

1ª Edición

2025

EDITORIAL
OBSERVATORIO ÑUBLE

La Formación de Habilidades Investigativas del Profesional de la Actividad Física

Coordinadores

Juan Miguel Peña Fernández
Arturo Ignacio Navas López
Pedro Hidalgo Reyes
Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz



ISBN: 978-956-09773-9-7

La formación de habilidades investigativas del profesional de la actividad física

Edición Digital PDF

Juan Miguel Peña Fernández

Juan.penaf@ug.edu.ec

Arturo Ignacio Navas López

anavasl@udg.co.cu

Pedro Hidalgo Reyes

phidalgor@udg.co.cu

Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz

rodrigobarzo@unach.cl

[Coordinadores]



Ediciones Fundación Observatorio Ñuble

2025, [Colecciones Biblioteca Virtual](#)



Editor

© Miguel Ángel Gutiérrez soto

Director General y Editorial- Observatorio Nuble
Catedrático Universidad Adventista de Chile



Libro de divulgación digital

Primera edición abril 2025



Equipo editorial

Juan Miguel Peña Fernández-Ecuador
Arturo Ignacio Navas López-Cuba
Pedro Hidalgo Reyes-Cuba
Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz-Chile



Coordinación editorial

Entidad Editora, Fundación Observatorio Nuble

Sello editorial 978-956-09773, Chile

Research Organization Registry (ROR) <https://ror.org/0081esx06>



Citación en:

APA 7° edición: Peña Fernández, J. M., Navas López, A. I., Hidalgo Reyes, P., & Sobarzo Ruiz, R. A. (2025). La formación de habilidades investigativas del profesional de la actividad física. Observatorio Nuble.

Chicago: Peña Fernández, Juan Miguel, Arturo Ignacio Navas López, Pedro Hidalgo Reyes, y Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz. 2025. *La formación de habilidades investigativas del profesional de la actividad física*. Chillán, Chile: Observatorio Nuble.

ISBN: 978-956-09773-9-7

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15465448>



Este Libro se inscribe entre las actividades desarrolladas en el programa editorial de la Fundación Observatorio Nuble en colaboración con la Universidad de Guayaquil-Ecuador; Universidad de Granma-Cuba; Universidad Adventista-Chile; Centro de Investigación-CIMEC, para el desarrollo de la investigación en Latinoamérica y el Mundo

Todos los derechos reservados. Copyright © 2025

**Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de Editorial Observatorio Nuble y las Universidad e Instituciones colaboradoras ni comprometen a las organizaciones.

Autores

4

Alejandro Peláez Gamboa
Amalin Mayorga Alban

Arturo Ignacio Navas López
Carlos Hugo Angulo Poroza
Danilo Charchabal Pérez
Darío Tapia Coloma

Gonzalo Giraldo García Camejo
Juan Miguel Peña Fernández
María del Rosario Yaques de la Rosa
Norma Guerra Martínez
Pedro Hidalgo Reyes

Pedro Hidalgo Reyes.
Rafael Claudio Izaguirre Remón
Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz
Yusleidy Taimara Aliaga Popa



Índice general

Sobre los Autores

Presentación

Capítulo 1. La sistematización teórica, un intento conceptual y una propuesta operacional en la construcción de las habilidades investigativas

Autores: Rafael Claudio Izaguirre Remón y María del Rosario Yaqués de la Rosa

Introducción.....	17
1.1. La sistematización teórica de las habilidades investigativas.....	17
1.2. Una conceptualización de las habilidades investigativas.....	23
1.3. Propuesta operacional para la construcción de las habilidades investigativas.....	27
Referencias Bibliográficas.....	36

Capítulo 2. Las habilidades investigativas en la formación profesional del estudiante de Cultura Física

Autores: Pedro Hidalgo Reyes, Arturo Ignacio Navas López y Juan Miguel Peña Fernández y Amalin Mayorga Alban

Introducción.....	41
2.1 Las habilidades investigativas. Su contextualización en el ámbito universitario de la Cultura Física.....	41
2.2 Insuficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas en la formación profesional del estudiante de Cultura Física. Análisis desde las técnicas de dirección.....	46
Conclusiones.....	51
Referencias Bibliográficas.....	52

Capítulo 3. Las competencias profesionales. Una mirada desde una lógica sistematizada en la formación profesional del estudiante universitario

Autores: Arturo Ignacio Navas López, Juan Miguel Peña Fernández, Amalin Mayorga Alban

Introducción.....	56
3.1 El nuevo enfoque de actuación de mayor nivel de generalidad en el contexto universitario: las competencias de carácter profesional.....	56
3.2 Definición del término competencia de carácter profesional.....	57
3.3 Clasificación y elementos de la competencia de carácter profesional	60
3.4 Las estrategias metodológicas en función de las competencias de carácter profesional.....	63
Conclusiones.....	70
Referencias Bibliográficas.....	70

Capítulo 4. La formación del profesional en el estudiante universitario. Una mirada desde lo personológico en su enfoque educativo

Autores: Yusleidy Taimara Aliaga Popa y Norma Guerra Martínez

4.1 La formación del profesional en el estudiante universitario.....	73
4.2 Una mirada desde lo personológico en su enfoque educativo.....	80
Conclusiones.....	86
Referencias Bibliográficas.....	86

Capítulo 5. Las habilidades investigativas como configuración psicológica de la personalidad del estudiante universitario

Autores: Norma Guerra Martínez, Yusleidy Taimara Aliaga Popa Y Gonzalo Giraldo García Camejo

Introducción.....	90
5.1. Ciencia e investigación en el contexto de la enseñanza universitaria. Consideraciones teóricas.....	90
5.2. Las habilidades investigativas Su expresión en la funciones reguladoras y ejecutoras de la personalidad del estudiante universitario.....	91
5.3. Las habilidades para la expresión y la de relación empática medulares en la comunicación del resultado científico.....	98
5.4. La Base Orientadora de la Acción (BOA) y las Estrategias de Aprendizaje en la formación de habilidades investigativas.....	100
Referencias Bibliográficas.....	112

Capítulo 6. La preparación ético – profesional para la formación de competencias profesionales como parte del proceso formativo universitario

Autores: María del Rosario Yaques de la Rosa y Rafael Claudio Izaguirre Remón

Introducción.....	117
6.1 El enfoque de formación de competencias profesionales en el marco de la preparación ética - profesional.....	118
6.2 La formación de competencias profesionales en el marco de la ética profesional.....	119
6.3 Competencia profesional, ética y valores profesionales.....	121
6.4 Principales postulados teóricos sobre la preparaciones ético profesional para la formación de competencias profesionales	127
Conclusiones.....	123
Referencias Bibliográficas.....	123

Capítulo 7. Proceso de articulación de la formación profesional en la educación superior basado en competencias

Autores: Arturo Ignacio Navas López, y Alejandro Peláez Gamboa y Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz

Introducción.....	125
7.1. La universidad como parte de su encargo en el nuevo desafío de la calidad del proceso de formación profesional.....	125
7.2. Enfoques y propuestas metodológicas sobre la formación profesional basada en competencias.....	128
7.3. El profesor como gestor de la formación del profesional universitario basado en competencias.....	132
Conclusiones.....	135
Referencias Bibliográficas.....	135

Capítulo 8. La gestión formativa en el desarrollo de competencias profesionales

Autores: Juan Miguel Peña Fernández y Danilo Charchabal Pérez y Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz

Introducción.....	137
8.1. La gestión formativa como proceso que transversaliza los contextos universitarios.....	137
8.2. Principios orientadores de la gestión formativa para el desarrollo de competencias profesionales.....	138
Conclusiones.....	141
Referencias Bibliográficas.....	141

Capítulo 9. Consideraciones didácticas sobre el desarrollo de las habilidades investigativas

Autores: Juan Miguel Peña Fernández, Pedro Hidalgo Reyes, Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz y Carlos Hugo Angulo Porozo

Introducción.....	145
9.1. Definición de habilidades investigativas.....	145
9.2. Aspectos didácticos-pedagógicos sobre la formación de las habilidades investigativas.....	147
9.3. Clasificación de habilidades investigativas en la Educación Superior.....	155
9.4. Las relaciones interdisciplinarias y su relación con la formación de las habilidades investigativas.....	158
Conclusiones.....	160
Referencias Bibliográficas.....	160

Prólogo

La investigación científica constituye una necesidad creciente en la denominada “sociedad del conocimiento” que se construye en el siglo XXI, marcada por el creciente papel de la ciencia y la tecnología en los procesos de producción, servicios y vida sociocultural y política que dan vitalidad al funcionamiento de las sociedades contemporáneas desde la satisfacción de las múltiples y variadas demandas humanas, entre las cuales el saber y el saber hacer ocupan un lugar especial.

Precisamente para cubrir un área que implica el proceder de un investigador cuando dedica sus esfuerzos intelectuales e instrumentales a indagar en las complejidades de la realidad, se dedica esta obra, que pretende más que formular recetas para explorar científicamente la realidad, obrar como una suerte de “provocación intelectual”, que despierte la necesidad del estudio y la profundización, desde la actualización de los saberes compartidos sobre los múltiples caminos para emprender una indagación de ciencia que conduzca al conocimiento verosímil sobre el mundo en que vivimos.

Se coleccionan en 9 capítulos diversos ensayos que –en clave de pensamiento crítico y comprometido-, reflexionan sobre aspectos cruciales del proceso de investigación científica, entre ellos la necesidad de sistematizar y teorizar experiencias sobre las habilidades investigativas para operacionalizar las en la práctica científica; la revelación de su papel en la lógica de la formación profesional; el impacto de su despliegue en la caracterización psicológico-educativa del profesional que se forma en los contextos universitarios; su esencia como configuración psicológica de la personalidad; su impronta en la ética que se construye desde el proceso formativo y el papel de su articulación como un eje transversal para lograr profesionales capaces de transformar su entorno por la vía de la praxis investigativa.

Los autores compartimos una visión de la actividad científica desde una matriz filosófico-cosmovisiva común, asociada a la dialéctica, la complejidad, el compromiso social y la responsabilidad corporativa de la educación superior en la formación de profesionales críticos,

competentes y en plena capacidad de actuar como sujetos de transformación comprometida de la realidad profesional y social en que se desempeñarán como líderes del futuro, cada día más actual.

El sueño es lograr que el lector se aproxime a la obra no para aprender “algo más” sobre metodología de la investigación y competencias investigativas, sino para descubrir – plenos de razonamiento ontológico- el carácter de manifestación de esencia y naturaleza de las habilidades investigativas como la piedra de toque de la formación científica de los profesionales de la actividad física y el deporte del siglo XXI, donde se recogen los resultados del proyectos de investigaciones de profesionales de la Universidad de Guayaquil República de Ecuador y de la Universidad de Granma de la República de Cuba, como símbolo

de hermandad profesional entre estos dos países latinoamericanos en el área de la actividad física .

Aspiramos a que su lectura se convierta en la recepción crítica del mensaje de un amigo que, como ráfaga de viento fresco viene a posarse en la mente del estudioso para anticipar la eternidad de la ciencia, que sale al paso vestida de habilidad para indagar, comprender y cambiar el mundo.

De esta forma soñó el americano universal que fue José Martí el valor de la lectura; y así queremos los autores que se reciba esta ofrenda de ciencia: como un modesto tributo al perfeccionamiento de la formación de las habilidades investigativas y su dinámica en la educación superior contemporánea, susceptible de críticas y perfectible, lo que hará siempre grata la aventura cósmica de la creación científica.

**Rafael Claudio
Izaguirre Remón
Universidad de Granma-Cuba**

Sobre los Autores

Autores

Arturo Ignacio Navas López. Profesor Titular de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Máster en Investigación Educativa. Autor de un centenar de artículos científicos. Investiga sobre las competencias profesionales en el contexto universitario, las habilidades investigativas y la auto ejercitación en la Educación Física superior (Capítulos 2, 3 y 7).

Juan Miguel Peña Fernández. Profesor Titular de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Doctor en Ciencias en análisis estructural sistémico de los Juegos Deportivos. Aplicaciones a la Iniciación Deportiva, a la Selección de Talentos, al Deporte escolar, y al Rendimiento Deportivo por la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias de España. Autor de varios artículos y libros relacionados con la investigación científica, didáctica de la educación superior y el deporte (Capítulos 2, 3, 8 y 9).

Carlos Hugo Angulo Poroza. Profesor Titular de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. MSC de la Cultura Física, Sub-decano de la Facultad de Educación Física Deporte y Recreación: Autor de varios artículos y libros relacionados con la investigación Científica y el deporte (Capítulo 9)

Rafael Claudio Izaguirre Remón. Profesor Titular de la Universidad de Granma, Cuba, Investigador Titular del Centro de Estudios sobre Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Educación Superior. Autor de un centenar de artículos científicos. Investiga sobre competencias profesionales, fundamentos filosóficos y sociológicos educacionales y la visión CTS y sus impactos (Capítulos 1 y 6).

Amalín Mayorga Alban. Profesora Titular de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Doctor en Ciencias, actualmente se desempeña como decana de Investigación, Posgrado y Gestión del conocimiento, ha publicado varios libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. (Capítulos 2 y 3)

María del Rosario Yaques de la Rosa. Profesora Auxiliar de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias de la Educación y Máster en Ciencias de la Educación. Autora de varios de artículos científicos. Investiga sobre los modos de actuación éticos profesionales en el proceso formativo universitario (Capítulos 1 y 6).

Danilo Charchabal Pérez Profesor Ocasional de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Autor de varios artículos y libros relacionados con la investigación Científica y el deporte (Capítulo 8)

Pedro Hidalgo Reyes. Profesor Titular de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Máster en Dirección. Autor de varios artículos científicos. Investiga sobre gestión del deporte, dirección estratégica, y las competencias profesionales y habilidades investigativas en el contexto universitario (Capítulo 2 y 9).

Yusleidy Taimara Aliaga Popa. Licenciada en Psicología General, Profesora Asistente de la Universidad de Granma. Cuba. Máster en Psicología. Autora de artículos científicos. Investiga sobre el perfil de exigencia del deporte y la identificación de potencialidades psicológicas para el aprendizaje del Ajedrez (Capítulos 4 y 5).

Norma Guerra Martínez. Profesora Titular de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Máster en psicología del deporte. Autora de varios artículos científicos. Investiga sobre la preparación psicológica en el deporte y las habilidades comunicativas en la corrección de errores (Capítulos 4 y 5).

Gonzalo Giraldo García Camejo. Profesor Titular de la Universidad de Granma, Cuba. Doctor en Ciencias de la Cultura Física, Especialista de Postgrado en Ajedrez para el Alto Rendimiento y Maestro ICCF de Ajedrez. Autor de varios libros y artículos científicos. Investiga sobre la preparación psicológica y las competencias profesionales en el deporte (Capítulos 5).

Alejandro Peláez Gamboa. Profesor Auxiliar de la universidad de Granma, Cuba. Master en actividad Física en la comunidad. Autor de artículos científicos. Investiga sobre las habilidades motoras en la educación física y las habilidades de carácter profesional en el contexto universitario (capitulo7)

Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz. Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación por la Universidad Adventista de Chile, obtuvo el grado de Magister en Educación con mención en Actividad Física y Salud por la Universidad de Concepción, país Chile, Cuenta con dos diplomados en el área de la educación inclusiva y dos en metodología de la investigación. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias de la Educación y Estadística en la Universidad Santander de México.

Dario Tapia Coloma Profesor Ocasional Universidad de Guayaquil, Ecuador MsC en ciencias de la educación (Capitulo 8)

INTRODUCCIÓN

Objetivos de esta obra

12

Con la utilización de los contenidos propuestos en este libro se pretende conseguir tres grandes objetivos:

- 1) **PROPORCIONAR** a los docentes de la educación superior, un conocimiento previo sobre las *habilidades investigativas y las competencias profesionales* en la dinámica de la formación profesional del estudiante universitario, para enriquecer y perfeccionar su desempeño profesional como docentes.
- 2) **APORTAR** aquellas técnicas, estrategias metodológicas y demás contenidos procedimentales fundamentales para que sean objeto de aplicación en la formación profesional del estudiante universitario, según cada contexto de aprendizaje cuyo núcleo conducente sea el desarrollo de las habilidades investigativas y las competencias profesionales como uno de los compromisos prioritarios del docente universitario.
- 3) **LOGRAR** que el profesorado de la educación superior se apropie de un material de consulta y tome conciencia de la trascendencia de este tema para que, con la realización del proceso de formación profesional del estudiante universitario, asuma la necesidad de atender al desarrollo de las habilidades investigativas y las competencias profesionales, y se comprometa a exigir aplicaciones constantes con un enfoque profesional.

¿Qué es este libro?

Este libro constituye un material producto de los resultados científicos de los investigadores de la Facultad de Educación Física Deporte y Recreación de la Universidad de Guayaquil, Ecuador y la Universidad de Granma, Cuba sobre las habilidades investigativas y las competencias profesionales en la dinámica de la formación profesional del estudiante universitario de la carrera de Pedagogía de la actividad física y el deporte.

Los redactores de este texto sostienen que, en la actualidad, el proceso de formación del profesional en la Educación Superior representa una aspiración hacia una educación integral, lo cual implica formar a individuos comprometidos social y profesionalmente en el ámbito de la actividad física y el deporte, que sean flexibles y trascendentales. Para lograr esto, es necesario desarrollar las habilidades investigativas y las competencias profesionales. Por consiguiente, consideramos que este material debe ser visto más como una obra de referencia que como un epílogo o una recopilación definitiva sobre el tema abordado.

¿Qué se pretende en este trabajo?

Nos gustaría que se convierta en una herramienta de trabajo para el profesor universitario a la que pudiera acudir en su auto preparación para su desempeño profesional en el trabajo como docente o en el diseño de proyectos investigación y educativos con sus estudiantes. Pretendemos movilizar el pensamiento y sensibilizar al lector en torno al proceso formativo en las instituciones de educación superior es fomentar una mayor integralidad en los egresados de las disciplinas vinculadas a la actividad física y el deporte. Esto implica resaltar las interrelaciones fundamentales que deben establecerse entre las habilidades investigativas, la formación profesional y el desarrollo de competencias específicas, las cuales se manifiestan en los distintos modos de actuación profesional.

14

¿Qué caracteriza este libro?

- ***DIDÁCTICO Y PERSONALIZADO***. Si bien partimos que la Didáctica General es una ciencia particular aplicable, reflexión e investigación sobre las habilidades investigativas y las competencias profesionales en la dinámica de la formación profesión, entonces apostamos por su carácter personalizado en las potencialidades que ofrece la dinámica de esta ciencia, las tendencias y enfoques declarados en el contexto de la educación superior.

- **ANALÍTICO Y CIENTÍFICO.** Se considera su carácter analítico en las adecuaciones a la lógica interna de la enseñanza y el aprendizaje en el proceso formativo que permiten precisar la direccionalidad en la creación científica al desarrollo y crecimiento personal del futuro egresado universitario de la actividad física y el deporte. En todos los capítulos del presente libro se explicita la Didáctica de la Educación Superior, con énfasis en la formación y desarrollo de las habilidades investigativas y las competencias profesionales como parte del proceso de formación profesional del estudiante universitario.
- **ACTUAL Y CONTEMPORÁNEO.** Aborda problemas propios del proceso de formación del profesional en la Educación Superior, pondera la modelación de comportamientos profesionales como método de enseñanza y aprendizaje para concientizar la necesidad de generar en el estudiante las habilidades investigativas y las competencias profesionales como forma de un estadio superior de desarrollo en su crecimiento personal y preparación profesional.
- **ASEQUIBLE Y CONTEXTUALIZADO.** Caracteriza la dinámica de la formación y desarrollo de habilidades investigativas y su transito a las competencias profesionales en el contexto de la formación profesional del estudiante universitario, al visualizar estrategias metodológicas en función de las competencias de carácter profesional.

JUAN MIGUEL PEÑA FERNANDEZ

Universidad de Guayaquil

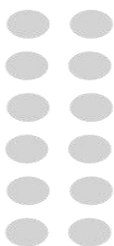
ARTURO IGNACIO NAVAS LÓPEZ

Universidad de Granma

RODRIGO ANDRÉS SOBARZO RUIZ.

Universidad Adventista de Chile.

[Coordinadores]



CAPÍTULO 1

LA SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA, UN INTENTO CONCEPTUAL Y UNA PROPUESTA OPERACIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

16

Rafael Claudio Izaguirre Remón*

María del Rosario Yaques de la Rosa**

* Profesor Titular. Investigador Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Universidad de Granma, Cuba.

**Profesor Auxiliar. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granma, Cuba.

*“Donde yo encuentro poesía mayor es en los libros de ciencia, en la vida del mundo,
en el orden del mundo, en el fondo del mar, en la verdad y música del árbol,
y su fuerza y amores, en lo alto del cielo, con su familia de estrellas —y en la unidad
del universo que encierra tantas cosas diferentes y es todo uno, [...]”*

José Martí.

Carta a María Mantilla, abril de 1895.



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



En este capítulo, trataremos las concepciones teóricas de los autores que más se han destacado en el estudio de las habilidades investigativas para precisar -mediante una sistematización de sus ideas-, los fundamentos que permiten concebirlas como una herramienta de trabajo de la ciencia, cuya finalidad es lograr la preparación del investigador para asumir la construcción de los resultados de toda investigación con el mayor rigor. Se presenta, además, una propuesta de cómo operacionalizar las en el génesis del razonamiento científico.

1.1 La sistematización teórica de las habilidades investigativas

Prudencio (2022) propuso que la investigación es una actividad enraizada en el contexto sociohistórico, que ha servido a través de los tiempos para satisfacer el deseo humano de entender, elucidar y modificar sus contextos socioambientales. Este impulso ha impulsado a influir en la sociedad contemporánea para desarrollar y mejorar métodos y costumbres colectivas, mediante la indagación, contribuyen a la preservación, reproducción y evolución de la cultura y todos sus componentes.

Comprender cómo se ha concebido, en términos de sistematización teórica, la naturaleza y esencia de las habilidades que necesita el sujeto social para investigar constituye entonces el punto de partida válido para comprender cuál es su papel en la formación científica de los profesionales, en la ejecución de sus funciones investigativas y en el alcance y trascendencia de los resultados de ciencia y tecnología que alcanzan como consecuencia de su actuación.

La idea de sistematización se origina en la noción de sistema, que implica la organización o agrupación de diversos elementos de acuerdo con una norma o criterio común. Por lo tanto, la sistematización implica la creación de un sistema o estructura con el fin de lograr los resultados más efectivos posibles según el objetivo que se necesite cumplir. Este término posee múltiples definiciones, resaltando su función en la organización de experiencias científicas, dentro de un continuo intercambio entre teoría y práctica, y se le menciona también como un método en el ámbito del conocimiento científico o como un proceso inherente a la construcción epistemológica de la ciencia.

Al sistematizar desde la teoría científica las habilidades investigativas, hay que partir, desde un enfoque sistémico, de considerar la historia del objeto de análisis, la historia de su conocimiento y la lógica de su significado y sentido, en el plano ontológico. Sirva esta plataforma dialéctica de pensamiento para desentrañar el contenido de la sistematización de habilidades investigativas como el punto de partida epistémico de las reflexiones que se ofrecen en este capítulo.

Para este análisis, se prefiere asumir la sistematización, desde su concepción por Ramos (2020, p. 170), como:

El método teórico generalizador es una herramienta utilizada para organizar la información histórico-pedagógica que se deriva de métodos teóricos y empíricos. Su propósito radica en identificar los conocimientos fundamentales, estructurarlos, clasificarlos y ordenarlos de forma tal que se conviertan en saberes operativos y funcionales para su aplicación práctica.

Este autor destaca, entre los rasgos más destacados de la sistematización, se encuentra el análisis y la interpretación crítica de la experiencia, lo que resulta en una organización y reconfiguración del proceso experimentado y su razonamiento, además de la conceptualización y la implementación práctica. Sus consideraciones sirven de base para el análisis que se presenta en este capítulo sobre la sistematización de las habilidades investigativas, desde una visión que las relaciona con la indagación, la duda sistemática como plataforma cognoscitiva y la epistemología de la ciencia.

El problema de cómo se conciben las habilidades investigativas responde a la necesidad de conocimientos que se plantea el hombre como una necesidad consustancial a su condición vital. En la relación entre práctica y teoría tiene su nacimiento histórico la habilidad humana para indagar, desde la curiosidad hasta la ciencia más desarrollada, como condición para el despliegue de habilidades necesarias para investigar. La propia historia del pensamiento humano expone, desde una visión filosófica, como las experiencias de la práctica en el sujeto social sedimentan el desarrollo constante de capacidades y disposiciones especiales para la búsqueda de nuevos saberes que satisfagan sus necesidades.

Desde la propia epistemología del conocimiento científico, la investigación se refiere al ámbito científico, ya que constituye un proceso reflexivo, organizado, regulado y crítico cuyo objetivo es descubrir, detallar, esclarecer o interpretar eventos, procedimientos, interconexiones y generalizaciones que surgen en un ámbito particular de la existencia. (Ander-Egg, 2011; Bunge, 1972).

En este sentido, es necesario asumir que las habilidades se construyen desde la práctica, concebida como:

Un conjunto intrincado de acciones e interacciones entre individuos, dirigido a uno o varios objetivos, que implica relaciones de coordinación y subordinación, gobernado por reglas de diversas naturalezas y ubicado en un contexto que lo impacta y le otorga sentido, y que, a su vez, intenta influir (Barragán, Ibarra & Pérez, 2020, p. 249).

Al favorecer, desde la organización de experiencias de aprendizaje en la aplicación práctica, la sedimentación de motivos, intereses, capacidades, disposiciones y conocimientos imprescindibles para la satisfacción de sus necesidades cognoscitivas tanto materiales como espirituales, el sujeto social se pertrecha de un arsenal que le permite teorizar sobre la realidad

desde la producción sistematizada de conocimientos que cada vez más adquieren un estatuto científico en su contenido.

En consecuencia, la praxis deviene articuladora de la teoría también en el plano de la comprensión de cuáles habilidades se necesitan para investigar, en el contexto de las complejidades de una realidad dinámica y cambiante que expresa cada día nuevos desafíos epistémicos al razonamiento científico. La diversidad epistémica que asume la investigación de la realidad, en el contexto de la construcción de la llamada “sociedad del conocimiento” demanda de habilidades investigativas cada vez más desarrolladas en función de hacer de los conocimientos científicos una palanca real de cambio social.

Desde la tesis de Zapata (2021), en el contexto de las destrezas de investigación, la sistematización se define como un proceso reflexivo y organizado que tiene como objetivo interpretar las experiencias prácticas para articular lecciones generales y generalizables que pueden aplicarse en diferentes contextos. El hilo conductor de la sistematización ha de ser considerar como su eje principal el cómo se concibe, operacionalizan y aplican las habilidades investigativas de la ciencia, desde su formación esencial en los sujetos sociales que se preparan para actuar profesionalmente desde una cultura de la investigación científica.

En consecuencia, es por ello por lo que, en la contemporaneidad, el desafío principal consiste en la necesidad de promover un proceso permanente de producción científica de habilidades investigativas, como plantean Rojas & Aguirre (2015) y López de Parra, Polanco-Perdomo & Correa-Cruz (2017), al caracterizar la revisión exhaustiva sobre el desarrollo de habilidades de investigación en instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Está claro que formar habilidades investigativas precisa de un esclarecimiento a fondo de sus fundamentos y presupuestos psicológicos y pedagógicos, sustentados desde categorías propias de ambos continentes científicos entre las que se destacan: motivación, intereses, actividad, regulación, conocimiento, objetivo, contenido, método, comunicación, entre otras que guardan una estrecha relación con la esencia de su despliegue funcional en los marcos de la ejecución de procesos sistematizados de indagación científica.

Desde variados enfoques en las ciencias psicológicas y pedagógicas, proyectados en torno a la metodología de la investigación como disciplina instrumental, se han abordado las habilidades para investigar como expresión concreta del *know-how* de la ciencia, del saber hacer que los científicos atesoran como proceso y resultado de su formación y que se pone a prueba al investigar en las diversas áreas de la realidad que se constituyen en objetos y campos de acción de una investigación científica. En ocasiones se complica el análisis de las habilidades investigativas por su denominación indistinta en los textos sobre el tema.

Desde estas coordenadas, para Rojas & Aguirre (2015), es básico distinguir entre competencia, habilidad y actitud investigativa, ya que se agrupan en la primera categoría aquellas habilidades genéricas que todo investigador debería tener, tales como: capacidad de observación, síntesis, abstracción, habilidades de comunicación, pensamiento crítico, entre otros. En segundo lugar, se refieren a habilidades fundamentales específicas del ámbito de la metodología de investigación que promueven el logro de niveles más complejos en la praxis científica y por último, desde una óptica centrada en la subjetividad del investigador como sujeto social/individual, se refieren a la actitud para la investigación.

También, es significativo el enfoque de López de Parra, Polanco-Perdomo & Correa-Cruz (2017), sobre las tendencias epistemológicas y teóricas que actúan en este campo de las habilidades investigativas y su plasmación en los diseños investigativos, con elementos que refuerzan la necesidad del enfoque inter, multi y transdisciplinario de su análisis y comprensión en el contexto de la interrelación entre los procesos de formación profesional y producción científico-tecnológica asociada, lo que convalida la importancia de una formación integral de las habilidades investigativas en el marco de redes colaborativas de conocimiento y praxis científica.

En la actualidad, la formación profesional en las instituciones de Educación Superior se enfrenta al desafío de adaptarse al entorno social, abordando problemáticas interconectadas que requieren soluciones innovadoras respaldadas por la investigación y la creatividad. Esto subraya la importancia de que las universidades presten una atención especial al complejo proceso académico de la investigación, dado el valor de la cultura científica y de investigación en el ejercicio de diversas profesiones, y su papel fundamental como requisito para la competencia profesional. Esta situación justifica la necesidad de abordar el componente de investigación como un momento crucial para el desarrollo de una universidad relevante, en la que se superen las prácticas y enfoques tradicionales de la enseñanza y la extensión universitaria, avanzando hacia una relación colaborativa y coordinada entre ambas, capaz de enfrentar los desafíos sociales de la actualidad (Prudencio, 2022).

De conformidad con el análisis realizado, se asume que la sistematización de habilidades investigativas supone que:

- En términos conceptuales, la sistematización se define como un proceso constante y acumulativo de producción de conocimiento proveniente de las actividades de intervención en el entorno social. Esto implica el nivel de preparación idóneo del individuo para llevar a cabo investigaciones, desde la aplicación práctica de sus conocimientos hasta el dominio de las metodologías científicas, formando así parte de la interrelación dinámica entre la teoría y la práctica para analizar la realidad y generar conocimiento científico mediante la investigación.

- Siguiendo esta lógica, la sistematización conlleva la estructuración de un sistema, de una organización particular de las habilidades, aptitudes y disposiciones del individuo para movilizar sus conocimientos y acciones en pro de la indagación científica, la búsqueda de soluciones a los problemas reales y la formulación argumentada de nuevos conocimientos sobre lo investigado.
- Sistematizar las habilidades investigativas implica ampliar la capacidad del individuo para analizar los componentes fundamentales del objeto y el campo de estudio de la realidad investigada. Esto implica considerar el desarrollo de su trayectoria y la evolución de su conocimiento para delimitar cómo la literatura científica y sus expresiones teóricas, desde diversas perspectivas, describen la contribución de cualquier concepto al proceso argumentativo requerido por la ciencia en desarrollo. Esto también abarca los resultados anticipados en una investigación. Asimismo, la responsabilidad social del investigador y su ética en la búsqueda de la verdad científica, junto con la aplicación de los nuevos conocimientos desde una perspectiva de responsabilidad social, se integran en este proceso.

A pesar de que el término cuenta con varias definiciones, resaltando su empleo en la sistematización de habilidades investigativas se refiere al proceso de organizar y estructurar experiencias científicas dentro de un constante intercambio entre la teoría y la práctica. Además, se alude a su función como método en la adquisición del conocimiento científico, o como un proceso holístico en la construcción del conocimiento en el ámbito científico. En este contexto, la sistematización de habilidades investigativas debe ser comprendida como:

- a) El fruto de realizar un análisis científico detallado por parte del investigador, que involucra la evaluación crítica de las fuentes, como un proceso integrado en la lógica de la investigación,
- b) El alcance de una nueva elaboración epistémica en el pensamiento y la lógica científica del investigador, como consecuencia de la síntesis lograda mediante la reevaluación de la realidad científica a partir de la detección de deficiencias y vacíos epistémicos en los argumentos fundamentales de las teorías científicas analizadas,
- c) La selección de una vía crítica para fomentar el pensamiento reflexivo enmarcado en el contexto del objeto y el ámbito de investigación,
- d) La capacidad de formular un algoritmo analítico preciso, basado en la estructura o secuencia de pasos que deben ser respetados y seguidos, con la finalidad de lograr resultados específicos,

- e) La dinámica dialéctica del razonamiento científico, como un recurso epistémico para validar la relación del objeto y campo investigados con el estado actual del conocimiento en el campo en que se investiga,
- f) La acción organizada y por ende dirigida, del sujeto investigador, para explorar de manera constante la verdad científica, pero no se limita a ella ya que la supera, la considera como objeto de conocimiento para examinarla, entenderla, comprenderla y reformularla en un nivel cualitativamente diferente a una mera descripción,
- g) Como resultado, la sistematización facilita la inclusión de las experiencias en un sistema de abstracción llamado teoría, que manifiesta la concepción explícita o que se encuentra implícita en toda práctica.

Por lo tanto, en el marco de una investigación pedagógica, la sistematización, según Plá & Rodríguez (2015), facilita la construcción de un conjunto de conocimientos teórico-prácticos fundamentales en la enseñanza, los cuales pueden ser contrastados con la teoría actual y compartidos con otros, expresados en propuestas científicas para abordar problemas específicos en la práctica educativa.

En consecuencia, tres ideas cierran este acápite:

1. La sistematización de habilidades investigativas se refiere al proceso estructurado mediante el cual se capacita al profesional para llevar a cabo investigaciones como parte esencial de su labor, y proporciona un fundamento epistémico fundamental para el análisis y la edificación del conocimiento científico como una entidad social tanto en su desarrollo como en su resultado.
2. El proceso de identificar las fuentes, perspectivas y principios de la sistematización de habilidades investigativas y analizarlos desde un enfoque coherente y reflexivo-hermenéutico proporciona solidez científica a la estructura teórica que respalda el marco epistémico en la construcción del trabajo científico y sus contribuciones, como un resultado derivado de la cultura y la labor trascendente de un investigador.
3. La implementación coherente de la sistematización de habilidades investigativas en la investigación científica se convierte en un referente instrumental del pensamiento reflexivo de naturaleza cosmovisiva (vinculado directamente a la percepción del mundo desde la cual fundamenta su labor científica) que el investigador posee, siempre indicando la profundidad, el alcance, la credibilidad y la importancia de su resultado científico.

Sirva como síntesis la figura 1 para revelar el papel de la sistematización de las habilidades investigativas como una ruta de transferencia entre teoría y práctica en la actividad científica.

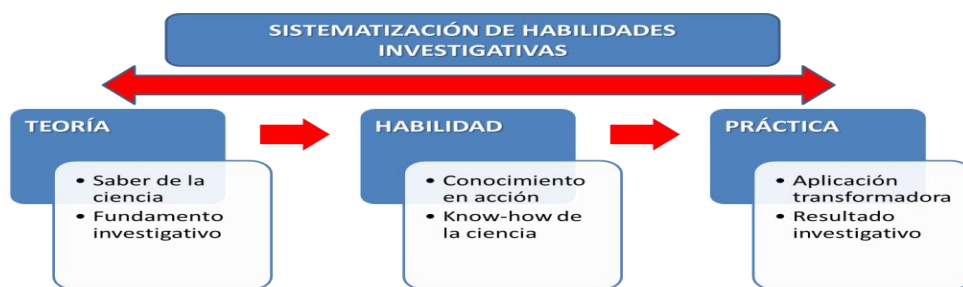


Figura 1. Sistematización de habilidades investigativas
Fuente: Elaboración de los autores

1.2 Una conceptualización de las habilidades investigativas

Diversos son los enfoques que sobre las habilidades investigativas se han elaborado, tomando en cuenta la evolución desde nociones sobre su significado y sentido, su concepción instrumental en el campo de las investigaciones sociales y en particular las de carácter pedagógico y su impacto en los resultados de la producción científica. Interesa en este intento de conceptualización abordarlas desde la lógica referida por Salazar, Cáceres & Moreno (2019), quienes aluden en su estudio a su evolución conceptual.

Es significativo que una posible ruta crítica de los postulados más cercanos en el tiempo sobre la definición de habilidad investigativa contenga elementos como los siguientes:

- concebirlas como el control de acciones (mentales y prácticas) que facilitan la regulación lógica de la actividad. En los hallazgos de la investigación se menciona que estas habilidades denotan el monitoreo del contenido de la educación para la investigación (conjunto de conocimientos, habilidades y valores), también permite identificar las necesidades de formación en investigación.
- Plantear que son habilidades y prácticas que un individuo tiene para abordar la identificación y resolución de problemas, lo que resalta la importancia de cultivarlas en la Educación Superior mediante la interacción social (Machado et al., 2019).
- Apuntar a habilidades investigativas posibilitan que los estudiantes adquieran, construyan y se preparen de forma integral para transformar su entorno, dado que implican la implementación de acciones que fomentan el análisis, la resolución de problemas que enfrentan, la reflexión crítica, entre otras aptitudes fundamentales. (Rodríguez-Torres et al., 2018).
- Considerar que estas habilidades conllevan valores éticos profesionales y rasgos de la personalidad, al fomentar la independencia, la responsabilidad, la creatividad y el compromiso con la profesión elegida, así como una apreciación adecuada de la misma; además, promueven el desarrollo de un pensamiento científico.

- Desde el punto de vista de su concepción pedagógica es interesante concebir las habilidades Investigativas, como un resultado formativo que hace competente al sujeto en el contexto de la interrelación triádica entre los métodos de abordar situaciones problemáticas, los principios esenciales del conocimiento y la preparación en habilidades de investigación se postula como un eje de cohesión para la totalidad del desarrollo educativo en el contexto de la Enseñanza Superior. Estos elementos se consideran como factores claves que respaldan y conectan los aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje en este nivel educativo (formación, investigación y extensión), de conformidad con las tesis de Herrera (2019).
- García et al. (2018), se subraya la importancia de sostener la investigación como un componente continuo y progresivo dentro del marco de la formación universitaria, con el propósito de garantizar la preparación de profesionales que demuestren competencias sólidas en los ámbitos de la comunicación y la investigación.
- Considerar que la formación de habilidades investigativas en los profesionales desde sus estudios de pregrado expresa en esencia un problema social de la ciencia (Zamora, 2014), pese a la necesidad de que este proceso comience a nivel formativo con los estudiantes desde la secundaria (Ruiz, 2014).

La diversidad de enfoques que representan estas posturas epistémicas sobre la esencia de las habilidades investigativa conduce a reconocerlas como un concepto amplio, integrador, polisémico y de complejo entramado de relaciones en su composición teórico-praxeológica. En un intento de aproximación conceptual, Las habilidades de investigación se describen como características individuales o métodos que principalmente impulsan el dominio del contenido de la educación para la investigación. Esto implica el uso consciente del método científico para abordar los problemas del entorno, según la perspectiva de Ledesma. (2016).

En consecuencia, con el análisis de su integración conceptual, las habilidades investigativas Los resultados se derivan de un conjunto de diferentes aspectos que están conectados con las capacidades mentales superiores, dando como resultado procesos de investigación cognitiva interdisciplinaria, donde el individuo desarrolla el entendimiento (Barbachán et al., 2020). En tal sentido, se asume que se revelan como “... La gestión de actividades mentales y prácticas que permiten la coordinación lógica de acciones, utilizando el conocimiento y las costumbres que una persona posee para solucionar un problema específico, mediante la investigación científica” (Aparicio, 2018, p.24).

Desde la lógica de Prudencio (2022), la capacitación en investigación implica un proceso en curso que fomenta el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores dentro del ámbito científico, desde la lógica de desarrollo de habilidades, lo que implica la necesidad de En las instituciones

universitarias, tanto en programas de licenciatura como de posgrado, es esencial priorizar el desarrollo continuo de habilidades de investigación, adaptando las estrategias educativas a los objetivos específicos de cada nivel. En el pregrado, el enfoque principal radica en fomentar y consolidar las competencias básicas de investigación científica.

Aunque la mayoría de los graduados de las instituciones de educación superior no seguirán una carrera en investigación, es crucial que estos profesionales adquieran la capacidad de llevar a cabo investigaciones y estén preparados para hacerlo cuando sea necesario en su entorno laboral, profesional y social, en tanto función que se perfila en los modelos del profesional que mandatan la formación en la Educación Superior y definen entre los modos de actuación profesional una fuerte presencia de la cultura científico-investigativa.

Desde la lógica que se asume en este capítulo, se considera que las habilidades investigativas son un proceso y un resultado de la construcción consciente en el investigador de configuraciones psicológico-cognitivas complejas para ejecutar una investigación, desde la movilización de capacidades y recursos para la indagación, el posicionamiento, la construcción de alternativas de saber, la corroboración y la praxis de la actividad científica contextualizada.

Desde esta visión, las habilidades investigativas se caracterizan por disponer de:

- Una *base cognoscitiva*, conformada por el conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la ciencia y su proceso de producción y aplicación
- Un *componente inductor*, conformado por las necesidades, motivos e intereses personales involucrados en la actividad científico-investigativa
- Un *componente ejecutor*, caracterizado por el manejo operacional y contextualizado de los recursos teórico-prácticos de la investigación científica, desde su despliegue en forma de metodología
- Un *componente regulador*, que se expresa desde el marco social, ético y contextual de la ciencia

En este sentido, el despliegue de las habilidades investigativas en la actuación científica de un sujeto social profesional se ejecuta de conformidad con las siguientes características:

- a. Sustentada en presupuestos filosóficos de tipo ontológico, gnoseológico y metodológico.
- b. En estrecha relación con el área de conocimientos de la ciencia donde se ejecuta la investigación.
- c. Desde un conveniente enfoque teórico-praxiológico de su ejecución.
- d. Centrada en la comprensión de los instrumentos, medios y sistemas necesarios para su despliegue creativo por parte del investigador.
- e. Ajustadas a un propósito claro, establecido en el objetivo de la investigación y su búsqueda de un aporte trascendente en el campo del saber.

f. Con apego a la ética científica

Las habilidades investigativas se integran en componentes, de conformidad con lo representado en la figura 2.



Figura 2. Componentes integradores de las habilidades investigativas
Fuente: Elaboración de los autores

Las habilidades que integran el componente genérico expresan la funcionalidad de los aspectos de la socialización/individualización de la actividad investigativa en el sujeto que investiga y se refieren a su capacidad de comunicarse, trabajar, pensar y ubicarse en los contextos en que despliega su labor. Las de tipo posicionales se adentran en el terreno de las categorías propias de la metodología de la investigación científica para operacionalizar las desde la capacidad de hacer el investigador.

Las habilidades de socialización refieren el carácter instrumental que asume el conocimiento del investigador en su aplicación a la ética de la investigación, la difusión de sus resultados y aportes y el despliegue metacognitivo de los análisis sobre el propio proceso de indagación ejecutado; y las de tipo info tecnológico aluden al manejo de sistemas de trabajo sustentados en tecnologías de la información y las comunicaciones como herramientas. En las habilidades aplicativas lo esencial está en cerrar el ciclo de la ciencia desde una preparación especial del investigador para registrar transformaciones, evaluar impactos y exponer con claridad una visión de la relación entre ciencia-tecnología-sociedad en su trabajo de investigación.

Esta visión de las habilidades investigativas puede ser sintetizada, con una intención didáctica para conducir su proceso de formación, desde su visión holístico-aplicada que gráfica la figura 3.

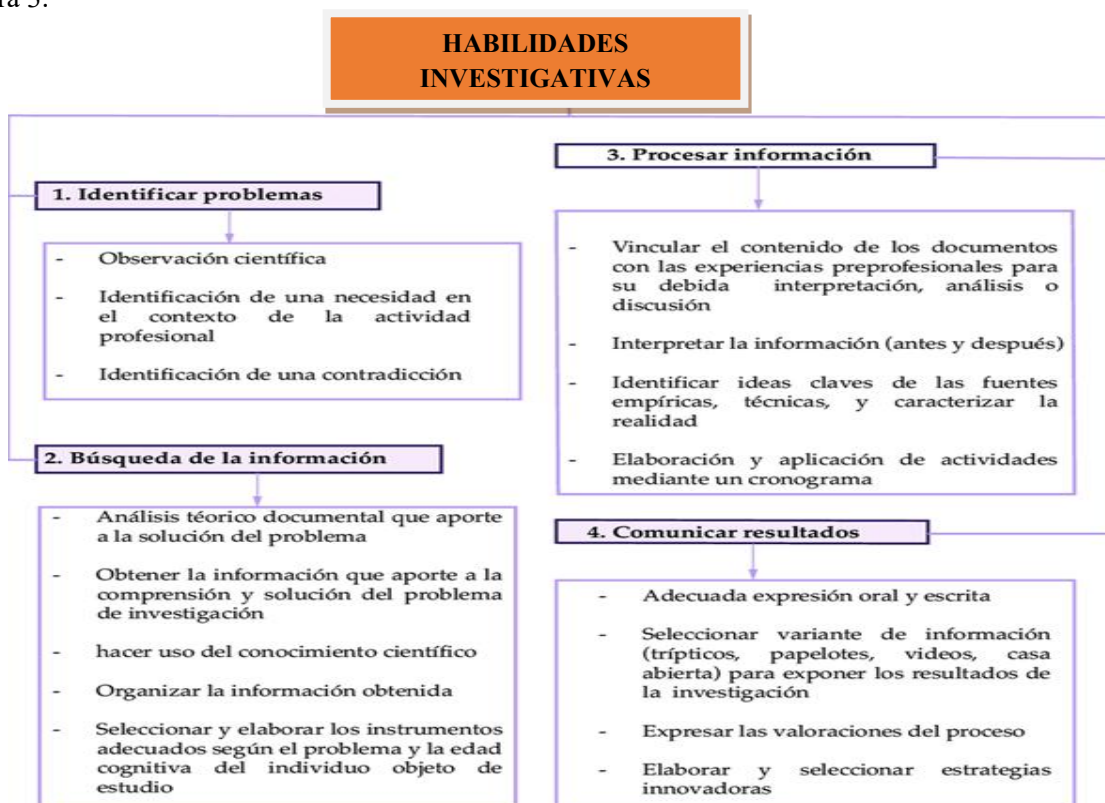


Figura 3. Operacionalización didáctica de las habilidades investigativas

Fuente: Tomado de internet (www.gestiopolis.com)

Por lo tanto, se considera que la organización sistemática de habilidades de investigación es fundamental para la preparación y el progreso profesional de estudiantes, docentes e investigadores. Se reconoce su papel esencial como una herramienta crucial para estudiar las capacidades científicas e innovadoras, lo que la convierte en un medio necesario para una formación competente y comprometida de los profesionales (Ramos, 2020). Además, se entiende que esta práctica es fundamental para lograr transformaciones fundamentales y efectos significativos en los ámbitos educativos, científico-tecnológicos, socioeconómicos y medioambientales, como plantean Alba, Lemes y Colón (2021).

1.3 Propuesta operacional para la construcción de las habilidades investigativas

En el contexto actual de la educación superior, las universidades asumen la responsabilidad de fomentar la investigación como un pilar central, estructurando el plan de estudios en torno a las competencias, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo de los profesionales (Fernández & Villavicencio, 2017), para formar profesionales competentes y comprometidos.

En línea con las tendencias globales en Educación Superior, la enseñanza universitaria debe priorizar la integración entre la formación conceptual-teórica y el conocimiento práctico, lo

que implica que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también sepan aplicarlos en situaciones concretas de su entorno. Por lo tanto, la formación en investigación es un proceso deliberado que abarca tanto la enseñanza como la interacción con la comunidad, lo que facilita el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y valores esenciales para cultivar una mentalidad científica, proceso que se promueve en diversos ámbitos curriculares. (Prudencio, 2022, p. 99).

Es importante, en este contexto, precisar ideas rectoras como:

- El papel del modelo del profesional como guía básica del proceso formativo, desde la caracterización de sus principales componentes.
- La integración de los procesos sustantivos universitarios desde un eje de transferencia centrado en el papel de la investigación científica.
- La precisión curricular de los saberes académicos, investigativos y laboral-sociales integrados en la formación del profesional.
- La necesidad de concretar en acciones formativas desde los procesos universitarios, la construcción personalizada de las habilidades investigativas requeridas en el profesional para el siglo XXI, formado por y para las exigencias de la contemporaneidad.

Desde esta perspectiva, para operacionalizar las habilidades investigativas, se parte como premisa de la idea de Martínez y Márquez (2014), de que:

- Las habilidades de indagación demuestran la comprensión completa del contenido de la educación en investigación (conjunto de información, habilidades y principios). Esto facilita la comprensión deliberada del método científico y la gradual adquisición de enfoques para abordar problemas teóricos y prácticos en entornos académicos, laborales y de investigación.
- La clasificación de las destrezas de investigación ayuda a reconocer los elementos constantes en la educación orientada a la investigación, teniendo en cuenta la lógica del método científico, los principios generales de la labor científica e investigadora, así como las estrategias metacognitivas que se deben fomentar.

Para implementar su desarrollo desde la práctica investigativa en la formación profesional, es crucial tener en cuenta que en los entornos educativos se realiza, en primer lugar, un tipo de investigación dirigida a la preparación de futuros investigadores, enfocada en habilidades fundamentales de naturaleza introductoria, estructuración didáctica y objetivos docentes. En segundo lugar, se lleva a cabo la investigación con el propósito de generar nuevo conocimiento, considerando que la universidad se dedica a educar en y para la investigación (Rojas & Aguirre, 2015).

Así, la consideración de la investigación promovida en las universidades debe fomentar una formación investigativa integral, abordando la formulación y ejecución de proyectos pertinentes como componentes esenciales para la implementación efectiva de la investigación (López de Parra, Polanco-Perdomo & Correa-Cruz, 2017), en consonancia con los objetivos de la formación profesional, esta aproximación debe estar estrechamente vinculada a la participación activa en actividades de extensión, que revelan su conexión con el entorno productivo y de servicios, así como con la vida comunitaria en su conjunto.

Por lo tanto, en la actualidad se valora la necesidad de establecer la investigación como un elemento fundamental de conocimiento y destreza en todas las áreas universitarias. Empresas e instituciones de diversos sectores requieren la aplicación de la investigación como un medio para mejorar los procesos, obtener productos de mayor calidad e innovaciones que les permitan competir en el mercado, en línea con la perspectiva planteada por Eiris & Guerra (2019).

El factor crítico de éxito radica entonces en la necesidad de vincular sistemática y orgánicamente la investigación con los demás procesos sustantivos universitarios, desde la lógica de la integración de lo académico, lo investigativo y lo extensionista en contextos docentes y laborales que sirven de escenario a la formación profesional. En función de ello es importante hacer patente que “Cada asignatura enseñada en el aula, con la orientación adecuada del docente, contribuirá al desarrollo de las habilidades de investigación, las cuales a su vez serán fundamentales para la formación profesional de los estudiantes” (Casanova et al., 2020a, p.82).

De conformidad con esta tesis, Prudencio (2022, p. 97), ha señalado que:

La promoción y la instrucción de destrezas de investigación necesitan ser consideradas como un procedimiento intrincado y cambiante, incluyendo cada campo de estudio, asignatura o elemento de los diferentes currículos universitarios, con una visión que abarque lo inter, multi y transdisciplinario para lograr un entendimiento exhaustivo por parte de los estudiantes. Esta perspectiva se convierte en un componente crucial en la orientación del proceso educativo.

Resulta interesante como diversas experiencias han abordado la formación y operacionalización de habilidades investigativas desde su inclusión en modelos y currículos de formación profesional, tomando en cuenta su papel en profesiones particulares (Panizo, Ferrás & León, 2020; Castañeda, Hernández & González, 2019; Cañizares, Saraza & Morales, 2018; Gutiérrez, 2018 y Chirino, 2002), su articulación desde la tarea docente (Casanova et al., 2020b), su concepción experimental en los Semilleros de Investigación (Toro et al., 2020) y su visión desde las infotecnologías (Barbachán et al., 2021).

De igual forma, Alba, Lemes & Colón (2021), abordaron la formación profesional universitaria desde el proceso de indagatorio, que se lleva a cabo durante la educación universitaria, tanto en la etapa de formación para el empleo como en los programas de posgrado; así como Ruiz (2014), Rojas, Sicha / Ortega (2019) y Tacca (2021) caracterizan la formación de habilidades investigativas en estudiantes de enfermería, de la Educación Secundaria Básica y de la formación de ingenieros, respectivamente.

Toda propuesta operacional de las habilidades investigativas ha de considerar que:

[...] Fomentar las destrezas de investigación como parte esencial del avance científico de los estudiantes universitarios tiene como objetivo preparar a los futuros profesionales para reconocer y solucionar cuestiones científicas, y también para asumir con responsabilidad la labor de contribuir a la transformación del entorno socioeconómico y cultural en el que desempeñan su labor profesional (Prudencio, 2022, p. 99).

Con el objetivo de establecer directrices que impulsen una propuesta práctica en el desarrollo de habilidades de investigación, a partir de la especificación de los elementos de dichas habilidades, junto con sus respectivos marcadores y criterios de implementación y evaluación en la realidad, se presenta en este trabajo una estructuración detallada que se expone en el cuadro 1.

Habilidad	Indicador	Criterios de concreción y medida
Genérico Investigativas	Comunicación primaria, Colaboración y trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnolecto, • Redacción científica, • Interacción social, • Comunicación profesional
	Organización y trabajo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Orden, • Estructura, • Flexibilidad, • Enfoque lógico-proposicional
	Estilo de pensamiento científico	<ul style="list-style-type: none"> • Analítico, • Crítico, • Creativo, • Reflexiva discriminante
	Enfoque contextual histórico-concreto	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, • Posicionamiento, • Ubicación espacio temporal, • Percepción científica ajustada
Posicionales investigativas	Problematización	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación facto-perceptual • Análisis causal • Precisión de problemas
	Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de las categorías del diseño teórico-metodológico de la MIC
	Teorización	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica científica • Reconstrucción conceptual • Generación de hipótesis • Modelación científica
	Praxiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de instrumentos de aplicación
	Corroborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estudios cualimétricos y de evaluación de resultados • Análisis conclusivos
Socialización investigativa	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición y respaldo
	Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión

<i>Infotecnológicas investigativas</i>	Éticas	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento ético, • Asunción deontológica
	Soporte y procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en redes, • Procesamiento de la información, • Redacción, • Manejo de fuentes e idiomas
	Estadísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones y procesos de relación datos-información-conocimientos-argumentos científicos
<i>Aplicativo investigativas</i>	Generalización y transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de saberes • Diseminación tecnológica • Alcance socio-sectorial
	Impactos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del enfoque CTS • Registro de transformaciones • Evaluación de impactos

Cuadro 1. Caracterización de las habilidades investigativas.

Fuente: Elaboración de los autores

La caracterización del papel que juega cada una de estas habilidades investigativas en el proceso del trabajo científico que despliega un investigador durante su labor de ciencia, permite asumir que: las habilidades genéricas de investigación desempeñan una función de apoyo básico inicial en todo el proceso de investigación, pues crean la base participativo-colaborativa que hace posible el despliegue del trabajo de ciencia desde la cobertura de la actividad y la comunicación como tipos particulares de praxis humana. Sirve de plataforma para ello:

- a) En la esfera de la **comunicación primaria, la colaboración y el trabajo en equipo** como área de la socialización primaria de la investigación, la necesidad de que el profesional-investigador:
- domine el **tecnolecto** de la ciencia; es decir, el código lingüístico especial del área de la ciencia en que investiga para precisar el alcance conceptual de las categorías científicas con las que trabaja, lo que implica claridad, coherencia y cohesión en la investigación y sus resultados, además de favorecer la comunicación interpersonal y científica, que alcanza una dimensión permanente en la **redacción científica**, desde el empleo permanente del estilo comunicativo funcional científico con absoluto respeto a sus normas, en especial las referidas a la citación y asentamiento del pensamiento científico precedente, que conecta el saber acumulado en el estado del arte sobre el objeto y campo que se investiga con lo nuevo que crea el investigador, desde el empleo de las normas usuales para ello (APA, Vancouver, Harvard, etc.)
 - sea capaz de actuar de forma consciente en los procesos de **interacción social**, que suponen agrupaciones humanas funcionales de hombres de ciencia trabajando en conjunto como grupos y/o equipos, cuya membresía responde a un patrón de socialidad sustentado en el liderazgo, la colaboración, la asertividad y la cooperación controlada

- despliegue capacidades propias de la **comunicación profesional** que hagan valer el papel de la ciencia desde su difusión, diseminación, publicidad y socialización en eventos de naturaleza académica, lo que actúa tanto en la movilización de recursos para investigar como en la consolidación de la legitimidad, reconocimiento y alcance de los resultados investigativos

Desde el consenso de diversos autores (Ruiz, 2014; Angamarca, 2020), se admite que este tipo de destrezas deben cultivarse desde la educación elemental de los investigadores, con el fin de asegurar un grado óptimo de madurez en la competencia a nivel universitario. Por lo tanto, es necesario ajustar y reforzar las habilidades fundamentales durante la enseñanza misma en el proceso de formación de los profesionales, para alcanzar el nivel y la adaptabilidad del pensamiento requerido por el estudiante.

Lo anterior depende del tipo de carrera que se curse y su destino profesional, pues implica reconocer, desde modelos del profesional y currículos, las distinciones que existen en términos de diferencias de culturas científicas, tipos de tecnologías del saber y estilos de pensamiento. Lo significativo siempre sería lograr que el sentido del proceso de socialización/individualización del trabajo científico primara de forma dinámica.

b) En la esfera de la **organización y trabajo intelectual y el estilo del pensamiento** científico, propio de las habilidades genérico-investigativas, se destaca la relevancia que posee el pensamiento para la actividad intelectual que demanda la práctica cognoscitiva de una investigación, tomando en cuenta el rol que juegan elementos como:

- El **orden**, procesal, objetual e intelectual, de las dinámicas organizacionales de la ciencia, que garantizan la organización de la actividad desde un sistema de pasos que esclarecen el sentido de los contextos de descubrimiento y de justificación de los resultados científicos, para lo cual reconocer la **estructura** de la investigación y su secuenciación en fases (facto-perceptual de posicionamiento epistémico, de elaboración teórico-praxeológica y de corroboración de resultados) resulta una garantía de su trayectoria dialéctica, que convalida la científicidad y legitima el resultado de toda investigación
- La **flexibilidad** que se asuma y despliegue en el pensamiento científico, desde un **enfoque lógico-proposicional** que garantice la apertura permanente a nuevas ideas, el planteamiento y manejo equilibrado de constructos hipotéticos (ideas a defender e hipótesis), que respondan a objetivos y tareas bien definidos en una investigación, sustentados en una noción de duda sistematizada como plataforma teórico-filosófica que favorezca el alcance gradual de la verdad científica.

- c) En el área de los **estilos de pensamiento científico** es preciso que todo investigador sea consecuente, desde sus habilidades, con un enfoque epistemológico de la ciencia que favorezca desde un ejercicio **analítico** permanente, el cultivo de la **crítica** científica, tanto de las fuentes, teorías, referentes y presupuestos, como de los resultados, en tanto disposición para ser siempre **creativo** en una investigación, lo cual es favorecido por un pensamiento de carácter **reflexivo discriminante**, capaz de autorregularse desde una auto-orientación efectiva en el complejo mundo de la ciencia, lo que adquiere resonancias especiales en las llamadas “ciencias humanas” o sociales.

En este sentido, la formación de habilidades investigativas se personaliza desde capacidades del sujeto para desplegar sus procesos de pensamiento enfocados en la mejora del razonamiento conceptual y praxiológico desde su relación con los fundamentos organizativos y planificativos en el avance de los procedimientos de investigación.

Respecto a las **habilidades posicionales investigativas**, representan el modo en que los fundamentos teórico-prácticos de la metodología de la investigación científica son aprehendidos y transformados en referentes personalizados para investigar, desde la capacidad del investigador para instrumentalizar acciones concatenadas que ofician como programa científico. En ellas hay que destacar el papel de

- a- La **problematización**, que como paso inicial de la actividad investigativa tiene su centro en la identificación de hechos empíricos desde la indagación **facto perceptual** sistematizada, que identifique objetos, fenómenos o procesos disfuncionales en la realidad objeto de indagación, para revelar desde el **análisis causal** la existencia de contradicciones como aspecto central para la precisión de **problemas de investigación**, lo que constituye el punto de partida de la actividad científica
- b- El **diseño** de una investigación, como actividad científica que concreta el cómo se investigará desde el dominio de las categorías del diseño teórico-metodológico de la metodología de la investigación científica –MIC-, que articula la ruta crítica de la ciencia en forma de proyecto organizado, coherente y orientado a un resultado legítimo y válido, pertinente y factible, en el área de investigación científica de que se trate
- c- La **teorización**, como tipo especial de actividad científica sustentada en la **crítica científica** de fuentes, teorías, referentes, presupuestos, resultados; capaz de posicionar el pensamiento de un investigador en relación con las fisuras, brechas y vacíos epistémicos que aluden a carencias teóricas que precisan de una solución científico-investigativa en un área del conocimiento, lo que favorece la **reconstrucción conceptual** del objeto y campo de una investigación desde la **generación de hipótesis** que anticipen soluciones científicas desde la teoría a la contradicción y el problema en

el objeto que se investiga, abriendo camino a la **modelación científica** del proceso estudiado desde la inclusión de sus nuevas relaciones dialécticas que favorecen su transformación.

- d- **Lo praxiológico**, que sirve para concretar los resultados en forma de tecnología social de servicios, desde la **creación de instrumentos de aplicación** que convierten la teoría perfeccionada en práctica de transformación
- e- **Lo corroborativo**, que supone la aplicación de **estudios cualimétricos** y de **evaluación de resultados** que confirman pertinencia, factibilidad, capacidad transformadora e impactos de una investigación, a la vez que ofrecen la base para **análisis conclusivos en torno a sus resultados y utilidad**

Las **habilidades de argumentación** complementan las genéricas en un plano especializado de la actividad científica, pues suponen el despliegue activo de la **meta cognición y el respaldo** desde la coherencia autorreflexiva del pensamiento científico como un criterio de vigilancia epistemológica de la propia calidad de la ciencia, e intervienen en la regulación de la **difusión** de los resultados desde la **transmisión** de la nueva información científica y su sistema epistémico de saberes, para lo cual se refuerza el componente de la **ética de la investigación**, sobre el cual es menester fijar un **posicionamiento ético** desde el propio diseño de la misma, al considerar la presencia de sujetos sociales involucrados con cuyo consentimiento informado hay que contra, para asegurar respeto a la confidencialidad de los datos que aporten, sin implicaciones posteriores por su único empleo con fines científicos, lo que asegura respeto absoluto a la dignidad humana y asumir entonces una postura **deontológica** de deberes del investigador.

En el mundo de la sociedad de conocimiento y las redes globales, se precisa de **habilidades infotecnológicas-investigativas**, que ofrezcan al hombre de ciencia desde su formación profesional inicial las herramientas y los saberes necesarios para afrontar el cómo manipular **los soportes de los procesos**, desde la **búsqueda en redes** y el **procesamiento de la información** que sirve de sustento a la relación datos-información-conocimiento, en tanto área acumulativa de la producción científica. De igual forma, saber cómo opera la **redacción** con fines científicos desde procesadores de textos y manejarse entre **fuentes e idiomas** en el mundo de la red global, precisa del dominio sobre todo del inglés como lenguaje universal de la comunicación científica.

Una especial significación adquiere en este grupo de habilidades las relacionadas con el manejo de las **Estadísticas**, dada la necesidad de su empleo cualquiera sea el paradigma (cualitativo, cuantitativo o mixto) que se use al investigar. Siempre sus **aplicaciones y procesos de relación datos-información-conocimientos-argumentos científicos** ocupan un lugar especial en la dinámica de las investigaciones (diseño muestral, instrumentos y sus resultados, formas de procesar datos y presentarlos, inferencias, etc.) y la argumentación de sus resultados.

En consonancia con el ciclo completo del conocimiento científico, se consideran también las **habilidades aplicativo-investigativas**, relacionadas con los procesos de **generalización y transferencia** que operan para la **transmisión de saberes** sistematizados por los resultados de las investigaciones y su concreción práctica en tecnologías sociales que necesitan de una **diseminación tecnológica** para que sus beneficios alcancen un mayor rango de aplicación social.

Lo anterior garantiza el **alcance socio-sectorial** de una investigación, ya que sus resultados son capaces de generar **impactos**, previamente anticipados por el hombre de ciencia, que debe ser capaz también de medirlos como parte de su actuación investigativa, cuando esta responde a una **comprensión del enfoque ciencia-tecnología-sociedad (CTS)**, en la medida en que comprende que la justificación social de su trabajo de ciencia y su producción tecnológica es resolver problemas y satisfacer necesidades de la sociedad.

Es conveniente entonces que el investigador sepa cómo articular un **registro de transformaciones** que le sirva para la **evaluación de impactos** de su trabajo de ciencia, como expresión de la responsabilidad social que asume al indagar para cambiar la realidad objeto de estudio. La articulación sistémica de estas habilidades constituye, a juicio de los autores, una plataforma de integración de buenas prácticas investigativas que confiere validez al proceso, hace verosímiles y legítimos los resultados y propicia el despliegue de los procesos imprescindibles para su construcción en los marcos del proceso de formación de los profesionales.

Tomando en cuenta que la investigación representa un proceso que fomenta el progreso profesional y personal de los sujetos sociales, a través de la multiplicación de los conocimientos, el papel de las habilidades investigativas representa en su máxima expresión el despliegue de las interrogantes, dudas, inquietudes y curiosidades que estimulan permanentemente el desarrollo de la ciencia, por lo que se afirma (Warren et al, 2014) los motivos fundamentales para que los estudiantes adquieran conocimientos en ciencias incluyen el crecimiento personal, la eficacia en la sociedad y la adquisición de habilidades científicas.

Desde la integración que se describe, en el plano individual, la preparación de un investigador es factor crítico de éxito para sistematizar experiencias investigativas como condición de organizar, estructurar, jerarquizar y construir de forma efectiva una visión del cómo hacer en la práctica una investigación científica, esa es la condición inicial para lograr la comprensión y el despliegue de las habilidades investigativas.

En segundo término, dominar conceptualmente qué se entiende por habilidad investigativa y cuál es su naturaleza y esencia al describir las formas concretas de proceder para investigar, propicia que el sujeto social que investiga sepa cómo diferenciar y aplicar las habilidades investigativas en el proceso de indagación científica de la realidad en que actúe con una intención

cognoscitivo-transformadora, para lo cual, en tercer lugar saber cómo se opera con la tipología de habilidades investigativas en la práctica, cuando paso a paso se adentra en un proceso de investigación científica. Sólo esta ruta crítica será capaz de preparar convenientemente en un investigador sus habilidades para incursionar con éxito en la ciencia.

Sirva como síntesis explicativa de lo abordado en este capítulo, el resumen lógico que reproducimos a continuación en la figura 4.

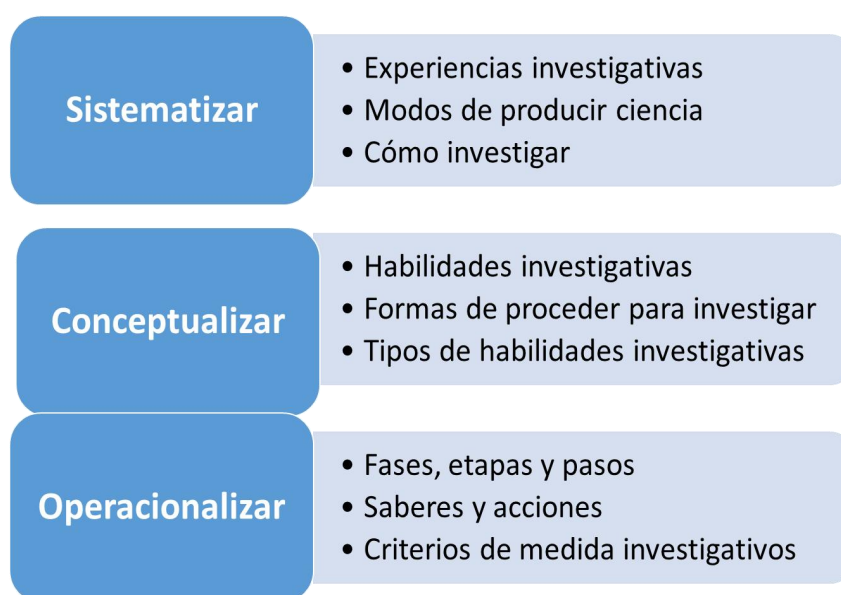


Figura 4. Lógica del análisis en el capítulo 1.

Fuente: Elaboración de los autores.

Referencias bibliográficas.

- Alba, O., Lemes, Y. & Colón, N. (2021). Metodología para la sistematización de resultados investigativos en la formación profesional de estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica. *Rev. Mendive* 19(3), jul.-set.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar* (1ra ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Angamarca, G. (2020). *Desarrollo de las habilidades investigativas en la enseñanza de ciencias naturales de la Educación General Básica Superior del Colegio particular Federico Gauss, 2019-2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador].
- Aparicio, A. (2018). *Habilidades investigativas y Práctica docente en el aula en la Institución Educativa de Ancahuasi-Anta*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

- Barbachán Ruales, E. A., Casimiro Urcos, W. H., Casimiro Urcos, C. N., Pacovilca Alejo, O. V. & Pacovilca Alejo, G. S. Gudiño, C. W. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de áreas tecnológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 218-225
- Barbachán, E., Pareja Pérez, L. B., Rojas Salazar, A. O. & Castro Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Revista Conrado*, 16(74), 93-98.
- Barragán-Giraldo, D.F., Ibarra-Mogollón, M.L. & Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, (79). 243-272. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Bunge, M. (1972). *La investigación científica, su estrategia y filosofía*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Cañizares, O. Saraza, N. & Morales, X. (2018). *Didáctica de las ciencias básicas biomédicas. Un enfoque diferente*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. (51 pág.) Recuperado de: http://www.bvs.sld.cu/libros/didactica_ciencias_basicas/didactica_de_las_ciencias_basicas_biomedicas.pdf
- Casanova, T., Gonzales, C., Vásquez, M. & Navas, C. (2020a). La formación de habilidades investigativas en estudiantes ecuatorianos universitarios. Necesidad y exigencia. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 78-98.
- Casanova, T. A., González, C. Y., Vásquez, M. G. & Asqui, J. E (2020b). Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de Educación Infantil en el contexto ecuatoriano. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 100–119. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/20809/1/T-UCE-0010-FIL-792.pdf>
- Castañeda, Y., Hernández, A. & González, T. (2019). Sistematización teórico practica sobre la formación de habilidades investigativas en las carreras de Tecnología de la Salud. Capítulo: La formación de recursos y las transformaciones en el sector de la salud. En: *Ciencia e innovación tecnológica*. La Habana: Editorial Académica Universitaria.
- Chirino Ramos, M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. [Tesis inédita de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]. La Habana, Cuba.
- Eiris, O. & Guerra, L. (2019). La evaluación del aprendizaje: mecanismo desarrollador de habilidades investigativas. *Pedagogía profesional*, 17(4), octubre-diciembre de 2019. Trimestral. <http://revista.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf>
- Fernández, C. & Villavicencio, C. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (1).

- Gutiérrez Rojas, I. R. (2018). Nuevos enfoques para integrar formación e investigación en las ciencias médicas. *MediCiego*, 24(1), 53-55. <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/1105/1197>
- Herrera, M. G. (2019). Pedagogical approach of the formation of research skills. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(4), 639-652. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000400010&lng=es&tlng=en
- Ledesma, E. (2016). *Habilidades investigativas y producción de cuentos en niños(as) del distrito de Pucará*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- Machado, R. E. & Montes de Oca, R. N. (2019, 2 de mayo). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S1727-81202009000100002&lng=es&tlng=es
- Martínez, D. & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS* (24).
- Martínez, M. S., Medina, P. F. & Salazar, C. L. (enero-marzo de 2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Revista electrónica Opuntia Brava*, 10(1), 1-6. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/80/77>
- Martínez, R. D. & Márquez, D. D. (2014). Tendencias de la formación y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado. *Tlatemoani. Revista académica de investigación*. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/17/pregrado.html>.
- Panizo, S., Ferrás, L. & León, M. (2020). Referentes teóricos de la formación de habilidades investigativas y su interrelación con las profesionales en estudiantes de estomatología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, XI(3), Julio-Septiembre
- Pla, R. & Rodríguez-Barrios, M. (2015). La sistematización como método para la enseñanza aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y Sociedad*, 13(1). Enero-abril.
- Prudencio Coreas, L. E. (2021). Formación de habilidades investigativas: un reto para la Educación Superior Universitaria Salvadoreña. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 88-101. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.77>
- Ramos, G. (2020). La sistematización como método teórico generalizador para el estudio del proceso histórico pedagógico. *Atenas*, 4(52), 164-176. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/609/905>

- Rodríguez-Torres, A., Posso-Pacheco, R., de la Cueva-Constante, R. & Barba-Miranda, L. (2018). Herramientas metodológicas para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes: una praxis necesaria. *Revista Científica Olimpia*, 15(50), 119-132. <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/93>
- Rojas, C. & Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf
- Ruiz, P. A. (2014). Habilidades científico - investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de educación secundaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 16-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751975002>
- Salazar Béjar, J. E., Cáceres Mesa, M. L., & Moreno Tapia, J. (2019). Preliminares para la elaboración del estado de la cuestión sobre habilidades investigativas y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 192-197. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Toro, I. D., Saldarriaga, J. G., León, M., Martínez, J. & Arias, O. (2015). Competencias Docentes para la Enseñanza de la Metodología de la investigación y la Evaluación de trabajo de grado y tesis doctorales en Administración. *AGU.USB Medellín-Colombia*, 15(1), 137-151. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312015000100008&lng=en&tlng=esZapata
- Rivas, G. (2021). Sistematización del proceso de articulación del Sistema Educativo Nacional y fortalecimiento de la investigación educativa. *Revista de Educación de Nicaragua* Año 1(2), julio-diciembre 2021
- Rojas, A., Castro, L., Siccha, A. & Ortega, Y. (2019). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de enfermería: Nuevos retos en el contexto formativo. *Investigación Valdizana*, 13(2), 107-112.
- Ruiz, A. (2014). Habilidades científico - investigativas a través de la investigación formativa en estudiantes de educación secundaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 16-30.
- Tacca, D. (2021). Desarrollo de habilidades investigativas desde la experiencia de los estudiantes de Ingeniería. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(32), 400-413.
- Warren, A., Brunner, D., Maier, P. & Barnett, L. (1997). *Technology in Teaching and Learning: An Introductory Guide*. London.

CAPÍTULO 2

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE CULTURA FÍSICA

40

Pedro Hidalgo Reyes*

Arturo Ignacio Navas López**

Juan Miguel Peña Fernández ***

Amalin Mayorga Alban****

* Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba.

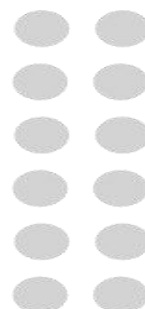
** Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba.

*** Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física de la Universidad de Guayaquil,
Ecuador.

****Profesora Titular. Doctora en Ciencias de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



En el próximo capítulo se examinan investigaciones recientes acerca de las habilidades de investigación en el campo de la Cultura Física. Para ello, se consideran autores de América Latina cuyos trabajos han sido publicados en revistas indexadas en la última década. Además, se sugieren posibles soluciones, basadas en los principios de la gestión, para abordar las deficiencias señaladas por estos investigadores. En este sentido, se defiende y se expone el uso de la gestión estratégica, el diagrama de Ishikawa, el principio de Pareto y las funciones gerenciales.

2.1. Las habilidades investigativas. Su contextualización en el ámbito universitario de la Cultura Física

Las habilidades investigativas son cualidades y conocimientos que permiten desarrollar los contenidos relacionados con el proceso de investigación. Son necesarias, tanto para el periodo formativo en instituciones docentes, como en la etapa laboral. Por lo tanto, las habilidades investigativas permiten resolver, de manera contextualizada, problemas científicos en los ámbitos estudiantiles y profesionales.

Las universidades tienen entre sus funciones principales, la docencia y la investigación. Para ello conforman y aplican planes de estudio con particularidades propias, en correspondencia con los objetivos de cada una. De este modo, los estudiantes que acceden a ellas adquieren además de conocimientos, habilidades para su futuro desempeño profesional.

En la situación de la Licenciatura en Cultura Física, al igual que en otras disciplinas, su plan de estudios se actualiza regularmente. Esto se realiza para satisfacer las necesidades de la sociedad. Sin embargo, dentro de la variedad de materias que componen el plan de estudios, siempre se incorpora la asignatura de metodología de la investigación. Junto con otras materias, esta asignatura prioriza el fomento de habilidades de investigación en los estudiantes.

Los estudios sobre habilidades investigativas no son privativos de la Licenciatura en Cultura Física. Por el contrario, existe una diversidad de autores que lo hacen en otras carreras. En este sentido, se señalan a: Poveda & Chirino (2015), quienes abordan la temática en estudiantes de derecho. Medina (2020), por su parte, lo realiza en una Escuela Profesional de Trabajo Social. Asimismo, Barbachán et al. (2021) se centran en estudiantes de áreas tecnológicas.

En esta misma línea de pensamiento, Prudencio (2021) orienta su búsqueda en la Educación Superior Universitaria de El Salvador. Estrada, Fuentes & Simón (2022) por su parte, dan a conocer sus resultados en estudiantes de ingeniería en Ciencias Informáticas. En tanto que, Guapi, Murillo, Falcones & Murillo (2022) lo hacen de manera específica, desde la virtualidad carrera de Pedagogía. Mientras que, Mármol, Conde, Cueva & Sumba (2022).

Son importantes también los hallazgos de Puicón, Gonzales, Castro & Cajo (2022), quienes centran sus estudios en carreras pedagógicas de la Educación Superior a nivel de Latinoamérica. Similar perspectiva ofrece, Fernández, Carcausto & Quintana (2022) al efectuar una revisión de la

literatura procedente de las bases de datos Scielo y Scopus para analizar el comportamiento de las habilidades investigativas en la Educación Superior universitaria de América Latina.

En relación al área particular de la Cultura Física, lo primero que se debe señalar es que, este un término aceptado en varios países del mundo. Es así que, universidades de Cuba, Ecuador, México y Colombia, entre otras naciones latinoamericanas, adoptan este vocablo. Al respecto, Camargo, Gómez, Ovalle & Rubiano (2013) realizaron una revisión en las bases de datos Justor, Pubmed, Medlatina & Scielo y comprobaron su relación con los términos deporte y actividad física. Sin embargo, son estas últimas áreas en las que se han constatado el mayor número de investigaciones, y no precisamente en el de la Cultura Física.

En su investigación, Camargo et al. (2013) descubrieron diversos conceptos, teorías y modelos en distintos países relacionados con las categorías de cultura física y deporte. Demostraron que existe un consenso en considerar la Cultura Física se refiere a un concepto que está vinculado con el cuerpo, la cultura y el movimiento. No obstante, en determinados países, se entiende la Cultura Física como un conjunto de iniciativas y actividades llevadas a cabo en los ámbitos del deporte, el esparcimiento y la actividad física. Estas actividades forman parte de las políticas públicas y los planes gubernamentales.

Hay que hacer notar entonces, que la misión de las universidades en el presente es la de salvaguardar, desplegar y promover, mediante sus procesos básicos y en estrecha interacción con la sociedad, la cultura y la humanidad. En Cuba, la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria se consideran procesos fundamentales en la institución universitaria (Fernández & Blanco, 2014).

En Cuba, se refuerza la capacitación de los profesionales a través de la conexión entre la teoría y la práctica, es decir, mediante la integración del estudio con el trabajo. En este sentido, la Formación Laboral Investigativa se define como una disciplina integradora clave, según el Plan de Estudios "E". Esto se realiza con el objetivo de fusionar los contenidos de diversas disciplinas y los aspectos organizativos del proceso educativo. Así, la actividad científica se aborda desde una perspectiva laboral, lo que permite al estudiante fortalecer los métodos de la investigación científica en su desempeño y enfoque profesional (Palacios, Román & Salazar, 2022).

Continuando con los casos observados en este país en particular, el graduado de la Licenciatura en Cultura Física debe adquirir habilidades profesionales estrechamente ligadas a su función como docente. Debe ser capaz de llevar a cabo una evaluación crítica, cuestionamiento y revisión de la teoría y la práctica en diversos aspectos de su labor profesional.

De este modo, la investigación se incorpora de manera indisoluble en las actividades cotidianas en el entorno universitario. Por esta razón, la integración de habilidades de investigación en el plan de estudios resulta crucial para los futuros graduados. Así, la promoción de destrezas de

investigación en la educación superior, especialmente en el programa de Licenciatura en Cultura Física, responde a la necesidad social de formar a profesionales-investigadores capaces de comprender, explicar, prever y modificar su entorno educativo (Márquez, Acosta & Fernández, 2023).

Al continuar con este tópico Torres & Abreus (2022), propugnan un enfoque multidisciplinario, desde la disciplina Biomecánica Deportiva, el desarrollo de la investigación se realiza mediante el proceso de Educación Científica, lo cual a su vez tiene un impacto beneficioso en la mejora de la técnica deportiva y en la prevención de lesiones causadas por posturas inadecuadas y calentamientos inapropiados. Esta perspectiva contribuye directamente a la mejora de la calidad de vida en su totalidad.

Desde su propuesta concluyen que:

1. La implementación de sistemas de actividades de investigación ofrece resultados significativos en el proceso de educación científica para la formación profesional de estudiantes universitarios en la Carrera de Cultura Física.
2. Tiene un impacto social al difundir el conocimiento científico en beneficio de la sociedad, adoptando un enfoque interdisciplinario que repercute en los atletas involucrados en deportes de combate.
3. Contribuye a la misión de las universidades cubanas de fomentar el interés por las ciencias a través de la formación de grupos científicos estudiantiles enfocados en el entrenamiento deportivo.
4. La educación científica en el campo de la Biomecánica Deportiva presenta desafíos significativos en las instituciones universitarias de Cuba.

Estas ideas son consistentes con la perspectiva presentada por Quintero & Acosta Fuentes (2019). Según estos autores, las habilidades científico-investigativas se consideran como la adquisición de habilidades generales relacionadas con el método científico que permiten a un individuo abordar y resolver problemas en su entorno profesional. Esto contribuye a su desarrollo basado en fundamentos científicos. Esta conexión sólida entre la teoría y la práctica se refleja en la estructura lógica de las acciones relacionadas con el método científico.

Es importante destacar el logro alcanzado por Márquez / Acosta (2014). En su propuesta, fundamentan la formación de competencias de investigación en estudiantes de Cultura Física desde una perspectiva de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Además, defienden la incorporación de estas competencias en el plan de estudios de esta carrera como respuesta a la necesidad de formar profesionales con un alto nivel de rigor científico. De esta manera, estos profesionales estarían capacitados para analizar, interpretar y transformar el entorno en el que se desenvuelven.

Bestard & Sivila (2017), por otro lado, estas investigadoras examinan la investigación científica en la formación del profesional de la Cultura Física. También coinciden en la importancia de fomentar una cultura científica entre los futuros profesionales de la Cultura Física. Proponen este enfoque a través de la identificación de habilidades científicas, de investigación y de comunicación que los estudiantes deben demostrar en su interacción con los componentes académicos, laborales y científicos. Con este propósito, han desarrollado una estrategia discursiva para la presentación.

En relación con esto, el trabajo de Figueroa (2019) el centro de atención está dirigido a las destrezas de investigación de los estudiantes de Cultura Física. De acuerdo con la experta, las tácticas de enseñanza orientadas a cultivar estas habilidades se consiguen mediante procedimientos de fortalecimiento, aplicación, asimilación y extensión del saber. Estas tácticas deben abarcar un enfoque interdisciplinario con el fin de originar respuestas a los desafíos que surgen en el ámbito laboral.

Por lo tanto, señala que el fomento de habilidades en el campo de la investigación resalta la relevancia de obtener conocimientos, destrezas y habilidades que preparen a los estudiantes para llevar a cabo tareas y actividades específicas en la planificación y ejecución de proyectos de investigación. Por ende, la utilización de enfoques educativos ejerce una influencia significativa en el desarrollo de las capacidades cognitivas.

El estudio sobre la investigación científica y su conexión con las asignaturas del currículo resulta notable. Al examinar la propuesta de Guapi, Murillo, Falcones & Murillo (2022), se evidencia la eficacia de la formación desde la perspectiva virtual en Ecuador. El desarrollo investigativo se manifiesta en la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el papel del docente se destaca como guía para el fomento de estas habilidades entre los estudiantes.

En el marco de la exploración de las habilidades investigativas en el contexto universitario de la Cultura Física, Fernández & Blanco (2014) idearon una planificación curricular estratégica de formación en investigación y trabajo para el programa semipresencial de la Licenciatura en Cultura Física en Cuba. Su propuesta implica la evaluación del progreso de las habilidades de investigación mediante exámenes integradores al término de cada año académico, realizados en el contexto de una asignatura práctica de la profesión. Con este propósito, desarrollaron un curso estrechamente relacionado con el entorno laboral de los estudiantes. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades en el ámbito de la investigación al fusionar de manera efectiva los aspectos académicos y laborales.

Palacios, Román & Salazar (2022) por su parte, el enfoque apunta a proporcionar una estructura metodológica integral para la formación laboral e investigativa en el ámbito de la carrera

de Cultura Física. Su objetivo central radica en mejorar el rendimiento y la competencia de los graduados del nivel superior. Esta propuesta consiste en un sistema de conocimientos para favorecer la formación laboral investigativa. Lo cual se logra, mediante el vínculo de contenidos y elementos en el trabajo metodológico entre varias disciplinas de la carrera, la disciplina y el año, desde un enfoque teórico-práctico

Finalmente, Márquez, Acosta, Fernández (2023) los investigadores confirman un perfil de habilidades de investigación para estudiantes matriculados en el programa de Licenciatura en Cultura Física. Para ello, establecen variables, indicadores y criterios con el fin de evaluar su desempeño. El procedimiento se inicia un análisis preliminar y una revisión exhaustiva de la literatura académica relacionada con el tema.

Se verifica que al examinar los resultados de los autores relacionados con el tema de las habilidades de investigación en la formación profesional del estudiante de Cultura Física, se pueden observar contribuciones interesantes. Uno de estos aportes es que ciertas investigaciones se enfocan en caracterizar las habilidades científicas, de investigación y comunicativas (Bestard & Sivila, 2017). Mientras que otros evalúan el desarrollo de las habilidades de investigación (Fernández y Blanco, 2014). Además, el objetivo es mejorar el rendimiento de los graduados de la Educación Superior (Palacios, Roman & Salazar, 2022).

Sin embargo, se observan como elementos comunes:

1. La capacitación de especialistas mediante la fusión entre conocimientos teóricos y aplicación práctica.
2. La implementación de un enfoque pluridisciplinario para el fomento de habilidades de investigación.
3. La importancia de formar investigadores capaces de comprender, explicar, prever y transformar su entorno educativo.
4. La priorización de las capacidades de investigación donde la necesidad de adquirir nuevos conocimientos es cada vez mayor y más rápida.

Una síntesis de los estudios realizados, que se vinculan a las competencias investigativas en el ámbito de las carreras de Licenciatura en Cultura Física se ofrece en el cuadro 1.

No.	Autor	Título	País
1.	Aldas, Almache & Vidal (2014).	Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física.	Ecuador
2.	Fernández & Blanco (2014).	Estrategia curricular de formación investigativa-laboral para el modelo semipresencial de la	Cuba

		Licenciatura en Cultura Física	
3.	Márquez & Acosta (2014).	La formación de competencias investigativas en estudiantes de Cultura Física con un enfoque CTS.	Cuba
4.	Bestard & Sivila (2017).	La investigación científica en la formación del profesional de la Cultura Física	Cuba
5.	Figuerola (2019).	Las habilidades investigativas. Estudio de caso en los estudiantes de la escuela de cultura física de la universidad técnica de Babahoyo.	Ecuador
6.	Quintero, Acosta & Fuentes (2019).	Caracterización de la formación inicial investigativa en la Universidad de Cultura Física.	Cuba
7.	Aldas, Ávila & González (2020).	Formación de habilidades investigativas en estudiantes de Cultura Física.	Ecuador
8.	Palacios, Roman & Salazar (2022).	La formación laboral investigativa en la carrera Cultura Física.	Cuba
9.	Torres & Abreus (2022).	La educación científica: retos y desafíos desde la biomecánica.	Cuba
10.	Márquez, Acosta & Fernández (2023).	Validación del perfil de competencias investigativas para estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura Física.	Cuba
11	Peña, García-Camejo & Angulo (2023).	Modelo didáctico de la clase a distancia para la formación del profesional de la actividad física, deporte y recreación	Ecuador-Cuba
	Nava, Peña & Fernández (2023).	Las habilidades investigativas: retos y perspectivas desde la educación física universitaria	Ecuador-Cuba

Cuadro 1. Artículos sobre habilidades investigativas en los últimos años.

Fuente: elaboración de los autores.

2.2. Insuficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas en la formación profesional del estudiante de Cultura Física. Análisis desde las técnicas de dirección

Para autores Quintero, Acosta y Fuentes (2019), al analizar durante la etapa de formación primaria en investigación en la Universidad de Cultura Física, se detectan carencias en el desarrollo

de habilidades científicas e investigativas, las cuales se han identificado mediante el análisis de trabajos en este campo. En la universidad objeto de estudio, se evidencia la continuidad de falencias en el proceso de formación inicial en investigación. Entre las deficiencias principales identificadas, se resaltan:

- La investigación se restringe al campo de la asignatura investigativas educacionales y las demás asignaturas no fomentan suficientemente esta práctica.
- En la guía para el Estudio Independiente, se observa una escasez de preguntas que requieran la búsqueda bibliográfica y otras operaciones que fomenten el desarrollo de habilidades científico-investigativas.
- Los trabajos de investigación realizados en las asignaturas a veces no se revisan con la rigurosidad necesaria, lo que limita la exigencia por parte de los profesores y, en consecuencia, la adquisición de habilidades en los estudiantes.
- En algunos casos, los trabajos presentados en los Foros científico-estudiantiles no reciben el respaldo adecuado por parte de sus tutores, lo que representa una deficiencia en la instrucción inicial en investigación.
- Guapi, Murillo, Falcones & Murillo (2022), Por otro lado, al evaluar la formación y el desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior a través de entornos virtuales, particularmente en el caso de Ecuador, se identificaron las siguientes inconsistencias:
 - La mayoría de los estudiantes identifican problemas en la gestión administrativa de organismos deportivos e instituciones educativas. Además, muestran imprecisión al delimitar el objeto y el alcance de sus áreas de interés para la investigación.
 - El plan de estudios de la asignatura Modelos y Procesos de Investigación Educativa Diagnóstico carece de una estructura lógica en su contenido, lo que resulta en una contribución insuficiente al desarrollo de habilidades investigativas durante el cuarto semestre de la carrera, en comparación con el segundo semestre.
 - En el diseño curricular, no se especifican las habilidades investigativas que los estudiantes deben adquirir en la asignatura en cuestión.

En el caso de Torres & Abreus (2022), identifican como problema a resolver, es crucial buscar iniciativas que fomenten el protagonismo estudiantil a través de una educación científica más integral y profunda, en consonancia con las políticas educativas universitarias. Algunas de estas acciones destacadas son:

- Mejorar la capacitación de los deportistas en el campo de la Cultura Física, estableciendo vínculos entre las ciencias aplicadas al deporte y el conocimiento científico.

- Establecer conexiones entre la Biomecánica Deportiva y el razonamiento físico.
- Desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes, fomentando el interés por las ciencias y promoviendo cambios en la conducta individual y colectiva con responsabilidad.
- Fomentar una nueva cultura científica que supere los métodos de aprendizaje tradicionales y promueva el desarrollo cognitivo-afectivo en relación con el pensamiento científico aplicado al deporte.
- Reforzar el proceso de educación científica en la formación del profesional y la capacitación del deportista en el campo de la Cultura Física mediante la implementación de talleres en los grupos científicos estudiantiles.

A partir de los resultados de los estudios acerca del desarrollo de habilidades investigativas en la formación profesional del estudiante de Cultura Física, se observan coincidencias. Una de estas en la presencia de insuficiencias, limitaciones u objetivos no cumplidos en las universidades objeto de estudio. Es de significar, que de manera general las soluciones que se ofrecen se realizan sin tener en cuenta de manera consecuente los aportes de la Administración o Dirección como ciencia.

Es necesario tener en cuenta que los procesos de dirección están presentes en todos los contextos, aún más en el universitario. En consecuencia, con ello es posible aplicar técnicas de dirección para solucionar problemas y corregir desviaciones. Por estas razones se sugiere emplear estas herramientas para contribuir a la solución de los problemas identificados.

En este orden de ideas, Palacios, Roman & Salazar (2022) identificaron limitaciones en la carrera Cultura Física que se sintetizan en:

- Escaso aprovechamiento de oportunidades para mejorar la capacitación de los profesores y promover la integración de los contenidos de las asignaturas del ejercicio profesional.
- Falta de un enfoque más integral que vincule los contenidos entre las asignaturas de un mismo año y aquellas que forman parte de la Disciplina Principal Integradora.
- Limitada conexión entre los contenidos enseñados en las clases prácticas y su aplicación en la práctica diaria.
- Desarrollo insuficiente de habilidades pedagógicas profesionales a partir del desempeño y la forma de actuar.

- Escasa preparación de los profesores tutores y directivos de las entidades empleadoras en la orientación del aprendizaje con un enfoque profesional orientado al desarrollo.

Desde la teoría de la dirección, existen técnicas que permiten al colectivo docente solucionar o minimizar estas insuficiencias. Uno de ellos es el diagrama de Ishikawa o espina de pescado. Este se imparte en asignaturas vinculadas a la gestión del deporte en algunos planes de estudios de carreras universitarias, entre ellas la de Cultura Física. Su finalidad es determinar problemas, encontrar sus principales causas, hacer propuestas de soluciones y evaluar su efecto.

La mayoría de las experiencias aplican Ishikawa en cuatro pasos:

1. Identificación del problema y estado deseado.
2. Determinar las principales causas y su clasificación
3. Proponer y aplicar soluciones para las principales causas
4. Proceso de retroalimentación.

Del mismo modo el principio de Pareto o regla del 80 por 20. Esta técnica permite optimizar el desarrollo de procesos y actividades, al potenciar las importantes y discriminar las triviales. Propone priorizar, dentro de un grupo de problemas, aquellos más significativos y buscar su solución. De esta manera, se logra mayor eficiencia al lograr mayores impactos a un menor costo.

En su proceder, se debe:

1. Identificar el problema
2. Seleccionar los datos
3. Clasificar la información por orden de prioridad

Estas técnicas se pueden aplicar combinadas con otras o de forma individual. A modo de ejemplo, se combinarán estas dos técnicas como sugerencia para atender las limitaciones en los estudios de Palacios, Román & Salazar (2022). El procedimiento es como sigue:

1. Analizar las cinco insuficiencias presentadas y determinar aquellas que impactan más en el desempeño de los egresados (Pareto).
2. Precisar cuál es el problema y el estado deseado (Ishikawa).
3. Determinar posibles causas y seleccionar las más importantes (Ishikawa y Pareto).
4. Clasificar las causas según su naturaleza, para un mejor análisis (Ishikawa).
5. Proponer soluciones para las principales causas (Ishikawa y Pareto).
6. Aplicar las soluciones y evaluar su impacto (Ishikawa).

Otra disciplina útil es la dirección estratégica. Esta, en esencia facilita la selección de objetivos, la elaboración de diagnósticos precisos, la elaboración e implementación de alternativas de solución y la evaluación de su incidencia.

Como posibles pasos se encuentran:

1. Determinación de los objetivos.
2. Diagnóstico estratégico.
3. Elaboración de opciones estratégicas.
4. Implementación de opciones estratégicas.
5. Retroalimentación.

Para ejemplificar el uso de esta tecnología se tomará como ejemplo a Figueroa (2019). En este caso se concluye que: es crucial identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes para comprender su percepción de sus habilidades de investigación y comprender la función que desempeñan los profesores al emplear este valioso instrumento de análisis investigativo. Por tanto, la investigación se convierte en un medio para establecer entornos de exploración, argumentación, construcción y reconstrucción de conocimientos, con el propósito de generar retroalimentación.

Como primer paso se determinan los objetivos relacionados con los estudiantes y las habilidades investigativas.

A continuación, se realiza en diagnóstico estratégico interno y externo. En el primer caso se determinan los aspectos favorables (fortalezas) que permiten cumplir los objetivos. Asimismo, los factores que obstaculizan este proceso (debilidades). Para el diagnóstico externo, se identifican los factores fuera del proceso de que se trate de que impacten de manera positiva y que se puedan aprovechar (oportunidades). A su vez los que constituyan obstáculos (amenazas).

Como tercer paso se elaboran alternativas u opciones estratégicas para cumplir los objetivos. Estas se elaboran con los fundamentos siguientes:

- Opciones estratégicas para apoyarse en las fortalezas.
- Opciones estratégicas para minimizar debilidades.
- Opciones estratégicas para aprovechar oportunidades.
- Opciones estratégicas para protegerse de las amenazas.

En el cuarto paso se implementan las opciones más factibles, considerando su impacto, pertinencia, recursos, tiempo, etc.

Finalmente, como quinto y último paso se evalúa el procedimiento íntegro. De manera particular, si se cumplieron los objetivos, cuáles fueron las opciones estratégicas más y menos eficaces; así como las fortalezas que no pudieron ser usadas y las debilidades no resueltas. Mientras

que en el ámbito externo sería, las oportunidades que no fueron aprovechadas y las amenazas que no se pudieron neutralizar.

Otro de sustentos útiles desde la Administración es el cumplimiento del ciclo directivo. Para ello se deben en cuenta las funciones de dirección, Planificación, Organización, Ejecución y Control. Un extracto de su significado es el siguiente:

Planificación: se refiere al proceso mediante el cual se establecen metas u objetivos y se traza un curso de acción adecuado para lograrlos.

Organización: consiste en establecer una estructura intencional de funciones y tareas que las personas desempeñen en una organización.

Ejecución: implica llevar a cabo un plan o una tarea, así como supervisar y dirigir las actividades de los miembros de un grupo u organización en relación con un objetivo o una tarea específica.

Control: se refiere al proceso de verificar y regular que las actividades reales se ajusten a las actividades planificadas. Deberá evaluar el proceso que conduce al logro de las metas y realizar los ajustes necesarios cuando la situación cambie o surjan problemas.

En este caso, para su explicación, se partirá de los resultados de Aldas, Ávila & González (2020), se defiende que estas habilidades son fundamentales para abordar y resolver problemas tanto en su desarrollo educativo como posteriormente en su ejercicio profesional.

Como respuesta, se determinaron tres habilidades de investigación fundamentales, a saber: cuestionar, conceptualizar y validar la práctica profesional. Cada una de estas destrezas conlleva una serie de pasos que fomentan el fortalecimiento de las competencias investigativas. También sugieren estrategias metodológicas para enriquecer la formación de estas habilidades. Además, destacan las etapas de planificación, ejecución y posterior evaluación de la labor de investigación docente.

Conclusiones

Se puede afirmar que las funciones Planificar, Organizar, Ejecutar y Controlar, pueden complementar los resultados que quieren alcanzar los investigadores. Estas funciones complementan las fases de planificación, implementación y finalmente la evaluación de la tarea docente investigativa, declaradas por los autores.

Referencias bibliográficas

Aldas, H. G., Almache, E. & Vidal, T. (2014). Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física. *Revista Mendeive*, 12(4), 1-10.

- Aldas, H. G., Ávila, C. M. & González, Y. (2020). Formación de habilidades investigativas en estudiantes de Cultura Física. *Revista Killkana Sociales*, 4(1), 43-48. DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v4i1.616
- Barbachán, E. A., Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Pacovilca, O. V., Pacovilca, G. S. & Gudiño, C. W. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de áreas tecnológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 218-225.
- Bestard, A. & Sivila, E. (2017). La investigación científica en la formación del profesional de la Cultura Física. *Arrancada*, 17(32), 202-214.
- Bravo, G., Illescas, S. & Lara, L. M. (2016). El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. *revistadecooperacion.com*, (10) - octubre, 23-32.
- Camargo, D. A., Gómez, E. A., Ovalle, J., Rubiano, R. (2013). La cultura física y el deporte: fenómenos sociales. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(supl 1), 116-125.
- Chávez, C., San Lucas, H., Falquez, J. & Farfán, N. (2023). Construcción y validación de una escala de habilidades investigativas para universitarios. *Rev. Innova educ*, 5(2), 62-78. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.004>
- Estrada, O., Fuentes, D. R. & Simón, W. (2022). La formación de habilidades investigativas en estudiantes de ingeniería en ciencias informáticas desde la asignatura de gestión de software: Un estudio de caso en la universidad de las ciencias informáticas, Cuba. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30(1), 109-123.
- Fernández, A. M. & Blanco, S. M. (2014). Estrategia curricular de formación investigativa-laboral para el modelo semipresencial de la Licenciatura en Cultura Física. *ACCIÓN*, 10(20), 21-24.
- Fernández, L., Carcausto, W. & Quintana, B. J. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 02-23. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Figuerola, M. F. (2019). *Las habilidades investigativas. Estudio de caso en los estudiantes de la escuela de cultura física de la universidad técnica de Babahoyo*. Universidad de Las Tunas. Las Tunas: Editorial Académica Universitaria (Edacun).
- Guapi, F. I., Murillo, T. G., Falcones, R. C. & Murillo, J. J. (2022). Formación y desarrollo de habilidades investigativas en educación superior desde la virtualidad: caso Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1635-1650.

- López, A. I. N., Fernández, J. M. P., Reyes, P. H., & Porozo, C. H. A. (2023). Las habilidades investigativas: Retos y perspectivas desde la Educación Física universitaria. *Ciencia y Educación*, 4(2), 33-51.
- Marmol, M., Conde, E., Cueva, J. & Sumba, N. (2022). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de Educación Superior a través de neuroeducación. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 141-174. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.141-174>
- Márquez, A. M. & Acosta, R. U. (2014). La formación de competencias investigativas en estudiantes de Cultura Física con un enfoque CTS. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Año 19(197). <http://www.efdeportes.com/>
- Márquez, A. M., Acosta, R. U. & Fernández, M. E. (2023). Validación del perfil de competencias investigativas para estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura Física. *Revista Cubana De Educación Superior*, 39(3). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2014>
- Medina, S. Y. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/383/3831589021/index.html>
- Palacios, A. G., Roman, A. L. & Salazar, M. (2022). La formación laboral investigativa en la carrera Cultura Física. *DeporVida. Revista especializada en ciencias de la cultura física y del deporte*, 19(52), 143-155.
- Peña-Fernández, J. M., García-Camejo, G., Ângulo-Poroso, H. & Briñones, A. B. (2022). Modelo didáctico de la clase a distancia para la formación del profesional de la actividad física, deporte y recreación. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 254-270.
- Poveda, J. J. & Chirino, M. V. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de derecho. Una necesidad social y académica. *VARONA*, 61 (julio-diciembre), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422006>
- Prudencio, L. E. (2021). Formación de habilidades investigativas: un reto para la Educación Superior Universitaria Salvadoreña. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 88-101. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.77>
- Puicón, M. J., Gonzales, J. M., Castro, M. G. & Cajo, J. V. (2022). Habilidades investigativas en educación superior a nivel de Latinoamérica. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 182-191 <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1560>
- Quintero, Y., Acosta, M. & Fuentes, C. M. (2019). Caracterización de la formación inicial investigativa en la Universidad de Cultura Física. *Ciencia y Actividad Física*, 6(2), 87-97. <http://revistaciaf.uclv.edu.cu>

Torres, A. M. & Abreus, J. L. (2022). La educación científica: retos y desafíos desde la biomecánica. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 142-152.

CAPÍTULO 3

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA MIRADA DESDE UNA LÓGICA SISTEMATIZADA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

55

Arturo Ignacio Navas López. *

Juan Miguel Peña Fernández. **

Amalin Mayorga Alban***

* Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba

** Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

***Profesora Titular. Doctora en Ciencias de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



En este capítulo abordaremos las concepciones teóricas relacionadas con las competencias profesionales como construcciones sociales de aprendizajes significativos por parte del docente. Estos aprendizajes se adquieren no solo por medio de la enseñanza, sino también en gran medida a través de la práctica en situaciones específicas y complicadas del saber, lo que permite una respuesta inteligente a diversas situaciones y entornos en su práctica profesional.

3.1. El nuevo enfoque de actuación de mayor nivel de generalidad en el contexto universitario: las competencias de carácter profesional

Antes de sumergirnos en el aparato conceptual de las competencias profesionales, es importante comprender de dónde surge la necesidad de redefinir la actuación a un nivel más general en el contexto universitario. En este sentido, las representaciones juegan un papel crucial, ya que orientan la conducta de la persona y su manera de organizar sus tareas. La presencia de ciertas ideas o configuraciones mentales permite la adopción de ciertos enfoques en desmedro de otros; estas ideas pueden restringir o promover la formulación de enfoques apropiados.

Considerando esta naturaleza estratégica el desempeño del individuo en su desarrollo educativo y reconociendo que la utilidad de las habilidades profesionales se alinea con las capacidades del individuo, se respalda la viabilidad de mejorar las habilidades de investigación y destrezas a través de la adquisición de métodos adecuados para la investigación y sus procesos generales.

Basándose en lo mencionado, la habilidad profesional se concibe como una demostración de la habilidad de investigación que se distingue por la actitud inquisitiva del individuo hacia la realidad de la investigación, adoptando un enfoque crítico y reflexivo junto con la creatividad. Esto se sustenta en el desarrollo de generalizaciones teóricas progresivas que posibilitan revelar y profundizar en una lógica sistemática para el desarrollo de aptitudes profesionales.

En el transcurso de la etapa de educación científico-profesional del estudiante universitario, es crucial tener en cuenta esta perspectiva amplia de acción, que da lugar a características tales como la interrelación entre los componentes estructurales y funcionales de la aptitud profesional. Su estructuración se pone en marcha mediante los aspectos operativos de la capacidad de investigación y las destrezas, es decir, a través de los enfoques que el individuo desarrolla y la manera en que aborda los problemas y toma decisiones basadas en la lógica cognitiva establecida por el contexto del problema. Es este conjunto de habilidades lo que define a un individuo competente en este ámbito.

En la educación científico-profesional universitaria, estas habilidades se evidencian al llevar a cabo actividades de investigación dentro del entorno del proceso de enseñanza-

aprendizaje con fines profesionales, y es en este contexto donde se desarrollan de manera intencional.

En términos generales, estas competencias profesionales incorporan la sistematización de conocimientos, Habilidades de investigación y capacidades para abordar situaciones que demandan la aplicación de investigación científica, lo cual, a su vez, define el desempeño individual.

Desde esta perspectiva adoptada, las competencias de índole profesional comprenden componentes fundamentales de conocimiento, habilidades generales y específicas, así como valores profesionales y sociales. A pesar de que el conocimiento y las habilidades, junto con los valores, forman una unidad inseparable que se desarrolla en la dinámica del proceso, serán abordados de forma individual, con un enfoque particular en la dinámica de su formación, sin la intención de agotar el tema.

Tras comprender el enfoque reciente de mayor generalidad en el contexto universitario, que representa una consecuencia Considerando el proceso dinámico de convertir las capacidades potenciales en habilidades reales, en el cual estas adquieren una dimensión específica como parte del origen y funcionamiento de esta estructura más amplia que es la habilidad profesional, nos centraremos en la siguiente sección en la delimitación del concepto de habilidad profesional y sus repercusiones.

3.2. Definición del término competencia de carácter profesional

En esta sección se recopilan diversas definiciones organizadas de manera coherente, con el objetivo de examinar la definición del término y las especificaciones de la literatura especializada.

Ciertamente, el término "competencia" deriva de la raíz griega "ikano", un derivado de "iknoumai", que se traduce como "llegar". "Ikanótis" era el vocablo correspondiente para competencia, que denota ser capaz, tener la habilidad de lograr algo y la destreza. Efectivamente, estas palabras también están relacionadas con la raíz latina "competens" (que significa ser capaz) y "competentia" (capacidad) (Sierra-Arizmendiarieta y Méndez-Giménez, 2013). Aunque el concepto fue reconocido en francés, inglés y holandés en el siglo XVI, no fue sino hasta la década de 1970 que comenzó a utilizarse en el ámbito educativo, tal como señalan Mulder, Weibel y Collings (2008), citados por Sierra-Arizmendiarieta y otros (2013).

En efecto, el concepto de competencia ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia, y no es sorprendente que ser competente en el ámbito profesional, es decir,

ser suficientemente capaz y poder desempeñar tareas específicas, haya sido una aspiración constante a lo largo de los tiempos.

Es verdad que varios autores, tanto nacionales como internacionales, han dedicado esfuerzos considerables al análisis de las competencias. Los términos más recurrentes empleados han sido: competencias profesionales, laborales, ocupacionales, tecnológicas y para el trabajo, entre otros.

La conceptualización de competencia y competencia profesional varía según la perspectiva desde la que se aborde, pero ambos términos convergen en ciertas tendencias en su definición, que se presentan a continuación:

- a. ***En tanto capacidad, aptitud o idoneidad:*** Mertens (1996), Reis (en Mertens, 1996), Braslavsky (1999), Ropé & Tanguy (en Braslavsky, 1999), Instituto Nacional de Empleo (INEM), España (2002), Lafourcade (en Cocca, 2003), Fröhlich (en Cocca, 2003), Programa Formujer (2003).
- b. ***Como una combinación o conjunto de componentes:*** Tejada (1999), Barba (2002), Alamillo y Villamor (en Bolívar, 2002), provincia de Québec (en página Webb CINTERFOR/OIT).
- c. ***Entendido como habilidad u operacionalización:*** Ansorena Cao (1996), Brum & Samarcos (2001), Briasco (2001).
- d. ***En su calidad de sistema:*** Irigoín & Vargas (2002), Forgas (2003), Gonzzi (en Vargas, 2004), Íñigo et al. (2006).
- e. ***Como configuración psicológica:*** González (1995), Ortiz (2001), Pla (2003), Castellanos (2005) y González (2006).

La escritora mencionada alude a una estructura psicológica que combina varios componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y rasgos de personalidad de manera estrecha y funcional unidad. Dicha estructura facilita la autorregulación del rendimiento efectivo y eficiente en un ámbito particular de actividad, en línea con el modelo de rendimiento socialmente deseado que se construye en un contexto histórico particular.

A continuación, relacionamos una serie de autores que han aportado a la definición del término competencia de carácter profesional, Ortiz (2001) señala que:

La noción planteada implica que las competencias de carácter profesional están estrechamente vinculadas con los rasgos de personalidad que facilitan la regulación del comportamiento del individuo, la competencia profesional se forma a través de la combinación

de conocimientos científicos, habilidades y destrezas pertinentes a una profesión. Además, abarca motivaciones, emociones, necesidades y valores asociados con ese campo, lo que conduce a un desempeño efectivo y eficiente en un contexto social particular. Esta visión holística refleja la interacción entre los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en la personalidad de un individuo.

González (2006) describe la competencia profesional como una configuración psicológica compleja que se refleja en la excelencia del desempeño laboral del individuo, garantizando una actuación responsable y efectiva (p.5). Involucra formaciones motivacionales, cognitivas y recursos de personalidad. Por otro lado, Pla (2003, p.3) postula que los docentes representan características de la personalidad del profesional de la educación, que lo capacitan de manera idónea para llevar a cabo la actividad pedagógica.

Estos autores coinciden en sus definiciones sobre las competencias de carácter profesional en plantear en aspectos conducentes tales como:

- ✓ Representan el núcleo central de su *modus operandi* y se reflejan en el ejercicio de sus responsabilidades.
- ✓ Son conceptos que posibilitan el análisis, diseño, revelación y evaluación holística de una combinación de conocimientos, habilidades y prácticas, competencias pedagógicas, destrezas profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, enfoques y rasgos de personalidad del educador en relación con el desempeño de funciones específicas.
- ✓ Representan una categoría que de forma holística abarca una diversidad de elementos psicológicos y de personalidad de los individuos, regulando por sí mismos la ejecución real y efectiva en un campo específico de actividad.
- ✓ Encarnan la cohesión de lo cognitivo, lo emocional y lo conductual, lo que fomenta un rendimiento en consonancia con las demandas de un entorno social específico.
- ✓ Se fundamentan en una sólida base psicológica, en función Basado en el enfoque sistémico de la personalidad, implica una perspectiva integral de su desarrollo, lo que significa que su evolución se produce mediante la interacción de los procesos cognitivos y emocionales, lo que demuestra que todo desarrollo psicológico es un proceso que involucra la motivación, y la adquisición de competencias no se aleja de este principio.
- ✓ Involucran formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, autoestima) y afectivas (emociones, sentimientos)

que, en su funcionamiento, se entrelazan en la regulación de la actuación profesional del individuo.

- ✓ Reflejan la expresión de recursos de personalidad como la perspectiva temporal, la persistencia, la flexibilidad, la reflexión personalizada y la actitud proactiva que el individuo adopta en su desempeño profesional.
- ✓ En su estado más avanzado de desarrollo, reflejan la concordancia y la plenitud del sentimiento, el pensamiento y la acción del individuo en su ejercicio profesional.
- ✓ Expresan la conducta o el comportamiento tangible del individuo en relación con otras responsabilidades a desempeñar durante el ejercicio de su profesión.

El desempeño profesional implica un proceso en el que el individuo se dedica al trabajo, lo cual refleja una expresión de su actividad intelectual, motivacional y emocional. Al examinar el desempeño profesional, se puede confirmar de manera práctica la adquisición de las competencias profesionales necesarias en el modo de actuación.

3.3. Clasificación y elementos de la competencia de carácter profesional

Es variada la cantidad de autores que han proporcionado clasificaciones del término competencia, considerando distintos aspectos. Se mencionarán algunas, centrándonos en el carácter profesional que debe poseer un docente y específicamente aquellas que deben caracterizar a los profesionales de la Cultura Física, el Deporte y la Recreación Física.

Castillejo (2004), en el contexto del Adiestramiento Laboral, al dividir las competencias del docente de Educación Física de Secundaria Básica, se establecen en: competencia pedagógica, competencia técnico-deportiva, competencia investigativa y competencia político-ideológica.

Isla (2006), al referirse a las competencias profesionales del profesor de Educación Física y el entrenador deportivo, se enumeran las siguientes: conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos, diseño de programas con organización de contenidos, habilidad en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, y competencia en habilidades de comunicación y relación con los alumnos.

Luce (2006) las competencias profesionales para la formación en recreación se refieren a la comprensión de la recreación como un fenómeno contextualizado, el reconocimiento de la recreación como un campo multi e interdisciplinario, y la capacidad para entender y descifrar diferentes lenguajes, además de actuar como mediador.

La evaluación inicial nos ofrece una comprensión más detallada de las competencias particulares en el ámbito de la Educación Física, Deporte y Recreación, las cuales representan la

aptitud de un profesional para aplicar pensamientos, conocimientos, habilidades y valores al trabajar en un entorno específico. Se consideran recursos cognitivos que contribuyen al desarrollo personal, social y laboral de un individuo.

- 1) La competencia lingüística implica utilizar el lenguaje como una herramienta para la comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, así como la construcción y transmisión del conocimiento, y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- 2) La Educación Física, el Deporte y la Recreación promueven esta competencia al ofrecer diversas interacciones comunicativas que requieren habilidades de comunicación verbal y no verbal, junto con un vocabulario específico para transmitir ideas, emociones o sentimientos. Además, representan un entorno favorable para la integración de idiomas extranjeros.
- 3) La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología implican la capacidad de emplear y relacionar números, realizar operaciones fundamentales, interpretar símbolos y utilizar formas de expresión y razonamiento matemático. Su objetivo es generar e interpretar diversos tipos de información, ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y el ámbito laboral.

En el ámbito de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, esta competencia ayuda en aspectos como la toma de decisiones sobre medidas y distancias en los entornos de juego, el registro de resultados y el cálculo de porcentajes de éxito individual o grupal en actividades deportivas, así como la estimación de las frecuencias cardíacas y la creación de planes de acción fundamentados en los resultados obtenidos.

- 1) La competencia en el conocimiento y la interacción con el entorno natural y artificial implica la adquisición de habilidades y comprensión científica, lo que habilita a los individuos para participar de manera activa y consciente en su entorno. Esto les capacita para evaluar y tomar decisiones informadas sobre el uso adecuado de los avances científicos y tecnológicos, considerando su impacto tanto en su propia vida como en la sociedad y el entorno natural en su conjunto.

Se fomenta esta competencia al proporcionar conocimientos y habilidades relacionados con hábitos saludables y el uso responsable del entorno natural. Es crucial destacar que los elementos de competencia motriz se incorporan dentro de esta competencia más extensa.

- 2) La competencia digital implica la habilidad y capacidad de utilizar de manera efectiva y reflexiva los recursos tecnológicos disponibles, permitiendo a los individuos interactuar en múltiples entornos, abordar problemas de manera eficiente y generar conocimiento a través de diversas plataformas digitales.

La competencia en Educación Física, Deporte y Recreación se define como la capacidad para fortalecer el aprendizaje de conceptos, actitudes, valores y normas, así como para fomentar la reflexión sobre la práctica y la colaboración con otros. Además, implica el uso de diversos lenguajes específicos, como el textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, para planificar excursiones y simular experiencias enriquecedoras. Asimismo, se relaciona con la identificación y evaluación de nuevas tecnologías para mejorar la comunicación y el rendimiento en este campo.

- 3) Las competencias sociales y cívicas se refieren a la comprensión de la realidad social y la resolución de conflictos mediante prácticas democráticas, así como a la participación ciudadana responsable y solidaria. Además, engloban el fomento del diálogo como medio para contribuir a la construcción de la paz y promover actitudes constructivas en la convivencia.

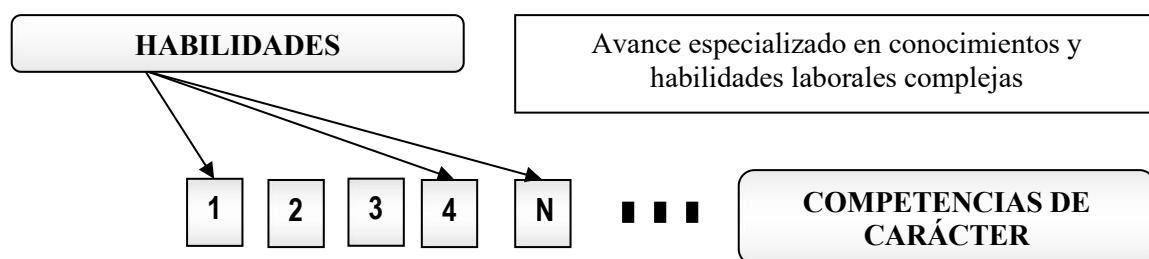
En el campo de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, estas competencias son vitales para promover valores como la integración, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto. Asimismo, contribuyen a fomentar la cooperación, la igualdad, el trabajo en equipo, las relaciones fluidas, el cumplimiento de las normas y la resolución pacífica de conflictos.

- 4) La competencia de aprender a aprender conlleva contar con habilidades como la planificación, el desarrollo y la evaluación, con el propósito de iniciar y mantener el aprendizaje de manera efectiva y autónoma, de acuerdo con los objetivos y necesidades individuales.

Educación Física, el Deporte y la Recreación se fomenta mediante la planificación de actividades físicas basadas en la experimentación, el trabajo en equipo y el aprendizaje de elementos técnicos, estratégicos y tácticos en entornos de aprendizaje. Además, implica el uso adecuado de los principios y técnicas de interacción persona-persona, persona-equipos y persona-tecnología, así como la concepción y planificación de acciones, tareas y proyectos utilizando los conocimientos y metodologías necesarios.

- 5) En el ámbito de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se evidencia en la capacidad de los estudiantes para

manejar su propia actividad física, superar desafíos y asumir la responsabilidad de proyectos con creatividad, confianza y sentido crítico. Esto les permite contribuir al cumplimiento de normas y aceptar los diferentes niveles de condición física y ejecución motriz dentro del grupo, mientras demuestran comprensión y conocimiento de conceptos, teorías, procedimientos y principios relacionados con las disciplinas básicas. Mediante esta competencia, los estudiantes adquieren la habilidad de concebir, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales y colectivos, actuando con juicio propio y un profundo entendimiento de sí mismos, de los demás y del contexto social y cultural.



Esquema 1. Lógica sistematizada de la habilidad profesional para la formación de competencias profesionales

Fuente: elaboración del autor

3.4. Las estrategias metodológicas en función de las competencias de carácter profesional

Se han implementado diversas estrategias metodológicas para fomentar competencias de carácter profesional en los estudiantes universitarios. Estas estrategias demandan el crear interacción colaborativa entre los aspectos de enseñanza, educación y de desarrollo, en un enfoque que conecte e integre la variedad de métodos de enseñanza universitaria con la práctica laboral preprofesional y la investigación e innovación tecnológica.

Los aspectos fundamentales del desarrollo formativo centrado en las competencias de carácter profesional son una cualidad esencial del proceso, emergiendo como una característica distintiva del mismo. Se caracteriza por "una naturaleza sistémica e integradora que subraya su singularidad a partir de la complejidad, la integralidad, el contexto, la flexibilidad, la conciencia y el desarrollo " (Tejeda & Sánchez, 2012, p. 45). Estos elementos se derivan de los siguientes argumentos:

- a) **Personalizada:** La estrategia de resolución de problemas ha sido concebida como una herramienta metodológica precisa para fomentar competencias de carácter profesional. En esta dinámica, los estudiantes deben abordar múltiples desafíos profesionales inherentes a su campo, algunos de los cuales podrían no estar claramente definidos. La solución de estos problemas implica la combinación de conocimientos, habilidades y valores

adquiridos a través de diversas disciplinas en su formación académica. Esto confiere a dicho proceso un carácter complejo, multifacético y holístico.

- b) **Analítica:** se refiere a la meticulosa preparación y revisión de la disciplina y sus componentes, poniendo énfasis en las adecuaciones a la estructura interna de los contenidos, métodos, procedimientos, recursos y estrategias. Esta aproximación de evaluación posibilita la identificación precisa de los elementos constantes que conforman cada unidad o tema vital para el desarrollo de estas competencias.
- c) **Contextualizada:** la manifestación de esta realidad se hace notoria al considerar la construcción de competencias profesionales a través de la implementación, por parte del estudiante, de una amplia gama de herramientas tecnológicas en diversos contextos laborales. Dicha aplicación se dirige de manera específica hacia la solución de problemas profesionales.
- d) **Enfoque profesional:** pone énfasis en la modelación de conductas profesionales como el enfoque central de la enseñanza y el aprendizaje. Su objetivo es infundir en el estudiante la importancia de cultivar sus propios métodos de aprendizaje, lo que impulsa un nivel superior en su crecimiento personal y profesional.

Por otra parte, el diseño metodológico en función de las competencias profesionales en el contexto universitario desde una visión integradora deben cumplir con los *requisitos formativos* siguientes:

- ✓ Se identifican a partir de la sistematización y transferencia de las habilidades profesionales deseadas en un estudiante universitario en su proceso formativo.
- ✓ Se forman en los últimos años de la carrera universitaria y transversaliza toda la futura labor profesional.
- ✓ Se evalúan mediante proyectos elaborados por año, grupo o clase y de manera individual.
- ✓ Se integran en un sistema donde cada una está en conexión con las restantes competencias a desarrollar en las diferentes disciplinas universitarias.
- ✓ Se convierten en el enfoque principal de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- ✓ Se consideran como elementos esenciales de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física universitaria con el objetivo de lograr la interdisciplinariedad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje denota un hito crucial en el crecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes. Constituye la etapa de interacción directa entre el instructor y el aprendiz, en la cual el educador implementa enfoques pedagógicos especializados para fomentar el logro académico de los educandos.

En efecto, es esencial que el profesor proporcione una dirección clara para que los estudiantes alcancen los niveles requeridos en el dominio de las competencias profesionales. Es fundamental distinguir las responsabilidades que corresponden al docente en su función orientadora en el desarrollo del proceso, así como las que recaen en el estudiante como actor principal del mismo.

Implica una serie de etapas secuenciales y estratégicas que se llevan a cabo en un entorno educativo determinado. Esto abarca una diversidad de métodos pedagógicos, recursos didácticos y prácticas orientadas a desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes a un campo profesional específico, según las perspectivas de Alonso (2019) estos eslabones comprenden:

1) Motivación y orientación de cada competencia profesional.

Esta fase específica engloba el proceso psicológico en el cual emerge la receptividad y disposición hacia la ejecución de cada habilidad, influenciada por la interacción entre los componentes cognitivos, afectivos y relacionales. Su propósito radica en generar un estado de predisposición, incentivos, exigencias y preferencias que fomenten en el estudiante la disposición para afrontar la tarea de adquirir conocimientos. Constituye el medio para motivar al estudiante a llevar a cabo una acción, ya sea de naturaleza cognitiva, teórica o práctica.

La motivación impulsa y configura la capacidad de abordar desafíos, al enfrentarse a una variedad de situaciones profesionales, incluso aquellas que no están preestablecidas, requiriendo la fusión de sus métodos de trabajo tecnológicos habituales con enfoques de investigación e innovación tecnológica, tanto en contextos reales como simulados, esta sirve para fortalecer un proceso educativo.

De esta manera, la conexión se manifiesta tanto a nivel individual como profesional, abarcando los contextos académico, laboral e investigativo, para sumergirse en los ámbitos de desempeño profesional expresados en el propósito de la profesión. Ambos están influenciados por la actividad comunicativa y valorativa que fomenta la creación de un entorno que fomente la disposición del estudiante para asimilar el conocimiento de la materia y profundizar en el contenido en aras de cultivar esta clase de habilidad de índole profesional.

La motivación constituye el cimiento de cualquier empresa, proporcionándole impulso y orientación. En ausencia de este factor, el resto del proceso resulta comprometido o su calidad se ve afectada. Esto implica que el educador debe emplear enfoques metodológicos acordes con las competencias de naturaleza profesional de sus alumnos, al tiempo que estimula a los mismos durante la impartición de la clase. El objetivo es lograr que el estudiante adquiera la habilidad de "aprender a aprender" (metaconocimiento) y regule de manera consciente sus procesos de adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias profesionales.

Acciones metodológicas a desarrollar por el docente:

- ✓ Motiva a los estudiantes para desarrollar las actividades en que se verán involucrados con un enfoque profesional.
- ✓ Motiva al estudiante hacia la ocupación con un problema y lo motiva hacia la búsqueda de la vía de solución con la que han de resolver dicho problema.
- ✓ Supervisa la secuencia de planificación, implementación y análisis de proyectos educativos que fusionan los aspectos académicos, laborales e investigativos, guiados por el propósito formativo y de crecimiento inherente al proceso de educación inicial del estudiante universitario.

2) Determinación de los problemas profesionales asociados al objeto de trabajo de la profesión.

La identificación de los desafíos profesionales vinculados al ámbito laboral de la profesión representa un factor crucial en la adquisición y progreso de las habilidades profesionales. Dada su importancia educativa y metodológica, se considera el marco de referencia que aborda la fase de desarrollo de competencias profesionales, en la que los dilemas profesionales surgidos durante la formación, en relación con el ámbito laboral de la profesión, generan un estado de desequilibrio en la estructura cognitiva del estudiante.

No obstante, cuando esta estructura de conocimientos es inherente a su campo profesional, resulta relevante interiorizarla y activarla de manera adecuada, lo que asegura que las conexiones entre dichos conocimientos y la nueva información sean pertinentes también. A través de la intervención de procesos como la comparación, identificación, diferenciación y generalización, se lleva a cabo el desarrollo de la competencia profesional.

El profesor ha de presentar desafíos o escenarios educativos problemáticos con un enfoque profesional en los que se requiera la aplicación de habilidades de carácter profesional. Se pueden proponer ejercicios que se ajusten a ese interés por la futura profesión, pero en cada nueva circunstancia, en cada nueva tarea, también se descubrirán nuevos conjuntos de conocimientos que enriquecerán el ámbito de su profesión.

3) Sistematización de la competencia de carácter profesional.

La formalización de la habilidad de naturaleza profesional guarda relación con los proyectos educativos como una estructura organizativa que fusiona la dimensión académica con la experiencia laboral y la labor de investigación e innovación tecnológica. Destaca la unificación de la vertiente de enseñanza, educativa y de desarrollo en el proceso de educación en la universidad.

El término "sistematización", como su nombre sugiere, se refiere al proceso dialéctico e interno que tiene lugar en el estudiante, durante este proceso, se establece y afianza de forma integral y sistemática una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y valores, tomando en

cuenta las motivaciones, intereses, niveles de desarrollo, conocimientos y experiencias previas de los individuos, con el docente desempeñando un papel fundamental como mediador principal. Los estudiantes alcanzan un determinado dominio de la habilidad sistematizada para su tránsito a la competencia de carácter profesional.

En el eslabón de sistematización de la de la competencia de carácter profesional, se establece la relación dialéctica entre:

- a) Los factores individuales del estudiante para el progreso de la competencia de índole profesional: representan una síntesis de la estructura cognitiva organizada (conocimientos y habilidades previas), concepciones previas, evaluaciones, enfoque de pensamiento, su percepción de los métodos y procesos, así como su bagaje experiencial, comprendido este último como los significados y patrones de conducta relacionados con su futura profesión.
- b) La integración en el contexto de la competencia de índole profesional implica la aplicación de dicha competencia al conectarla con situaciones educativas próximas a la futura profesión, superando en ocasiones las limitaciones impuestas por el enfoque disciplinario a través de una perspectiva interdisciplinaria. El contexto actúa como el entorno en el que ambos elementos convergen y se relacionan, y esta interacción se aborda en la solución de desafíos que involucren múltiples disciplinas.
- c) El control de la competencia de naturaleza profesional implica el monitoreo continuo del desarrollo de habilidades complejas y sistematizadas, la implementación de cambios deliberados, la evaluación constante de la propia competencia para rectificar posibles decisiones cognitivas inapropiadas, con la finalidad de corregirlas en caso necesario.

Acciones metodológicas a desarrollar por el docente:

Con el fin de alcanzar este objetivo, el profesor guiará la implementación de proyectos educativos a nivel de unidades de los programas de asignaturas, disciplinas o según lo determine el consenso pedagógico, ya sea a través de la estructura del plan de estudios o mediante acuerdos por años de estudio.

Dependiendo del nivel, se considerarán los siguientes componentes: el problema en cuestión, la competencia profesional a desarrollar, las tareas profesionales que contienen situaciones problemáticas en las que el estudiante integra el contenido aprendido con las demandas sociolaborales, así como la utilización de modelos de indagación relacionados con el desarrollo y aplicación de tecnologías novedosas para su resolución, la duración prevista y los elementos físicos y el personal requerido para realizar la labor.

Esto implica que el profesor debe tener un dominio profundo de las circunstancias individuales de cada uno de sus alumnos, lo que le permitirá guiarlos de manera más precisa hacia las áreas donde se encuentran las dificultades más significativas.

4) Aplicación funcional de la competencia de carácter profesional en cada uno de los proyectos formativos.

Se comprende como la etapa de las estrategias metodológicas que da cuenta no sólo de la posible aplicación práctica (transferencia) de la competencia adquirida, sino también y, sobre todo, de que esta competencia profesional sea necesaria y útil para emprender nuevas habilidades y superar con éxito la adquisición de otros conocimientos.

Acciones metodológicas a desarrollar por el docente:

En este sentido, se debe favorecer que los contenidos procedimentales que formen parte de los proyectos formativos, estas interacciones deben estar enriquecidas por cuestionamientos problemáticos profesionales, fomentando un diálogo reflexivo entre el profesor y los estudiantes, de modo que estos se mantengan comprometidos y motivados mientras se exponen los contenidos con un alto rigor científico. Además, el docente debe supervisar las actividades profesionales del proyecto para su análisis en reuniones, lo que guía a los estudiantes para identificar el problema, generar opciones de innovación tecnológica para su resolución y abordarlo con autonomía y creatividad profesional.

Estas acciones metodológicas, le permiten al docente explicar el movimiento y transformación que se produce en la formación y desarrollo del carácter profesional en un contexto determinado, lo cual expresa el primer nivel de esencialidad teórica que connota la manifestación de este proceso a partir de la motivación del estudiante por el aprendizaje, la apropiación, la formación de habilidades generalizadas de la asignatura y la formación de habilidades y valores profesionales, manifestados en el modo de actuación profesional.

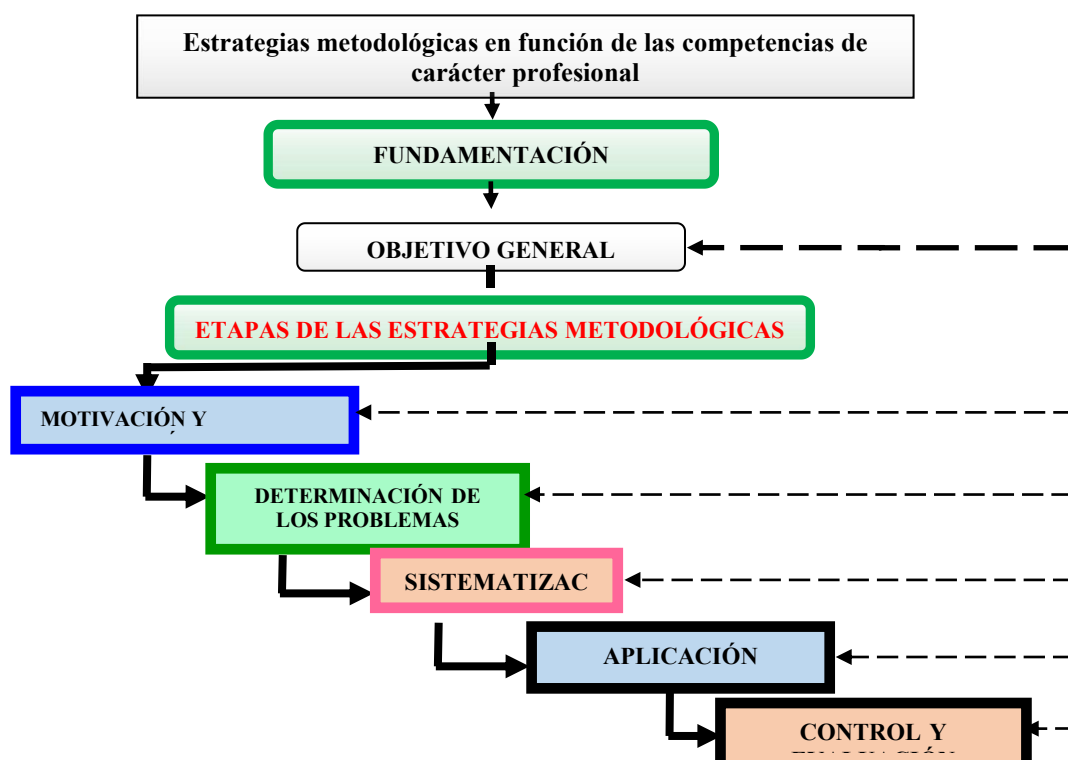
5) Control y evaluación de las competencias de carácter profesional a partir de los diferentes contextos de actuación universitarios.

Como resultado de lo anterior quedan estructuradas las acciones metodológicas a ser desarrolladas por el docente para evaluar la pertinencia en la selección de los contenidos, métodos, procedimientos y medios; así como, la implementación de acciones metodológicas en los diferentes contextos de actuación universitarios para establecer un proceso de retroalimentación a partir de:

- ✓ La autenticidad en los procesos de control y evaluación, considerando la complejidad cognitiva y emocional de los conocimientos que constituyen la competencia en cuestión.

- ✓ Relación entre los métodos y procedimientos utilizados y la aprehensión activa de los conocimientos durante la ejecución de la competencia profesional en los distintos contextos de actuación universitaria.
- ✓ Contribución de los proyectos formativos seleccionados al desarrollo de competencias profesionales.
- ✓ Correlación entre la planificación de la evaluación y el control sistemático de los contenidos específicos para atender la complejidad cognitiva y emocional de los conocimientos que constituyen la competencia evaluada.

A contextualización metodológica en función de las competencias profesionales y la concreción de las acciones en cada una de las etapas o momentos, se representa en la gráfica siguiente.



Esquema 2. Estructura las estrategias metodológicas en función de las competencias de carácter profesional
Fuente: elaboración de los autores

función de las competencias profesionales para resolver las problemáticas del objeto de la profesión que se puedan presentar en los futuros docentes se deben de encadenar directamente con cada uno de los aspectos de formación profesional, si se tiene en cuenta que la labor del docente debe ser la formación integral del ser humano, por ende este debe manejar buenas competencias a nivel personal y profesional, que le permitan desempeñar su papel como una figura de transformación de las sociedades.

Conclusiones

A partir del trabajo realizado y desarrollado a lo largo del presente capítulo se pueden concluir diversos aspectos; entre los que se encuentra y, que se lograron identificar a las competencias de carácter profesional como nuevo enfoque de actuación de mayor nivel de generalidad en el contexto universitario, se concibe desde una visión de desarrollo social humano, reconociéndola como una característica necesaria para la conducción del proceso educativo orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, motivaciones, intereses, actitudes, comportamientos y valores, con el propósito de lograr un desempeño profesional de la Educación Superior.

Las estrategias metodológicas planteadas en relación a las competencias de índole profesional representan un conjunto de pasos a seguir para los docentes, dado su enfoque integral, flexible, profesional y contextualizado, teniendo en cuenta sus etapas o componentes que se distinguen por los distintos momentos o tipos de actividad cognitiva realizados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (2019). *Formación de la competencia comunicativa profesional en los estudiantes de Ingeniería Mecánica en el contexto laboral*. Revista de Formación y Calidad Educativa REFCaE, 7(2), 13-32.: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2743/1820>
- Ansorena Cao A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona, Paidós.
- Barba, E. (2002). *Taller de diseño curricular basado en competencias*. MINEDUC Y SENCE. Chile, noviembre.
- Castillejo, R. (2004). *La dirección de la superación del profesor de Educación Física Escolar durante el adiestramiento laboral*. Tesis doctoral, Facultad de Cultura Física de Holguín]. Cuba [Archivo PDF].
- Cepeda Dovala, J. M. (2004). *Metodología basada en competencias*. México, Tópicos Culturales.
- González Maura, V. (2006). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. La Habana, Editorial Abril.
- Íñigo, E. et, al. (2006). *Acercamiento de una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*. La Habana, CEPES.
- Irigoin, M. (2005). *Desafíos de la formación por Competencias en la Educación Superior*. Coordinadora de autoevaluación. Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile.
- Isla, S. D. (2006). Competencias profesionales del profesor de Educación Física y del entrenador deportivo. *Efdeportes.com, Revista Digital* - Buenos Aires - Año 11 - N° 100 - octubre. <http://www.efdeportes.com/>

- Luce C. (2006). *Competencias profesionales para la formación en recreación*.
<http://www.funlibre.orgdocumentos.html.htm>.
- Mertens L. (1996). *Sistemas, surgimiento y modelos. Organización Internacional del Trabajo*.
Montevideo. Editorial Cinterfor.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Universidad de Barcelona, Editorial
Herramientas.
- Tejeda, R. & Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los
contextos universitarios*. (2da Ed.). Ecuador: MAR ABIERTO.
https://issuu.com/marabierto/leam/docs/la_formacion_basada_en_competencias
- Ortiz, E. (2001). Competencias y valores profesionales. *Revista Pedagogía Universitaria*, VI(2): p.
56 – 67.
- Pla López, R. (2003). *El modelo del profesional de la educación basado en competencias*.
Congreso Internacional de Pedagogía, 2003. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A. & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La
programación pro-competencias Básicas: hacia un campo metodológico interdisciplinar.
Revista Complutense de Educación, 24(1), 166-178.
- Zabalza, A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo
profesional*. Madrid: Nancea.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

UNA MIRADA DESDE LO PERSONOLÓGICO EN SU ENFOQUE EDUCATIVO

72

Yusleidy Taimara Aliaga Popa *

Norma Guerra Martínez **

*Profesor Titular. MsC en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma, Cuba

** Profesor Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma, Cuba



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



4.1. La formación del profesional en el estudiante universitario

En la actualidad esta permeada de nuevos esquemas educativos partiendo de las alternativas que tuvieron que tomarse por el paso de la pandemia, hecho que ha marcado en gran medida el abordaje de los contenidos docentes -educativos en nuestras aulas.

La educación superior cubana también ha tenido que en gran medida adecuar sus programas en función de esta nueva realidad, ha mantenido su defensa integral en lo que respecta a la preparación de las generaciones venideras, con un enfoque que enfatiza los principios y cualidades distintivas que definen la actuación profesional. Esta perspectiva se considera fundamental y vital en el desarrollo de los graduados del mañana.

En esta misma línea, el proceso de educación profesional se basa en fundamentos teóricos establecidos por académicos como Horrutiiner (2006, p. 18), quien emplea la expresión "formación" superior se refiere a "la actividad fundamental realizada en las instituciones universitarias con el fin de ofrecer una educación completa al estudiante dentro de un campo universitario específico, abarcando tanto los estudios de pregrado (o grado, según la nomenclatura de ciertas naciones) como los de posgrado".

Este se enfoca en impartir los conocimientos fundamentales para la competencia profesional, pero también implica la consideración de otros elementos significativos. Para aclarar este concepto, se recurre al término "dimensión", que implica la parcial definición de todos los procesos que, en conjunto, respaldan el objetivo de asegurar una educación completa del estudiante. Según Horrutiiner (2006), se detallan las dimensiones del proceso de educación profesional: la instructiva, la educativa y la formativa, las cuales se explican en detalle a continuación.

La transmisión de conocimientos y habilidades fundamentales es vital en la preparación de un individuo en su campo respectivo. Por consiguiente, la dimensión instructiva se convierte en un componente crucial del concepto de formación, implicando la transferencia al estudiante de los conocimientos esenciales y las destrezas pertinentes a su profesión, con el propósito de prepararlo para su aplicación en un entorno laboral específico.

No obstante, la instrucción por sí sola no garantiza un rendimiento laboral efectivo una vez que los individuos se gradúan de la institución académica. Es imprescindible actualizar constantemente esta instrucción en correspondencia con el estado actual de progreso en el campo profesional pertinente. Esta premisa se vuelve fundamental para que el profesional en formación aplique los conocimientos y habilidades adquiridos en la resolución de los desafíos inherentes a su práctica laboral. En el contexto de la educación superior en Cuba, se consigue establecer esta conexión mediante la integración estrecha entre el estudio académico y la experiencia laboral, permitiendo que el estudiante entre en contacto con la práctica de su profesión desde los primeros años de la carrera. Esta metodología garantiza un vínculo imprescindible con los métodos de

actuación específicos de dicha profesión. Esta dimensión es comúnmente conocida como la dimensión desarrolladora, y su esencia radica en la estrecha unión entre el estudio y la práctica laboral, tal como lo plantea Horruitiner (2006).

En concordancia con esto, resulta imperativo reconocer que una formación integral no puede limitarse simplemente a la acumulación de conocimientos y habilidades durante el recorrido universitario, sino que debe ir acompañada de atributos y virtudes arraigados en la personalidad del profesional, permitiéndole así desenvolverse exitosamente en la sociedad. Tal como mencionaba Russell (1988, p. 6), es esencial que el incremento de conocimiento esté ligado al desarrollo de conocimientos. Solo cuando el profesional posee valores que respaldan un comportamiento justo, honesto, ético y moral, es posible que pueda emplear sus habilidades en beneficio de la comunidad. La dimensión educativa del proceso de formación del fomento de valores y actitudes.

Según la perspectiva de Reig (2010, p. 2), la educación tiene la responsabilidad de formar a individuos como ciudadanos comprometidos en lugar de meros ejecutores pasivos en el ámbito empresarial. Además, se sugiere que la educación debe considerar aspectos habitualmente vistos como ajenos a su ámbito, tales como la enseñanza de habilidades emocionales y otros factores que tengan un impacto en la formación de individuos que no solo sean más efectivos en su labor, sino también más satisfechos en su vida.

Considerar las ideas de autores como Inciarte (2005, p. 3) implica reconocer que la Educación Superior no debe estar supeditada a las demandas del mercado, sino que debe desempeñar un papel en la construcción de la autonomía y en la educación completa del individuo, abordando su identidad, su historia y su futuro en un continuo proceso de establecimiento de visiones pedagógicas y sociales ideales.

De acuerdo con Horruitiner (2006, p. 20), el concepto de dimensión presentado aquí para describir los elementos instructivos, desarrolladores y educativos posee una visión integradora y holística. Cada una de estas dimensiones, de alguna manera, implica la cualidad más general que es la formación. Estas dimensiones coexisten de manera integrada en la vida universitaria, creando una tríada dialéctica, y no es viable establecer una división estricta entre ellas, reconociendo tareas educativas en las que solo se brinda educación y otras en las que solo se instruye o se desarrollan habilidades laborales, aunque en determinados momentos una de estas dimensiones pueda sobresalir por encima de las demás.

Este supuesto implica que el conjunto, es decir en su totalidad, supera la simple adición de sus partes individuales, las dimensiones. En este mismo sentido, otros investigadores, como Valera (2010, p. 3), están de acuerdo en la exigencia de adoptar una visión integral del proceso de aprendizaje que, sin descuidar lo cognitivo, preste atención a la formación de actitudes para lograr la plenitud del futuro profesional. Por otro lado, Inciarte & Canquiz (2009, p.11) apuntan hacia una

integración en la formación, abordada desde un equilibrio en la formación del individuo, su dimensión social y su desarrollo profesional, lo que implica la necesidad de atender tanto la formación humanística como la formación científico-tecnológica en simultáneo.

Este enfoque "holístico" del proceso de formación profesional está vinculado a su percepción como un proceso no uniforme, en el cual se pueden encontrar una variedad de opciones, rupturas y continuidades, según lo afirmado por Inciarte y Canquiz (2009, p. 3). Además, sostienen que:

"En un contexto donde existen notables resistencias que dificultan el surgimiento de una nueva configuración de conocimientos y poderes en el entorno colectivo, la exploración de nuevas metodologías para educar al profesional moderno es constante, sin recetas definidas, ya que en un mundo donde el pensamiento único ya no es posible".

El proceso de formación profesional durante el pregrado no sigue una progresión lineal, como lo evidenciaron las experiencias generadas por la pandemia de COVID. Más bien, involucra fases que se distinguen por una combinación única entre las circunstancias sociales y las características del progreso individual, un concepto que podría relacionarse con la "Situación Social del Desarrollo" propuesta por Vigotski (1978). Cada una de estas fases puede ser considerada independientemente como una subetapa del proceso de formación, entrelazándose dialécticamente con la fase previa y la posterior.

Por lo tanto, es crucial resaltar la importancia de la dimensión educativa, que sirve como un marco sólido en la complejidad del proceso formativo. En la actualidad, las universidades cubanas aspiran a lograr un enfoque integral para este propósito, el cual se define, en su esencia, como el perfeccionamiento de un sistema que abarca todas las influencias educativas, con la meta de reforzar el compromiso de los estudiantes con el proyecto social en evolución en la nación.

El personal docente universitario debe de afrontar el reto de lograr, mediante su enfoque educativo, coherencia y equilibrio en las distintas áreas que implica la educación profesional, además de incluir de forma activa a toda la comunidad universitaria para que este objetivo alcance su máximo potencial.

Dentro de la literatura pedagógica, se emplean de manera intercambiable las definiciones de uso de términos como labor educativa y trabajo educativo para describir el mismo fenómeno. La labor educativa, también denominada trabajo educativo, se presenta como un proceso complejo en el cual interaccionan diversos factores, con la escuela como el núcleo cultural más destacado de la comunidad. Su finalidad es plasmar los ideales educativos de la sociedad con rasgos distintivos, mediante una serie de actividades sociopolíticas diseñadas para influir en el desarrollo de la personalidad de dicho individuo (ICCP, 2012, p.195).

Desde nuestra perspectiva, abordamos la labor educativa adoptando un enfoque integral en las prácticas docentes, reconociendo el entorno universitario como un espacio destacado que fomenta un mayor sentido de responsabilidad, deber y compromiso en los estudiantes que se preparan para ejercer diversas profesiones.

Por consiguiente, a raíz del análisis de la información teórica, se atribuye al docente universitario la responsabilidad de liderar el proceso pedagógico, orientado a la educación mediante la instrucción basada en la orientación, prevención, desarrollo y corrección.

La base de la labor educativa se encuentra en la "Ley de la unidad de la instrucción y la educación" de la Pedagogía Cubana, cuyo elemento central es la formación de una personalidad capaz de promover el avance tanto social como individual, tal como lo establece Calzado (2004).

Para inculcar en los estudiantes los valores que deben caracterizar su desempeño profesional, es fundamental educarlos simultáneamente mientras se les instruye, aprovechando todas las oportunidades reales y concretas. Adoptando un enfoque personal y de desarrollo, el docente debe asegurarse de que cada estudiante sea objeto y sujeto al mismo tiempo de las influencias educativas, fomentando su papel como protagonista de su propio desarrollo y formación. Esto implica una preparación sólida tanto desde una perspectiva científica como ideológica, acorde con los desafíos y requisitos del progreso social, a través de la utilización de actividades intelectuales y prácticas, tanto individuales como colectivas, mediadas y matizadas por una valoración activa de los conocimientos y acciones relacionadas con los aspectos instructivos y educativos.

Por lo tanto, se deduce que lo educativo juega un papel primordial, esto conlleva que el profesor debe ser capaz de llevar a cabo su trabajo educativo desde una perspectiva curricular, reconociendo las posibilidades educativas de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, así como de las actividades de aprendizaje y las interacciones entre docentes y estudiantes, y entre los propios estudiantes. De esta manera, se contribuye a que los alumnos internalicen los valores que deben caracterizar su desempeño profesional.

Considerando la diversidad de los estudiantes, la universidad debe asumir la labor mencionada, basada en la orientación, prevención, desarrollo y corrección de los educandos, con el propósito de fomentar conductas que posibiliten la transformación tanto personal como del entorno, en aras de cumplir con su responsabilidad social.

Considerando las experiencias actuales, se requiere que un docente universitario utilice la orientación con la intención de ayudar al estudiante a crecer tanto a nivel personal como profesional, fomentando valores y espiritualidad. Asimismo, la prevención debe ser empleada para fomentar conductas saludables, desarrollar la capacidad de enfrentar situaciones y fortalecer la resistencia interna con el fin de evitar la aparición de cualquier obstáculo que pueda afectar el

progreso del estudiante. Además, se espera que el docente fomente el desarrollo integral de cada estudiante, preparándolo científicamente para enfrentar los desafíos en la sociedad actual, siendo reconocido por un compromiso sólido y una marcada integridad ética y moral, con el propósito de corregir y eliminar deficiencias de comportamiento que impidan convertirse en un profesional competente.

La tarea educativa no puede estar restringida a un lugar o momento determinado, ni limitada a un grupo particular de estudiantes. Es esencial educar a todos los estudiantes en los aspectos de su personalidad, considerando la situación social en la que se desenvuelven, ya que estas circunstancias influyen en sus decisiones y en su crecimiento personal. El contexto se convierte así en un elemento fundamental de referencia ineludible en la tarea educativa.

Por consiguiente, es necesario considerar las diferencias individuales, las cuales están influenciadas por la expresión de factores biológicos, psicológicos y sociales, así como por la historia de vida de cada estudiante. Esto subraya la importancia de adquirir un conocimiento detallado de cada estudiante para poder ofrecer una atención adecuada tanto a nivel individual como grupal.

En esta línea, resulta efectivo facilitar a los estudiantes la comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que están destinados a participar, ya que su integración, socialización e interacción influirán en su autorrealización y les permitirán establecer un curso de acción personal que promueva su bienestar interno, equilibrio personal y su contribución con la sociedad.

Además, el carácter sistémico de las influencias educativas derivadas de los contenidos de las distintas disciplinas del plan de estudios de la carrera, debe servir como la fuente principal desde la cual el docente universitario puede concebir su labor educativa y desarrollar su modo de actuación en consecuencia.

Si se busca, como se ha señalado, que la universidad no solo instruya sino también eduque al estudiante, Esto implica que todas las disciplinas deben contribuir a este propósito, lo que significa que cada una de ellas debe incorporar en sus contenidos objetivos relacionados con esta labor educativa.

En línea con los planteamientos de Horruitiner (2009), la disciplina principal integradora adquiere una importancia especial en este contexto, al afirmar que asume la responsabilidad principal en la adquisición por parte de los estudiantes. Por lo tanto, esta disciplina está en una posición óptima para inculcar en los estudiantes los valores característicos de ese profesional, considerando que en esta disciplina el estudiante actúa como profesional al resolver los problemas inherentes a su actividad.

Resulta indispensable que el estudiante internalice un mensaje educativo coherente desde el propio campo científico, empleando todo el tiempo de enseñanza disponible con el propósito de

establecer un enfoque educativo coherente, es esencial llevar a cabo un trabajo educativo sistemático que impacte en los estudiantes a través del contenido que se está enseñando, utilizando diversas formas de organización. La identificación de las posibilidades educativas inherentes a los contenidos de cada disciplina constituye una labor pedagógica esencial que sustenta la estrategia educativa a considerar durante la ejecución del proceso de formación.

En la misma línea, resulta fundamental para el para garantizar el éxito de este enfoque educativo, es fundamental que los docentes reconozcan la importancia de esta labor, lo que conlleva a convertirla en una actividad continua para alcanzar una integración efectiva entre los elementos de carácter instructivo y educativo y, por ende, garantizar que el proceso de formación cumpla con los objetivos educativos establecidos. La identificación de las potencialidades educativas específicas de cada disciplina y asignatura para que desempeñen el rol que les corresponde verdaderamente, constituye una tarea sumamente compleja que requiere de un trabajo metodológico enfocado en estos propósitos. La concepción de establecer pautas generales de acción podría desvirtuar la naturaleza educativa de una materia o disciplina, ya que se intenta que asuma roles que no se ajustan al papel y la posición que ocupa en el plan de estudios.

Según Horruitiner (2009), basándose en el trabajo de Sánchez (2002), se señalan ciertos elementos a tener en cuenta cuando los educadores abordan la identificación de las posibles oportunidades educativas de diversas disciplinas:

- Cómo contribuye al desarrollo de una comprensión adecuada en el entorno educativo.
- La función o posición que asumen en el fomento de habilidades cognitivas generales relacionadas con la lógica específica de esa disciplina.
- La función y la importancia de la ciencia desde una perspectiva histórico-conceptual.
- Las implicaciones de los progresos científicos y tecnológicos vinculados a esa disciplina en los ámbitos social, político, educativo y cultural.
- La caracterización de las figuras científicas notables en esa disciplina a nivel global, regional y nacional, considerando su pensamiento social, cultural y político.
- La trayectoria histórica de la profesión relacionada con esa disciplina. También es esencial tener en cuenta:
 - Entorno histórico y social en el que se producen los avances científicos y tecnológicos relevantes resulta crucial para un análisis completo de los temas de estudio
 - Las interrelaciones entre el contenido de estudio y diversas manifestaciones del pensamiento social en determinada época son fundamentales para comprender su relevancia y aplicaciones en contextos más amplios. La consideración de aspectos éticos, jurídicos,

económicos, filosóficos, políticos, ambientales y otros permite una comprensión más profunda de la influencia y el impacto de la disciplina en la sociedad en general.

- La correspondencia de la disciplina con los documentos más relevantes en términos de planificación nacional.

- La función y el lugar que desempeña la disciplina y la profesión en relación con los desafíos económicos contemporáneos, en un entorno de globalización y políticas neoliberales.

- Su participación en el proceso de desarrollo empresarial en curso en la nación (Horruitiner, 2006, p.62-63).

En nuestra perspectiva, consideramos que, junto con las oportunidades educativas ofrecidas por en la enseñanza de las diferentes materias y cursos, es crucial equilibrar el uso de actividades que fomenten el aprendizaje, diseñándolas de manera que faciliten la transformación de la personalidad del estudiante bajo la supervisión del docente, lo que le permitirá resolver de forma autónoma diversas tareas o problemas.

Es de suma importancia que el profesor tenga en cuenta el sistema de influencias que se lleva a cabo a través de las actividades de extensión universitaria y se aprovechen las oportunidades educativas que se presenten. Estas actividades están orientadas a promover la cultura tanto dentro como fuera de la universidad, con el fin de preservar y proteger la cultura acumulada, incluyendo de manera primordial la cultura asociada a cada una de las profesiones, así como para fomentar una mejor calidad de vida, compatible con el avance social.

Asimismo, es fundamental que el docente aproveche las oportunidades que brindan las actividades sociopolíticas, las cuales generan un entorno propicio para alcanzar estos objetivos, fomentan la iniciativa en los estudiantes, inculcan un sentido de responsabilidad, promueven un fortalecimiento en el sentido de pertenencia e identidad con la institución universitaria, se potencian sus motivaciones, se fomenta su protagonismo y liderazgo, y se promueve su disposición y compromiso para llevar a cabo las tareas para las cuales están siendo preparados. La conexión emocional representa el pilar fundamental de cualquier labor educativa.

Las relaciones entre docentes y estudiantes constituyen una condición esencial para la educación, y es crucial lograr una comunicación positiva entre ambas partes. Si no se establecen vínculos sólidos de afecto entre los estudiantes y sus docentes, el mensaje educativo puede verse limitado y no alcanzar su plenitud. Por este motivo, se vuelve esencial emplear estilos de comunicación democráticos que promuevan la participación de los estudiantes en todas las actividades del proceso educativo. En cada grupo, se manifiesta una opinión colectiva que refleja las interacciones con las normas y valores sociales del grupo, ejerciendo una influencia importante en la formación de creencias y en el comportamiento de los estudiantes.

En consecuencia, las interacciones entre los estudiantes del grupo adquieren una relevancia especial, ya que representan una fuente significativa para la labor educativa. Según López (2014), una parte esencial de la labor educativa del docente consiste en demostrar a los estudiantes la relevancia del aprendizaje colaborativo, así como la responsabilidad individual de cada integrante del grupo.

La actividad del colectivo debe ser estructurada teniendo en cuenta el liderazgo y cooperación activa del estudiantado, es importante que la experimenten como un ejercicio de autodirección en lugar de verla simplemente como la conformidad con las instrucciones y directrices de los docentes (ICCP, 2012). A través de la participación en las actividades del grupo, los estudiantes adquieren sentimientos, intereses y patrones de conducta que representan la base fundamental del desarrollo de su personalidad.

El educador debe organizar la labor pedagógica de manera integral, considerando tanto la función informativa de la comunicación como la reguladora y la afectivo-valorativa. Esto implica implementar prácticas comunicativas que no solo fomenten el progreso de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también les enseñen a interactuar de manera adecuada con los demás en diversos entornos.

Es crucial que el maestro comprenda a fondo las cualidades de sus alumnos y del grupo en general, actuando como modelo para ellos. Debe practicar una educación consciente y comportarse de manera ejemplar, fomentando una relación basada en la confianza, el mutuo respeto, la atención personalizada y el cuidado del colectivo. Además, es importante que desarrolle al máximo sus habilidades pedagógicas y sienta una profunda pasión tanto por su profesión como por sus estudiantes. El trabajo metodológico debe priorizar la revelación del papel que desempeñan diversos factores y contextos en la formación integral del estudiante universitario.

4.2. Una mirada desde lo personalógico en su enfoque educativo

Desde una perspectiva psicológica, sería crucial se propone analizar el proceso de formación del profesional, con un enfoque especial en la dimensión educativa, para evaluar el crecimiento de la personalidad, la actividad psicológica y los procesos cognitivos y afectivos. Por lo tanto, el profesor es el más indicado para reconocer las necesidades educativas primordiales y las fortalezas de sus estudiantes, y así poder planificar de manera rigurosa un trabajo educativo destinado a lograr un desarrollo óptimo de la personalidad necesario, lo cual requiere una formación sólida en el ámbito pedagógico.

En consecuencia, aunque cada individuo tiene una identidad singular y sin igual, es esencial tener entendimiento acerca de los patrones primordiales en el crecimiento de los adolescentes, dado que están en una fase específica que moldea no solamente su conducta, sino que también facilita al docente aplicar estrategias educativas de forma eficaz. Vigotski (1978), basado

en su concepción general de que las mismas leyes se aplican en el desarrollo de lo que él denominó deficientes, introdujo nuevas perspectivas en la enseñanza, delineadas en lo que él definió como la Zona de Desarrollo Próximo.

Martely (2009, p.3) considera que: (...) El entendimiento de estas pautas posibilita establecer un entorno externo más propicio para su aprendizaje y progreso; ajustar los requerimientos a sus capacidades concretas; idear métodos de intervención y promover la autonomía cognitiva, una vez que el aprendizaje adquiera significado, lo cual es un aspecto fundamental de la enseñanza progresiva.

La comprensión de la individualidad se vuelve crucial, ya que algunos alumnos requieren una atención más estructurada que otros. La normalidad humana se define en relación a la adecuada funcionalidad y coordinación de los elementos cognitivos, emocionales-valorativos y volitivos en la regulación y manifestación del comportamiento "(...) lo que posibilita que el sistema de la personalidad logre sus propósitos al abordar tareas significativas que constantemente buscan adaptarse, mediante la modificación del entorno y de sí mismo" (Torroella, 2002, p.19).

La personalidad "(...) se refiere al grupo interconectado de características y estados mentales, internos y relativamente constantes (de naturaleza social) que se manifiestan y participan en todos los procesos mentales del ser humano (tanto en los aspectos cognitivos como afectivos). Estos elementos toman una forma individual y desempeñan un papel esencialmente activo, autónomo y creativo en la regulación de la actividad humana, siendo el medio a través del cual se reflejan todos los estímulos que actúan sobre el individuo" (González Rey, 2008, p.69).

La interacción entre la personalidad y la conducta subraya la relevancia de este último en el ámbito de las Ciencias Psicológicas en el marco del análisis de la personalidad. Se relaciona con un individuo específico en acción, lo que implica que el investigador debe observar su expresión con imparcialidad (Bleger, 1973; Rubinstein, 1979; Luria, 1982; González, 1995; Calviño, 2001; Pupo, 2000, 2006 y Fontes 2006).

El enfoque personológico se centra en la individualidad de cada estudiante, reconociendo su singularidad y promoviendo el desarrollo de sus recursos personales y personológicos. Este enfoque orienta a los estudiantes a enfrentar situaciones adversas y a construir proyectos de vida y profesionales basados en sus propias experiencias, vivencias, errores y dificultades. Su objetivo es fomentar una visión optimista del futuro, utilizando y fortaleciendo los autorreferentes y otras formaciones psicológicas en el proceso de perfeccionamiento personal.

Las formaciones psicológicas, como los ideales, intenciones y convicciones, desempeñan un papel crucial en la interacción dialéctica de los procesos sociales e intrapsíquicos. Estos elementos contribuyen a desarrollar una personalidad resiliente que puede recuperarse y fortalecerse frente a las adversidades del entorno. Además, aspectos como la autovaloración, la

autodeterminación, la autoestima, el autoconocimiento y la autoconfianza del desarrollo de la persona.

Estos elementos personológicos deben ser vistos como un proceso continuo en el cual cada etapa de desarrollo de la personalidad se refuerza con los logros de la siguiente. Esto implica una maduración psicológica que se evidencia en la resolución positiva de problemas y conflictos, en el progreso constante de la autorregulación, en el control de las emociones y los impulsos, en la contribución individual para fomentar un entorno de tolerancia, aceptación y respeto en las interacciones sociales, y en la estimulación de un pensamiento crítico que guíe la toma de decisiones y la consecución de nuevas metas y objetivos.

Educar al joven en la estructuración y progreso gradual de su propio proyecto de vida implica guiarlo y formarlo en la anticipación, modelado e imaginación de cómo materializar el ideal de su vida de manera realista y equilibrada, en concordancia con sus capacidades y necesidades individuales y del entorno, y en manifestar estas nociones en su vida diaria. Debe ser capaz de tener una visión a largo plazo, establecer sus propósitos, definir metas y planes a corto, mediano y su extendido tiempo, tomar conciencia de la responsabilidad necesaria para alcanzarlos y de qué manera puede ajustar su enfoque oportunamente para lograr lo que se ha propuesto.

A la luz de estos principios, que son fundamentales para tener una visión acorde con la nueva y desafiante realidad que enfrentamos en nuestras aulas, consideramos que la labor educativa será el pilar central de la formación inicial del profesional, reconociendo como un rasgo distintivo que el joven de hoy ha modificado su forma de ser, actuar, sentir, relacionarse y aprender. Del mismo modo, los padres y los profesores también han experimentado cambios. Tanto unos como otros son representantes de una nueva era con problemáticas, necesidades y características socioeducativas muy distintivas de estos tiempos contemporáneos.

Por lo tanto, reconocemos, a partir de nuestras experiencias en las aulas, que no se trata únicamente de asignar más recursos financieros, equipos informáticos o instalaciones físicas, lo cual es significativo pero no decisivo para el desarrollo completo de una personalidad equilibrada, autónoma y culta. Se necesita un enfoque educativo que esté más en línea con las particularidades socio-físicas, psicológicas y de personalidad de los estudiantes actuales, que vaya más allá de la simple acumulación de teorías y técnicas de enseñanza, necesitan enfoques personalizados para promover su educación y brindarles ayuda tanto en su desarrollo humano como en su formación profesional.

Sin duda, es crucial reflexionar sobre cómo abordar la labor educativa teniendo en cuenta las particularidades de nuestros estudiantes y las actuales condiciones socio-históricas en las que se desenvuelven. Un enfoque que considere la personología, la prevención, el humanismo y el

desarrollo se vuelve esencial para atender las necesidades integrales de los estudiantes y prepararlos de manera efectiva para los desafíos del mundo contemporáneo.

Es evidente que la labor educativa es intrínsecamente compleja, ya que va más allá de la mera asimilación de contenidos académicos y valores morales, involucrando también las particularidades individuales de los estudiantes y las circunstancias contextuales en las que se desenvuelven. El enfoque educativo debe tener en cuenta las necesidades vitales de los estudiantes y adaptarse a su entorno para lograr un desarrollo integral óptimo.

Teniendo en cuenta los criterios de Cubela (2017, p.8), existen determinadas exigencias:

- La labor educativa requiere de un enfoque intencionado en la planificación, organización y garantía de la implementación sistemática de las acciones.
- Es crucial generar motivación, entusiasmo y compromiso por parte de todos los implicados, especialmente del estudiante, con respecto a las actividades y acciones educativas a emprender.
- Es necesario asumir o asignar responsabilidades individuales, compartidas y colectivas.
- Es beneficioso fomentar un liderazgo compartido, tanto formal como informal, entre cada uno de los jóvenes, teniendo en cuenta sus potencialidades, cualidades o aptitudes.
- La coherencia, unidad, influencia, coordinación y colaboración continua de los principales responsables y participantes es indispensable para la dirección y realización efectiva de las acciones educativas acordadas.

Coincidimos con los elementos que propone la autora, una mirada integradora a este proceso requiere de un proyecto donde cada uno de los elementos que se propongan se parezcan a ese estudiante que hoy tenemos en nuestras instituciones y que está pidiendo ser escuchado desde sus necesidades, vivencias, experiencias, tener en cuenta que ellos son también portadores de una experiencia que podemos enriquecer a través de nuestras competencias pedagógicas es muy importante.

En este mismo sentido y en concordancia con los planteamientos de Cúbela (2017, p.9), una labor educativa efectiva se manifiesta en los impactos que se reflejan en los resultados obtenidos en indicadores como:

- Compromiso activo, participación y liderazgo estudiantil en las diversas actividades, acciones o tareas de aprendizaje y desarrollo socioeducativo.
- Creatividad y entusiasmo en la preparación, coordinación, ejecución, supervisión y evaluación de las acciones académicas, científicas, laborales y de alcance.

- Desempeño de los indicadores de eficacia durante los últimos 5 periodos académicos (asistencia, retención y promoción). Eficacia a lo largo del ciclo.
- Logros en la ejecución de las tareas o actividades integradoras.
- Nivel y cantidad de estudiantes participantes en exámenes de mérito, mejoras en calificaciones y Alcance de títulos con reconocimiento.
- Calidad en la creación de talleres científicos por parte de los estudiantes.
- Participación y logros de los estudiantes en eventos, foros, competencias y festivales.
- Número de premios y reconocimientos obtenidos.

La importancia de estos indicadores radica en su capacidad para orientar una labor educativa efectiva. Trabajar con los jóvenes en la actualidad implica cambiar la percepción de este proceso y orientarlos desde un enfoque personológico, sentando las bases para que el futuro egresado sea integral, capaz y autodeterminado en el contexto laboral en el que se desenvolverá.

El enfoque personológico aplicado a la labor educativa implica enfocarse en cada individuo con una personalidad única e irrepetible, guiándolos educativamente para potenciar sus recursos personalógicos son la construcción de sus proyectos de vida , utilizando y desarrollando los autorreferentes en el auto-perfeccionamiento de su personalidad, es también importante el afrontamiento por sí mismo a situaciones adversas en el ámbito profesional y personal basándose en sus experiencias, vivencias, errores y dificultades, con una visión optimista del futuro.

En ese mismo orden de ideas, valorar las formaciones psicológicas tales como los ideales, intenciones, convicciones, así mismo la autovaloración, autoconocimiento, autoconfianza, autoestima, autodeterminación, son de suma importancia de la interrelación dialéctica entre los procesos sociales e intrapsíquicos que facilitan el desarrollo de una personalidad cada vez más resiliente ante las adversidades del entorno.

La personalidad se desarrolla de manera progresiva y dinámica, fortaleciéndose en cada etapa subsiguiente. Este proceso implica el crecimiento psicológico que se refleja en el desarrollo de la autorregulación, el manejo de emociones e impulsos, así como la solución constructiva de problemas y conflictos, el fomento del pensamiento crítico para la toma de decisiones y el logro de metas, así como la promoción de un entorno de tolerancia y respeto en las interacciones entre individuos.

Formar a los adolescentes para que puedan desarrollar y llevar a cabo sus propios proyectos de vida implica ayudarles a visualizar y estructurar de manera realista y equilibrada su ideal de vida, considerando sus capacidades y circunstancias personales y contextuales, y manifestándolos en su vida diaria. Debe de ser capaz de trazarse metas, perspectiva de vida, tomar conciencia del

compromiso que debe tener para adquirirlos y qué puede reprogramarse pertinentemente para alcanzar lo que se ha planteado.

Es fundamental reconocer la importancia que tiene para el docente en su labor educativa la realización de una caracterización exhaustiva y un diagnóstico integral, multidisciplinario e interdisciplinario del estudiante y su grupo.

Una visión más contextualizada de lo abordado hasta el momento no las brinda la experiencia del Proyecto de Formación del Profesional de la Cultura Física de la Universidad de Granma, el cual desde una de sus líneas “ Trabajo Educativo “ tiene como parte de sus objetivos el diagnóstico de la internalización de normas de comportamiento, emociones, atributos, actitudes, conceptos morales, valores, principios y convicciones y formación de hábitos, de los alumnos que están cursando su primer nivel en la facultad, proyectándose con el diseño de una estrategia psicopedagógica que acompañe a estos estudiantes en el transcurso de la carrera, desde las actividades que se proyecten con la estructura docente se les dará tratamiento a los aspectos abordados anteriormente.

A continuación, se mostrarán algunos de los rasgos más recurrentes que afloraron en el proceso, en este sentido se intencionó un diagnóstico donde los jóvenes pudieran expresar sus sentimientos, experiencias, inquietudes, insatisfacciones, proposiciones y expectativas, desde dinámicas participativas que incitaran a la exteriorización de situaciones vividas. Pudieron construir un espacio de experiencias colectivas problematizando; siendo la práctica enriquecedora y propiciando espacios de confianza y satisfacción en los jóvenes.

Se identifican las siguientes características:

-A los estudiantes les resulta desmotivador cualquier tipo de actividad educativa que no requiera creatividad.

-En un porcentaje muy elevado la capacidad crítica se dirige a su descontento con los adultos que no les comprenden, los atacan, o minimizan.

-Es también muy recurrente la resistencia a la autoridad si no es democráticamente orientada.

- Es evidente que algunos expresan su descontento con la actitud de ciertos profesores y padres, deseando una mayor colaboración y comunicación por parte de ellos.

-Se sienten poco motivados por las actividades educativas planificadas por el profesor guía pues no cumplen sus expectativas en cuanto a su visión distinta de la vida.

-Se sienten poco motivados por las actividades educativas planificadas por el profesor principal del año ya que no satisfacen sus curiosidades de investigación, imaginación y creatividad.

-Se sienten poco motivados por las actividades educativas planificadas por la FEU-UJC pues no son sistemáticas en su realización.

- Se sienten poco motivados por las actividades educativas planificadas por la residencia estudiantil pues son poco atractivas y monótona según consideran.

- Indican su preferencia por aprovechar los avances tecnológicos en lugar de participar en clases monótonas y a veces poco interesantes, impartidas por profesores de actitud rígida y conservadora.

Ante estas manifestaciones nuestro proyecto se ha dado a la tarea de diagnosticar no solamente a los estudiantes, también se diagnosticaron y está en marcha un proceso de capacitación a toda la estructura docente, en aras de que la transformación sea generalizada tanto en estudiantes como en los docentes.

Conclusiones

El foco de la labor educativa ha adquirido una importancia crucial en la educación inicial, particularmente en la educación profesional universitaria. La juventud contemporánea exhibe una psicología que se manifiesta a través de sus emociones y aprendizajes, con cada individuo siendo único y especial. Sus proyectos personales y las actuales condiciones sociohistóricas demandan que los educadores ajusten su visión, comprensión, atención y enfoque educativo, utilizando métodos, técnicas y estrategias que estén en sintonía con su auténtica naturaleza humana.

Referencias Bibliográficas

Cúbela, J. M. (2015). *Los proyectos educativos de año y grupo potenciadores de la labor educativa en las UCP*. Material docente de la DFP (Dirección de Formación del Profesional (DFP) de la Universidad de Oriente (UO). Santiago de Cuba.

Calviño, M. (2018). *Descubriendo la Psicología*. La Habana, Cuba. Editorial Academ

Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. Ed. UNESCO. Francia.

Fariñas, G. (2010). *Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista*. Programa Galatea, <http://galatea.uacm.edu.mx/?p=1143>.

Fuentes. H (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. Cuba: Universidad de Oriente, Centro Manuel F. Grant.

- Franco, F. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), pp. 151-179, 2021
- González R. (2009). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a03.pdf>
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(Especial), 1-24. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/issue/view/24>
- Horruitiner, P. (2000). La labor educativa desde la dimensión curricular. *Pedagogía Universitaria*. 5(1).
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación Volumen 15*(3).
- Horruitiner, P. (2006). LA UNIVERSIDAD CUBANA: el modelo de formación. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Inciarte, A. (2005). *Retos y principios del currículo de la educación superior. Ponencia presentada en el Foro: Hacia una nueva visión del currículo en LUZ*. Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico. 27 y 28 de octubre, Maracaibo-Venezuela.
- Inciarte, A & Canquis, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>
- Ibáñez, D. (2019). La gestión de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en la motivación profesional de los estudiantes de la carrera de Cultura Física. [Tesis inédita en opción al título de Máster en Administración y Gestión. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte *Manuel Fajardo*]. La Habana, Cuba.
- Llerena, O. (2013). Modelo de orientación profesional para estudiantes de la modalidad semipresencial de carreras sociohumanísticas. [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila], Ciego de Ávila, Cuba.
- Saura, I. (2021). *Características personológicas de estudiantes universitarios de Cultura Física. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"*. La Habana, Cuba. ID: <https://eqrcode.co/a/dt3Qb8>

- Valdés, Y. (2019). La interdisciplinariedad en la formación del profesional de la Cultura Física desde la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física. [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte *Manuel Fajardo*]. La Habana, Cuba.
- Vigotski, L. (1996). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Teoría y método empsicologia*. Sao Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Aique S. A.

CAPÍTULO 5

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS COMO CONFIGURACIÓN PSICOLÓGICA DE LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

89

Norma Guerra Martínez., Cuba *.

Yusleidy Taimara Popa. **,

Gonzalo Giraldo García Camejo ***.

** Profesor Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma, Cuba.

** Profesor Titular. MsC en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma, Cuba.

***Profesor del IINDER. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Granma, Cuba

“Dime y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré,

Involúcrame y lo entenderé,

Déjame actuar y actuaré”.

Confucio



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



En este capítulo se hace una valoración de los referentes sobre la relación ciencia e investigación como sustento para fomentar el fomento de competencias investigativas que se moldean desde el ámbito psicológico en la personalidad del estudiante universitario, regulando y autogobernando su enfoque investigativo en el transcurso de su formación profesional.

5.1. Ciencia e investigación en el contexto de la enseñanza universitaria. Consideraciones teóricas

Una valoración del desarrollo histórico social, logrado en la actualidad, permite percibir la profundización y solidez de las relaciones dialécticas de subordinación e interdependencia que se han establecido entre el binomio ciencia – sociedad; en tanto, los resultados científicos han provocado transformaciones en este contexto y en las actividades cotidianas de los seres humanos, y viceversa, marcadas por avances en los diferentes sectores, que dan cuenta del nivel obtenido en la ciencia y la tecnología, que corroboran una verdadera Revolución Científico-Técnica como respuestas a las nuevas necesidades sociales.

Este proceso se distingue por su carácter sistemático y multifactorial, que desmonta las concepciones, ideas y juicios practicados en el mundo circundante y activa en gran medida el avance de la humanidad, a través de la incorporación de diversas soluciones, estimula la evolución de la ciencia, la técnica y la tecnología, lo que conlleva, entre otros aspectos, a la formación de comunidades y colectivos científicos, así como al surgimiento metodológico y la conducta de la investigación científica.

La Revolución Científico-Técnica, también ha tocado las puertas de las universidades, y como consecuencia de ello, la educación se contextualiza y transforma en virtud de las exigencias y demandas sociales, con la finalidad de que los estudiantes universitarios se cuestionen nuevas problemáticas y soluciones desde un pensamiento crítico, abierto y transformador, que les permita reconocer que el camino a seguir para lograr esta preparación lo constituye la investigación científica, como núcleo central de la labor en las instituciones educativas, lo cual demanda también un giro de los pensamientos de los expertos que se desempeñan en este nivel de enseñanza.

Desde estos referentes, (UNESCO, 2021), se resalta la importancia crucial de la investigación en la consecución de metas del crecimiento sostenible. Este informe señala que ha habido un notorio incremento en la actividad de investigación a nivel global, alcanzando un total de 7,8 millones de investigaciones. Este aumento representa un 20% más en comparación con 2007. Además, se observa que la Unión Europea lidera con la mayor proporción de investigadores, con un 22%, seguida por China con un 19%, y los Estados Unidos con un 16%.

Desde esta perspectiva, se es consecuente con las consideraciones de autores como: Aldas, Tabares & Gonzales-Espino (2017), Bustamante (2017), Casanova, Gonzáles-Espino, Vásquez & Asqui (2019), Numa & Márquez (2019), Álvarez-Ochoa, Román, Conchado & Cordero (2020), Barbachán, Pareja, Rojas & Castro-Llaja (2020), Lora, Mucha & Rodríguez-Beas (2020), Yallico

& Hernández (2021), quienes de manera general coinciden en atribuirles el rol a las universidades en la evolución de la comunidad, por medio de la promoción y difusión del conocimiento; lo cual exige transformaciones del futuro profesional, al tomar como elemento rector la constante autogestión del conocimiento y el fomento de investigaciones que respondan a las exigencias del contexto, al emplear como principal herramienta el método científico.

En este quehacer, La universidad adjudica la responsabilidad de promover la indagación científica como una actividad prioritaria y estructura el plan de estudios de modo que el estudiante pueda internalizar los aspectos fundamentales o núcleos del conocimiento científico, a partir de una enseñanza productiva sustentada en un sistema de métodos, técnicas y formas de aprendizaje que promueva la capacidad para detectar y solucionar las contradicciones que concurren en su esfera de actuación, en función de lograr desde la concepción de un perfil amplio, la integralidad formativa.

Al respecto, se destacan las investigaciones de: Taboada y Hernández (2017), Gómez (2018), Rodríguez-Torres, Posso, De la Cueva & Barba (2018), Casanova et al. (2019), Aldas, Ávila-Mediavilla & Gonzáles-Espino et al. (2020), Barbachán et al. (2020), Obregón & Terrazas (2020), Orlaidy-Luna, Gastón-González & Villegas-Rodríguez (2020), Casanova, Roman-Proañó, Valladares & Granizo-Valdiviezo (2021), Huauya, Coaquira & Laderas (2021) y López-Novoa, Padilla, Gallarday & Santos (2021), al subrayar la importancia de potenciar las actividades entre las responsabilidades de las entidades encargadas de la formación de nuevos expertos, se evidencia la influencia directa que tienen en la calidad de la educación al garantizar la correcta utilización de los recursos teóricos y metodológicos.

En resumen, estas entidades actúan como agentes de cambio, lo que subraya la importancia de fomentar espacios de reflexión y diálogo, el análisis de resultados y la realización de investigaciones, con el fin de mejorar su rendimiento en el ámbito profesional. Para materializar este propósito, como parte del modelo actual del profesional en las universidades, se ha de dar prioridad en toda la educación de habilidades investigatorias, como configuración psicológica de la personalidad en los estudiantes universitarios que favorezcan la indagación, reflexión crítica del objeto y campo de investigación y promueva soluciones que se resuman en contribuciones teórico-prácticas, las cuales una vez generalizadas permitan corroborar los impactos en los diferentes ámbitos o esferas de la sociedad.

5.2. Las habilidades investigativas Su expresión en la funciones reguladoras y ejecutoras de la personalidad del estudiante universitario

Siguiendo la perspectiva presentada por Pérez-Porto y Merino (2008), se argumenta que la noción de habilidad tiene sus raíces en el vocablo latino "Habilitas", y se relaciona con la destreza, el talento, la pericia o la aptitud necesarios para llevar a cabo una tarea específica. Además, representa un nivel de competencia que permite alcanzar un objetivo con éxito gracias a la destreza

de la persona. En relación con ello, desde una mirada psicológica y pedagógica múltiples, investigadores han dedicado sus estudios al problema de las habilidades en los contextos formativos y se adentran en determinar su estructura y dinámica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en el rol que asumen los componentes personales y no personales para su desarrollo, entre ellos se destacan: Talízina (1985), Petrovsky (1988) y González-Maura et al. (1995); desde una concepción más pedagógica: Brito (1996), Fuentes (1997), Álvarez (1999); Silvestre & Zilberstein (2000), González-Maura (2001), Montes de Oca (2001), Plá (2002), Chirino (2002), Bermúdez (2003), Lanuez & Pérez (2005), Marcuello (2007) y Calviño (2010), revelan que son diversos los juicios y puntos de vistas acerca de la naturaleza de las habilidades, por lo que se considera un problema latente y aún no resuelto para la ciencia; sin embargo, convergen en que las habilidades son equivalentes al término saber hacer.

En igual medida, estos autores conciben las habilidades como una vía para asimilar diversas facetas de la actividad, abarcando el conocimiento de los métodos de la actividad en sus aspectos cognitivos, prácticos y valorativos. También se refieren a una capacitación psicológica práctica específica que capacita a las personas para utilizar de manera creativa los conocimientos y hábitos adquiridos, con el propósito consciente de abordar con éxito tareas teóricas o prácticas. Además, se engloban dentro de esta concepción las estructuras psicológicas del pensamiento que facilitan la asimilación, retención, aplicación y comunicación de conocimientos que contribuyen a resolver cuestiones teóricas y prácticas, entre otros aspectos.

En el contexto específico de la educación de estudiantes universitarios, cuyo objetivo primordial es la preparación de futuros profesionales para involucrarse en fomentar la generación de conocimiento y la investigación científica, es crucial que los estudiantes adquieran y dominen una serie de acciones y destrezas. Para lograr este objetivo, resulta fundamental abordar tareas complejas de forma regular, sistemática y con flexibilidad, como señalan (Ferrás & Blanco, 2020). En este proceso educativo, la formación y perfeccionamiento de habilidades investigatorias deben ser un componente integral que abarque todos los aspectos esenciales de la formación académica.

En relación a este tema, las habilidades investigativas se pueden definir como atributos individuales que cumplen un rol necesario en el fortalecimiento de la comprensión de los contenidos relacionados con la investigación. Estas habilidades implican el uso consciente del método científico en la solución de conflictos del entorno circundante (Ledesma, 2016).

Estas habilidades son el resultado de un conjunto de dimensiones interconectadas que se relacionan con las funciones cognitivas superiores, dando lugar a procesos de investigación interdisciplinaria en los que el individuo construye su propio conocimiento (Barbachán et al., 2020). Esencialmente, se trata de la capacidad de llevar a cabo actividades mentales y prácticas que permiten organizar de manera coherente las acciones a través del conocimiento y las costumbres de la persona, especialmente en el contexto de la investigación científica (Aparicio, 2018, p.24).

En este contexto, Omar-Hechavarría y Capdevila (2013) destacan la importancia de los

elementos ejecutivos, las acciones y las operaciones, junto con los factores impulsores, como los objetivos y los motivos. La comprensión de las acciones, tanto a nivel mental como práctico, posibilita una regulación lógica de la actividad, utilizando los conocimientos y las costumbres que el individuo posee para abordar problemas y encontrar soluciones a través de la investigación científica (Díaz, 2002, pág. 22).

Atendiendo a las pretensiones que se persiguen con el presente estudio, se es consecuente con las definiciones de habilidades investigativas ofrecidas por Díaz (2002), Omar-Hechavarría & Capdevila (2013); en tanto, en ellas se vislumbra la esencia de estas atendidas como configuración psicológica de la personalidad del estudiante, en la cual se imbrican de manera dialéctica las funciones reguladoras de la personalidad: inductora y ejecutora.

Siguiendo los principios de la Psicología Humanista e Histórico Cultural, la personalidad se concibe como el nivel más elevado de organización y estructuración de elementos psicológicos específicos. Estos elementos se caracterizan por la estrecha interrelación entre aspectos cognitivos y emocionales, lo que les permite desempeñar un papel esencial en la regulación del comportamiento (Domínguez, 1998, p.48).

Por su parte, González-Rey (1985 y 1989), citado por Fernández (2002), logra aportar valoraciones conceptuales, a nuestro juicio de incuestionable valor para la explicación del comportamiento humana, la personalidad se concibe como la forma más elaborada y duradera de organizar y unificar elementos y funciones psicológicas. Este proceso influye en la regulación y autorregulación del comportamiento en áreas de máxima relevancia para la vida del individuo (pp. 295-296).

Se es consecuente con esta definición para valorar el desempeño del estudiante universitario en la aprehensión de habilidades investigativas en la formulación de los fundamentos teóricos y la interpretación de los resultados de la investigación, ya que en este proceso es importante considerar, además de su experiencia y conocimientos previos, los recursos personales de este, los sentidos y contenidos psicológicos que se figuran en la su subjetividad a partir de acciones y operaciones, las potencialidades, necesidades, motivos y aspiraciones que en este quehacer rigen su conducta como expresión del vínculo entre lo cognitivo y afectivo, la percepción sobre la propia capacidad, los intereses, las metas y el contexto socio-cultural familiar.

En esta dinámica, es esencial que los educadores se preparen para fomentar, como parte de la dirección motivadora, los aspectos relacionados con la esfera de motivación de la personalidad. Se hace hincapié en las motivaciones intrínsecas como impulsores fundamentales para el desarrollo de la labor investigativa. Estas motivaciones se basan en diversas necesidades psicológicas, que incluyen elementos como la autodeterminación, la eficacia y la curiosidad, entre otros. Este tipo de motivación surge de manera espontánea, impulsada por impulsos internos y necesidades psicológicas, sin depender de recompensas externas. Implica que el individuo se involucra en una

actividad por el placer y la satisfacción que le brinda, y, como resultado, la actividad se convierte en un fin en sí misma.

Según Rodríguez (2013), la motivación intrínseca implica una inclinación hacia el logro de un buen desempeño, alcanzando el éxito en situaciones competitivas que involucran diversas normas. La actuación puede ser interpretada como favorable o desfavorable, tanto por el sujeto como por los demás; una vez que se ha formado la tendencia a esforzarse y tener un buen desempeño, esta persiste de manera subyacente, emergiendo de nuevo cuando la situación indica al estudiante que completar la tarea resultará en éxito y evaluación positiva en comparación con alguna norma de calidad (p. 135).

Por otro lado, Deci & Ryan (1985) definen la motivación intrínseca como aquellas actividades humanas realizadas por el placer que proporcionan o por el interés que implica su ejecución. Se considera una de las motivaciones Con un elevado grado de independencia, este tipo de comportamiento representa el modelo de acciones autorreguladas. Surge de la necesidad del sujeto de alcanzar competencia y autonomía, impulsando una diversidad de conductas y procesos psicológicos cuya recompensa principal son las sensaciones de eficacia y libertad.

¿Cuáles son las características de personalidad que tipifican a los estudiantes que poseen una motivación intrínseca en la formación y desarrollo de las habilidades investigativas?

- Tienen la capacidad de tomar decisiones de indagación con plena conciencia de sus acciones, confiando en su capacidad para hacerlo.
- Muestran un interés genuino por adquirir nuevos conocimientos y habilidades que complementen su conjunto de habilidades existente, con el objetivo de mejorar como profesionales.
- Priorizan el desempeño efectivo en situaciones de evaluación y se mantienen atentos a la retroalimentación sobre los resultados de sus acciones, lo que les permite corregir y mejorar su desempeño de manera constante.
- La creatividad y la independencia son rasgos distintivos de su personalidad, lo que los lleva a buscar la innovación en sus actividades, ya sea en trabajos o presentaciones. Consideran que el éxito o el fracaso en sus actividades se deben a su propio esfuerzo y a su capacidad para regular y supervisar sus acciones, en lugar de depender de factores externos.
- Tienen preferencia por tareas que presentan un nivel de dificultad intermedio, evitando tanto las tareas demasiado fáciles como las excesivamente complicadas.

Se estima que, para llevar a los estudiantes a este nivel de regulación, en el cual son capaces de problematizar la realidad que se cuestionan a partir de descifrar las contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, la teoría y la práctica, necesidades y posibilidades, niveles de aspiración y metas cumplidas, constituyendo estas las verdaderas tendencias que orientan su personalidad, es pertinente trabajar en este proceso investigativo en virtud de lograr zonas de

desarrollo potencial, en la cual el sistema de ayuda es decisivo y por tanto la labor de acompañamiento, asesoría del profesor tutor, el de metodología de la investigación y estudiantes aventajados constituye un valioso soporte en este empeño.

¿Cuál es el rol del profesor tutor en esta labor de acompañamiento y asesoría para potenciar motivaciones intrínsecas y el desarrollo de habilidades investigativas?

El estudiante universitario cuando se adentra en este proceso investigativo realiza desde una perspectiva constructivista el análisis desde la teoría científica de la realidad, lo cual le va a posibilitar, caracterizar el estado actual de la situación problemática, definir el problema científico y asumir posicionamientos personales que le permitan transitar el camino teoría - práctica – práctica enriquecida a partir de la proyección de un algoritmo de trabajo guiado por el profesor tutor.

La labor del tutor no es una tarea fácil, siempre que esta se conciba como un proceso de acompañamiento investigativo, espacios de aprendizaje cooperativos que se abren al estudiante mediante la atención personalizada y sistemática, para que sean capaces de ampliar y penetrar las posibilidades que este tiene de participar enérgicamente en la construcción de significados y sentidos relacionados con lo que aprende. Esto garantiza un desarrollo emancipado y oportuno del estudiante que es expresión de un proceso de formación de valores que se apoya en principios y se manifiesta en prácticas socializantes, lo cual a nuestro juicio precisa transitar por las siguientes fases:

Fase 1. Contacto - motivación: en esta etapa se establece la primera interacción entre los estudiantes y los tutores; es decir, la sensibilización y concienciación sobre las tareas de investigación. Se fomenta la creación de un ambiente propicio, de confianza y aceptación grupal, que favorece la interacción entre cada uno de ellos para romper las barreras comunicativas que pudieran presentarse, lo que permitirá crear una atmósfera agradable entre el estudiante y tutor. Se constituyen además las normas de trabajo individual, compromisos, metas y expectativas, en función de garantizar la eficiencia funcional e independencia cognoscitiva del estudiante.

Fase 2. Evaluativa - diagnóstica: posibilita la identificación evaluación y autoevaluación sobre los conocimientos previos, capacidades y actitudes que poseen los estudiantes para llevar a cabo el desarrollo de habilidades de investigación, respaldados por procesos perceptivos, en relación con la imagen que cada uno proyecta de sí mismo y de los demás, lo cual permite al tutor obtener un criterio sobre el estado que presentan estas habilidades. En esta fase se sugiere que el tutor presente al estudiante diferentes situaciones problemáticas relacionadas con el tema que se investiga que precisen de la utilización de operaciones del pensamiento, tales como: análisis-síntesis, inducción-deducción y la generalización, acompañados de la objetivación, auto confrontación, entrevistas a profundidad, conversación guiada, entre otras.

Fase 3. Durante el aprendizaje y la intervención, se logra comprender los requisitos fundamentales para alcanzar la transformación deseada. El proceso de aprendizaje ocurre de manera individual, con la guía del tutor como facilitador. Se establecen condiciones propicias en diferentes etapas del proceso, fundamentadas en la creación de una base sólida que guía la acción.

Esta base se construye mediante la integración de procesos sensorio-perceptuales (sensaciones y percepciones), representativos (memoria e imaginación) y racionales (pensamiento). Estos procesos son esenciales para garantizar la formación de las acciones mentales necesarias, que a su vez facilitan la persistencia y aplicación de los saberes adquiridos. Esto se traduce en el avance de un diseño teórico-metodológico coherente y la identificación de los manuales teóricos que respaldan la trama investigativa y la formulación de propuestas para abordar la solución del problema planteado.

Fase 4. Construcción y aprehensión del conocimiento científico del tema a investigar: constituye el momento rector de este proceso, ya que se instaura en un espacio de formación donde se establece una dinámica de relaciones entre el tutor y los estudiantes, ponderando las estrategias de aprendizaje como las herramientas pedagógicas e instrumentales para que el despliegue de las destrezas indagatorias que se van configurando en torno a la realidad educativa que se desea transformar.

Relacionado con ello, es meritorio reconocer las reflexiones de Chirino (2002), sobre las habilidades necesarias para concretar las bases teóricas de la investigación bases teóricas de la realidad educativa que se desea transformar “el objetivo de esta fase es fomentar la búsqueda, aplicación y divulgación de conocimientos científicos cruciales, que capaciten a los individuos para comprender y explicar la realidad educativa. Además, se busca que los estudiantes puedan adoptar perspectivas personales basadas en la ciencia y la ética, lo que les permitirá contribuir de manera enriquecedora a esta realidad “(p. 94).

El autor destaca que al analizar los diversos momentos y situaciones en los que se requiere llevar a cabo procesos de teorización, se plantean operaciones fundamentales para esta destreza general, cuyo orden puede establecerse de forma contextual y no necesariamente secuencial:

- identificación de literatura relevante, la adquisición de esta literatura, su revisión, la extracción y recopilación de información relevante, la formulación del marco teórico, el análisis de textos y datos, la elucidación de conceptos, situaciones y eventos, y la comparación de criterios científicos. Estas operaciones pueden realizarse en un orden situacional y no necesariamente secuencial.
- Establecimiento de bases científicas, la inferencia de conclusiones, la generación de soluciones científicas contextualizadas, la redacción de ideas científicas, el reconocimiento de índices vinculados con el tema de investigación, el planteamiento de suposiciones, la generación de enfoques científicos para asuntos profesionales, y la elaboración de informes científicos y conclusiones con una mayor variedad, extensión

y profundidad de argumentos.

Según Chirino (2002), la destreza de investigación para verificar la realidad educativa se refiere a la "evaluación continua del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que representan soluciones científicas alternativas a los problemas presentes en la realidad educativa". Esto permite la evaluación de los logros y desafíos desde una perspectiva científica y ética" (p.94).

Verificar la realidad problemática implica la evaluación continua del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas que representan alternativas científicas para abordar los problemas de la realidad. Esto facilita la evaluación de los logros y desafíos desde una perspectiva científica y ética, con el propósito de contribuir a su mejora continua mediante su aplicación práctica.

A partir de esta comprensión de lo que implica comprobar la realidad, se proponen las siguientes operaciones esenciales involucradas en este proceso:

- Dentro del proceso de comprobar la realidad educativa, se proponen operaciones esenciales que incluyen la interpretación de datos y gráficos, la elaboración de instrumentos de investigación sencillos para una exploración general de la realidad, la aplicación predominante de métodos de investigación de naturaleza teórica, la organización lógica de la información, la evaluación integral de los resultados y la selección de métodos de investigación adecuados.
- Diseñar herramientas de investigación considerando los indicadores relacionados con el objeto de estudio, emplear enfoques tanto teóricos como empíricos en la aplicación de herramientas y técnicas de investigación, estructurar, clasificar y analizar los datos recolectados, y efectuar la confrontación de los hallazgos obtenidos con el tema de estudio.
- **Fase 5. Comunicación de los resultados:** se relaciona con la correcta práctica comunicativa que, según Cáceres (2014), se segmenta en dos ejes. En el apartado escrito se ubican las habilidades relacionadas con el uso de las normas universales para la unificación de trabajos escritos, la inclusión de vocablos técnicos en la emisión de trabajos académicos, una redacción clara, coherente y congruente con el nivel educativo, el respeto irrestricto de los formatos institucionales orientados a la homogeneidad de los productos académicos y la inclusión de recursos organizativos. En el apartado oral, por otro lado, se ubican las habilidades relacionadas con el lenguaje formal y semiótico.

Las habilidades asociadas al lenguaje formal involucran la adecuación de los recursos y componentes discursivos como el tono de voz, la pronunciación, la lógica el discurso y el uso de señas formales evitando todo tipo de modismos, vulgarismos y muletillas. Por otro lado, las habilidades asociadas al lenguaje semiótico involucran la inclusión de materiales que facilitan el aviso y la transmisión de conocimientos a través del discurso.

Consecuentes con estas aseveraciones, es meritorio destacar la conceptualización de habilidades comunicativas, dada por Fernández (2002), que al ser contextualizada En este estudio

se enfatiza cómo la sistematización de acciones surge mediante el proceso de interacción y el cambio de información entre individuos, donde comparten de forma voluntaria sus experiencias, sentimientos y emociones. Esto se logra mediante el diálogo y la participación, todos orientados hacia un objetivo compartido y en constante crecimiento, con el propósito de aprender y adquirir habilidades prácticas (p. 38).

A partir de lo señalado, las causas de la ineficacia de la comunicación o incomunicación en el proceso investigativo radican, entre otras, por carencia o falta en las habilidades verbales y no verbales para enviar el mensaje, no lograr una adecuada atención al emisor (el docente o tutor), o mal entendimiento del mensaje enviado, no utilización de un lenguaje asequible al grupo que se enseña, aspectos que a nuestro juicio justifican la necesidad de potenciar básicamente habilidades comunicativas que se orientan a través del análisis de la propia acción comunicativa de tutores, docentes y estudiantes, se consideran aspectos de la estructura del proceso, tanto informativos como relacionales, en función de los cuales se plantean la habilidad para la expresión y la empatía relacional.

5.3. Las habilidades para la expresión y la de relación empática medulares en la comunicación del resultado científico

La habilidad para la expresión comprende las posibilidades del docente para expresar y transmitir mensajes de naturaleza verbal o extra verbal durante el proceso investigativo. Los elementos que intervienen, según Sainz de la Torre (2006), están dados por: el aspecto métrico, semántico y práctico de la información, así como el pre y postintervalo, como parte de los tipos de información que ofrece el profesor al estudiante durante el proceso.

La habilidad para la relación empática forma parte de la comprensión del estudiante durante el proceso investigativo, pero no es una asimilación intelectual de su problemática, sino de la comprensión afectiva, lo cual precisa la necesidad de compartir sus sentimientos. En la empatía existe la intención de responder a los problemas del otro, ponerse en su lugar.

Los indicadores esenciales son los siguientes:

1. Rol del estudiante en el intercambio de información: participación de este en el intercambio comunicativo durante la concreción de cada una de las etapas de investigación.
2. Acercamiento afectivo: se manifiesta una actitud de aceptación, de apoyo, dar posibilidad de expresión de las vivencias del estudiante que permitan el intercambio comunicativo entre ambos.
3. Estilo comunicativo: expresa el comportamiento democrático o impositivo del docente con el estudiante, durante la información del resultado científico.

Por su parte, la autora considera que, para la instrumentación de estas habilidades en el marco del proceso investigativo con estudiantes universitarios, es imprescindible abordarlas a partir de un enfoque psicológico, porque en la situación de comunicación están presentes sus

cualidades personales, la eficacia en su desempeño se basa en los componentes ejecutores, instrumentales, motivacionales-afectivos, caracterológicos y personales. Además, se reconocen como componentes fundamentales para el fomento de estas habilidades, los mecanismos de la comunicación, que potencian la interacción recíproca entre educadores y estudiantes. Entre estos mecanismos destacan el contagio, la persuasión, la imitación y la sugestión. La eficacia de estos mecanismos depende en gran medida de la reputación de la persona que lidera la comunicación; en este caso, el educador o tutor debe ser un modelo ejemplar para los estudiantes.

Desde estas teorías que abogan por el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto de la investigación científica, es esencial que todos los participantes en este diálogo adopten actitudes que favorezcan una comunicación efectiva. Esto se refleja en la unidad de autorregulación cognitiva, instrumental y motivacional, la cual asegura que los involucrados estén plenamente comprometidos y dispuestos a llevar a cabo la tarea que tienen ante sí. Esto implica la reflexión sobre su práctica pedagógica y la disposición para transformarla. En última instancia, esto les permite ser conscientes de sus acciones, dedicar esfuerzos para alcanzar sus objetivos y actuar con un alto nivel de conciencia y voluntad.

Estas aseveraciones encuentran su explicación en las reflexiones realizadas por Ojalvo (1994), en relación a los niveles de interacción que se pueden distinguir en la comunicación educativa, los cuales se establecen como factores que determinan la mayor o menor influencia mutua de los interlocutores en el diálogo educativo, los siguientes:

1er nivel o ausencia de interacción: se refiere a una interacción física en la que dos personas están involucradas en una conversación, pero cada una de ellas se enfoca en su propio mensaje, sin interactuar ni mostrar interés en lo que la otra persona está diciendo.

2do nivel: se produce una dinámica de acción y reacción, donde se envían mensajes desde un polo para influir en el otro. Aunque hay retroalimentación, esta se limita a determinar si el mensaje ha sido recibido y si se ha logrado el propósito deseado. El emisor ajusta su mensaje para lograr una mayor efectividad.

3er nivel: La retroalimentación se manifiesta como una interacción empática entre los participantes, donde cada uno de ellos se esfuerza por comprender la perspectiva del otro y se involucra emocionalmente en la conversación.

4to nivel: la retroalimentación se presenta como una interacción empática entre los involucrados, en la cual cada uno se esfuerza por comprender la perspectiva del otro y muestra un compromiso emocional en la conversación.

A partir de estas reflexiones, el proceso de investigación debe dirigirse hacia el cuarto nivel de interacción, lo que requiere una comunicación interactiva que el docente debe asumir y que se define como:

Un sistema de relaciones comunicativas establecidas en el contexto de la investigación científica. Estas relaciones permiten operar en dimensiones informativas, perceptivas e interactivas.

Esto se logra a través de habilidades que involucran la expresión y la empatía, fomentando un vínculo cognitivo y emocional en la transmisión y recepción de información. Este enfoque define el comportamiento tanto del profesor como del estudiante. Se basa en reflexiones grupales y en la autorreflexión relacionadas con las tareas profesionales. Además, implica un proyecto de cambio personal que se origina en la interacción entre la observación activa, el pensamiento abstracto y la práctica.

En este enfoque, el docente dispone de recursos que abordan el "qué," el "cómo" y el "para qué." Estos recursos son clave para llevar a cabo una nueva forma de actuación, la cual demanda que el docente tenga en cuenta la integración de tres componentes fundamentales del proceso comunicativo: el informativo, el perceptivo y el interactivo.

Estas consideraciones, deben ser estimadas por los docentes, pues contribuyen a la manifestación de la relación sujeto - sujeto que requiere del intercambio de información, lo que podrá influir en su conducta comunicativa. A su vez, este proceder permite que se desarrollen lazos afectivos, de aceptación, de confianza, condicionantes para que se transmitan de manera coherente los elementos esenciales obtenidos en la investigación.

5.4. La Base Orientadora de la Acción (BOA) y las Estrategias de Aprendizaje en la formación de habilidades investigativas

La guía desempeña un papel crucial en cualquier actividad de aprendizaje. Especialmente durante los momentos o fases de la investigación científica, cuyo objetivo es transformar el objeto del conocimiento, para lo cual es fundamental desarrollar habilidades de investigación en el sujeto que lleva a cabo este proceso. Una orientación adecuada por parte del docente sentará las bases para que los estudiantes desarrollen las habilidades, capacidades y destrezas que le van a permitir desde la concepción de un algoritmo coherente y sistémico transitar de manera objetiva por las diferentes etapas de la investigación, siguiendo el camino del conocimiento y ponderando en este quehacer, el ¿qué?, el ¿cómo?, el ¿por qué?, y el ¿para qué? Las respuestas a estas interrogantes garantizan que se alcancen niveles motivacionales significativos, que el objetivo de la actividad planteado por el docente se convierta en la principal meta del estudiante y el contenido adquiera sentido y significado para ellos.

Los conceptos anteriores están basados en la teoría de la actividad formulada por Vigotsky en 1924. Esta teoría resalta el cambio de la actividad externa a la interna en la psique humana. Más adelante, en 1976, Galperin integró esta teoría de manera innovadora en el proceso educativo mediante el enfoque de la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (TFEAM), como se señala en el trabajo de Mendoza, Acevedo y Tejeda en 2016.

La TFEAM plantea que para que los estudiantes asimilen un conocimiento, deben atravesar por momentos específicos de la actividad, que engloban la orientación, la ejecución y el control. La

orientación comprende las responsabilidades del docente que abarcan la motivación y el establecimiento de una base orientadora para la acción. La ejecución se refiere a las tareas llevadas a cabo por los estudiantes y se divide en la fase material o materializada, la formación lingüística que implica la fase verbal externa y el lenguaje externo "para sí". Por último, se encuentra la fase de formación de la acción en el lenguaje interno, que completa el proceso de formación de la acción como un acto puramente mental. A juicio de las autoras del capítulo, la primera etapa de motivación es de vital importancia, ya que es donde se pueden explorar los motivos e intereses del mismo en función de la tarea a realizar y a partir de las individualidades y un clima de confianza, lograr la una disposición afectiva hacia el objeto del conocimiento. Es crucial en esta etapa partir de un análisis para determinar qué estrategias o métodos utilizan los estudiantes para su aprendizaje, lo que proporciona al docente una primera comprensión de los estilos de aprendizaje de sus alumnos y le ayuda a utilizarlos como base para resaltar la importancia de reflexionar sobre cómo se adquieren nuevos conocimientos, habilidades, cualidades personales, etc.

Todo esto implica fomentar que los alumnos se familiaricen con procedimientos y estrategias de motivación que se centren en el establecimiento de metas personales. Además, es crucial que atribuyan sus éxitos o fracasos a sus propias acciones en lugar de factores externos o la suerte. También se debe trabajar en el aumento de la autoestima de los estudiantes y en el desarrollo de incentivos para el aprendizaje.

En esta misma línea, se da prioridad a estrategias de cooperación que promuevan actitudes de trabajo en grupo y en equipo. Esto incluye la disposición para compartir información y recursos, ofrecer ayuda cuando sea necesario y solicitar asistencia cuando se requiera.

Se sugiere la implementación de estrategias como:

- La entrevista temática.
- La toma de notas y apuntes.
- La conversación guiada.
- Técnicas de presentación en grupo.

Etapas de la Base Orientadora de la Acción (BOA).

La etapa no se caracteriza por la ejecución de la acción por parte del alumno, es aquí donde se socializa por el docente el sistema de conocimientos correspondiente en este caso a cada una de los momentos del proceso investigativo como:

- Mostrar la relevancia social y actualidad del tema abordado para la práctica en la sociedad.
- La identificación precisa, afirmativa y basada en datos o evidencia de la situación problemática presente en la teoría o en la práctica. Esto también justifica la necesidad de abordar y resolver el problema de manera objetiva. La comprensión de la importancia de investigar y resolver esta problemática mediante métodos científicos depende de este punto. Esto contribuye a reforzar la relevancia del tema y de la investigación.

La exposición de los componentes esenciales del diseño de investigación que se adoptarán de manera precisa y coherente, dentro de una estructura interna sólida. Esto demuestra el nivel de rigor científico y metodológico, sirviendo como un indicador para anticipar la validez y la aceptación de los resultados.

Con el fin de lograrlo, el docente puede emplear recursos de aprendizaje que le permitan, en primer lugar, identificar los conocimientos previos que son fundamentales para comenzar las actividades en una secuencia educativa. Estos recursos pueden incluir organizadores gráficos que faciliten la representación visual de los conocimientos explorados. Esto promoverá el aprendizaje significativo al establecer puentes cognitivos que conecten lo que el estudiante ya sabe (el "nivel de desarrollo real" según Vygotsky) con lo que necesita aprender para asimilar de manera significativa los nuevos conocimientos (la "zona de desarrollo próximo" que conduce al nivel de desarrollo potencial). En este proceso, se sugieren las siguientes estrategias:

- **La técnica de lluvia de ideas:** es un método creativo de generación de ideas en el que los participantes proponen libremente sus pensamientos, sugerencias y soluciones relacionadas con un tema específico, sin críticas ni juicios previos, fomentando así la exploración de diversas posibilidades y la estimulación de la creatividad y la colaboración.

¿Cómo se lleva a cabo la técnica de lluvia de ideas?

- a. Se comienza con una pregunta central relacionada con un tema, una situación o un problema.
 - b. Los estudiantes pueden participar de manera oral o escrita, con un límite de intervenciones.
 - c. Se presentan ideas sin profundizar en justificaciones o fundamentos.
 - d. Todas las ideas expresadas se consideran válidas.
 - e. La duración de esta estrategia es breve, no debe exceder los 15 minutos.
 - f. Se designa a un moderador que registra las ideas en un pizarrón y fomenta un ambiente de respeto, creatividad y relajación.
 - g. Las ideas se analizan, evalúan y organizan de acuerdo con la pregunta central.
 - h. Es posible combinar esta estrategia con otros organizadores gráficos.
 - i. Después de explorar las ideas previas de los participantes, es aconsejable elaborar una síntesis escrita de lo expresado.
- **Las preguntas:** Estas son interrogantes que promueven la comprensión en diversas áreas del conocimiento. Son una herramienta importante para fomentar el pensamiento crítico. La tarea del docente consiste en crear situaciones en las que los estudiantes se planteen preguntas sobre los elementos fundamentales que constituyen los objetos, eventos, procesos y conceptos. Las preguntas también estimulan El pensamiento crítico y lógico posibilita cuestionar un tema, analizar información, generar ideas o desafíos para abordar, fomentar nuevas formas de pensar,

promover el desarrollo metacognitivo y mejorar el aprendizaje mediante la discusión. Algunas de las preguntas destacadas incluyen:

- **Preguntas-guía:** Las preguntas esenciales son una destreza que nos permite abordar un tema de manera integral a través de una serie de preguntas que facilitan la comprensión del tema, identifican detalles, analizan conceptos y permiten planificar un proyecto.

¿Cómo se aplican?

a) Se elige un tema de interés.

b) Se formulan preguntas esenciales, pidiendo a los estudiantes que las generen, considerando la estructura siguiente:

- Las preguntas esenciales se responden haciendo referencia a datos, ideas y detalles presentes en una lectura o material de estudio.
- La utilización de un esquema gráfico es opcional.

- **Preguntas exploratorias:** son interrogantes que se centran en los significados, los impedimentos y los intereses personales que surgen de un tema.

¿Cómo se formulan?

a) Se selecciona un tema, experimento o situación.

b) El profesor plantea preguntas exploratorias o puede pedir a los estudiantes que las generen. Estas preguntas pueden comenzar de la siguiente manera:

- ¿Qué significa...?
- ¿Cómo se relaciona con...?
- ¿Qué ocurre si cambio...?
- ¿Qué más debemos aprender sobre...?
- ¿Qué argumentos te resultan más persuasivos acerca de...?

c) Las respuestas a estas preguntas se basan en datos, ideas y detalles presentes en una lectura. Sin embargo, la característica fundamental de esta estrategia es que las respuestas no se encuentran explícitamente en el texto, lo que requiere una reflexión personal por parte del estudiante.

d) La utilización de un esquema gráfico es opcional.

SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)

¿Qué significa SQA?

La estrategia mencionada es conocida como "Estrategia KWL" (Ogle, 1986, citado por Delgado-Quinones, Gutiérrez-García, Livier, Flores-Alvarado & Hermosillo-García, 2021). Esta estrategia se utiliza para fomentar el aprendizaje al hacer que los estudiantes primero exploren sus conocimientos previos, luego planteen preguntas sobre lo que desean aprender y finalmente verifiquen lo que han aprendido. Los estudiantes identifican las relaciones entre lo que ya saben y lo que están por aprender a partir de un evento dicho por el educador.

¿Cómo se realiza?

a) Se introduce un tema, un texto o una situación y luego se les pide a los estudiantes que identifiquen lo que ya saben sobre el tema.

b) Los estudiantes deben responder a través de tres afirmaciones:

Lo que sé: Aquí, los estudiantes expresan lo que ya conocen sobre el tema. Esto representa su base de conocimiento previo.

Lo que quiero saber: En esta parte, los estudiantes plantean las preguntas o inquietudes que tienen sobre el tema. Estas son las áreas que desean explorar y comprender mejor.

Lo que aprendí: Esta sección se completa al final del proceso de investigación, durante la etapa de evaluación. Aquí, los estudiantes resumen lo que han aprendido de manera significativa.

c) La respuesta a la última afirmación, "Lo que aprendí," se registra al final del proceso investigativo, en la etapa de evaluación.

d) A menudo, las respuestas se organizan en una tabla de tres columnas, pero también se pueden representar gráficamente en un organizador visual.

En esta fase, además de utilizar estrategias para determinar los conocimientos previos, se recomienda que el docente emplee otras estrategias que fomenten la comprensión a través de la organización de la información. Esta habilidad es especialmente importante cuando no se puede dar explicaciones y resulta altamente efectiva en el desarrollo de secuencias didácticas que fomentan el aprendizaje autorregulado.

Una vez que se ha recopilado la información relevante para un propósito específico, es crucial realizar la lectura y, posteriormente, elaborar una síntesis utilizando organizadores gráficos apropiados. Algunas de las estrategias destacadas son:

- **El cuadro sinóptico:** es una representación gráfica que resume y organiza de manera esquemática la información relevante sobre un tema particular. Se utiliza para presentar de manera clara y concisa las ideas principales, sus subtemas y las relaciones entre ellos, lo que facilita la comprensión y el estudio de conceptos complejos mediante un diseño visual estructurado y jerarquizado. El proceso de creación de un esquema jerárquico implica los siguientes pasos:

- a) Localización de los conceptos generales o inclusivos.
- b) Derivar los conceptos secundarios o subordinados.
- c) Categorizar los conceptos, estableciendo relaciones jerárquicas.
- d) Utilizar llaves para indicar las relaciones entre los conceptos.

- **Matriz de inducción:** es una herramienta analítica que ayuda a identificar y categorizar las posibles causas de un problema específico. Se utiliza para explorar y evaluar diversas hipótesis y sus implicaciones, lo que facilita la toma de decisiones informadas y la generación de estrategias para abordar situaciones complejas. El proceso de análisis comparativo involucra los siguientes pasos:

- a) Identificación de los elementos a comparar, ya que el primer paso es la comparación de estos elementos.
 - b) Toma de nota de los elementos identificados.
 - c) Análisis de la información recopilada y búsqueda de patrones o relaciones entre los elementos comparados.
 - d) Extracción de conclusiones basadas en los patrones o relaciones observados.
- Además, se busca más evidencia que confirme o refute las conclusiones obtenidas.

• **Técnica heurística UVE de Gowin:** es un enfoque visual que se utiliza para organizar y representar el conocimiento de manera estructurada y comprensible. Se centra en la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, resaltando la relación entre la observación, la reflexión, la evidencia y las posibles conclusiones o inferencias. Esta técnica fomenta un pensamiento crítico y reflexivo al integrar la indagación y la elaboración conceptual en el proceso de aprendizaje. Está compuesta por los siguientes elementos:

- a) Elemento principal: el título o concepto central de interés.
- b) Foco de interés: el fenómeno, evento o suceso específico destacado en el proceso de aprendizaje.
- c) Meta: el propósito de la actividad, desglosado en tres momentos: ¿qué acción se llevará a cabo? (verbo-operación mental), ¿cómo se ejecutará? (a través de, mediante, por medio de, etc.) y ¿con qué fin se realizará?
- d) Interrogantes centrales: preguntas exploratorias que delimitan el tema de investigación en relación con el propósito y el enfoque central.
- e) Marco teórico: el conjunto de principios que explica el motivo detrás de un comportamiento o fenómeno estudiado y se refiere al propósito y enfoque específico. Puede desarrollarse en forma de estrategia.
- f) Ideas principales: palabras clave o conceptos fundamentales necesarios para la interpretación de la actividad (mínimo cinco términos).
- g) Suposiciones: conjeturas derivadas de la observación del evento o fenómeno en estudio que deben vincularse con las preguntas centrales.
- h) Recursos: una lista detallada de herramientas necesarias para llevar a cabo la actividad, que especifica el tipo y la calidad de cada uno.
- i) Procedimiento: una secuencia numerada de pasos que guían la ejecución del experimento, siempre centrados en la investigación que responde a las preguntas formuladas.
- j) Registro de datos: incluye información cuantitativa y/o cualitativa, así como observaciones relevantes durante la ejecución, errores, correcciones, entre otros. También puede contener tablas, gráficos y otros recursos visuales.

k) Organización del conocimiento: implica la presentación lógica de los datos a través de esquemas gráficos para facilitar el análisis de los resultados.

l) Afirmaciones fundamentadas: conjunto de respuestas a las preguntas centrales respaldadas por los registros y la organización del conocimiento.

m) Hallazgos y resoluciones: reunión de los resultados obtenidos a partir de la correlación entre el propósito, las suposiciones y la organización del conocimiento.

¿Cómo se lleva a cabo?

Se comienza por presentar a los alumnos en un contexto o anómalo real que sea relevante para el aprendizaje.

- Después, se presenta la estrategia UVE con el propósito de orientar a los alumnos en la estructuración de su pensamiento, en la definición de la dirección de su estudio y en la metodología de registro de las observaciones efectuadas en el lugar de los hechos.

- Se procede a describir detalladamente cada una conforman la técnica UVE, es decir, se explican los elementos que deben incluir en cada parte de la técnica.

- A partir de esa explicación, los alumnos siguen la secuencia proporcionada anteriormente, desde la sección "Parte central" (título o tema) hasta la sección "Conclusiones", siguiendo los pasos indicados en cada una de las secciones (desde a) hasta m)). De esta manera, los estudiantes pueden aplicar la técnica de manera sistemática para comprender y analizar la situación o fenómeno presentado

- Mapa cognitivo (mental): son una forma gráfica de representar el pensamiento y el conocimiento, y tienen las siguientes características:

a) El tema o concepto central que es el foco de atención se representa en una imagen central. Este elemento central es la base de todo el mapa mental.

b) Los temas o subtemas más importantes relacionados con el tema central se derivan de la imagen central en una estructura radial o ramificada. Estos subtemas son como las ramas principales del mapa.

c) Cada rama (subtema) del esquema mental se ilustra con una imagen y/o una palabra clave colocada junto a la línea de conexión. Esta técnica permite una identificación más clara y una comprensión mejorada de la relación entre el subtema y el tema central.

d) Los detalles menos significativos o aspectos secundarios se ilustran como ramificaciones adicionales que se unen a las ramas de nivel superior. Esta técnica facilita la estructuración jerárquica de la información.

e) Todas las ramas y subtemas se interconectan, formando una estructura unificada que refleja la relación entre los diferentes conceptos y temas.

¿Cómo se realiza?

1. Énfasis:

a) Utiliza una imagen central para representar el tema principal.

- b) Emplea ilustraciones en la extensión de la misma para ilustrar subtemas o ideas clave.
 - c) Usa tres o más colores para resaltar y diferenciar elementos en el mapa.
 - d) Puedes agregar una tercera dimensión a través de imágenes tridimensionales o palabras en relieve.
 - e) Varía el tamaño de las letras, líneas e imágenes para destacar la jerarquía y la importancia de los elementos.
 - f) Organiza de manera ordenada y equilibrada el espacio en el papel o en la herramienta digital que estés utilizando.
2. Destacar relaciones:
- a) Usa flechas para conectar diferentes secciones del mapa y resaltar relaciones entre conceptos.
 - b) Emplea colores y códigos visuales para indicar conexiones específicas o categorías.
3. Claridad:
- a) Utiliza una palabra clave por línea o rama para mantener el mapa claro y conciso.
 - b) Escribe las palabras clave con letra clara y legible, preferiblemente en estilo script o manuscrita.
 - c) Coloca las palabras clave directamente sobre las líneas que representan las ramas.
 - d) Asegúrate de que la longitud de la línea sea proporcional al contenido que representa.
 - e) Conecta las líneas de manera efectiva para que las ramas mayores se unan a la imagen central de manera coherente.
 - f) Utiliza líneas centrales más gruesas y con una forma orgánica y natural para dar énfasis al tema principal.
 - g) Asegúrate de que los límites de las imágenes y las palabras clave enlacen con las ramas correspondientes.
- h) Mantén la claridad en las imágenes que utilices para representar conceptos.
 - i) Evita girar la hoja o la pantalla mientras creas el mapa para conservar la orientación adecuada.

4. El mapa mental debe reflejar un estilo personal:

- a) Esto permitirá mostrar la creatividad del autor.

3. Etapa materializada.

Esta fase, iniciada a partir de la tercera etapa, implica la ejecución de la acción en el entorno material, donde el estudiante lleva a cabo la acción planificada. Durante esta fase, el papel

activo del profesor implica supervisar la ejecución de la acción y brindar orientación y comentarios. Los estudiantes se enfrentan a la solución de problemas durante esta etapa utilizando guías de estudio y esquemas externos.

Es fundamental que los estudiantes desarrollen métodos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que les permitan construir conocimientos, abordar desafíos y cultivar habilidades para aprender de manera constante a lo largo de sus vidas, en diferentes situaciones y entornos. Esto subraya la relevancia de no solo adquirir conocimiento, sino también generar ideas, fomentando un enfoque activo y participativo en el proceso de aprendizaje.

- Tópico generativo: La metodología basada en el aprendizaje por desafíos plantea un enfoque cognitivo que desafía a los estudiantes a resolver problemas y reflexionar sobre temas, conceptos, teorías o ideas. Estos elementos actúan como puntos de partida para fomentar una comprensión profunda. Esta estrategia es esencial porque permite establecer conexiones entre el entorno escolar, la vida cotidiana de los estudiantes y la sociedad en general. Para poner en práctica la metodología centrada en el aprendizaje por desafíos, se pueden adoptar los siguientes procedimientos:

- a) Fomentar un espacio de reflexión colaborativa entre colegas mediante una tormenta de ideas acerca de un tema o aspectos relevantes de la materia.

- b) Contribuir con sugerencias acerca de los temas que hayan captado el interés de los estudiantes.

- c) Elaborar un esquema de ideas en relación con sus contribuciones y las de sus colegas.

- d) Identificar las áreas del esquema de ideas con mayor interconexión.

- e) Buscar temas que generen debate, promuevan distintos puntos de vista y posibiliten la formulación de opiniones.

- f) Planificar la forma de abordar el tema generativo.

- g) Introducir a los estudiantes el tema generativo, ya sea como un tema, una teoría, un concepto o una pregunta.

- Estudio de caso: Una estrategia metodológica que implica la descripción detallada de un evento real o simulado complejo, destinada a permitir que el estudiante aplique sus conocimientos y habilidades para resolver problemas. Esta técnica es altamente efectiva para el desarrollo de competencias, ya que requiere que el estudiante utilice tanto conceptos teóricos como destrezas y actitudes en un contexto y situación específicos. En un entorno académico, se recomienda que los casos estén respaldados por documentación o evidencia que proporcionen información crucial para su análisis y resolución. Los casos pueden ser abordados de manera individual o en grupo, y también pueden involucrar el estudio de situaciones reales en las que se hayan enfrentado problemas y analizar cómo fueron abordados. El uso de este involucra los siguientes pasos:

- a) Se elige la competencia (o competencias) que se pretende desarrollar.

b) Identificar problemas a analizar. Estas situaciones pueden ser casos ya elaborados o nuevos que se hayan conformado a partir de experiencias profesionales. En ambos casos, es importante disponer de documentación que respalde la situación.

c) Se eligen las circunstancias considerando su importancia y su conexión con la vida real.

d) Se redacta el escenario, detallando las causas y consecuencias de la situación.

e) Se determinan los estándares de evaluación que se emplearán para examinar el caso.

f) Se lleva a cabo la evaluación de los casos siguiendo los criterios previamente establecidos.

g) Puede resultar beneficioso someter el caso a la revisión de otros profesionales para verificar su relevancia, coherencia y nivel de complejidad.

- Aprendizaje basado en problemas implica el planteamiento de escenarios simulados que requieren que los estudiantes investiguen, interpreten, argumenten y propongan soluciones a uno o varios problemas específicos. En este enfoque, el estudiante asume un papel activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor actúa como guía, facilitando la búsqueda de soluciones a los problemas presentados. Los problemas planteados deben ser desafiantes y pertinentes, estableciendo un vínculo entre la teoría y su aplicación en contextos prácticos. Pueden variar entre problemas abiertos y cerrados, siendo los primeros particularmente apropiados para el ámbito universitario debido a su mayor complejidad, que requiere que los alumnos justifiquen sus respuestas y demuestren habilidades de pensamiento crítico.

La metodología de resolución de problemas implica varias etapas:

a) Constituir grupos de trabajo conformados por un número de alumnos que varíe entre tres y siete, dependiendo de la complejidad del problema planteado.

b) Asignar funciones específicas a cada miembro del equipo, tales como líder, secretario y portavoz, para asegurar un funcionamiento eficiente.

c) Establecer pautas y normas de colaboración para regular el trabajo en equipo y promover un entorno de respeto y colaboración.

d) Analizar el contexto en conjunto con los estudiantes, utilizando textos o casos prácticos que ayuden a aclarar conceptos y términos relevantes para la comprensión del problema planteado.

e) Identificar el problema y comprender su alcance mediante un análisis exhaustivo de las diferentes dimensiones y facetas que lo conforman.

f) Formulan hipótesis para abordar el problema.

g) Proponen posibles alternativas para resolver el problema.

h) Seleccionan la mejor alternativa basándose en criterios predefinidos.

i) A lo largo de todo el proceso, el profesor supervisa y asesora la labor de los estudiantes, proporcionando orientación y apoyo en los momentos pertinentes.

j) Se procede a evaluar la viabilidad de la solución seleccionada a través de una simulación detallada o un análisis exhaustivo de las posibles implicaciones y consecuencias.

4. Etapa verbal

En esta etapa, el estudiante ha logrado comprender a fondo el marco de referencia de la acción y ha adquirido las destrezas y conocimientos pertinentes. Posteriormente, progresa hacia la fase de internalización a nivel lingüístico, donde los componentes de la actividad deben ser comunicados de manera verbal, ya sea de forma oral o escrita. Esto implica traducir la acción concreta en términos y conceptos comprensibles.

Los enfoques empleados en esta fase pueden ser colaborativos o a través de discusiones en parejas, y buscan lograr la resolución innovadora de problemas. La teoría especifica las cualidades de la actividad que deben tenerse en cuenta en su desarrollo, ya que sirven como indicadores de su calidad. Uno de los elementos fundamentales en este proceso es la habilidad de expresar y comunicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos mediante el uso del lenguaje hablado o escrito.

5. Etapa mental

En esta fase, que se lleva a cabo durante las clases presenciales, el lenguaje se vuelve interno y se procesa con una estrategia discursiva particular. Los estudiantes han asimilado los contenidos y son capaces de transmitirlos, generalizándolos a contextos novedosos. El objetivo es que logren una completa autonomía en su proceso de aprendizaje.

Durante esta etapa, es esencial brindar orientación a los estudiantes sobre los métodos de estudio y su actividad independiente. Esta guía es fundamental para lograr avances en el aprendizaje y un crecimiento intelectual significativo. Los estudiantes deben ser capaces de interpretar los conocimientos, desarrollar habilidades y cultivar valores que les permitan aplicar lo aprendido de manera autónoma y reflexiva.

- Foro: consiste en una breve presentación de un tema por parte de un orador, normalmente un estudiante, seguido de preguntas, comentarios y recomendaciones. A diferencia de un debate o un simposio, carece de la formalidad que los caracteriza. Además, en la era digital, un modo común del foro de disputa es llevarlo a cabo de forma electrónica mediante el uso de Internet.

En este contexto, El docente reserva un área en un sitio web para que los estudiantes intercambien ideas y opiniones sobre temas actuales e interesantes para el grupo. Este enfoque ayuda a fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, promueve la idea hipotética, la evaluación y la emisión de juicios. Además, estimula la interrogante activa de los alumnos en

relación con un tema y les permite desarrollar competencias comunicativas, especialmente en expresión oral y argumentación.

El foro de discusión se realiza de la siguiente manera:

- a) Se introduce y presenta un tópico de interés, una situación o un problema aún no resuelto.
- b) Un estudiante designado se encarga de exponer el tema al grupo.
- c) Se inicia la discusión planteando preguntas abiertas que estimulen a los estudiantes a reflexionar sobre el tema.
- d) Se toman en cuenta todas las preguntas y comentarios formulados por los alumnos.
- e) Se promueve el intercambio de ideas y cuestionamientos entre los estudiantes, fomentando un entorno de participación activa.
- f) Se alienta a los alumnos a profundizar en el tema y, si es pertinente, a plantear nuevas preguntas o perspectivas.
- g) Al final del foro, se realiza un cierre en el que se resumen las conclusiones alcanzadas durante la discusión. Esto puede incluir acuerdos, desacuerdos, soluciones propuestas u otras ideas relevantes.

- Taller: es una estrategia de trabajo en grupo en la cual los participantes aplican los conocimientos previamente adquiridos en una tarea específica con el fin de generar un producto que refleje las contribuciones individuales de cada miembro del equipo. Durante la realización de un taller, es esencial fomentar un ambiente flexible y asegurarse de tener varios recursos y herramientas para que los alumnos puedan abordar con éxito la tarea prevista. La duración del taller es adaptable en función de los objetivos planteados o las competencias que se pretenden desarrollar, lo que puede resultar en que se lleve a cabo en un solo día o en varias sesiones de trabajo. Además, se destaca la importancia del aprendizaje colaborativo en el taller, lo cual se logra de manera óptima mediante la asignación de roles específicos entre los miembros de los equipos.

El proceso de realización de un taller se lleva a cabo de la siguiente manera:

- a) Se presenta una introducción general al tema que se abordará en el taller, proporcionando información teórica que servirá de base para el avance de un deber.
- b) Se forman los grupos, asignando roles específicos a los miembros de cada equipo, y se establece un plazo definido en el que trabajarán juntos.
- c) Se ponen a disposición de los equipos las herramientas necesarias para llevar a cabo la tarea o producir el producto.
- d) Los equipos colaboran y trabajan en conjunto durante el período de tiempo asignado para cumplir con la tarea.
- e) El monitor o docente supervisa, asesora y sigue de cerca el progreso de cada equipo, brindando apoyo cuando sea necesario.

- f) Cada equipo presenta su proceso de trabajo y los resultados obtenidos ante el grupo.
- g) Se lleva a cabo una discusión en la que se pueden analizar los enfoques, métodos y resultados de los diferentes equipos.
- h) Se brinda información adicional o se aclaran dudas según sea necesario.
- i) Se presentan las conclusiones derivadas de la tarea o del producto desarrollado durante el taller.

Referencias Bibliográficas

- Aldas, H. G., Ávila-Mediavilla, C. M. & Gonzáles-Espino, Y. (2020). Formación de habilidades investigativas en estudiantes de Cultura Física. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 4(1), 43-48.
- Aldas, H. G., Tabares, R. M. & Gonzáles-Espino, Y. (2017). Caracterización de la formación de habilidades investigativas en la carrera de Cultura Física en Ecuador. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(2), 74-85.
- Álvarez-Ochoa, R., Román, C., Conchado, J. & Cordero, G. (2020). Habilidades investigativas en docentes de educación superior: un acercamiento a la realidad. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 8(1), 70-77.
- Álvarez, I. (1999). *El proceso y su movimiento: dinámica del proceso docente educativo en la Universidad*. [Tesis de doctorado de la Universidad de Oriente]. Santiago de Cuba.
- Aníbal, J. (2008). La competencia del docente para la interacción educativa de la pedagogía de la información a la de la formación. Retrieved. <http://porunaeducaciondecalidad.org>
- Aparicio, A. (2018). Habilidades investigativas y Práctica docente en el aula en la Institución Educativa de Ancahuasi-Anta. (Tesis de maestría Universidad César Vallejo).
- Arguelles, G. (2015). Los niveles de ayuda como Base Orientadora de la Acción (BOA) en las guías de estudio de ciencias médicas. Monografías. Fromm http://www.monografias.com/trabajos79/niveles-ayuda-base-orientadora_accion/niveles-ayuda-base-orientadora-accion2.shtml
- Barbachán, E. A., Pareja, L. B., Rojas, A. O. & Castro-Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Revista Conrado*, 16(74), 93-98.
- Bermúdez, R. (2003). Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de habilidades básicas en la Educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior* 1: 12-15.
- Brito, H. (1996). *Psicología para Educadores*. Tomo II. La Habana: Academia.

- Bustamante, J. (2017). El aprendizaje cooperativo: Una competencia imprescindible. *Educación Superior*, 2(1), 25-36.
- Calviño, M. (2010). *Vale la pena escritos con psicología*. La Habana: Caminos.
- Campelo, J. (2003). Un Modelo Didáctico para Enseñanza Aprendizaje de la Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Vol. 25(1).
- Casanova, T. A., Roman-Proano, Z. G., Valladares, N. P. & Granizo-Valdiviezo, M. E. (2021). Conjunto de actividades para el dominio de las habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de Educación inicial de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. *Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*, 9(1).
- Casanova, T. A., Gonzáles-Espino, C. Y., Vásquez, M. G. & Asqui, J. E. (2019). Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de educación infantil en el contexto ecuatoriano. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 99-120.
- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. [Tesis doctoral del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]. La Habana.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: *Journal of personality and social psychology*.
- Delgado-Quñones, E. G., Gutiérrez-García, G. Livier, G. I., Flores-Alvarado, L. R. & Hermosillo-García, E. A. (2021). Evaluación del aprendizaje con SQA al aplicar técnicas de Enseñanza-Aprendizaje según el estilo de aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*, 56. Enero-marzo [Archivo PDF].
- Díaz, T. (2002). *Curso pre-evento: Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior*. Pinar del Río: Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca.
- Fernández, A. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación
- Ferrás, L. M & Blanco, M. R. (2020). El desarrollo de habilidades científico investigativas generalizadoras mediante el estudio de casos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 214-227.
- Fuentes, H. (1997). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.
- Gómez-Escorcha, J. A. (2018). Competencias investigativas para el desarrollo de habilidades en el docente investigador de Educación Superior. *Revista Publicando*, 15(1), 465-480.
- González-Maura, V. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González-Maura, V., Castellano Simons, D., Córdova-LLorca, M. D., Rebollar, M., Martínez-Angulo, M., Fernández-González, A. M., Martínez-Corona, N. & Péiiz, D. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Guillermo, M. & Ramírez, I. (2009). Estrategia que favorece la comprensión de problemas y la planificación de su resolución, durante la enseñanza de la Física. *Phys. Educ*, 3(1).
- Huauya, P., Coaquira, V. A. & Laderas, E. (2021). Estrategia feedback en el desarrollo de habilidades investigativas de estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 227-238.
- Lanuez-Bayolo, M., & Pérez-Fernández, V. (2005). *Habilidades para el trabajo investigativo: experiencias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. La Habana: IPLAC.
- Ledesma, E. (2016). *Habilidades investigativas y producción de cuentos en niños(as) del distrito de Pucará*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]
- López-Novoa, I., Padilla, M., Gallarday, S., & Santos, Á. L. (2021). University didactics and their relationship with the development of research skills in students of the National University of San Martín. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15612.
- Lora, M. G., Mucha, L. F. & Rodríguez-Beas, R. B. (2020). Desarrollo de habilidades investigativas en maestrandos de la Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 308-327. 1
- Marcuello, A. (2007). *Habilidades para la comunicación: técnicas para la comunicación eficaz*. Monografías. www.monografias.com
- Mendoza, A., Acevedo, D. & Tejeda, C. (2016). Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (TFEAM) en la Enseñanza y Aprendizaje del Concepto de Valencia Química. *Formación Universitaria*, 9(1), 71-76.
- Montes de Oca, M. (2001). *El desarrollo de las habilidades profesionales de los futuros profesores a través de seminarios*. Institutos Superiores Pedagógicos. Colección Trabajos Científicos. No.1. La Habana: Pueblo y Educación.
- Numa, N. & Márquez, R. A. (2019). Los Semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. Propósitos y Representaciones. *Avances en investigación cualitativa en educación*. 7(1): 230-248.
- Obregón, N. I., & Terrazas, P. I. (2020). Aprendizaje basado en problemas y su influencia en las habilidades investigativas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV. *IGOVERNANZA*, 3(12), 15-38.
- Ojalvo, M. (1994). La comunicación en el aula: su investigación y entrenamiento. *Revista de Educación Superior*, 1.
- Omar-Hechavarría, M. & Capdevila, B. (2013). El desarrollo de habilidades en la formación inicial de los estudiantes. *EduSol*, 13(43)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). *La investigación*. Informe. [Página Web UNESCO]. unesco.org.

- Orlaidy-Luna, D., Gastón-González, D. & Villegas-Rodríguez, C. R. (2020). Scientific investigative skills in the professional training process. *Ciencia y Deporte*, 5(2), 32-45.
- Pérez-Porto, J. & Merino, M. (14 de octubre de 2008). Habilidad- Qué es, definición y concepto. Última actualización el 11 de abril de 2022. <http://definición.de/habilidas/>
- Petrovsky, A. (1988). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Plá, R. (2002). *El perfeccionamiento de los modos de actuación del docente: Una necesidad para elevar la calidad de la educación en el siglo XXI*. [Archivo en PDF].
- Rodríguez, A. (2013). Autoestima y motivación intrínseca de los escolares. [Tesis doctoral de la Universidad de Sevilla]. España. http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/516/Y_TD_PS-1000.pdf.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Posso, R. J., De la Cueva, R. R. & Barba, L. C. (2018). Herramientas metodológicas para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes: Una praxis necesaria (original). *Olimpia: Publicación científica*, 15(50), 119-132.8
- Sainz de la Torre, N. (2006). Variables de la información de corrección de errores en la Educación Física y el deporte. *Monografía*. [Archivo PDF]. Matanzas: UMCC.
- Silvestres, M. & Zilberstein, J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. CEIDE.
- Taboada, J. E. & Hernández-Ricardo, M. (2017). Las habilidades científico-investigativas. *Pedagogía Profesional*, 15(3).
- Talízina, N. (1985). *Conferencias "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior"*. Universidad de La Habana. CEPES.
- Vigotsky, L. (1924). *El método de investigación reflexológica y psicológica*. <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/vygotsky.p>
- Yallico, R. M. & Hernández-Huaripaucar, E. M. (2021). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas específicas en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 283-295.

CAPÍTULO 6

LA PREPARACIÓN ÉTICO – PROFESIONAL PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES COMO PARTE DEL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO

116

María del Rosario Yaques de la Rosa. *

Rafael Claudio Izaguirre Remón. **

*Profesor Auxiliar. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granma, Cuba.

** Profesor Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma, Cuba.



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



Introducción

En el ámbito universitario actual, la ética ha adquirido un rol crucial en el proceso de educación profesional integral. Este artículo defiende la importancia de preparar a los estudiantes en aspectos ético-profesionales como parte esencial del proceso de formación universitaria. Se aborda la interrelación entre la ética y la adquisición de competencias, destacando una dinámica integral que abarca el temario educativo, el fomento de competencias y la interdisciplinariedad. Este enfoque ayuda a mejorar la ética profesional y puede implementarse en varios contextos universitarios.

En relación con lo anterior, existen posturas afirmativas como Silva y Mazuera (2019, p. 9) argumentan que el enfoque de competencias surge como resultado de la sociedad capitalista contemporánea. En contraposición, el enfoque de competencias profesionales adoptado en este estudio rechaza y se opone a esta orientación de pensamiento mercantilista y neoliberal presente en ciertas corrientes de la literatura científica. En contraste, se basa en la perspectiva del desarrollo social humano, es decir, en el humanismo, la equidad, la imparcialidad y el deber social. Dentro de este marco de competencias profesionales, se respaldan las reflexiones de Alonso, Larrea y Moya (2020) que consideran:

(...) Un individuo demuestra su eficiencia no solo a través de su capacidad para realizar tareas con calidad y productividad, sino también mediante la integración de actitudes y valores morales, medioambientales, profesionales y éticos, que se relacionan con la justicia social, la equidad, la colaboración, el respeto y la solidaridad. En resumen, su competencia implica la habilidad para adaptarse y convivir en un entorno laboral complejo y cambiante, lo que se refleja en la versatilidad de su desempeño profesional. (Alonso, Larrea y Moya, 2020, p. 7).

Desde esta perspectiva reflexiva, la formación profesional se convierte en un reflejo de una racionalidad que otorga significado a la labor profesional. Sin ella, el ejercicio profesional podría limitarse y enfocarse únicamente en la realización de tareas y acciones sin considerar su propósito más amplio. Por consiguiente, se argumenta que la conducta ética en el ámbito profesional potencia las habilidades transformativas de los expertos, si bien esto implica la fusión de conocimientos, destrezas y aptitudes, junto con actitudes y valores éticos que delineen su desempeño en los entornos laborales y sociales.

Por lo consiguiente, las observaciones señalan que la moralidad en el ámbito laboral se ha consolidado como un componente vivo y fundamental en la educación integral. Al supervisar el adecuado uso de las destrezas laborales en el aprendizaje práctico, asegura una práctica responsable y eficaz, lo cual resulta crucial para hacer frente y solucionar los retos intrincados de la comunidad contemporánea. En este contexto, la ética ayuda a moldear la identidad y el temperamento de los futuros profesionales de enfermería al dotarles de principios y valores éticos que orientan su

conducta y permiten un comportamiento moral en su desempeño laboral y social. Además, les suministra pautas y evaluaciones éticas que también fortalecen sus capacidades y valores profesionales, dado que desempeñan una función activa al momento de tomar elecciones en el desarrollo de su labor profesional.

La moralidad es esencial en el crecimiento profesional a través de la instrucción práctica, dado que respalda la formación de la identidad y la integridad del individuo, factores considerados pilares fundamentales de las habilidades laborales en la actualidad. Por ende, se ha reconocido que la ética laboral refleja una sensibilidad ética que fomenta el avance del bienestar social y promueve el progreso en el ámbito profesional. La ética laboral, al ser una expresión de sensibilidad ética, capacita a los futuros profesionales para asumir la obligación y el deber de aportar, mediante su trabajo, a la mejora y el progreso de las condiciones de vida de la comunidad.

6.1. El enfoque de formación de competencias profesionales en el marco de la preparación ética - profesional.

Se comienza por tomar en cuenta las actividades formativas de enseñanza en el entorno laboral en cada área, desde una visión global de las habilidades laborales, que dirige su objetivo, importancia y originalidad con el fin de alcanzar la unificación de la moralidad con el desarrollo educativo del aspirante a profesional. Esto implica considerar las dimensiones de la formación (conceptual y práctica), debido a que estas establecen los principios como una parte de las habilidades laborales que el estudiante universitario emplea en su rendimiento. Siguiendo esta idea, las actividades de educación en el entorno laboral se conciben con una perspectiva educativa futurista en la que los métodos de enseñanza y aprendizaje son especializados, creando un proceso de instrucción integral basado en habilidades laborales. Esto conlleva la fusión de información, posturas, principios y destrezas requeridas para comprender circunstancias particulares y trabajar como un enfermero o enfermera de manera astuta y diligente.

Otra característica esencial de este método es su relación entre la moralidad y la eficiencia de las actividades educativas en el campo laboral, al admitir que el éxito laboral efectivo de los estudiantes de Enfermería no se fundamenta exclusivamente en habilidades cognitivas y prácticas, sino que alcanzar resultados también involucra la adhesión a valores.

En consecuencia, el desarrollo de habilidades mediante procesos educativos en el trabajo en cada el currículum universitario incluye adquisiciones profesionales complejas que engloban una formación para utilizar y emplear de forma sistemática, responsable y moral el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Todo esto requiere la estructuración y organización educativa de los aspectos prácticos del plan de estudios, con el objetivo de instruirlos desde el entorno laboral, fundamentado en el cultivo de principios morales que ayuden a la utilización y el uso prudente del saber para resolver las

dificultades laborales, las cuales se concretan mediante la realización técnica de labores o responsabilidades profesionales. Por lo tanto, en las actividades de educación en el entorno laboral para enseñar habilidades, no se desliga la moralidad de las habilidades laborales, ya que los principios y actitudes se combinan con las destrezas y aptitudes prácticas y mentales, como elementos que distinguen la actuación de los estudiantes universitarios y fomentan el avance de su moralidad laboral.

El desarrollo de juicios éticos demanda el contexto reflexivo suministrado por la moralidad laboral, que no solo provee criterios, valores y fundamentos, sino que también ofrece una visión que posibilita reconocer las distintas facetas inherentes de los dilemas laborales a los que se orientan las actividades de educación en el entorno laboral. Adicionalmente, asiste en comprender los entornos y particularidades de los escenarios de enseñanza, y, sobre todo, simplifica la toma de decisiones con total consciencia de las consecuencias que acompañan a las labores laborales. Este enfoque educativo es factible debido a que la moralidad laboral que se fomenta en la instrucción práctica se cimienta en una comprensión completa de la naturaleza de los entornos educativos y los campos de actividad de la disciplina universitaria. Esta percepción global resulta esencial para que los estudiantes de este programa puedan distinguir, hacer evaluaciones y adoptar decisiones con compromiso laboral.

Dado lo expresado hasta ahora, para que las actividades educativas en el entorno laboral, fundamentadas en un enfoque de habilidades laborales, puedan ser vistas como una opción para promover el crecimiento de la moralidad laboral en los estudiantes de Enfermería y realizar efectivamente con este propósito dinámico, resulta fundamental establecer una conexión entre la ética y otros conocimientos relacionados con la formación profesional.

6.2. La formación de competencias profesionales en el marco de la ética profesional

La apreciación completa de las habilidades laborales representa una aportación valiosa para la unión de la moralidad con las otras facetas del aprendizaje, abarcando la dimensión teórica y práctica. Esto se debe a que reconoce la importancia de los principios como parte esencial de las destrezas que el experto aplica en su trabajo.

Basándose en la visión holística o integradora, se concibe cada habilidad como un conjunto complicado de características generales, que incorporan información, posturas, principios y destrezas. Estos son esenciales para comprender circunstancias particulares y desenvolverse de manera astuta en ellas (Rojas Moreno, 2000, pp. 47-48).

Un aspecto crucial de esta perspectiva es su relación entre la moralidad y la eficiencia, reconociendo que la ejecución laboral efectiva no se fundamenta exclusivamente en habilidades cognitivas y destrezas, dado que el logro de resultados también involucra la adherencia a valores.

Suele ser habitual que la preparación de habilidades laborales se centre en el entrenamiento técnico en aptitudes y destrezas concretas, con el objetivo de lograr resultados concretos o la resolución de problemas. A menudo se presupone que la capacidad de actuar se garantiza con una sólida preparación en habilidades tanto manuales como cognitivas, lo que puede reducir la realización a una actividad técnica. Sin embargo, se puede descuidar el compromiso personal, la responsabilidad y la utilización ética de los procedimientos en este enfoque. (Bixio, 2001, p. 31).

Entonces, en el contexto de la enseñanza de competencias, se puede notar una clara disociación entre la moralidad y las habilidades laborales, dado que los principios y posturas intrínsecas al desempeño podrían ser pasados por alto, y la responsabilidad profesional podría limitarse exclusivamente a la realización técnica de las labores o responsabilidades específicas del campo.

Por tanto, es esencial recordar la perspectiva de Cecilia Bixio (2001) con respecto a las competencias profesionales, en la que resalta que su formación implica aprendizajes complejos que van más allá de la adquisición de habilidades y destrezas. Según Bixio, el verdadero desafío radica en la cultivación de criterios éticos que promuevan el uso responsable de los conocimientos adquiridos y su aplicación adecuada y ética.

La ética profesional proporciona un marco reflexivo que trasciende más allá de meras pautas, valores y fundamentos, expandiendo un panorama que facilita reconocer diversas facetas que rodean a un problema concreto y tomar conciencia de las consecuencias que acompañan a una acción específica. Esto es fundamental, pues la moralidad permite una comprensión completa de la realidad, esencial para la toma de elecciones y la evaluación en contextos complicados.

Para que la moralidad laboral cumpla de forma eficaz su papel activo, es fundamental que se integre con otros conocimientos en el proceso formativo, lo cual requiere una perspectiva interdisciplinaria. Esto ha sido destacado por Hortal (2002):

El reto presentado por la instrucción de la moralidad laboral en el entorno universitario implica promover una ética reflexiva y crítica sobre el conocimiento y las prácticas profesionales. Esto implica establecer un diálogo interdisciplinario con los conocimientos especializados en los que se fundamenta cada profesión, a la par de intentar alinearse con el pensamiento ético contemporáneo (Hortal, 2002, p. 15).

El enfoque positivista de la ciencia, que mantiene a las distintas disciplinas y campos de conocimiento aislados y separados, no facilita el diálogo interdisciplinario necesario para comprender las conexiones y relaciones entre diferentes áreas de conocimiento. En el ámbito académico, han surgido sugerencias que cuestionan este método y proponen alternativas para establecer un vínculo más estrecho entre la ciencia y la ética en el contexto universitario.

6.3. Competencia profesional, ética y valores profesionales.

El enfoque de competencias se entiende en este contexto no como una mera competencia competitiva, sino como la capacidad de ser competente, es decir, demostrar la habilidad para aplicar el conocimiento, aprovechar las experiencias, interactuar y colaborar de manera colectiva. Las competencias pueden ser consideradas como acciones mentales que no se restringen únicamente a las labores o destrezas realizadas, sino que también involucran la comprensión de situaciones desafiantes que las personas deben afrontar. Además, aunque las habilidades pueden mostrarse específicamente en la ejecución de ciertas labores, tienen una naturaleza general que se basa en la identidad del individuo. (Bernal, 2003: 142).

El autor plantea la idea de identificar rasgos de las competencias, los cuales conforman lo que él denomina "un yo competente", responsable de organizar y dirigir comportamientos mediante una amplia gama de labores y funciones, que moldean la identidad individual. (Bernal, 2003: 142). Un profesional demuestra competencia cuando exhibe destreza y aptitud para resolver problemas, de manera que movilice una serie de factores como información, destrezas y posturas en circunstancias particulares que ayuden a resolver la discordia y a la comprensión del mismo.

La competencia ética, por lo tanto, comprende la totalidad de información, destrezas, aptitudes, posturas y principios que un experto debe implementar de forma consistente, de tal manera que esta combinación modele su labor y dirija sus labores, dándole una identidad laboral única. Los atributos que constituyen la habilidad moral incorporan el deber, la franqueza, la moralidad laboral y personal, la dedicación a ofrecer el mejor servicio a la comunidad, el respeto y la adhesión a principios éticos y valores laborales. En conjunto, estas características forman el código moral que impregna la identidad y el rendimiento laboral.

Este conjunto de rasgos se refiere al conocimiento, formas de actuar y actitudes propias de la persona en relación con su dimensión profesional, al tiempo que, como ciudadano, aporta un significado social y un desarrollo moral a su ejercicio profesional.

6.4. Principales postulados teóricos sobre la preparación ético – profesional para la formación de competencias profesionales

- a. La educación moral se considera una faceta esencial de la educación en su totalidad y la educación profesional específicamente. Aunque comparten ciertos aspectos comunes, también presentan diferencias sustanciales relacionadas principalmente con los objetivos de la formación en cada caso. Constituye un eje transversal crucial en el desarrollo del aprendizaje del estudiante universitario.
- b. En el contexto de la educación laboral, el progreso de la preparación ética busca fomentar la comprensión y adopción de los valores inherentes a la profesión, asegurando su

- aplicación como reguladores del comportamiento profesional y la internalización de los valores y fundamentos morales inherentes a la disciplina. En cuanto a la preparación del estudiante universitario centrada en habilidades, implica el fomento de la competencia ética.
- c. La preparación de la competencia ética del estudiante universitario requiere una relación dialéctica entre los conceptos de la preparación ético-profesional como una ética global o profunda, sistemas de ideas que proporcionan elementos esenciales para la formación de una comprensión integral, y la comprensión y resolución de los problemas morales que emergen durante la ejecución de la futura profesión desde un enfoque intercultural integral.
 - d. La preparación ético-profesional para el progreso de competencias profesionales ayuda en el desarrollo de la competencia ética en el estudiante universitario a través de su enfoque humanista, que requiere la comprensión y el análisis de las diversas dimensiones de lo humano expresadas en el individuo y específicamente en los modos de actuación profesional. Esto implica la preparación para concebir estrategias integrales para abordar los dilemas éticos que surgen durante su futura profesión, al lograr la coherencia entre el sistema de valores tanto en la carrera como en los individuos (estudiantes) implicados en el proceso educativo aportando fundamentos al enfoque intercultural.
 - e. La promoción de la competencia ética en el estudiante universitario, basada en la preparación ético-profesional como una ética global o profunda, se desarrolla dentro de un enfoque intercultural integral de la formación ética, el producto de la fusión de los saberes y saberes de estos sistemas de ideas y la contextualización del respeto por la variedad a través de la enseñanza y el principio de interculturalidad característicos en la formación profesional del universitario.
 - f. Este enfoque reflexivo de los principios teóricos fundamentales sobre la preparación ético-profesional para la construcción de habilidades profesionales, en el que se manifiesta la integridad laboral, fortalece la capacidad de respuesta del experto al proporcionarle directrices, protocolos y principios morales que ayudan a mejorar la formulación de juicios y evaluaciones personales, así como la selección y toma de decisiones, ya que sirven como un punto de referencia necesario para distinguir, valorar, considerar y elegir entre opciones de respuesta o solución a los dilemas inherentes a su labor.

La consideración de criterios y juicios éticos dentro de este marco reflexivo desempeña un papel crucial al dirigir la labor laboral hacia la exploración y formulación de soluciones que sean viables y que tengan una influencia positiva en las circunstancias de la comunidad. A pesar de que la unión de la moralidad con la educación laboral representa un desafío, en el ámbito de la educación superior es posible reconocer varias perspectivas desde las cuales alcanzar esta conjunción.

Conclusiones

En el actual se han abordado varios elementos que ayudan a entender la preparación ético-profesional en el contexto de la preparación de habilidades laborales dentro de la educación universitaria. Se ha discutido que la moralidad laboral constituye un pilar fundamental en la educación integral del alumno universitario, mejorando tanto la faceta científica y vanguardista (información, aptitudes y destrezas laborales) como la faceta humana (identidad y temperamento del experto). Para lograr la integración efectiva de la ética profesional con la preparación de habilidades laborales en el entorno universitario actual, se han considerado diversas perspectivas que contribuyen significativamente a este propósito.

Referencias Bibliográficas

- Batallosa Navas, J. M. (1998). Más allá de la L.O.G.S.E: Una reflexión sobre Ética y Educación. www.nuevaalejandria.com/oo/colab/logse.htm
- Bixio, C. (2001). *Contenidos de Procedimientos. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Botía Bolívar, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas, Escuela Española*. Madrid.
- Curráis Porrúa y Pérez-Freiz, M. (1995). Pensar la educación desde la ética: exilio y reforma de la razón práctica. *Estudios. filosofía-historia-letras*.
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (38), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Hirsch, A. (2004). Ética profesional. Algunos elementos para su comprensión. *Revista Galega do Encino, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Rojas Morelo, I. (2000). La educación basada en normas de competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle Flores, M. (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, Pensamiento Universitario, no. 91, CESU-UNAM, México

CAPÍTULO 7

PROCESO DE ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADO EN COMPETENCIAS

124

Arturo Ignacio Navas López. *

Alejandro Peláez Gamboa. **

Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz ** *

*Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba

**Profesor Titular. MsC en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba

***Profesor Asociado. Doctor en Ciencias de la Educación y Estadística. Universidad Adventista de Chile / Universidad Santander, México

*“Debemos dejar de ser un amigo que ocasionalmente
enseña para convertirnos en un educador
que en ocasiones es un amigo. (Linda Kavelin, 1998):24)*



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional



En este capítulo, se ha presentado el marco fundamental que sustenta el proceso de integración de la educación profesional en la educación universitaria, fundamentado en el enfoque de competencias. Se ha proporcionado una visión general de los aspectos teóricos y contribuciones que buscan explicar los cimientos del desarrollo de habilidades en el marco de la educación profesional. Dado el espacio limitado, no ha sido posible profundizar en el análisis y las complejidades del proceso de educación profesional en la educación universitaria, en el contexto de las competencias. Por lo tanto, se invita a los lectores a consultar la bibliografía especializada correspondiente para ampliar sus conocimientos sobre este tema.

En primer lugar, se examina la universidad en el contexto de su responsabilidad en el nuevo desafío de la excelencia del proceso de educación profesional. Se reconoce que uno de los temas más discutidos en este campo es la cuestión de la calidad de las actividades humanas para alcanzar una mayor productividad y calidad en sus resultados. Esto ha conducido a la creación de distintas clasificaciones que intentan expresar de forma más precisa este propósito, lo que ha generado una variedad de opiniones en relación con la estructura del proceso de preparación en el entorno universitario.

En segundo lugar, se presentan diversos **enfoques y propuestas metodológicas para la formación profesional basada en competencias**. Se subraya la idea de un proceso constructivo y socializado que requiere un entorno interdisciplinario. Se enfatiza la importancia de adoptar una postura participativa y no directiva en el proceso, reconociendo que el contenido se construye socialmente y evoluciona históricamente. Se argumenta que las competencias esenciales en un profesional se logran a través de un enfoque interrelacionado de conocimientos fundamentales, destrezas generales y principios profesionales y sociales. Se hace hincapié en la interdisciplinariedad en los ámbitos académico, de investigación y laboral.

En tercer lugar, se examina el rol del docente como gestor de la vida educativa de los alumnos universitario orientada a competencias. Se destaca la importancia de establecer una conexión estrecha y de colaboración entre los docentes y los alumnos, con un énfasis en la evolución constante del proceso.

7.1. La universidad como parte de su encargo en el nuevo desafío de la calidad del proceso de formación profesional.

La universidad como institución tiene la obligación de instruir a las futuras generaciones y aportar al progreso de la comunidad. En este sentido, se enfrenta al desafío de formar profesionales que estén en sintonía con el contexto sociocultural actual. Por lo tanto, su función no se limita únicamente a desarrollar competencias profesionales, sino que también implica promover un estilo de vida saludable entre sus graduados, con el objetivo de fomentar una contribución más sólida y significativa en su lugar de trabajo y en la comunidad en general.

El desarrollo del proceso educativo en la Educación Superior debe ser deliberadamente dirigido hacia la creación de un profesional que encarne las cualidades requeridas por la sociedad contemporánea. En consonancia con esta premisa, Fuentes (2010) resalta la urgencia de llevar a cabo transformaciones de gran calado, especialmente en el ámbito educativo superior, tanto en su estructura fundamental como en los temas didácticos y plan de estudios. Esto implica una importancia primordial en lo relativo a los valores y actitudes, sin menoscabar por ello la importancia del componente cognitivo, como fruto de una comprensión integral del proceso formativo.

En la actualidad, resulta imperativo incorporar en el proceso educativo el uso y la implementación de metodologías activas. Estas metodologías posibilitan que los alumnos adquieran y profundicen los conocimientos indispensables para su desarrollo integral y profesional. En consecuencia, las universidades en Cuba desempeñan un papel central y demandan el crecimiento de individuos, capaces de enfrentar los desafíos que implica el progreso. Este fenómeno subraya la necesidad y la búsqueda de enfoques teórico-metodológicos alternativos que fomenten la transformación y el perfeccionamiento de la Educación Superior.

Se ha constatado que las universidades no pueden permanecer aisladas de su entorno temporal; deben adaptarse rápidamente a los cambios en el entorno circundante, manteniendo flexibilidad sin sacrificar la exigencia, actuando como impulsores de nuevas evoluciones y garantizando respuestas inmediatas que la nación demande. Es bien sabido que en la presente época se están presenciando transformaciones importantes a nivel global en los sectores económico, político y social, los cuales afectan la percepción del individuo y su relación con el entorno, mostrando cambios significativos en el campo educativo.

Dentro de las principales *claves epistemológicas* de la universidad como parte de su encargo en el nuevo desafío de la excelencia en el desarrollo de la educación profesional se destacan:

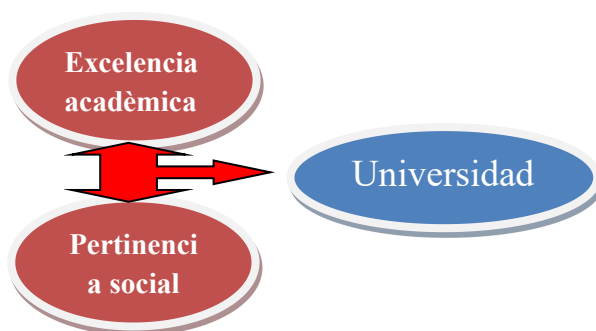


Los principios epistemológicos fundamentales de la universidad reconocen el proceso de preparación del profesional en la educación universitaria como un entorno en el que se construyen significados y sentidos entre los individuos implicados, fomentando un desarrollo humano evolutivo. Este fenómeno puede entenderse a través de un enfoque educativo que abarque este

procedimiento como consciente, complicado, completo y dinámico. Estos principios desempeñan un papel crucial en la responsabilidad de la universidad y en la transformación social, a partir de:

- a) La responsabilidad social universitaria.
- b) La acción transformadora ante las demandas.
- c) Protagonismo universitario.

La calidad en los procesos constituye otro de los desafíos, al considerar la formación profesional universitaria como el proceso mediante el cual los individuos cultivan una dedicación social y laboral, demuestran adaptabilidad ante la variedad cultural y van más allá de su entorno cercano, al mismo tiempo que fomentan su habilidad de pensar de manera diferente e innovadora, para llevar a cabo evaluaciones críticas y autocríticas, solucionar problemas, tomar decisiones y ajustarse. Con flexibilidad a un entorno global en constante cambio. Se asume que lograr una formación integral a nivel universitario implica:



Otro de los desafíos presentes en cuanto a la calidad del proceso de educación profesional en la universidad es la viabilidad sostenible de la institución misma, como manifestación de su adaptación a las circunstancias específicas de los entornos en los que opera. La estructura económica, política y sociocultural influye en los métodos educativos en las instituciones universitarias; sin embargo, la universidad no debería adoptar una postura meramente reactiva a su entorno, sino que debe indagar exhaustivamente en él para instigar procesos de transformación internos, tomando en consideración el bienestar social, la ecología y la economía. La sostenibilidad de la universidad ubica en su centro al hombre, sus necesidades, sus derechos, su calidad de vida y de trabajo.

Entre los principales desafíos actuales de la excelencia del proceso de formación profesional en la universidad se encuentran:

- 1) Gestión del gobierno basada en la investigación y la innovación.
- 2) Protagonismo en el desarrollo social.
- 3) Relación universidad – empresa.

- 4) Función y servicio público de las profesiones.
- 5) Reconstrucción del consejo social.
- 6) Participación ciudadana, subjetividades y satisfacción.
- 7) Atención a problemas emergentes.

7.2. Enfoques y propuestas metodológicas sobre la formación profesional basada en competencias

La situación educativa contemporánea, con su empeño en garantizar que los procesos de instrucción en las instituciones académicas se ajusten de manera más precisa a las demandas sociales, económicas y productivas de nuestras naciones, conlleva la necesidad de que los individuos en proceso de formación evidencien de manera más eficiente el fruto de sus adquisiciones de conocimiento. El proceso de preparación de expertos, al igual que todos aquellos que involucran a la humanidad, es intrincado, polifacético y, como realidad objetiva, no puede ser interpretado desde una única perspectiva. Por el contrario, debe ser considerado desde una perspectiva dialéctica y multidimensional, enriqueciéndose a través de la diversidad.

No existe una definición universal del término 'competencia', ya que cada autor destaca ciertos aspectos según sus propósitos. Según lo señalado por Corral (2004), la mayoría de las definiciones la entienden como unidades de acción que representan lo que una persona debe saber y ser capaz de hacer para alcanzar y mantener un nivel de desempeño efectivo en su campo, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, conductuales y experiencias.

La revisión de la mayoría de los enfoques teóricos sobre las competencias sugiere que esta noción implica un nuevo enfoque sobre el desarrollo humano, con efectos significativos en el ámbito educativo. Implica la posibilidad de fomentar en los alumnos la habilidad para el análisis, la evaluación y el razonamiento mediante la construcción significativa del saber y el fomento de una educación completa para la participación activa en la vida cívica.

El meollo radica en que las modificaciones que se implementen en los sistemas educativos se enfoquen más en alterar las percepciones y métodos sobre cómo se estructuran y llevan a cabo los procesos de instrucción, en vez de meramente reiterar términos e ideas. Por lo tanto, la introducción del concepto de competencias en la práctica educativa implica que el resultado esté vinculado con acciones concretas, no como una consecuencia del aprendizaje convencional, sino como un tipo de aprendizaje que fortalezca las capacidades humanas a través del desarrollo completo de las dimensiones cognitivas de la personalidad, en el cual la búsqueda, la investigación y la aplicación de métodos científicos caractericen la solución de problemas.

Los métodos de enseñanza de especialistas enfocados en el fomento de competencias están surgiendo para reformar la educación en un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde

cobra importancia el aspecto de la capacidad y el conocimiento de cómo, por encima del conocimiento y la habilidad de qué hacer. Esto implica ofrecer a los estudiantes aprendizajes que tengan importancia social, preparándolos para desenvolverse de forma efectiva en el entorno específico de los retos y las exigencias propias de la era y la sociedad.

La elaboración de un programa educativo centrado en competencias implica la necesidad de clarificar la teoría cognitiva en la que se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la definición coherente de actitudes e inteligencia.

Dentro de este escenario, la noción de 'competencia' no se concibe únicamente como un procedimiento de adquisición de capacidades y destrezas para ejecutar labores asignadas por terceros, prescindiendo de la implicación del individuo que las realiza. Bajo esta óptica, las competencias son comprensibles y pasibles de interpretación y construcción, y conllevan una connotación axiológica que implica responsabilidad.

La edificación de competencias por parte del individuo se origina en estructuras complejas que poseen una singularidad que las distingue en cada persona, no obstante, el individuo, al ser un ser social, las desarrolla en su interacción con otros individuos.

Por consiguiente, las competencias se conciben como configuraciones que se edifican y se desarrollan, con un nivel de incertidumbre en sus resultados, de acuerdo con los factores que influyen en el proceso, tanto en los contextos como en los antecedentes presentes en cada procedimiento de construcción. Involucran aspectos teóricos, prácticos, valóricos y disposicionales, y no deben considerarse como compartimentos aislados, ya que ello fragmentaría la unidad teórica y práctica de la habilidad y también dividiría la integridad cognitiva del estudiante. Las habilidades también pueden ser adquiridas; nadie, por más hábil que llegue a ser, lo fue al nacer; solo la convivencia en sociedad permite la construcción de las habilidades.

Considerando la competencia como el objetivo educativo de los especialistas y como una idea construida en consenso, se entiende como un conjunto de información, habilidades y destrezas personales en un contexto histórico específico, referente a la capacidad de tomar decisiones adecuadas en un ámbito definido. Según Fuentes (1998), se valora la competencia en relación directa con el rendimiento, manifestada concretamente en la exhibición de los recursos que posee el estudiante o el futuro profesional para llevar a cabo una tarea o actividad, afrontar una situación de forma específica y crítica. Por ende, se infiere que la competencia presupone:

- a) Un nivel de maestría y maleabilidad conceptual (ya sea de forma explícita o implícita) en un ámbito específico del conocimiento.
- b) La aplicación de los conocimientos, evidenciada en la asimilación de ideas y contenidos en dicho ámbito.

- c) Un procedimiento de elección de alternativas de acción y toma de decisiones.
- d) La importancia de su aplicabilidad en un contexto particular.

Un método fundamentado en habilidades no defiende un aprendizaje dividido, ni actitudes, habilidades o conocimientos separados que se acumulan sin vínculo entre sí. En cambio, de manera particular, integra habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas, sin limitarse únicamente a estos componentes.

Dentro del enfoque competencial, se persigue el enriquecimiento del individuo fundamentado en un conocimiento y una acción. Por lo tanto, sitúa a los estudiantes en un escenario de autonomía transformadora en la práctica, donde desarrollen y empleen habilidades mentales y prácticas con el propósito de lograr un resultado. Deben interpretar la información con la intención de aplicarla y adoptar ciertas actitudes con el objetivo de resolver una situación específica.

Se les anima a reflexionar sobre el proceso de su propio aprendizaje y a apropiarse conscientemente de las habilidades desplegadas, siempre que reconozcan que estas les sirve para potenciar su habilidad de interacción con el entorno.

En resumen, tanto en el proceso de aprendizaje para desenvolverse de manera competente en un área específica como en la obtención del desempeño en sí, las actitudes y valores, el conocimiento y la acción interactúan de manera contextualizada y, por ende, específica, fusionándose de manera progresivamente completa. Esto distingue de manera importante el enfoque basado en competencias del enfoque centrado en metas, aunque no excluye la categoría de objetivo dentro de las estructuras del proceso.

En la educación fundamentada en competencias, se enfatizan los siguientes elementos:

- ✓ En resumen, tanto en el proceso de adquisición de destrezas para desempeñarse de manera competente en un área particular como en el logro de la ejecución misma, las actitudes y valores, el saber y la acción interactúan de manera contextualizada y, por ende, específica, fusionándose de manera cada vez más completa. Esto distingue de manera significativa el enfoque basado en competencias del enfoque centrado en metas, aunque no se excluye la categoría de objetivo dentro de las estructuras del proceso.
- ✓ Disposición para aprender de manera responsable: Una vez inmersos en el proceso de aprendizaje, los alumnos necesitan manifestar y fortalecer ciertas actitudes subjetivas intrínsecas a cualquier situación afrontada como un reto: persistencia, determinación, capacidad para tolerar el fracaso, flexibilidad, control de los impulsos, entre otros. Esto significa que el simple interés no es suficiente. Para mantener de manera exitosa su

compromiso con el proceso, es necesario mostrar, de manera complementaria, otras actitudes.

- ✓ Actitud para lograr un desempeño sobresaliente en un campo: No obstante, la efectividad en un área específica también está condicionada por ciertas actitudes emocionales en sintonía con la naturaleza de lo que se está adquiriendo. Más allá del compromiso subjetivo en una vivencia de aprendizaje, un rendimiento óptimo en un campo demanda una disposición especial que impulsa a buscar nuevas oportunidades y enfrentar desafíos más exigentes en esa área en particular.

La comprensión de la competencia debe transmitir de forma clara la idea de que los procesos educativos deben orientarse primordialmente hacia la formación de ciudadanos que cumplan con las exigencias que la sociedad contemporánea demanda. Esto implica individuos con plena capacidad para el análisis y la argumentación, preparados para asumir los roles laborales necesarios en diversas profesiones; personas altamente comprometidas con la historia y las tradiciones de su entorno, profundamente reflexivas y capaces de comportarse de manera plenamente humana, con todas las habilidades necesarias para integrarse en el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, y dispuestas a crecer tanto en términos de preparación técnica y laboral como en sus dimensiones personales y espirituales.

La competencia profesional puede entenderse como una amalgama de conocimiento, destrezas, conductas y actitudes que pueden exhibirse en un entorno laboral específico y que pueden ser aplicadas en diversas situaciones a través de una actualización constante.

Un profesional capaz es:

- a) La persona que asimila las teorías, las reglas, los conceptos y las definiciones del dominio de conocimiento en el que participa, con la finalidad de obrar de manera responsable y con la habilidad de llevar a cabo análisis, reflexiones, inferencias, inducciones y deducciones.
- b) Que demuestra destreza en su desempeño, exhibiendo habilidades tanto en la comunicación verbal como en la comunicación escrita, así como aptitudes físicas y motoras.
- c) Quien se esfuerza por realizar su labor de manera excelente porque está plenamente comprometido con su profesión, actuando conscientemente y evidenciando en su trabajo laboral la convicción que sostiene acerca de la relevancia societal de su labor, lo que aporta al progreso de la nación.
- d) Refleja haber adquirido los elementos más fundamentales que caracterizan la ética de su campo profesional.

- e) Capaz de ir más allá de sus propias experiencias de aprendizaje, siendo hábil para potenciar sus capacidades personales y encontrar soluciones innovadoras a nuevos desafíos profesionales.
- f) Quien tiene la habilidad para implementar conocimientos previamente adquiridos a nuevos escenarios a través de la autoeducación y una gestión adecuada de la información.

A medida que avanza la evolución del perfil de la fuerza laboral, se nota un rápido incremento en la demanda de expertos con habilidades técnicas avanzadas, especialmente con las habilidades requeridas para utilizar tecnologías de la información. Igualmente, se ven modificaciones en las aptitudes necesarias para manejar nuevos procedimientos y sistemas de producción, lo que subraya la relevancia de que la formación de los egresados universitarios se centre en el desarrollo de habilidades laborales.

Un currículo fundamentado en habilidades demuestra una cohesión que asegurará, en gran medida, que su ejecución cumpla con los objetivos establecidos, siempre y cuando esas habilidades se transformen en el elemento controlador del proceso de enseñanza de los especialistas.

Por ende, el currículo permitirá que los estudiantes del programa se familiaricen con las características del ejercicio profesional a lo largo de su desarrollo, a través de las competencias que demostrarán y les permitirán integrarse de manera efectiva y eficiente en su campo laboral una vez que se gradúen.

Resulta crucial establecer y consolidar un ambiente social que promueva la excelencia en el rendimiento de los expertos, lo cual está vinculado con la manifestación de las capacidades laborales. La relación más estrecha entre educación y capacidades se percibe en el ámbito de la educación terciaria.

Las modificaciones del plan de estudios universitario proporcionar una educación orientada hacia la vida, lo que implica:

- ✓ Cursos que reflejen de manera adecuada y significativa las mutaciones que ocurren en el ámbito nacional como internacional, otorgando la oportunidad de desarrollar por completo todas las aptitudes y capacidades de manera continua a lo largo de la vida.
- ✓ La enseñanza que los dote, específicamente, de un rasgo ético que se centre en el crecimiento personal en términos de trascendencia, consideración hacia los demás, coexistencia democrática, valoración por la naturaleza, aprecio por la veracidad, la equidad y la estética, así como el fomento del espíritu empresarial y el sentido de identidad y tradiciones patrióticas.

7.3. El profesor como gestor de la formación del profesional universitario basado en competencias

Para poder entender el significado de la actuación del docente universitario, es crucial identificar su función, *desde una perspectiva basada en competencias*, y es en ella donde construye el sentido de su desempeño metodológico de sus prácticas laborales, así como sus propuestas de transformación fundamentadas en competencias.

En este sentido, partimos del concepto de que practicar una profesión basada en competencias supone disponer de un conocimiento especializado tanto de recursos de enseñanza, estrategias, técnicas y procedimientos sobre las habilidades generalizadoras y su sistematización en la actividad docente para formar y desarrollar las competencias profesionales. Su desempeño trasciende a cuestiones puramente didácticas, dado que el educador no es simplemente un técnico que aplica el conocimiento científico y cultiva las habilidades profesionales generadas, limitando, por consiguiente, la labor profesional a una tarea de tipo instrumental. Por el contrario, su función se relaciona con aspectos de la formación de un profesional competente y comprometido, la enseñanza de modos de desempeño pertinentes en el alumno universitario y la dimensión social para el progreso sostenible en su futura profesión.

Las competencias representan la amalgama de los elementos fundamentales de conocimiento, de destrezas y habilidades aplicables en distintos contextos, así como de principios profesionales y sociales. En consonancia con este propósito, la Universidad debe dirigir sus esfuerzos hacia la formación de métodos de actuación profesional, como un aspecto de sus habilidades que le permitan, una vez graduado, abordar con éxito una amplia gama de desafíos en su campo profesional y, sobre todo, capacitarlo para resolver los problemas que enfrentará en el futuro.

Por lo tanto, dicho profesional debe estar preparado para adquirir por sí mismo los conocimientos y habilidades necesarios para afrontar los desafíos de un mundo progresivamente más tecnológico y cambiante; en otras palabras, debe estar listo para aprender a aprender y a adaptarse, desarrollando sus capacidades intelectuales, habilidades, valores y habilidades, en resumen: transformando su persona.

Recientemente los autores de este trabajo han formulado una propuesta de gran interés para ubicar el rol del profesor como gestor de la formación del profesional universitario basado en competencias.

- 1) ***Sensibilizar al estudiante para comprender su aprendizaje basado en competencias.*** Esto significa ofrecerle al estudiante una lógica o proceso secuencial en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos procedimentales que tributan al desarrollo de habilidades generalizadoras que puedan ser sistematizadas y conduzcan a la formación y fomento de las competencias.

- 2) **Comprensión de los contenidos procedimentales por parte de los estudiantes.** Toma en consideración la comprensión del aprendizaje previo del estudiante y su vínculo con aquellos contenidos procedimentales que se han de seguir tanto por el docente como por los estudiantes que aseguren el éxito.
- 3) **Concientización para el cambio.** Los docentes deben conocer de ante mano que ha de suceder en el futuro para establecer la labor educativa, pero también deben manejar las incertidumbres y el conflicto que provoca el cambio. Esto significa, asegurar el aprendizaje de aquellos procedimientos que resulten más competentes y atender a la globalización de cada tarea docente (conocimientos relacionados con la satisfacción de la futura profesión en el que se imparten los modos de actuación profesionales)

Este nuevo escenario del profesor como gestor de la formación del profesional universitario basado en competencias implica un cambio con relación al rol convencional del profesorado, dado que se enfatiza otorgar mayor atención al proceso de aprendizaje basado en la formación de habilidades de carácter profesional, se busca trascender el enfoque tradicional del docente como mero transmisor y facilitador de conocimientos, y en cambio, se aspira a que se convierta en un administrador del proceso de aprendizaje, adoptando el rol de un investigador que constantemente evalúa la situación y desarrolla estrategias de intervención para fomentar las competencias en los alumnos.

Todas estas habilidades, que también pueden considerarse como destrezas específicas, son directamente proporcionadas por áreas propias de la práctica de su profesión. Al ser organizadas de manera sistemática y general a lo largo de toda la carrera, como se mencionó anteriormente, permitirán al futuro profesional interactuar y modificar su campo laboral mediante la implementación de saberes y destrezas a un horizonte profesional. El docente debe fomentar el desarrollo de estudiantes con capacidad crítica y pensamiento innovador en un contexto educativo colaborativo, competentes, entre otros aspectos, para tomar decisiones independientes sobre la mejor ruta para lograr sus objetivos personales, académicos y profesionales.

Las competencias profesionales encarnan como la materialización didáctica de la gestión del profesional, que refleja la concepción curricular que facilita la organización de los planes y programas de estudio. Constituyen una síntesis de los fundamentos teóricos del currículo, actuando como una configuración didáctica que resume la amplitud de la profesión y del profesional, en virtud de las interacciones dialécticas entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional. Representan una expresión completa de las cualidades que el egresado debe poseer para su desenvolvimiento profesional y social en un contexto histórico específico, contribuyendo así al proceso de formación.

Conclusiones

El docente, en su rol de administrador de la educación del estudiante universitario-orientada a competencias, proporciona un entorno propicio para la fusión de conocimientos, destrezas y principios que se convierten en atributos del individuo, permitiéndole abordar los desafíos inherentes a su profesión con compromiso, excelencia, eficacia y eficiencia, lo que promueve una calidad excepcional en la ejecución.

Su labor se caracteriza por tener un enfoque altamente social que se desarrolla en un entorno interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, que se basa en una concepción participativa y se estructura en torno a un contenido construido socialmente y desarrollado históricamente, lo que da lugar a la adquisición de nuevas habilidades en el individuo, que se reflejan en las competencias del profesional.

Referencias Bibliográficas

- Alegre, M. & Villar, M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Archidona (Malaga): Aljibe.
- Aragón, E. (2000). *La Formación Profesional Basada en Competencias Profesionales: Experiencias del Instituto Nacional Tecnológico INATEC Nicaragua: Estrategias y Formas de Cooperación de las Instituciones de Formación Profesional en América Latina*. —76h. Conferencia. Berlín.
- Corral, R. (2004). *El currículo basado en competencias*. Ponencia, Universidad de La Habana.
- Fuentes, H. (1998). *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Fuentes, B., Cruz, Y. & Valera, R. (2005). *Una concepción curricular basada en la formación de competencias*. Monografía, CEES, Universidad de Oriente.
- Tejeda, R. & Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. (2da Ed.). Ecuador: MAR ABIERTO. https://issuu.com/marabiertouleam/docs/la_formacion_basada_en_competencias
- Íñigo, E. et, al. (2006). *Acercamiento de una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*. La Habana, CEPES.

CAPÍTULO 8

LA GESTIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

136

Juan Miguel Peña Fernández *

Danilo Charchabal Pérez. **

Rodrigo Andrés Sorbarzo-Ruiz ***

*Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Guayaquil, Ecuador

**Profesor Ocasional Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Guayaquil, Ecuador

***Profesor Asociado. Doctor en Ciencias de la Educación y Estadística. Universidad Adventista de Chile / Universidad Santander, México



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-CompartirIgual 4.0](#)
[Internacional](#)



Introducción

En la administración educativa para el fomento de capacidades profesionales en los alumnos universitarios, se emplea un enfoque profesional de la acción educativa que trasciende el análisis convencional de la identificación de requerimientos de formación. Se enfatiza en la esencia positiva de la interacción entre el individuo, la actividad educativa y el entorno de desarrollo de competencias, donde se manifiestan los significados y sentidos del individuo como actor principal de su juicio de nociones y evolución. En este sentido, el rol primordial del estudiante universitario en la interacción estudiante-profesor-grupo se materializa en el proceso formativo a partir de la relación entre lo interno y lo compartido, mediante el uso de recursos personales efectivos manifestados potencialmente en su reflexión y acción, con el propósito de lograr coherencia entre sus emociones, pensamientos y acciones. El objetivo investigativo de este capítulo radica en el enfoque de la gestión de capacidades formativas a través de las competencias profesionales.

8.1. La gestión formativa como proceso que transversaliza los contextos universitarios

La gestión formativa constituye el proceso que articula las dimensiones entre el ámbito formativo y los diferentes contextos de actuación universitario (académico, laboral, investigativo y lo extensionista). La gestión formativa universitaria abarca una serie de actividades que se realizan en la institución en respuesta a una necesidad social, según la guía y responsabilidad de la universidad para establecer sus metas y diseñar la naturaleza y el progreso de las actividades orientadas a alcanzarlas. Esto implica la participación de todos los miembros del ámbito educativo en la organización, ejecución y inspección de las decisiones y acciones adoptadas en las esferas curriculares, de servicios, recursos y comunidad, en función de sus capacidades, competencias y roles correspondientes (Bellido, Díaz, Morales & Pino, 2009).

La gestión formativa es un proceso de trascendental importancia en el contexto formativo universitario, específicamente en su etapa diagnóstica, se lleva a cabo la exploración de los elementos que posteriormente darán forma a la formación profesional. De esta manera, el examen y la identificación de necesidades se convierten en un elemento estratégico que posibilita el planteamiento de ideas y presentaciones educativas, además de constituir una línea de investigación significativa en la educación superior del estudiante universitario.

Por lo tanto, dada la importancia del diagnóstico formativo para orientar las estrategias de formación en los diversos entornos educativos contemporáneos, se requiere ir más allá de simplemente detectar dificultades, carencias, problemas y debilidades vinculadas al aprendizaje y la formación. Se propone un cambio epistemológico, praxeológico y metodológico hacia la investigación apreciativa, que busca generar un cambio positivo, haciendo hincapié en las oportunidades, fortalezas, aspiraciones, expectativas y deseos de cada persona u organización.

Estos elementos complementarios formarán las potencialidades formativas, fomentando el espíritu empresarial, la creatividad, la iniciativa y el bienestar de las personas.

Esto facilita la utilización más directa de estrategias y métodos de aprendizaje por parte del individuo, junto con sus medios de participación y habilidades profesionales, entre otros aspectos que impactan en el logro del desarrollo educativo. Esto va más allá de las clases, programas, disciplinas, lecturas y prácticas en sí mismas, dado que la disposición y actitud del individuo hacia estos elementos son fundamentales. Esto revela un aspecto favorable en la interacción dinámica entre el individuo, la actividad formativa y la configuración del entorno educativo en el fomento de habilidades profesionales.

Para lograr una gestión formativa adecuada en el crecimiento de aptitudes de los expertos en el estudiante universitario, es crucial desarrollar una integración personalizada y contextualizada de las funciones del docente y el alumno en el asunto educativo profesionalizante. Este proceso de integración refleja la internalización subjetiva, el compromiso y la comprensión del papel que asume el estudiante en su aprendizaje, lo que le posibilita reevaluar sus experiencias y situaciones educativas en términos de su crecimiento personal.

En este sentido, la administración educativa debe dirigir al estudiante universitario hacia la exploración de métodos, enfoques y la propuesta de medidas para su proceso de aprendizaje. Esto facilitará la transición de las habilidades generalizadoras a la formación de competencias profesionales, lo que resulta en la transición hacia la gestión de potencialidades formativas.

Este proceso ayuda al estudiante a entender su función en el proceso de educación y adquirir los recursos necesarios para actuar de manera efectiva, lo que es fundamental para estructurar una lógica de la gestión formativa como un proceso que transversaliza los contextos universitarios.

8.2. Principios orientadores de la gestión formativa para el desarrollo de competencias profesionales

Los principios orientadores de la gestión formativa representan ideas matrices generales que estructuran las competencias profesionales, sirviendo como fundamentos para su dirección. En esta sección, los postulados de la profesionalidad docente se identifican como las ideas centrales en cada principio didáctico. El sistema promueve la capacitación y crecimiento de profesionales que juegan un papel fundamental en la formación integral de los discípulos universitarios.

La administración educativa para el fomento de habilidades profesionales se hace evidente mediante la exhibición de destrezas y la adopción de decisiones adecuadas y pertinentes durante las actividades de aprendizaje. De esta forma, el profesor puede desarrollar de manera individual y conjunta un plan alineado con los propósitos y la integridad ética de equidad y justicia. Esto

conlleva examinar sus propias acciones y avanzar en su autoaprendizaje y reflexión a lo largo de su trayectoria profesional.

La manifestación de los principios orientadores de la gestión formativa para el progreso de habilidades profesionales depende del grado de generalización logrado por las habilidades generalizadoras. En la actualidad, existen diferentes formulaciones de estas habilidades, así como diversas formas de agruparlas como sistema.

A partir de estas diversas formulaciones, consideramos que los principios orientadores del encargo formativo para el desarrollo de aptitudes de expertos que se exponen a continuación constituyen una guía sólida y universal para el profesor universitario:

- 1) ***Principio de la preparación ético – profesional para el desarrollo de competencias profesionales:*** El profesor formativo universitario promueve el compromiso personal y social, así como la responsabilidad en lo referente a la educación y el aprendizaje de todos los alumnos. Además, incita el cultivo de valores y comportamientos éticos inherentes a un futuro profesional.
- 2) ***Principio de autonomía profesional para las competencias:*** El sistema promueve la autonomía del profesional en formación para estructurar las actividades en los diversos contextos de actuación universitaria, teniendo en cuenta las particularidades de sus estudiantes. Esto conlleva la conexión de un proceso educativo de alta calidad, en concordancia con las regulaciones curriculares y el proyecto educativo universitario pertinente.
- 3) ***Principio de la sistematicidad y el desarrollo continuo de la gestión formativa para el desarrollo de competencias profesionales:*** El sistema formativo profesional del estudiante de educación superior promueve tanto la formación solitaria como la colectiva, asegurando la actualización de los conocimientos disciplinarios y de los métodos de enseñanza. Efectivamente, el entorno escolar juega un rol crucial en el crecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes universitarios, proporcionando el contexto y las oportunidades para el ejercicio y la práctica de habilidades y conocimientos relevantes para su campo de estudio.
- 4) ***Principio del carácter cooperado y colaborativo para la gestión formativa:*** Se fomentará la colaboración entre estudiantes, profesores y la trama formativa universitaria, con la intención de crear comunidades de aprendizaje que ayuden mejorando las técnicas de enseñanza-aprendizaje. El modelo de capacitación para el aumento de habilidades profesionales se centra en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, lo que promueve la interacción entre los alumnos y el intercambio de conocimientos y experiencias,

considerando al estudiante universitario y a la comunidad de profesores como elementos clave en la evolución de las competencias profesionales.

- 5) ***Principio de Equidad de la gestión formativa para el desarrollo de competencias profesionales:*** La comunidad universitaria tiene la responsabilidad de fomentar estas condiciones Para la adquisición y fortalecimiento de habilidades laborales. El proceso de gestión formativa se esforzará por permitir que profesionales destacados ejerzan en instituciones con una alta proporción de estudiantes prioritarios, con el objetivo de brindarles mejores oportunidades de formación. Esta iniciativa refleja el compromiso de proporcionar condiciones sólidas para que los estudiantes participen en entornos educativos Enfocados en la excelencia de la educación y el fomento de capacidades laborales especializadas.

Estos principios operan de manera sistémica, lo que implica que se definen y se refuerzan mutuamente, de modo que todos están interconectados y la ausencia de uno de ellos afecta la realización de los demás. Esto se refleja en el proceso y sus logros, dependiendo de las funciones específicas de cada componente en relación con la gestión formativa para el fomento de competencias profesionales.

Un aspecto destacado de los principios orientadores del encargo formativo para el desarrollo de aptitudes de expertos es su naturaleza general, ya que son aplicables en todas las materias, niveles de enseñanza y entornos universitarios. Esto significa que son pertinentes tanto en asignaturas curriculares como en programas de pregrado y posgrado. Además, tienen un carácter imperativo para alcanzar los objetivos, ya que representan las directrices para la planificación y dirección del asunto de encargo formativo en la promoción de habilidades profesionales. No se puede pretender llevar a cabo con éxito el proceso formativo para el progreso de aptitudes profesionales sin adherirse a estos principios orientadores.

Otra característica importante es que su relación con las leyes no es unívoca. En la implementación de un principio pueden reflejarse múltiples leyes, o viceversa, la expresión de una ley puede manifestarse a través de varios principios. La implementación de los principios orientadores de la gestión formativa para el progreso de competencias profesionales en el asunto formativo universitario requiere esfuerzos de liderazgo que posibiliten la ejecución de acciones dentro de la comunidad universitaria, considerando:

- a) Fortalecimiento de conocimientos y habilidades profesionales, específicas y pedagógicas, para afrontar el diseño curricular universitario.
- b) Actualización en habilidades generalizadoras y capacidades para abordar desde la gestión formativa Los requisitos del entorno y los estándares de excelencia en las áreas de preparación docente y cooperación laboral.

- c) Renovación en la educación: enfoques de enseñanza y utilización conjunta de recursos educativos para el desarrollo de aptitudes profesionales.
- d) Desarrollo integral en la capacitación educativa para promover habilidades laborales especializadas.
- e) Actualización y estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo de los instructores y estudiantado para el progreso de competencias profesionales en el proceso formativo universitario.

Conclusiones

Las competencias no son algo totalmente nuevo en la gestión formativa en el contexto universitario, pues tiene sus bases en la pedagogía de la formación integral y su carácter sistémico, pero si es una manera innovadora de proyectar en el currículo la integración de saberes en la actuación holística de desempeño que se aspira del egresado al concluir el programa de formación. Una competencia profesional es mucho más que tener saberes por separado, es integrar, movilizar y aplicar saberes para establecer un proceder y resolver actividades, tareas, problemas en un contexto universitario dado.

En el ámbito de la gestión educativa en la promoción de habilidades laborales especializadas, se prevén metas a lograr por los alumnos y graduados de un programa universitario, estas caracterizan su modo de actuación y el perfil profesional.

Referências bibliográficas

- Álvarez, G. A., Álvarez, S. D., & Ramos, R. S. (2021). Influencia de la formación del docente tutor para la investigación formativa de los estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 416-423.
- Álvarez, L. K., Ponce, D. V., Reyes, V. M., & Campuzano, C. J. (2022). La formación de habilidades investigativas en estudiantes de bachillerato. *Revista Conrado*, 18(85), 100-108.
- Bravo, G., Illescas, S. & Lara, L. M. (2016). El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. *Revista de cooperacion.com*, (10), 23-32.
- Cárdenas, M. P., Plua, K. & Álava, A. G. (2016). Necesidad de perfeccionar el desempeño investigativo de los docentes de la universidad técnica estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa REFCaE*, 4(3), 11-24.
- Chávez, C., San Lucas, H., Falquez, J. & Farfán, N. (2023). Construcción y validación de una escala de habilidades investigativas para universitarios. *Rev. Innova educ.*, 5(2), 62-78. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.004>

- Concepción, P. M., Rodríguez, O. & Peñate, J. I. (2021). La gestión del proceso formativo universitario en el año académico. *EduSol*, 21(77), 29-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475769312003>
- Cornejo, D., Paucar, R., Córdova, J. & Lozado, J. C. (2022). Carencia de la investigación formativa en las universidades latinoamericanas en el periodo lectivo 2020 – 2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), Edición Extraordinaria, 1101-1119. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.400>
- Corona, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 1-16. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>
- Deroncele, A., Medina, P. & Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.
- Estrada, O., Fuentes, D. R. & Simón, W. (2022). La formación de habilidades investigativas en estudiantes de ingeniería en ciencias informáticas desde la asignatura de gestión de software: Un estudio de caso en la universidad de las ciencias informáticas, Cuba. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30(1), 109-123.
- Fernández, L., Carcausto, W. & Quintana, B. J. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 02-23. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Figuroa, J. C., Infante, A. I., Mateo, J. L. & Carballo, C. Y. (2018). El proceso de formación físico-deportiva en los estudiantes universitarios. *De por Vida*, 15(37), 100-118.
- García, N. M., Paca, N., K., Arista, S. M., Valdez, B. B. & Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Journal of High Andean Research*, 20(1), 125-136. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Guapi, F. I., Murillo, T. G., Falcones, R. C. & Murillo, J. J. (2022). Formación y desarrollo de habilidades investigativas en educación superior desde la virtualidad: caso Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1635-1650.
- Marmol, M., Conde, E., Cueva, J. & Sumba, N. (2022). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de Educación Superior a través de neuroeducación. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 141-174. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.141-174>
- Mendoza, M. L., Valladares, J., Flores, M. L., Rodríguez, J. R., & Salamanca, E. C. (2022). Enfoque comunicativo y la evaluación formativa en la asignatura de inglés y de los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 144-152.
- Montes, K. J., Almanza, C. R., Cossío, M. & Álvarez, G. (2020). Una experiencia innovadora universitaria, en la docencia de la cultura física. *Revista Publicando*, 7(26), 23-37. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2111>.

- Ortega, Y. (2021). Gestión de aprendizaje y práctica formativa de los maestros ecuatorianos. *Rev. Innova Educ.*, 3(3), 149-164. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.010>
- Prudencio, L. E. (2021). Formación de habilidades investigativas: un reto para la Educación Superior Universitaria Salvadoreña. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 88-101. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.77>
- Puicón, M. J., Gonzales, J. M., Castro, M. G. & Cajo, J. V. (2022). Habilidades investigativas en educación superior a nivel de Latinoamérica. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 182-191 <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1560>
- Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413744648005>
- Rivadeneira, C. E., Sarmiento, S. M. & Reyna, M. A. (2016). Reflexiones sobre la evaluación de la gestión formativa de los docentes de educación básica superior en Ecuador. *MEDISAN*, 20(12).
- Rodríguez, A., Zueck, M. C., Irigoyen, H. E., López, S. J., & Soto, M. C. (2020). Competencias de un docente en la formación de estudiantes universitarios iberoamericanos. *Revista Publicando*, 7(26), 48-53. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2109>.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12 (enero-junio), 197-222.
- Rojas, W. J. & Tasayco, A. A. (2020). Caracterización de las habilidades investigativas en la producción de trabajos académicos. *REVISTA STUDIUM VERITATIS*, 18(24), 153-169.
- Turpo, O., Mango, P., Cuadros, L. & Gonzales, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educ. Pesqui.*, 46, 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>

CAPÍTULO 9

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

144

Juan Miguel Peña Fernández *

Pedro Hidalgo Reyes **

Carlos Angulo Poroza***

Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz****

Darío Tapia Coloma*****

*Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Guayaquil, Ecuador

**Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Granma, Cuba

***Profesor Titular. MsC en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Guayaquil, Ecuador

**** Profesor Asociado Doctor en Ciencias de la Educación y Estadística Universidad Adventista de Chile

***** Profesor Ocasional Universidad de Guayaquil, Ecuador



Esta obra está bajo una [Licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-CompartirIgual 4.0](#)
[Internacional](#)



Introducción

Para provocar el avance de las habilidades de investigativas de los alumnos, es crucial que el contenido de las materias en el currículo permita establecer conexiones interdisciplinarias de manera fluida y coherente, y que los profesores apliquen adecuadamente los principios y normativas que gobiernan la pedagogía, el campo que se enfoca en el análisis del asunto de enseñanza y adquisición de conocimientos.

Por lo tanto, en este capítulo hemos optado por realizar un análisis sobre las consideraciones didácticas que deben considerarse con el fin de promover el progreso de las capacidades de investigación en los alumnos de la carrera de educación física y deporte, es esencial partir de los contenidos de las diferentes asignaturas integradas en el programa académico en las diferentes fases formativas profesionales.

9.1. Definición de habilidades investigativas

A pesar de que se ha examinado y estudiado el término "habilidades de investigación" en varias investigaciones, no hay una variedad de definiciones. Estos se pueden categorizar en: 1. habilidad(es) de investigación (Pérez & López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008), 2. habilidad de investigación (López, 2001), 3. Habilidades científico-investigativas (Chirino, 2002).

Dentro del primer conjunto, Pérez y López (1999) caracterizan las habilidades de investigación como:

Máster en las actividades (tanto mentales como prácticas) que habilitan la dirección lógica de la acción, empleando el conocimiento y las rutinas de las que dispone el individuo para afrontar la identificación de un problema y su solución a través del método de investigación científica (página 22).

En cambio, en su definición, Moreno (2005) enfatiza la relevancia de la Zona de Desarrollo Próximo como un elemento fundamental del asunto de formación profesional:

La locución "habilidades de investigación" engloba una variedad de destrezas diversas que comienzan a desplegar incluso antes de que la persona se involucre en procesos formales de capacitación para la investigación. Estas habilidades, mayormente, no se fomentan exclusivamente para simplificar La ejecución de tareas relacionadas con la investigación, aunque reconocida por los educadores, se considera crucial para fomentar la capacidad del investigador en formación o en ejercicio para llevar a cabo investigaciones de alta calidad (p.527).

Machado y colaboradores (2008) lo definen como: "El conocimiento práctico utilizado para afrontar actividades de investigación en el entorno educativo, profesional y particularmente indagatorio, aplicando los materiales de la metodología científica"(p. 164). En este análisis, se argumenta que esta noción está estrechamente ligada al proceso de educación universitaria, ya que enfatiza las habilidades de investigación como un componente fundamental en los procesos esenciales. En la educación del experto en el perímetro de la actividad física y el deporte, se requiere una interconexión entre los componentes académicos, laborales e investigativos, que se manifiesta en la adquisición de nuevos conocimientos teórico-prácticos mediante el aprendizaje significativo, con el fin de aplicarlos posteriormente en la práctica y resolver problemas mediante la aplicación adecuada del método científico.

En el segundo conjunto, López (2001), en otro estudio, la habilidad de investigación se define como la manifestación de un material educativo que implica el dominio por parte del individuo de acciones prácticas y evaluativas que permiten una gestión lógica de la actividad con el apoyo de los conocimientos adquiridos, con el propósito de abordar la identificación del problema y su resolución mediante la investigación científica. (p.30).

El término de habilidades científico-investigativas, en consonancia con Chirino (2002), se caracteriza por "la competencia en las prácticas generalizadoras del método científico que capacita al individuo para cuestionar, teorizar y verificar su entorno profesional, lo que lleva a su modificación sobre fundamentos científicos" (p. 92). Entre las aportaciones fundamentales de los expertos para definir las habilidades de investigación, se pueden destacar:

- a) Denotan una maestría en acciones para regular la actividad de investigación.
- b) Forman un conjunto de habilidades que podrían ser vistos como elementos fundamentales en la labor de investigación.
- c) Indican un dominio de la materia de investigación o, de manera equivalente, de su conjunto de sapiencias, prácticas, principios y actitudes.
- d) Involucran una aplicación generalizada del método científico.

En definitiva, las **habilidades investigativas** Estas son las actividades coordinadas que se realizan en los procedimientos de exploración y que los docentes universitarios deben tener para abordar cuestiones sociales. Es fundamental promover y fomentar estas

habilidades para impulsar el progreso en los campos científicos. En este sentido, se han identificado cinco habilidades investigativas fundamentales: observación, descripción, análisis, síntesis e interpretación.

También hacen referencia a todas aquellas aptitudes que capacitan al estudiante para realizar una investigación de excelencia (Moreno, 2005). Se consideran un conjunto de acciones que regulan y orientan el proceso de investigación (Martínez & Márquez, 2014).

Estas aptitudes se componen de capacidades mentales, pensamiento analítico, innovación y solución de dificultades. La capacidad de observación involucra un proceso continuo mediante el cual se obtiene información directa acerca de eventos, hechos o fenómenos. La habilidad de descripción significa detallar minuciosamente los eventos, hechos o fenómenos en cuestión. La habilidad de análisis implica examinar las partes de un todo y sus características. La habilidad de síntesis implica la capacidad de describir de manera concisa los eventos o fenómenos. Por último, la capacidad de interpretación implica explicar los eventos o fenómenos, atribuyéndoles un significado específico (Fernández & Carcausto, 2022; Guamán, Herrera & Espinoza, 2020).

En ese sentido, las destrezas investigativas implican la adquisición de capacidades específicas que demandan un proceso formativo, el cual puede llevarse a cabo de manera simultánea durante el transcurso de la investigación. Asimismo, una capacitación fundamentada en competencias puede ejercer una influencia beneficiosa tanto en la generación de nuevo conocimiento como en su aplicación práctica.

9.2. Aspectos didácticos-pedagógicos sobre la formación de las habilidades investigativas

Peña et al. (2018) sugieren llevar a cabo una operacionalización de las habilidades con el propósito de facilitar su desarrollo, lo cual implica que el proceso de desarrollo de técnicas de investigación sucede cuando el estudiante interioriza los métodos de actuación y comienza a practicarlos con la finalidad de adquirir conocimientos. Además, el progreso de destrezas investigativas abarca la consciente asimilación de los métodos de actuación por parte del estudiante, en colaboración con la guía del profesor, las acciones a realizar y su secuencia.

Analizar

1. Establecer los límites del tema de estudio (el conjunto completo).

2. Identificar los criterios para desglosar el conjunto completo.
3. Definir las secciones del conjunto completo.
4. Analizar cada sección identificada.

Argumentar

1. Analizar la premisa inicial.
2. Buscar evidencia de otras fuentes que respalden la premisa inicial.
3. Identificar los principios lógicos que fundamentan el razonamiento.

Aplicar

1. Identificar el ámbito de aplicación.
2. Confirmar la comprensión y competencia en el conocimiento que se pretende aplicar en ese campo.
3. Asegurar la correspondencia entre los conceptos y objetos concretos a los que se pretende aplicar.
4. Establecer relaciones entre los conocimientos y las particularidades del ámbito de aplicación.
5. Generar conclusiones que enriquezcan el entendimiento previo mediante la aplicación de los conocimientos al objeto.

Caracterizar

1. Examinar minuciosamente el objeto.
2. Contrastar con otros objetos de la misma categoría y de categorías diferentes.
3. Determinar la conexión entre el objeto y un hecho, idea o principio previamente familiarizado.

Comparar

1. Identificar los elementos para la comparación.
2. Definir los estándares o elementos de comparación.
3. Detectar las divergencias y similitudes entre los elementos en cada criterio de comparación.
4. Generar conclusiones específicas para cada elemento comparado (resumen parcial).

5. Formular conclusiones generales.

Demostrar

1. Definir las características del objeto a demostrar.
2. Seleccionar los argumentos o hechos que respaldan la demostración del objeto.
3. Desarrollar razonamientos que establezcan relaciones entre los argumentos.

Definir

1. Identificar los atributos fundamentales que diferencian y definen el objeto de la definición.
2. Resumir de manera concisa el concepto construido en torno al objeto.

149

Diagnosticar

1. Identificar los marcadores del modelo.
2. Conceptualizar los marcadores del modelo.
3. Seleccionar situaciones que requieran diagnóstico.
4. Aplicar los marcadores del modelo a los sujetos de estudio o situaciones de diagnóstico.
5. Organizar en forma de tabla los resultados obtenidos.
6. Comparar los resultados con el modelo.
7. Formular conclusiones cuantitativas y cualitativas.

Explicar

1. Identificar el fenómeno o proceso a explicar.
2. Estructurar los datos que deben ser explicados.
3. Fundamentar los juicios iniciales.
4. Establecer las conexiones entre los argumentos.
5. Organizar lógicamente las conexiones descubiertas.
6. Distinguir entre elementos esenciales y no esenciales.
7. Determinar las relaciones de causa y efecto.
8. Responder a preguntas como ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿dónde?

Ejemplificar:

1. Identificar el fenómeno que será ejemplificado.
2. Reconocer los atributos fundamentales del fenómeno que lo diferencian de otros.
3. Aplicar los atributos distintivos del fenómeno a situaciones específicas, hechos o individuos.

Fundamentar

1. Identificar el tema que será fundamentado.
2. Seleccionar los fundamentos teóricos pertinentes en función de los indicadores del tema.
3. Establecer conexiones entre los fundamentos teóricos del tema basados en los indicadores.
4. Exponer las relaciones existentes entre los fundamentos teóricos.

Experimentar

1. Seleccionar, asumir o determinar el objeto a experimentar.
2. Caracterizar el objeto sujeto a experimentación.
3. Identificar las variables que se aplicarán al objeto en experimentación.
4. Seleccionar el material o el instrumento necesario para llevar a cabo la experimentación.
5. Formular una hipótesis sobre el comportamiento del objeto en experimentación.
6. Establecer el procedimiento experimental a seguir.
7. Aplicar las variables al objeto en experimentación.
8. Realizar observaciones (mediciones, calificaciones) del producto logrado.
9. Registrar el producto de la experimentación.
10. Comparar los resultados obtenidos con la hipótesis inicial y los fundamentos teóricos.
11. Elaborar conclusiones a partir de los resultados.
12. Interpretar las conclusiones obtenidas.

13. Generalizar las conclusiones a objetos similares.
14. Proponer nuevas experimentaciones basadas en las aplicaciones de las variables a objetos similares.

Identificar

1. Realizar un análisis exhaustivo del objeto.
2. Describir detalladamente las características y propiedades del objeto.
3. Establecer las conexiones y relaciones del objeto con hechos, conceptos o leyes de conocimientos previos.
4. Diferenciar el objeto de otros similares a través de sus rasgos distintivos.

151

Ordenar

1. Reconocer con precisión el objeto que está siendo estudiado.
2. Elegir uno o varios criterios apropiados para organizar el contenido de manera lógica o cronológica.
3. Agrupar los elementos de acuerdo con el criterio de ordenamiento seleccionado.
4. Organizar los elementos en una secuencia lógica y coherente.

Valorar

1. Implica comparar detenidamente el objeto de estudio con perspectivas específicas mediante el uso de un criterio teórico.
2. Examinar detalladamente la información relacionada con el objeto de estudio.
3. Establecer vínculos y relaciones entre las diferentes secciones del objeto.
4. Identificar y comprender la lógica subyacente en las relaciones establecidas.
5. Formular conclusiones fundamentadas acerca de los elementos, las relaciones y los argumentos involucrados.

Según la afirmación de Peña (2018), en el ámbito científico se ha confirmado que el fomento del pensamiento creativo y la independencia cognitiva en los estudiantes requiere sintetizar los sapiencias y destrezas obtenidas en diversas materias previas, las cuales sirven como pilares fundamentales para la asimilación de nuevos conocimientos en un año lectivo, semestre o módulo específico.

Hernández (2004) define la habilidad investigativa como la competencia para abordar y fundamentar una situación problemática, provocando así un proceso secuencial de reflexión y acción destinado a resolver una dificultad. Por otro lado, Machado Ramírez (2006) propone que la habilidad investigativa implica la destreza de enfrentar y fundamentar una situación problemática, dando paso a un proceso sistemático de pensamiento y acción dirigido hacia la resolución de un problema.

Por consiguiente, resulta cada vez más imperativo cultivar y evaluar las destrezas investigatorias en los alumnos universitarios, pues estas los encaminan hacia la consecución de un egresado, reconocido por su capacidad de transformar la actividad física. Este objetivo representa un desafío significativo para los profesores que imparten clases en el nivel de pregrado. A este fin, es fundamental tomar en cuenta los aspectos metodológicos:

a) **El enfoque investigativo integrador de las habilidades investigativas:** Se trata de Un enfoque de enseñanza que involucra la combinación innovadora de la acción y el diálogo entre docentes y estudiantes, fundamentado en componentes de investigación dirigida y participativa. Esto resulta en un método de reflexión y una manera de actuar constante, con la meta de contribuir al desarrollo completo de los estudiantes. Estas ideas se sustentan en los principios presentados por Addine Fernández.

- ✓ Ejecución del maestro como indagador de su oportuna práctica.
- ✓ Logro de establecer una interacción de carácter científico.
- ✓ Comprensión del mundo de significados del alumno.
- ✓ Enseñar los procedimientos de adquisición de conocimientos.
- ✓ Mejorar los efectos socioculturales de los materiales de enseñanza y la relación entre Ciencia Tecnología Sociedad (CTS).
- ✓ Integración de las últimas TICs
- ✓ Contribución al fomento de la sapiencia científica entre los alumnos.

b) ***Los fundamentos de las tareas integradoras como soporte didáctico metodológico para a formación de las habilidades investigativas:*** En resumen, las tareas integradoras deben estar estrechamente relacionadas con los objetivos a todos los niveles y deben ser organizadas de manera sistemática. Esto implica que la

presentación de un problema conlleva una acción autónoma y creativa destinada a alcanzar un objetivo específico, en este caso, la resolución del problema planteado.

- ✓ De acuerdo con Pérez (2004), existe evidencia sustancial que respalda la idea de que la investigación contribuye de manera significativa al proceso de aprendizaje en la educación. Las actividades llevadas a cabo pueden adoptar un enfoque de investigación basado en el descubrimiento, donde se espera que el estudiante complete una tarea sin la asistencia del profesor. La información crucial que el estudiante debe adquirir no se entrega en su forma definitiva, sino que debe ser descubierta por el estudiante.
- ✓ El enfoque de las actividades plantea ciertos requisitos para el estudiante, los cuales influyen en la adquisición de saberes y el progreso de su capacidad intelectual. Al diseñar las tareas, es esencial considerar los elementos mencionados anteriormente por Rico & Silvestre (1994)
- ✓ Aspectos del conocimiento que deben ser revelados.
 - ✓ Procesos de pensamiento que deben ser fomentados.
 - ✓ Estructuración de las tareas de tal manera que su organización lleve al cumplimiento del objetivo establecido
 - ✓ Promoción del aumento de las demandas cognitivas individuales y formativas en el estudiante mediante las tareas.
 - ✓ Instrucciones necesarias que orienten al estudiante hacia una investigación activa y reflexiva.
 - ✓ El cultivo de estas características facilita la creación de un profesional más autónomo, dinámico y creativo.

C) La proyección de tareas investigativas integradoras como vía para la transformación de las habilidades investigativas de profundización: la tarea de investigación integradora se define como aquella que combina los contenidos de distintas disciplinas, brindando la oportunidad al estudiante de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones objetivas y concretas.

Existen diversas investigaciones sobre la tarea integradora, lo que conlleva a varias definiciones. Por ejemplo, Hernández (2005) La define como la actividad última de cada tema de estudio o unidad, con el fin de conectar los conocimientos parciales, promover una

integración interdisciplinaria, y aplicar y extender los conocimientos en la labor profesional. Por otra parte, el VI Congreso Nacional para Docentes (2005) argumenta que la tarea unificadora es un núcleo integrador interdisciplinario que surge de un problema estructurado, conformado por actividades interdisciplinarias.

Las tareas diseñadas tienen como objetivo promover en el estudiante un progreso de las destrezas investigativas y abordar lo necesario para su participación en la actividad científico-investigativa estudiantil. Al elaborar estas tareas, se consideran los siguientes aspectos:

- ✓ La relevancia de la investigación realizada por los estudiantes durante el año y la carrera.
- ✓ La aplicación pedagógica del trabajo científico de los estudiantes para promover actividades científicas interdisciplinarias.
- ✓ El material de enseñanza como elementos clave para la acción científica y su interrelación general con los demás aspectos del asunto en contextos interactivos para el aprendizaje.
- ✓ La práctica laboral de investigación como el núcleo unificador de la labor de investigación.

Nápoles (2013) propone una serie de pasos metodológicos para emplear la lógica científica en la ejecución de la tarea indagadora de los estudiantes de Cultura Física y Deporte, los cuales incluyen el planteamiento de objetivos claros y alcanzables, el establecimiento de hipótesis fundamentadas en el conocimiento existente, el diseño de un marco teórico coherente y relevante, la selección de métodos y técnicas de investigación adecuados, la recolección y análisis sistemático de datos, la paráfrasis de efectos basada en evidencia y argumentación lógica, la extracción de desenlaces y recomendaciones pertinentes, así como la comunicación efectiva de los hallazgos a través de informes y presentaciones.

1. Identificación de situaciones investigadas en contextos prácticos, mediante la incorporación de experiencias de aprendizaje relacionadas con interacciones vivenciales de los alumnos en diversos entornos.
2. Presentación de argumentos por parte de los estudiantes acerca del problema en cuestión.

3. Evaluación conjunta entre profesores y alumnos de las concepciones iniciales de los estudiantes respecto al problema planteado.
4. Evaluación de las ideas aportadas por los estudiantes sobre los elementos de conocimiento relacionados con la problemática planteada.
5. Establecimiento de conexiones entre los diferentes elementos aportados basados en la naturaleza integrada del problema.
6. Síntesis que integra la relación entre los elementos contribuidos por los estudiantes.
7. Evaluación de la transformación experimentada en la situación inicial planteada y en el conocimiento adquirido.
8. Evaluación conjunta entre estudiantes y profesores del progreso integral en la formación.
9. Comunicación de los resultados. Creación de textos.

9.3. Clasificación de habilidades investigativas en la Educación Superior.

En el ámbito universitario, es imperativo enfocarse en la mejora de destrezas de investigación con el objetivo de fomentar la producción de trabajos académicos y así potenciar la generación de conocimiento científico. De acuerdo con lo anterior, las habilidades investigativas pueden ser clasificadas en:

a) *Habilidades investigativas para problematizar la realidad*

El concepto señala la importancia de que el investigador participe en la realidad, adentrándose en ella, comprendiéndola y analizándola. Se pretende que, a través de un enfoque inductivo, surjan las preguntas guía y establezca la cuestión central de estudio. Según Huaranca (2020), implica realizar preguntas pertinentes y perspicaces sobre la realidad, es decir, ser capaz de discernir y organizar las diversas variables que la constituyen, con el propósito de crear suposiciones sobre sus conexiones, aspectos y interpretaciones. (p. 55).

De acuerdo con Figueroa y Gómez (2015), este enfoque implica utilizar experiencias con el propósito de cuestionar la esencia del "ser" con respecto a situaciones concretas, con la meta de reevaluar convicciones o métodos (p. 35). Esta perspectiva apunta a una comprensión completa de la realidad y la apreciación de la importancia de los hechos y fenómenos sociales, estableciendo relaciones dialécticas a través de un método

inductivo. Se pone énfasis en que los hechos observados son más significativos que los principios teóricos. En el caso de un estudio exhaustivo o una tesis, puede ser necesario elaborar una clasificación de habilidades investigativas.

Algunas de estas habilidades comprenden:

- ✓ Captar: examinar el contexto; determinar los objetivos de la ejecución; identificar desenvolvimientos e indicadores fundamentales para llevar a cabo la acción; prever acciones y resultados.

b) Habilidades investigativas para teorizar la realidad

Según Aldas, Ávila & González (2020), Las destrezas de investigación de cuestionar, desarrollar teorías y verificar posibilitan comprender la lógica del procedimiento de investigación (página 45). Es relevante señalar que, en la investigación cualitativa, la teoría funciona como referencia y no como factor decisivo. El investigador formula teorías y produce conocimiento. Por otro lado, en el enfoque cuantitativo, la teoría se confirma y se vincula con otras teorías, siendo un marco teórico debido a su enfoque deductivo.

En este grupo de habilidades se encuentran:

- ✓ Adquirir: ubicar, elegir; valorar, ordenar, recopilar la información.

c) Habilidades investigativas para comprobar la realidad

Significa el enfrentamiento de la realidad problemática con las hipótesis planteadas, constituyendo la síntesis de la investigación que valida o contrasta la teoría. Esta etapa involucra la evaluación y la búsqueda de resoluciones científicas a los problemas en cuestión.

Según Herrera, Fernández y Horta (2012), la verificación de la realidad implica la constante evaluación del asunto y las secuelas de la implementación de propuestas que representan soluciones científicas disyuntivas a los problemas del mundo real. Esto facilita la evaluación de sus logros y dificultades desde una perspectiva científica y ética, contribuyendo así a su mejora continua a través de su aplicación en la práctica.

En este grupo de habilidades se encuentran:

- ✓ Procesar: implica diversas operaciones como el examen y la distribución de la información, la identificación de aspectos clave, la reelaboración de la información, así como la comparación y verificación de los resultados.

d) La habilidad investigativa solucionar problemas profesionales

Según Machado et al. (2008), este talento se caracteriza como "el conocimiento práctico para resolver desafíos en el entorno profesional mediante la aplicación de métodos científicos". Esto se consigue mediante la realización de las acciones siguientes (páginas 165-166):

- ✓ Modelar: examinar la situación, definir claramente los propósitos de la actividad, determinar aspectos clave y medidas fundamentales para llevar a cabo la tarea, y prever acciones y consecuencias.
- ✓ Obtener: encontrar, elegir, juzgar, estructurar y reunir datos.
- ✓ Procesar: examinar, estructurar, reconocer conceptos fundamentales, reformular la información y contrastar hallazgos.
- ✓ Comunicar: evaluar los datos, elegir el método de comunicación apropiado según la situación, estructurar la información y redactar el mensaje.
- ✓ Controlar: contrastar los objetivos y los logros, establecer conclusiones fundamentales y dar comentarios acerca de la causa y las derivaciones de la actividad.

La estrecha relación entre las habilidades investigativas y el currículo del futuro profesional se refleja en la sistematización progresiva de las habilidades, lo que también conlleva una sistematización paralela de los conocimientos. Por consiguiente, al basarnos en la sistematización de las habilidades investigativas, podemos avanzar hacia la educación y el desarrollo de capacidades más amplias y generales.

Las habilidades de investigación se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo y la adquisición de nuevos conocimientos. La progresión intelectual del individuo juega un papel crucial en la organización y asimilación del material educativo. Por tanto, la promoción del razonamiento crítico y la instrucción cuidadosa son tan importantes como la transmisión de contenidos específicos. En el ámbito educativo, el perfeccionamiento de las habilidades investigativas se orienta hacia el desarrollo de competencias laborales especializadas, lo que implica un enfoque integral en la formación de los estudiantes. Estas vías son:

a) ***Como habilidades investigativas automatizadas.*** Mediante una secuencia de ejercicios que involucra el enfrentamiento con circunstancias de semejante nivel de dificultad, las capacidades investigativas se internalizan, lo que conlleva a que la persona sea progresivamente poco consciente de sus actos, es decir, adquiriendo hábitos.

b) ***Como habilidades investigativas perfeccionadas.*** Mediante un procedimiento intencional que posibilita realizar tareas teóricas y prácticas más desafiantes, se experimenta la confrontación con situaciones más complejas y amplias. Esto lleva al desarrollo de habilidades mejoradas y, a partir de este punto, inicia la transición a un nivel elevado en la organización de la habilidad hasta alcanzar la producción de aptitudes laborales especializadas.

Justamente, en esta segunda vía, se alcanza un nivel elevado de mejoramiento en las capacidades investigativas en relación con elementos, individuos y contextos específicos. Este avance se acompaña de un juicio de conceptualización y divulgación que posibilita el desarrollo de aptitudes superiores debido a su amplitud. Estas aptitudes permiten a la persona responder ante distintas situaciones, elementos o individuos con los que no había interactuado anteriormente, y son reconocidas como habilidades laborales especializadas. Se requiere una metodología inductivo-deductiva que promueva las habilidades de los alumnos para abordar circunstancias novedosas en ausencia de los contenidos requeridos.

Las capacidades indagatorias mejoradas son independientes en relación con los elementos específicos, pero no son independientes de la persona que las adquiere. Estas habilidades están vinculadas a conocimientos más amplios.

9.4. Las relaciones interdisciplinarias y su relación con la formación de las habilidades investigativas

Bravo et al. (2016) realizan un estudio relacionado con el avance de las competencias investigativas en estudiantes de la educación superior donde arriban a las conclusiones de que existen dificultades en el desarrollo de las ya mencionadas para la selección y aplicación de estrategias de enseñanza, por parte de algunos docentes, que limitan el trabajo metodológico, que propicia el desarrollo de las relaciones interdisciplinarias establecidas las normativas presentes en las diversas materias y campos académicos promueven el aumento de destrezas de indagación del estudiantado.

Con el propósito de fomentar las capacidades de investigación durante la capacitación de profesionales en el ámbito de la actividad física y el deporte, se hace necesario establecer las relaciones interdisciplinarias entre los contenidos de los distintos cursos integrados en diversas disciplinas, tanto en los aspectos académicos como laborales,

en consonancia con las competencias pedagógicas que se necesitan para el desarrollo de esta profesión.

Las asignaturas que forman parte de las disciplinas deportivas deben desarrollar a través de los contenidos del componente académico durante el desarrollo de las clases prácticas habilidades de diseñar y aplicar guías de observación y test pedagógicos que les permitan al futuro egresado identificar y analizar las posibles causas de:

- a) Los posibles errores que comenten los estudiantes habilidades motrices,
- b) Los músculos que se dedican a la práctica y desarrollo de destrezas físicas,
- c) La identificación de un problema científico relacionado con el progreso de las destrezas físicas y motoras,
- d) La metodología que utiliza el docente para el fomento de las destrezas de movimiento o las aptitudes físicas, entre otras cosas.
- e) El mejoramiento de las habilidades corporales.

Habilidades de aplicación y análisis de estrategias de enseñanza, metodologías, sistemas de ejercicios, sistemas de juegos, programas, etc., que permitan mejorar o perfeccionar la mejora de las destrezas motoras y capacidades físicas, junto con la inculcación de valores, mediante los contenidos de los planes de educación física y entrenamiento deportivo.

Las asignaturas de la disciplina biomédicas deben adquirir destrezas para el diseño y la implementación de manuales de observación y la aplicación de test pedagógicos mediante los contenidos de las clases prácticas que les permitan al futuro egresado identificar los músculos que trabajan durante la ejecución de las habilidades motrices y analizar las alteraciones fisiológicas y psicológicas que ocurren, antes, durante y después de las actividades físicas y el deporte.

Las clases de las materias relacionadas con la enseñanza deben fomentar capacidades para planificar, implementar y evaluar protocolos de observación, así como para desarrollar y aplicar tácticas de instrucción, enfoques metodológicos, secuencias de ejercicios, esquemas de competencias, planes de entrenamiento, entre otros, con el objetivo de enriquecer y perfeccionar el progreso de las habilidades físicas y destrezas motoras, así como la promoción de valores, durante las sesiones de educación física y entrenamiento deportivo, a través de actividades prácticas en clase.

Conclusiones

En la educación del profesional de la actividad física y el deporte, el progreso de las habilidades de investigación se basa en las conexiones interdisciplinarias las relaciones que se establecen entre los contenidos de las diversas asignaturas que el estudiante recibe durante los diversos periodos de su formación. Aquí, el diseño curricular y la aplicación de los principios didácticos, en particular la combinación de la teoría con la práctica, desempeñan un papel crucial en su desarrollo. En otras palabras, para que el estudiante pueda adquirir las habilidades necesarias de un investigador, el conocimiento que adquiere debe transitar desde lo abstracto hacia lo concreto, del conocimiento teórico a la aplicación práctica.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, A. (2018). *Habilidades investigativas y Práctica docente en el aula en la Institución Educativa de Ancahuasi-Anta*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Aldas, H., Ávila, C. & González, Y. (2020). Formación de habilidades investigativas en estudiantes de Cultura Física. *Revista Killkana Sociales*, 4(1), 43-48. DOI: <https://doi.org/10.26871/killkana-social.v4i1.616>
- Barbachán, E., Pareja, L. B., Rojas, A. O. & Castro, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Revista Conrado*, 16(74), 93-98.
- Bravo, G., Illescas, S., & Lara, L. (2016). El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. *Revista de educación, cooperación y bienestar social IEPC*, 10, 23-32
- Caballero, Elvira y Rodríguez, M. (1995). *La preparación del estudiante para la actividad científico-investigativa. Proyecto*. La Habana: Ministerio de Educación, Departamento de Formación del Personal Pedagógico.
- Campos Céspedes, J. (2009). *Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior*. [Archivo PDF].
- Chirino Ramos, María V. (1997). *El desarrollo de habilidades para el trabajo científico investigativo en la formación profesional pedagógica*. [Tesis de Maestría en Educación, I.S.P. Enrique José Varona]. La Habana.

- Chirino, M.A. (2002). La formación investigativa del futuro profesional de la educación: una alternativa metodológica interdisciplinar. *Revista Científico-Metodológica Varona*, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (35), p. 29-35, La Habana.
- Díaz Espinoza, M., & Cardoza Sernaqué, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(6), 410-425. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.25>
- Fernández, L., Carcausto, W. & Quintana, B. de J. (2022). Habilidades investigativas en la Educación Superior universitaria de América Latina: Una revisión de la Literatura. *Pol. Con.* 7(1) (Edición núm. 66), 02-23. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3464>
- Herrera, G, Fernández, Z., & Horta, D. (2012). Estrategia para la formación de habilidades. Investigativas en estudiantes de medicina *Rev. Ciencias Médicas*, 16(4), 98-112. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v16n4/rpr11412.pdf>
- Hernández, H. García Batista, G. (2005). Ideas y reflexiones para el desarrollo y evaluación de habilidades investigativas. En: *Desafíos y polémicas actuales de la Metodología de la investigación*. La Habana.
- Hernández, L., Díaz, M. & Borroto, Ma. (2000) *Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en la carrera de Agronomía de la Universidad de Ciego de Ávila*. [Archivo PDF].
- Lanuez, M. & Pérez, V. (2005). *Habilidades para el trabajo investigativo: experiencias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. La Habana: IPLAC.
- Ledesma, E. (2016). *Habilidades investigativas y producción de cuentos en niños(as) del distrito de Pucará*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- Machado, E. & Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100002&script=sci_arttext.
- Martínez, D. & Márquez, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360.

- Matos, E. & Cruz, L. (2011). *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba: Ediciones UO.
- Mejía, R. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la epistemología de las prácticas. *Revista internacional Magisterio*, No. 33, junio-julio 2007. Bogotá
- Morales, A.M. (2006) *Aprendiendo a desarrollar las habilidades para el aprendizaje en la Licenciatura en Cultura Física*. ISCF “Manuel Fajardo”. La Habana.
- Pérez, S. E. y otros (2004). *Apuntes para una didáctica de las ciencias Naturales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Peña Fernández, J. M., Chávez Rosero, J. R. & Pérez Bravo, D. D. (2018). *Algunas consideraciones didácticas de la educación superior*. Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
- Nápoles, P. (2013). Acciones para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de tercer año de la carrera cultura física y deporte. *EFDeportes.com*, 18, 185.
- Vargas, A. R. R., Fernández, J. M. P., Lajones, I. L. B., & Porozo, C. H. A. (2022). Aprendizaje interdisciplinario mediante la actividad física y el deporte. *Ciencia y Educación*, 3(8), 6-15.

1ª Edición

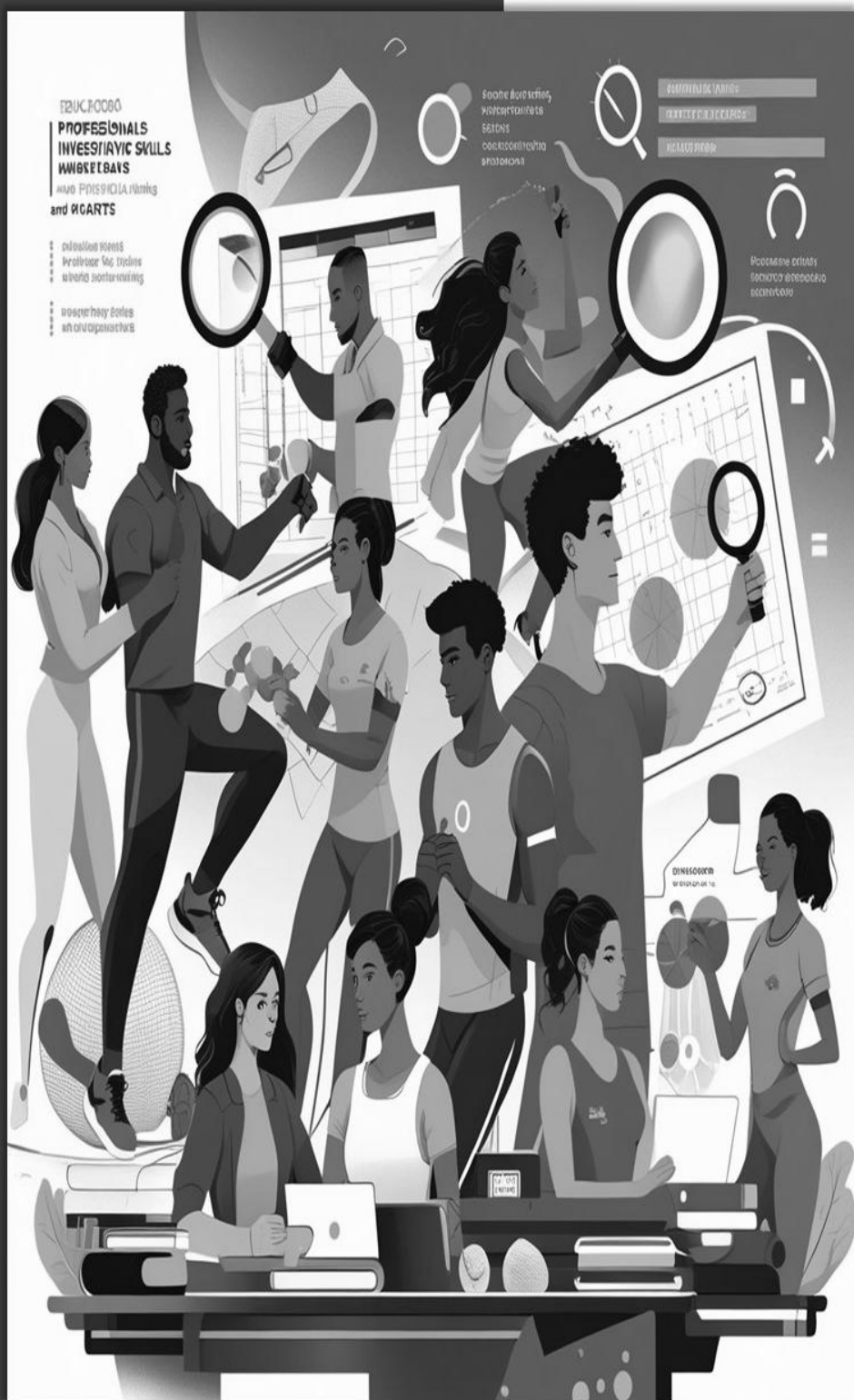
2025

EDITORIAL
OBSERVATORIO ÑUBLE

La Formación de Habilidades Investigativas del Profesional de la Actividad Física

Coordinadores

Juan Miguel Peña Fernández
Arturo Ignacio Navas López
Pedro Hidalgo Reyes
Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz



ISBN: 978-956-09773-9-7