

Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación

Teaching Feelings Assigned to the Teaching of Formative Research in an Education Faculty

Osbaldo Turpo Gebera 

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

Milagros Gonzales-Miñán 

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2529-0174>

Pedro Mango Quispe 

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2395-7158>

Luis Cuadros Paz 

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7508-0162>

Recibido 21-05-19 **Revisado** 01-11-19 **Aprobado** 03-12-19 **En línea** 04-12-19

Correspondencia

Email: oturpo@unsa.edu.pe

Citar como:

Turpo, O., Gonzales-Miñán, M., Mango, P., & Cuadros (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>

Resumen

En la enseñanza de la investigación formativa se suscitan una serie de construcciones subjetivas sobre su comprensión y trascendencia. Dicha situación incita a determinar los sentidos asignados a su implementación pedagógica en la formación del profesorado. En esa intención, se ha entrevistado a 20 docentes de una facultad de educación de una universidad pública del Perú, a fin de reconocer los sentidos establecidos en su concepción, su distinción de la investigación científica, sus características y expectativas. Los resultados evidencian que los docentes expresan una diversidad de sentidos formativos, más próximos a la formación de investigadores que como dispositivo o estrategia de enseñanza; asimismo, distinguen tenuemente a la investigación formativa de la investigación (científica) en sentido estricto, que los induce a traslapes o continuidades entre ellas; de otro lado, enfatizan en el desarrollo de capacidades cognitivas ligadas a la investigación, y finalmente, sitúan en el proceso formativo de la investigación, diversas expectativas de realización no siempre concretadas en la enseñanza. La aproximación a los sentidos asignados a la investigación formativa evidenció diferenciaciones, confusiones, pero también, coincidencias sobre el carácter formativo de la investigación, que conllevan a pensar en estrategias para un mejor afrontamiento a los desafíos docentes y de la sociedad.

Palabras claves: Formación de investigadores; Universidad; Investigación sobre la educación; Programa de formación de docentes; Plan de estudios universitarios; Método de enseñanza.

Summary

In the teaching of formative research a series of subjective constructions about their understanding and transcendence are raised. This situation encourages the determination of the meanings assigned to their pedagogical implementation in teacher training. In that intention, we have interviewed 20 teachers from an education faculty of a public university in Peru, in order to recognize the senses in their conception, their distinction in scientific research, their characteristics and expectations. The results show that teachers express a diversity of educational meanings, later in the training of researchers as a teaching device or strategy; Likewise, the terms of research research are distinguished in the strict sense, which induces overlaps or continuities between them; On the other hand, emphasize the development of cognitive skills linked to research, and finally, Situate in the training process of research, the different expectations of realization not always specified in teaching. The approach to the senses assigned to formative research evidenced differentiations, confusions, but also coincidences on the formative nature of the research, which entails a way of thinking about the best management of teaching problems and of society.

Keywords: Research Training; Universities; Educational Research; Preservice Teacher Education; University Curriculum; Teaching Process.

Introducción

La investigación formativa en la universidad se ha tornado en un contenido de profundo interés para la enseñanza y la formación en/para la investigación (Parra, 2004). Se le ha asignado “sentidos de creatividad, de investigación, de lectura, de compromiso y de exploración, frente a los diferentes problemas que se plantean, muestra soluciones viables y bien razonadas, lo que significa que hay una claridad en las representaciones” (Fong, Acevedo, Severiche, 2016, p. 115). Su importancia está relacionada con la misión universitaria: de formar profesionales y, además, en la lógica y en las actividades propias de la investigación científica (Restrepo, 2003).

En el proceso pedagógico instituido en las universidades, la investigación formativa se aborda, mediante “instrumentos teóricos, metodológicos y praxiológicos, en cuanto estos promueven, como didáctica práctica al interior de cada micro-curriculum, el desarrollo de proyectos de aula u otras actividades en beneficio del aprendizaje de la investigación” (Zarate, Villalba, y Ruiz, 2013, p. 50). Un desarrollo que conlleva a “aprender a plantear problemas, formular hipótesis, recopilar y sintetizar información, observar, indagar, realizar entrevistas y encuestas, consultar bases de datos y presentar sus productos de investigación” (Villalba Cuéllar y González Serrano, 2017, p. 9). Y cuya adquisición induce a un despliegue competitivo de las capacidades investigativas.

La complejidad de enseñar a investigar admite además de una propuesta programática sobre el quehacer de la investigación, un definido involucramiento. Un proceso que sitúa al estudiante en condiciones para iniciarse con personas que tienen una “mayor experiencia y en un ejercicio institucional en el que se promueva la investigación social y humanística” (Sánchez, 2014, p. 20). De modo que, la investigación formativa debe constituir “una actividad permanente y gradual en la formación universitaria para asegurar la formación de profesionales con habilidades comunicativas e investigativas que respondan a las expectativas de una sociedad cada vez más exigente” (García, Paca, Arista, Valdez & Gómez, 2018, p. 133); para que contribuyan a la generación, aprehensión y divulgación del conocimiento científico.

La investigación formativa reconoce su esencia pedagógica y su incidencia en la formación de las competencias investigativas. Para López-de Parra, Polanco-Perdomo y Correa-Cruz (2017), Rojas y Aguirre (2015), Rubio, Vilà y Berlanga (2015), entre otros, comprenden que sus dimensiones están asociadas a procesos curriculares y estrategias de formación investigativa, en torno a: i) conocer-hacer, esto es, sobre la idoneidad, conducta organizada, actuación, interacción, ii) saber-hacer, uso de las habilidades y capacidades investigativas, iii) saber-ser, un actuar a partir de las actitudes investigativas, iv) hacer-pensar, a partir del trabajo colaborativo y la capacidad de reflexión; una dinámica que involucra a los protagonistas del proceso y que depende de las condiciones institucionales.

En la enseñanza de la investigación formativa o formación en/para la investigación se construyen espacios de interacción orientados a la indagación, problematización, reflexión, etc., y por ende, a la iniciación a la investigación. En tales escenarios, se buscan generar saberes que propicien la aprehensión con “otros” para generar nuevos conocimientos (Guerra, 2017), y de promover las capacidades y habilidades necesarias para la comprensión de los procesos y la construcción de los conocimientos científicos (Cortés, Londoño, Luna De Aliaga, Palacios, y Torres, 2008). Tales involucramientos expresan la fecunda relación de la investigación con la docencia y con la misión investigadora de la universidad.

El entendimiento sobre la investigación formativa suscita una diversidad de interpretaciones, aunque también de algunas coincidencias. Una dinámica docente ligada a la materialización del desempeño profesional basado en las evidencias derivadas de la investigación científica. En esencia, la investigación formativa representa “una estrategia pedagógica extracurricular, espacios para fomentar la cultura investigativa [...] que permiten el desarrollo de habilidades cognitivas, metodológicas y sociales, [para] el desarrollo de proyectos que tienen aplicaciones prácticas en las problemáticas del país, la región o la ciudad” (Guerrero, Lopez & Giraldo, p. 51).

Para Montes de Oca y Machado (2011) y Montoya y Peláez (2013), la investigación formativa involucra iniciarse en las formas de uso de los métodos de investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, desde un diseño flexible y global, y que implique un empleo consciente, reflexivo y regulador de las acciones previstas para alcanzar los objetivos educativos. Propiamente, la investigación formativa transita por el aprender a aprender, con la participación

activa de los sujetos en la aprehensión y reconstrucción de los conocimientos científicos (Universidad Católica de Pereira, 2003). Forma parte de un currículo de estudios y esta pensada como actividades para recrear aprendizajes basados en la solución de problemas (Barros & Turpo-Gebera, 2018), orientadas al desarrollo de estrategias, oportunidades y ambientes para involucrar a los estudiantes, y progresivamente a investigadores, en objetivos de aprendizaje que impliquen el uso del método científico.

La investigación formativa representa para la enseñanza docente un mecanismo organizado y dirigido hacia la aprehensión de nuevos conocimientos y habilidades. Se configura desde un sentido pedagógico para reflexionar sobre su naturaleza, estilos y finalidades. Siguiendo a Aguilar (2017), se establecen desde: i) el carácter cultural, social y político, ligado al aprendizaje invisible y su ecología de soporte para un quehacer inclusivo que recupere conocimientos escasamente abordados, ii) la construcción científica-pedagógica, a partir de orientaciones articuladas de la pedagogía con la formación y la profesión, sustentadas en las interacciones del desarrollo personal, y iii) los procesos cognitivos, para la construcción y apropiación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, a partir de “métodos y posiciones epistémicas para transformar objetos de la investigación” (Aguilar, 2017, p. 132). Retos que presuponen un dominio docente para organizar y estructurar las preguntas de investigación y las etapas para su resolución (González, 2006).

Los propósitos de la investigación formativa no estriban en la construcción de nuevos conocimientos científicos, sino, básicamente, en el uso del “método de investigación con el fin desarrollar competencias para apropiar el conocimiento construido sobre un tema” (Montoya, y Peláez, 2013, p. 21). El planteamiento lleva a comprender a la investigación formativa como un proceso pedagógico, y cuyo aprendizaje se desarrolla desde la interrogación, la exploración y la autonomía (pedagogía de la pregunta), más allá del método expositivo. Busca la aprehensión del conocimiento, y por consiguiente, involucra a la investigación como una estrategia de enseñanza (Restrepo, 2011). De ese modo, desarrolla la capacidad de asombrarse ante el descubrimiento, y frente a actos de enseñanza que implican superar la transmisión de la información y, por ende, de la memorización.

La investigación formativa como estrategia pedagógica, presupone propósitos y contingencias basadas en un método que mejore las posibilidades de aprendizaje y de aplicación profesional. A su vez, para emplear y valorarla como un medio de formación de investigadores (Vargas & Caycedo, 2011). Según Guerrero-Uceda (2007), comprende un conjunto de acciones encaminadas a promover la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para un desempeño exitoso. En su desarrollo, incluye prácticas que generan conocimiento descriptivo, explicativo y predictivo que contribuyan a una formación permanente (Maldonado, Landazábal, Hernández, Ruiz, Claro, Vanegas & Cruz, 2007). Para Finol y Pirela (2013), la investigación formativa abarca estrategias orientadas a la adquisición del conocimiento, mediante diálogos de saberes conectados con la realidad social, y que deriven en interacciones e intervenciones para la apropiación crítica de las fuentes y medios de información.

En la enseñanza universitaria, la investigación formativa constituye el fundamento para la formación de investigadores, como en la conformación de semilleros, equipos y grupos de investigación y, por ende, en la construcción de conocimientos científicos. Su quehacer formativo genera una especial atención, e invita a indagar en su aporte a una de las misiones fundamentales de la universidad (Gamboa, 2017). Para Pirela, Pulido, y Mancipe (2015), la investigación formativa sienta “las bases de un pensamiento crítico y reflexivo, necesario para evidenciar el dominio estratégico de los enfoques, los métodos y las técnicas que permiten problematizar, fundamentar conceptualmente y generar resultados de ejercicios investigativos” (p. 50).

Un aspecto significativo de la enseñanza de la investigación formativa, además de la formación en las competencias investigativas, está en la capacidad de identificar a los potenciales investigadores, para vincularlos a procesos de investigación científica, sea a través de los semilleros, o como parte de los proyectos de investigación de los grupos o institutos de investigación. Promover tales prácticas, constituye una posibilidad ampliamente valorada, un expectante resultado de la investigación formativa, no solo como acción de los actores de la investigación, sino como un “espacio de formación permanente en la investigación” (Tamayo, 1999, p. 39), que lleve a su institucionalización como evidencia de logro educativo.

En esa línea, la investigación formativa sienta las bases para una relación sistémica entre la enseñanza e investigación, una interacción de características que incluyen junto a la formación profesional, la producción de conocimientos, “tanto en términos de resultados a lograr como en los procesos a desplegar para ese fin” (Universidad Nacional de San Agustín, 2016, p. 15). Se trata, en estricto, de una macro-estrategia de desarrollo de “competencias para abordar con éxito y alto grado de significatividad los procesos de indagación, por medio de los cuales se problematiza, fundamenta conceptualmente y generan resultados de las realidades y los fenómenos estudiados” (Pirela, Pulido & Mancipe, 2015, p. 52).

La operatividad pedagógica de la investigación formativa implica la generación de instancias de i) formación institucional (centros de investigación) que aborden los problemas de la realidad para comprender, explicar y resolverlos, ii) inclusión en el currículo de estudios de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que fomenten la libertad de pensamiento, basado en la ética y la democracia, iii) creación y funcionamiento de incubadoras de proyectos y de asumir la responsabilidad y proyección social en la solución de problemas concretos, como productos de la investigación y de la formación profesional, iv) desarrollo de sistemas flexibles de enseñanza, mediante currículos pertinentes y soportes tecnológicos centrados en el desarrollo profesional, de la investigación y la proyección social y, fundamentalmente, de su desarrollo ciudadano, v) participación en fondos concursables para acceder a eventos, investigaciones, equipamientos, publicaciones, pasantías y otras prácticas que contribuyan a la construcción de una cultura investigadora, y iv) suscripción de convenios para la internacionalización académica y de investigación de la comunidad universitaria (UNSA, 2016).

Visto el escenario del quehacer de la investigación formativa, interesa reconocer los sentidos asignados a la enseñanza de la investigación formativa por el profesorado de una facultad de educación. Un discurso recuperado a partir de los discursos y saberes docentes, básicamente, sobre lo que piensan y cómo intervienen en la interacción generada en los escenarios formativos. La aproximación prevista se orienta a recuperar lo manifestado en sus discursos sobre su hacer pedagógico e investigativo, implica una comprensión gestada desde los sentidos asignados a su enseñanza, y recuperada a partir de los diálogos reflexivos. Propiamente, se hurgó en la subjetividad de quienes lo vivencian (Raleigh, 1994), buscando describir sus experiencias en la acción educativa, como esencialidad inseparable de la configuración de su ser, en tanto, expresa los sentidos subjetivos generados en el curso de la acción. Unos sentidos pedagógicos, que si bien son maleables y están siempre en movimiento; no deben confundirse con una enseñanza estática, sino que, por el contrario, fluyen en el curso de la configuración subjetiva de la acción educativa (González, 2013).

Método

El acercamiento a la subjetividad de los docentes sobre la enseñanza de la investigación formativa se concretó a través de entrevistas semi-estructuradas a veinte profesores de la facultad de educación de una universidad pública del sur del Perú. Para el recojo de la información se definió una guía de preguntas que facilitarían la interacción discursiva, a partir de cuatro aspectos definidos en torno a la investigación formativa: (1) qué es, y qué comprende la investigación

formativa (definiciones y propósitos) (2) qué diferencia a la investigación formativa de la investigación científica (básica y aplicada) (semejanzas y diferenciaciones) (3) qué saberes demanda la investigación formativa a los estudiantes (saberes estudiantiles) y, (4) qué expectativas suscita la investigación formativa (expectativas docentes).

Las entrevistas a los docentes se realizaron de manera individual, fueron seleccionados intencionalmente, por su disposición a participar en la investigación. El diálogo se realizó en el horario de descanso de sus clases y en reuniones programadas en la sala del profesorado. Cada una de ellas, tardó aproximadamente una media hora, se contó con el consentimiento informado, tanto para la grabación y posterior transcripción.

Transcritos los diálogos, se procedió al análisis de los discursos docentes, un proceso generado a partir de la creación de categorías, codificación, establecimiento de relaciones, etc. (Raleigh, 1994). Se asume en que la “traducción”, nada es absolutamente fiel, sino que responde a la interpretación de las categorías extractadas.

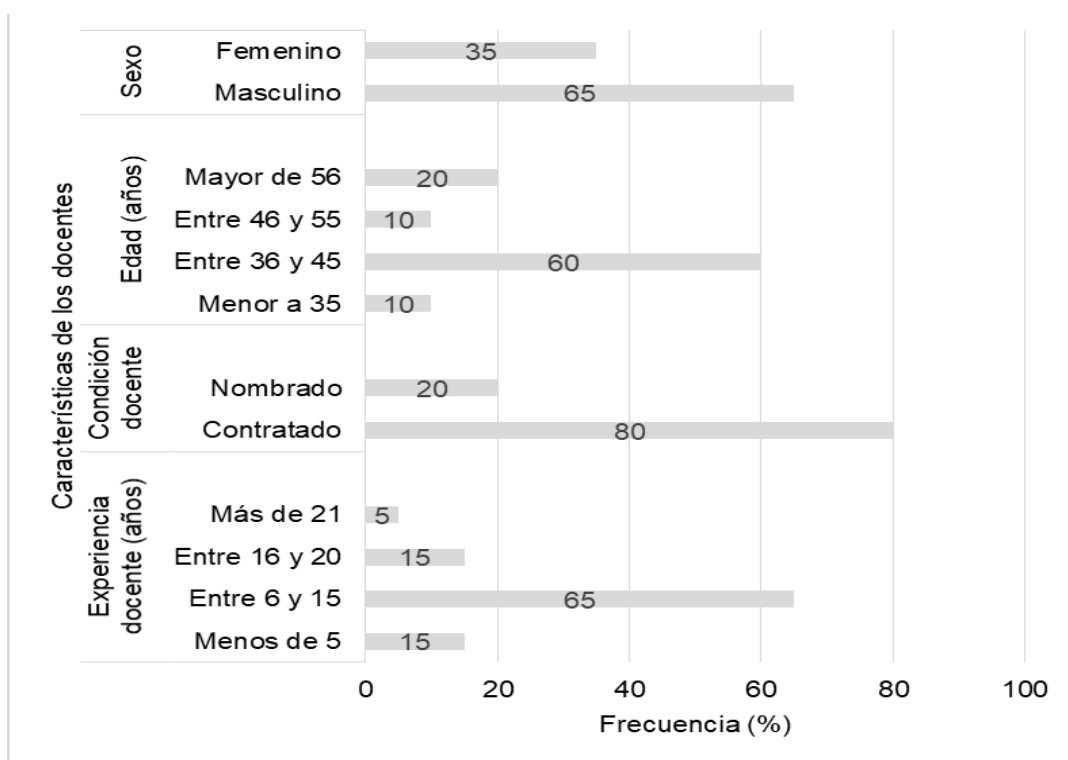
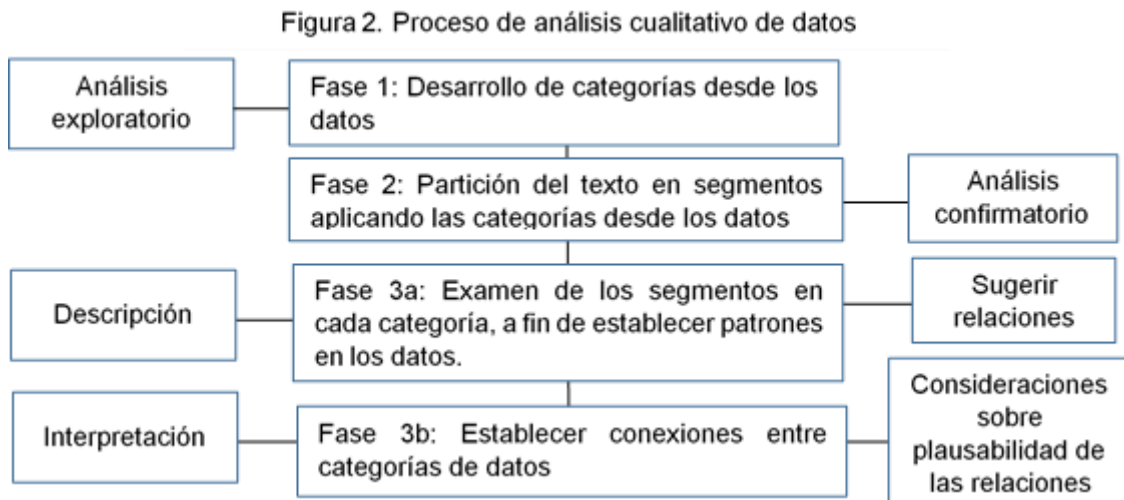


Figura 1. Perfil socio-profesional de los docentes entrevistados (%)

Los sujetos docentes entrevistados evidencian un predominio masculino, característico de la facultad, donde en sus años de existencia, nunca una mujer docente ha ocupado el cargo de Decana. Este profesorado se encuentra dentro de una edad promedio del ejercicio profesional (promedio = 46 años), y con un potencial de recorrido docente hasta los 75 años (edad de jubilación). Tales edades evidencian una expectante experiencia en el ámbito de la docencia universitaria (promedio = 11 años), añaden a ello, otras vivencias profesionales (docencia en educación básica o superior no universitaria o ejercicio liberal de la profesión), y un bagaje formativo bastante amplio, dado que cuentan con formaciones de postgrado (maestría y doctorado), como exigencia normativa para el ejercicio docente en la universidad.

Siguiendo a Tesch, el tratamiento analítico de los datos permitió determinar los posicionamientos que ocupan los docentes entrevistados en un determinado espacio social, desde donde se determinan los diferentes acumulados sociales. De ese modo, los sujetos reconstruyen un conjunto de disposiciones y expectativas constituidas sobre el objeto de estudio y que, a su vez, estructuran sus discursos, y por ende, sus prácticas (Bourdieu, 1994).



Figuar 2. Proceso de análisis cualitativo de datos. Fuente: Tesch (en García, González & Ballesteros, 2001)

El análisis de los datos permitio reconocer sus saberes en torno a la investigación formativa, para “dar cuenta del ‘sujeto’ empírico de la práctica científica [y] situarlo en un punto determinado del espacio-tiempo social” (Bourdieu, 1999, p. 158). De ese modo, emerge la “opinión preestablecida”, una reconstrucción discursiva formalizada como un “derecho formalmente universal” (Bourdieu, 1999, p. 95), expresado por los docentes en su cotidianidad.

Resultados

El análisis textual seguido (Figura 1), posibilitó la explicitación de los diálogos subjetivos de los docentes entrevistados, o a decir de Foucault (1988, p. 28), “la exterioridad del accidente”. El acercamiento reveló la historia conceptual organizada y reconstruida narrativamente, desde los acontecimientos que evocan sus valoraciones y perspectivas sobre la investigación formativa.

Los docentes participes del estudio, elegidos en razón a su disposición, son en su mayoría contratados, en ellos, reposa la mayor carga de trabajo académico, dado el mayor número de horas lectivas a su cargo. En conjunto, representan a un profesorado propenso a compartir sus experiencias, y con deseos de avanzar en su perfeccionamiento pedagógico.

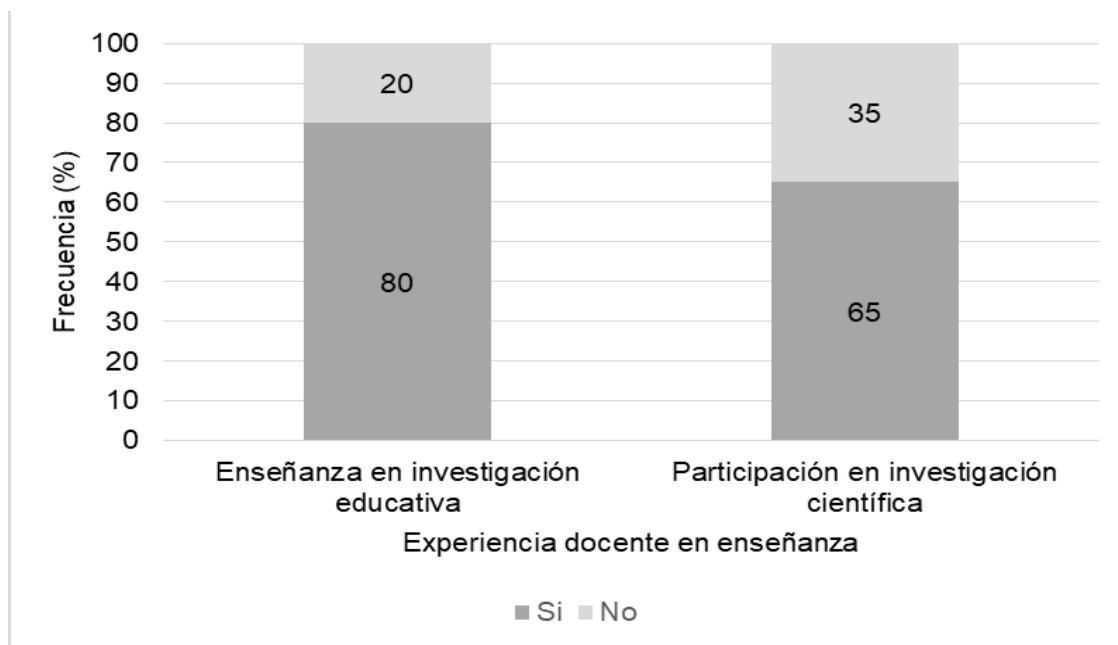


Figura 3. Experiencias docentes en enseñanza de la investigación e intervención en investigación (%)

Los docentes del estudio conjugan en su ejercicio pedagógico un vasto quehacer experiencial en la enseñanza de la investigación educativa, y algo menor en su participación en investigación científica. Estas implicaciones sitúan a los sujetos docentes, dentro de una toma de consciencia y promoción de una cultura investigadora (Restrepo, 2011) y que, en un futuro cercano, los aproximará a una mayor implicación en la investigación.

Concepciones de los docentes univesitarios sobre la investigación formativa

Los docentes entrevistados entienden que la función de la universidad es la búsqueda de nuevos conocimientos, a través de métodos y procesos rigurosos, la creatividad e innovación de ideas, y la consiguiente validación y juicio crítico de los resultados. Reconocido los decursos de la investigación formativa e investigación científica por los docentes entrevistados, interesa saber cómo fundamentan sus ideas y conceptos en torno a la enseñanza de la investigación formativa.

Tabla 1.*Sentidos docentes sobre la enseñanza de la investigación formativa*

	Comprensión de la investigación formativa				Propósitos de la investigación formativa		
	Forma particular de investigar	Búsqueda de respuestas	Complemento formativo	Formación para la investigación	Resolver problemas sociales	Difusión de la información	Desarrollo de habilidades
Doc1	++	+	+		+		+
Doc2			+	+		+	++
Doc3	+	+			+		
Doc4	++				+	+	+
Doc5			++	+		+	
Doc6	+	+		+	++		+
Doc7	++	+	+		+	+	+
Doc8	++	+	+				+
Doc9			+	+	+	+	++
Doc10	+	+			+		
Doc11	++					+	+
Doc12			++	+	++	+	
Doc13	+	+					+
Doc14	++	+	+	+	+		+
Doc15		+	+			+	++
Doc16	++				+		
Doc17	+	+		+	+	+	+
Doc18	++		++	+		+	
Doc19					++		+
Doc20	+	+	+			+	+

++: Valoración muy positiva o uso preponderante

+ : Valoración positiva o uso discreto

- : Valoración negativa o uso muy escaso

-- : Valoración muy negativa o no uso

Blanco: Neutro o sin información

En la lógica de los docentes entrevistados, la investigación formativa se sitúa en ejes de comprensión que lleva a concebirla como: una “forma particular de investigar”, una razón asumida prevalentemente por los participantes. Tal posición representaría un sentido acorde a sus mediaciones formativas, pensada como una “herramienta” o dispositivo para la enseñanza-aprendizaje, así como para favorecer la incorporación o apropiación del conocimiento (Parra, 2004).

En ese discernimiento piensan en la investigación formativa como “formación de investigadores o para la investigación” que, aunque en menor apreciación, resulta considerable. Entienden que la noción de “forma particular de investigar”, remite a una capacidad para el aprendizaje permanente (Miyahira, 2009). Un proceso que se inicia desde la formación para la interpretación, análisis y síntesis informativa, y que continúa con el planteamiento de los problemas de investigación, el desarrollo del pensamiento crítico, así como con la observación, descripción y su comparación.

Los sentidos asignados por los docentes los incita a una dinámica sustentada en la interacción continua y, promovida en la enseñanza-aprendizaje para la “búsqueda de respuestas” de naturaleza científica. Dicho planteamiento evidencia la proximidad a la “formación para la investigación”. En esa línea, entienden la necesidad de pensarla como “complemento formativo”, es decir, como una acción programada y desarrollada curricularmente, y orientada de modo sistemático para la comprensión de la cotidianeidad, como parte del proceso educativo. De esa manera, conciben sus intencionalidades, para estimar que la investigación formativa puede “resolver problemas sociales”, una apreciación que concuerda con sus propósitos, de formar en la investigación, para valorar conscientemente el placer de saber más y disfrutar de ella, como premio al esfuerzo (Hernández, 2003). En un sentido más extensivo, los docentes favorecen la “difusión de la información” teórica y metodológica, como afirmación de las capacidades investigativas adquiridas (Sánchez-Carlessi, 2017). Entienden que es una actividad vinculada al “desarrollo de habilidades” para la investigación, básicamente, para formular informes académicos sustentados en marcos teórico-conceptuales y metodológicos. En esa lógica, el interés investigativo que los docentes inspiran a sus estudiantes los induce a cultivar experiencias que generen conocimiento y propicien el aprendizaje de competencias concordantes con un quehacer sistemático.

Sentidos de diferenciación de la investigación formativa con la investigación científica (básica y aplicada)

En cualquiera de sus orientaciones, la investigación contribuye a ampliar “el estatus de las carreras científicas, técnicas y educativas” (UNESCO, 1999). Más hacer investigación formativa no implica hacer investigación en sentido estricto, sería “jugar’ a “la investigación es muy distinto de investigar, por más formativo que sea este juego y por más fascinante que resulte” (Hernández, 2003, p. 184).

Tabla 2.

Sentidos docentes sobre la investigación formativa (IF) y la Investigación científica (IC)

	Semejanzas entre Investigación formativa (IF) e Investigación científica (IC)			Diferencias entre Investigación formativa (IF) e Investigación científica (IC)	
	Comprenden los mismos procesos	Ambas producen conocimientos	Ambas desarrollan capacidades	La IF está subordinada a la IC	La IF se enseña y la IC se aplica
Doc1	+	+	+	+	
Doc2	+	+	++		+
Doc3		+	+	++	+
Doc4	+	+	+	+	
Doc5	+	+	+	+	
Doc6		+	+	+	+
Doc7	+	++	+	++	+
Doc8	+	+	++		+
Doc9		+	+	++	+
Doc10	+	+	+	+	
Doc11	+	+	+	+	
Doc12		+	+	+	+
Doc13	+	++	+	++	+
Doc14	+	+	+	+	
Doc15	+	+	++		+
Doc16		+	+	++	+
Doc17	+	+	+	+	
Doc18	+	+	+	+	
Doc19		+	+	+	+
Doc20	+	++	+	++	+

En la lógica de la valoración académica, los docentes entrevistados entienden que la investigación formativa (IF) presenta amplias semejanzas con la investigación científica (IC). La mayoría los identifican como procesos semejantes, dirigidos a la producción de conocimientos y al desarrollo de capacidades. Tales valoraciones los sitúan dentro del interjuego dinámico, es decir, la investigación, cualquiera sea su naturaleza, dado su carácter estimulante y plausible para la adquisición de las competencias investigativas, se las integra como acciones dirigidas a un mismo propósito. Dichas estimaciones conllevan a traslapes que podrían desencadenar desconciertos y sobrexigencias académicas. Un aspecto que Hernández (2003) advierte, de evitar caer en la trampa de las simulaciones o “maridajes”, que llevaría a la IF a situaciones de desbarajuste sobre el quehacer de la IC, esta última, se sabe que enfatiza en la construcción de conocimientos, mientras que la primera, es una forma de hacer el trabajo académico.

En ese sentido, convendría recordar que la IF como estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene un rol de iniciación para la adquisición de las competencias investigativas, es decir, sobre el potencial de aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación, para que puedan interpretar la realidad donde están inmersos (Rivero, 2017). La IF esta pensada para enseñar sistemáticamente la investigación, posibilita adquirir conocimientos basados en evidencias científicas, y a través de los recursos que el quehacer investigativo provee. Una articulación prevista curricularmente, y cuya programación responde a niveles progresivos (Fabián, 2012).

Tabla 3.

Sentidos docentes sobre las diferencias de la investigación formativa (IF) con la investigación básica (IB) y aplicada (IA)

	Diferencias de la investigación formativa (IF) con la investigación básica (IB) y aplicada (IA)					
	La IF es propia del aula, mientras que la IB, esta fuera de ella	Solo la IB e IA crean nuevo conocimiento, la IF lo difunde	La IF induce a generar problemas y la IA las resuelve	La IF está dirigida a la comunidad académica y la IA, a la científica	La IF forma investigadores para que realicen IB	La IF esta dirigida a los estudiantes, mientras que la IA no
Doc1	+	+	+		+	
Doc2	+		+	+		++
Doc3	+	+	+	+	+	
Doc4	++	+	++	+	++	+
Doc5		+			+	+
Doc6	+	+	+	+		+
Doc7		+		+	+	+
Doc8	+	+	+		+	
Doc9	+		+	+		++
Doc10	+	+	+	+	+	
Doc11	++	+	++	+	++	+
Doc12		+			+	+
Doc13	+	+	+	+		+
Doc14	+	+	+		+	
Doc15	+	+	+		+	
Doc16	+		+	+		++
Doc17	+	+	+	+	+	
Doc18	++	+	++	+	++	+
Doc19		+			+	+
Doc20	+	+	+	+		+

Entre las diferenciaciones resaltadas se señala la subordinación de la IF a la IC, aunque pensada coherentemente, hace distinguible su esencia formativa. La IF tiene una estructuración y relación directa “con el objetivo didáctico de enseñar a investigar” (Fuentes, 2014, p. 240), lo que induce y remite a pensar en los ambientes pedagógicos propicios para la construcción social de conocimiento. Asimismo, la IF contribuye al desarrollo de capacidades investigativas, a lo largo de un proceso educativo (Restrepo, 2003); mientras que la IC, alude más directamente a la creación de conocimiento, consentido y validado por una comunidad académica (Hernández, 2003).

Tales diferencias son más considerables al contrastarlas con los niveles de la IC (básica y aplicada). En ese sentido, afirman que la IF es propia del ámbito formativo, “del aula” y “dirigida a la comunidad académica” y “a los estudiantes”, es entendida como espacios formativos para aprender investigación. Entienden también, que la IC, a través de la IB e IA tienen otros espacios de realización, propias del quehacer científico en sentido estricto, desde donde se generan productos científicos con patrones de regularidad que explican las interdependencias entre los eventos fácticos.

Una síntesis extensiva de las diferenciaciones docentes entre la IF e IC, inducen a pensar que, más que contrastes, se orientan a la integración.



Figura 4. Síntesis de transición de la investigación formativa a la científica

El modelo recreado plantea continuidades, más que estadios propios de desarrollo, o en un sentido más proyectivo, complementariedades. Estas posibilidades recreadas desde las subjetividades docentes invitan a pensar en diseños formativos que faciliten la apropiación de conocimientos. Una propuesta que para Barbier (1999) implicaría facilitar su apropiación mediante la enseñanza, o más propiamente, del desarrollo de competencias para la investigación. En cualquier sentido, la IF cumple una función de mediación que, en instancias últimas, dinamiza el proceso de evolución; a través de las capacidades manifiestas como fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias) (Barbier, 1999).

Saberes proclives para los propósitos de la investigación formativa

Para el propósito de iniciar a los estudiantes en los quehaceres de la IC, los docentes demandan el desarrollo de ciertos saberes mediante la IF, y que deben ser asumidas como destacables para su enseñanza. La tabla 5 estructura tales requerimientos.

Tabla 5.*Demandas docentes para la iniciación en la investigación formativa*

	Saberes estudiantiles demandados para la iniciación en la investigación formativa						
	Saber-conocer			Saber-hacer		Saber-ser	
	Capacidad de análisis	Capacidad reflexiva	Acceso a fuentes informativas	Experimentar	Observar	Espíritu crítico	Disposición para aprender
Doc1	++		+	+	+		+
Doc2	+	+	+	+	++	+	
Doc3	+				+	+	+
Doc4	++	+	+	+	+	+	
Doc5	+	+	+	+			+
Doc6	+		+	+	+	+	+
Doc7	+	++		+	+	+	
Doc8	++		+	+	+	+	
Doc9	+	+	+	+	++	+	+
Doc10	+				+	+	
Doc11	++	+	+	+	+		+
Doc12	+	+	+	+		+	+
Doc13	+		+	+	+	+	
Doc14	++		+	+	+		+
Doc15	+	+	+	+	++	+	
Doc16	+				+	+	+
Doc17	++	+	+	+	+	+	
Doc18	+	+	+	+			+
Doc19	+		+	+	+	+	+
Doc20	+	++		+	+	+	

La acción pedagógica de los docentes enfatiza en ciertas demandas o requerimientos (saberes) en la enseñanza de la investigación formativa. Reconocen que las capacidades cognitivas son fundamentales para un dominio estratégico, al proveer de capacidades analítico-reflexivas y de manejo informacional, para “generar aprendizajes, construir conocimiento útil y participar activamente como actores de la construcción del tejido social y cultural” (Pirela, Pulido & Mancipe, 2015, p. 67).

La apropiación cognitiva de los saberes dota de un sentido global para la investigación, así como de estrategias para aprender la integridad científica, es decir, el respeto por la ética y la rigurosidad científica. Asimismo, permite también, adquirir capacidades para organizar y sistematizar el conocimiento, y de extenderla a través de los reportes académicos y la divulgación, es decir, para comunicar los resultados científicos. Junto a esas capacidades, el saber-hacer y saber-ser resultan fundamentales. Para los participantes del estudio, experimentar y observar constituyen procedimientos de investigación sumamente significativos, que exigen un sentido crítico y una actitud compatible con el continuo aprender. Tales saberes, constituyen “mecanismos indispensables para lograr mejoras en el desarrollo de la práctica, enriquecer el conocimiento y calificar el servicio que se [prestará] a la sociedad” (Fajardo-Ramos, Henao-Castaño, y Vergara-Escobar, 2015, p. 562).

Expectativas docentes sobre el desarrollo de la investigación informativa

Los docentes refieren algunas capacidades a concretar en la investigación formativa, las mismas que responden a las expectativas que esperan concretar progresivamente.

Tabla 6.
Expectativas docentes sobre la investigación formativa

	Fundamentos de las expectativas de los docentes sobre la investigación formativa		
	Actualización en investigación	Mayor difusión de sus propósitos	Proceso inherente a la formación
Doc1		+	+
Doc2	+	+	+
Doc3	+	+	+
Doc4	+	+	+
Doc5	+	+	
Doc6		+	+
Doc7		+	
Doc8		+	+
Doc9	+	+	+
Doc10	+	+	+
Doc11	+	+	+
Doc12	+	+	
Doc13		+	+
Doc14		+	
Doc15		+	+
Doc16	+	+	+
Doc17	+	+	+
Doc18	+	+	+
Doc19	+	+	
Doc20		+	+

La enseñanza de la investigación formativa suscita una serie de reflexiones en los docentes. Devienen en un proceso que los invita al cambio, entendida como una “planeación estratégica de una enseñanza que, según el destinatario y el nivel educativo, tiene propósitos y funciones singulares y, por ende, contenidos, métodos y técnicas de aprendizaje particulares, según cada caso” (Sánchez, 2014, p. 71). A ese quehacer, se dirigen las expectativas de los docentes entrevistados, al sentir la necesidad de la actualización, difusión e internalización de su carácter formativo. Una demanda compatible con los cambios previstos en la vida universitaria, de alcanzar objetivos y metas que fortalezcan y desarrollen las competencias para una toma de decisiones y ejercicios responsables en la interacción educativa (UNSA, 2016).

Discusión

La experiencia investigativa ha permitido corroborar las proximidades y énfasis entre la investigación formativa, es decir, la enseñanza de la investigación, y la investigación científica, en sentido estricto, esto es, de lo expresado en productos científicos (artículos, tesis, reportes técnicos, etc.). El acercamiento a los sentidos docentes estructurados desde las subjetividades de los docentes entrevistados reveló no solo sus diferenciaciones en el entramado de acepciones, sino las confusiones en torno al uso de la palabra investigación. En el ámbito universitario, siguiendo

a Hernández (2003), dicho término es objeto de una constante depuración, un quehacer propio del carácter formativo de la investigación.

En esa línea, ha quedado mediamente dilucida la antinomia investigación formativa e investigación científica, aunque se reconocen sus particularidades, como dos formas distintas de trabajo académico, también predomina un sentido de continuidad entre ambas, como dinámicas que conlleven a un mejor afrontamiento a los desafíos planteados por la sociedad. La delgada línea que los separa lleva a “la necesidad de cualificar los procesos de formación en investigación desde los ejercicios prácticos para confrontar la teoría” (Arroyave & Londoño, 2017, p. 122). Un sentido que incita a fortalecer la enseñanza, tanto como la creación de comunidades académicas o de práctica para los intercambios de conocimientos que beneficien la formación de docentes. Consiguientemente, pensar en dinamizar la relación educativa con la enseñanza de la investigación, constituye una necesidad imperiosa. Se trata, esencialmente, de generar espacios institucionales en los que se promueva creativamente la generación del conocimiento científico, desde la formación en el “aula” y los escenarios propios de la investigación.

La investigación por su carácter extensivo y de alta consideración resulta sumamente estimable y motivadora, por lo que discurrir entre la IF y la IC puede inducir a tránsitos confusos entre uno y otro, a un interjuego que, si bien resulta seductor, no permite asignar ni situarlas en su real valor (Hernández, 2003). Cada uno de esos quehaceres, configura sus propias dinámicas de interacción y, por ende, acarrear sus propias responsabilidades; pero ambas, contribuyen al fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes universitarios, desde los propios escenarios donde se gestan. La atención a las expectativas estudiantiles y, fundamentalmente, de los docentes en torno a la enseñanza de la investigación formativa, presupone considerar: la naturaleza del carácter formativo en y para la investigación, los contenidos específicos a desarrollar, las modalidades didácticas que posibiliten su aprendizaje, entre otras, que involucren a una práctica docente concordante con los lineamientos institucionales (Sánchez, 2014).

En ese entender, cabe distinguir no solo los roles de enseñante e investigador, sino el rol de las disciplinas, entre ellas, la educación, como ciencia social, constituidas en "agentes del cambio, y al mismo tiempo como generadoras de comprensión del cambio" (Cubides, y Durán, 2002, p. 12). En esa lógica, la investigación adquiere un rol crucial en la construcción del conocimiento, y por consiguiente, en la transformación social. Una construcción interpretativa anclada en los paradigmas sociales, propio de las “formas de mirar” la realidad, y de inducción a ver los “objetos de investigación” de ciertas maneras, y dentro marcos particulares. Un quehacer asociado, tanto a la investigación científica como a la investigación formativa, que enraizados por el nivel ético y hermenéutico que los distingue e implica, lleva a revisar sus consecuencias y a reconocer la otredad, que supone considerar la afectación entre ambos paradigmas (Bustamante, 1999).

El estudio, también, permitió reconocer que los sentidos subjetivos asignados por los docentes a la enseñanza implementada sobre la investigación formativa resultan incompletos, sino se contrasta sus pareceres con las percepciones de los estudiantes, y con los otros agentes educativos. Este reconocimiento es una invitación para ampliar el espacio de análisis de los sentidos docentes con las expresiones de los otros sujetos académicos. Considerarlos, sin duda, abre las puertas a repensar en otros sentidos de la investigación y nuevas formas de entendimiento.

Referencias

Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (31), 129-154.

- Arroyave, M., & Londoño, M. (2017). Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores. En: Acuña, A., Barraza, A. y Jaik, A. (coords.). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*. (pp. 114-131). Chiapas: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barros, C., & Turpo-Gebera, O. (2018). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cortés, J., Londoño, B., Luna de Aliaga B., Palacios, M., & Torres, M. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3(1), 28-33.
- Cubides, H., & Durán A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas*, 17, 10-23.
- Fabián, E. (2012). *Investigación formativa I. Cómo aprender investigación científica y tecnológica*. Lima: Kleiser Grafic.
- Fajardo-Ramos, E., Henao-Castaño, A., & Vergara-Escobar, O. (2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Salud Uninorte*, 31(3), 558-564.
- Finol, M., & Pirela, J. (2017). Competencias informacionales e investigación formativa para la generación de diálogos de saberes desde la universidad. VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y I Congreso Internacional: "Saberes y diversidad para un humanismo intercultural". Zulia, Venezuela.
- Fong, W.; Acevedo, R. y Severiche, C. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación Tecnológica: el caso del Proyecto Integrador. *Itinerario Educativo*, 67, 103-121.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Fuentes, C. (2014). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis & Saber*, 6(11), 235-244.
- Gamboa, A. (2017). Gestión universitaria: brechas entre los discursos institucionales y las realidades escolares. *Eleuthera*, 16, 13-31.
- García, J., González, M., & Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación I*. Madrid: UNED.
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B, & Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. doi: <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- González, E. (2006). *Un Currículo Basado en la Solución de Problemas para la Formación de Profesionales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42. doi:<https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? la investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín REDIPE*, 6 (1), 84-9.
- Guerrero, A., López, J., & Giraldo, M. (2018). La investigación formativa desde los semilleros de investigación: una experiencia de formación para la transformación social. En Giraldo, F, Molina, J., y Córdoba, F. (comp.). *Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos*. (pp. 51-54). Medellín: ITM.
- Guerrero-Useda, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.
- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 18, 183-193.

- López-De Parra, L., Polanco-Perdomo, V., & Correa-Cruz, L. (2017). Mirada de las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte (2010-2017). *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 77-95.
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruiz, Y., Claro, A., Vanegas, H., Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 19, 122.
- Montes de Oca, N., & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Montoya, J., & Peláez, L. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 7(13), 20-25
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *World Conference on Science for the Twenty First Century: A new Commitment*. Budapest: UNESCO.
- Parra C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Pirela, J., Pulido, N., & Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(3), 48-70.
- Raleigh, Y. (1994). *Recording oral history*. Londres: Sage.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18(1), 195-202.
- Restrepo, B. (2011). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA.
- Rivero, C. (2017). Competencias investigativas para la elaboración de tesis en educación. En: Acuña, A., Barraza, A., y Jaik, A. (Coords.). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*. (pp. 206-219). Chiapas: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- 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. *Eleuthera*, 12, 197-222.
- Rubio, M., Vilà, R., y Berlanga, V. (2015). La Investigación Formativa Como Metodología de Aprendizaje en la Mejora de Competencias Transversales. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196(8), 177-182. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez-Carlessi, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74.
- Tamayo, M. (1999). *La investigación. Módulo 2*. Bogotá: ICFES.
- Universidad Católica de Pereira. (2003). *Propuesta Pedagógica*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Universidad Nacional de San Agustín. (2016). *Modelo educativo*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Vargas, J., & Caycedo, L. (2011). ¿Cómo abordar la investigación formativa desde los programas de ciencias? Una propuesta con matemáticas y biografías. *Revista de Investigaciones de la UNAD*, 10(2), 51-68.
- Zarate, B., Villalba, J., & Ruiz, L. (2013). Investigación formativa: Una aproximación praxiológica desde las escuelas de formación de oficiales de las Fuerzas Militares de Colombia. *Academia y Virtualidad*, 6(1), 43-52.