

EL TRABAJO DE GRADO COMO EXPERIENCIA QUE DEVELA LAS FALENCIAS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DURANTE EL PREGRADO: UN ESTUDIO DE CASO

Joan Manuel Madrid Hincapié

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Claretiana [UNICLARETIANA], Centro de Atención Tutorial [CAT] Medellín. joan.madrid@uniclaretiana.edu.co

Recibido: 24 de noviembre 2019

Aceptado: 15 de diciembre 2019

Resumen

Este escrito presenta los resultados del proyecto “El trabajo de grado como experiencia que devela las falencias de la formación en investigación durante el pregrado: un estudio de caso”, realizado entre abril de 2017 y junio de 2018, donde participaron estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Claretiana [UNICLARETIANA], dado que procuró identificar las circunstancias que determinan las falencias de orden teórico, metodológico, técnico e instrumental en la realización del trabajo de grado de los estudiantes. Estudio de caso apoyado con entrevista

semiestructurada y grupos focales, demostrando que hay una desarticulación entre lo que pretende la Fundación Universitaria y lo que se enseña, por tanto, no es suficiente que el docente cuente con titulación de maestría, doctorado o posdoctorado, si la formación investigativa se limita a la reproducción de los contenidos de los textos de metodología de la investigación.

Palabras clave: Educación superior, docencia, práctica pedagógica, investigación formativa, trabajo de grado.

Abstract

This paper presents the results of the project “Degree work as an experience that reveals the shortcomings of undergraduate research training: a case study”, performed to April 2014 and June 2018, where students and teachers from the Faculty of Humanities and Religious Sciences of the Claretian University Foundation [UNICLARETIANA]; This objective is to identify the circumstances that determine the failures of theoretical, methodological, technical and instrumental order in the accomplishment of the degree work of students. The method is a case study supported by a semi-structured interview and focus groups, whose results show that there is a disarticulation between what the University Foundation intends and the vision of those who teach to investigate, evidencing that it is not enough that the If the teacher has a master’s degree, a doctorate or a postdoctoral degree, if this suffers from the pedagogical capacity to teach research, it’s also unlikely that scientific thinking will be forged in the student, if research training is limited to the regurgitation of manuals of research methodology.

Keywords: Higher education, teaching, pedagogical practice, formative research, degree work.

Para autores como Restrepo (2003), uno de los factores asociados a la calidad de la educación superior tiene que ver con la práctica de la investigación y ésta no sólo hace referencia a la producción sistemática de investigaciones, sino a la capacidad de diseñar y llevar a cabo procesos de formación investigativa, de manera que sean lo su-

ficientemente significativos para el docente como para el estudiante, donde la búsqueda y generación de conocimiento, la acumulación de experiencia en investigación de alto nivel y la vinculación de sus productos, contribuyan a la consolidación de una comunidad académica y científica que en efecto aporte a la solución de las problemáticas que aquejan un país como Colombia.

Escenario que ubica en el centro de la discusión la relación entre docencia e investigación y la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la educación superior, por lo que más allá de la pretensión de establecer políticas y procesos que orienten la función investigativa de las Instituciones de Educación Superior [IES],

La enseñanza de los procesos investigativos debe contemplar las tendencias futuras en materia del conocimiento; por tanto, un diseño curricular para la formación de metodólogos y docentes investigadores debe estar basado en un estudio detallado de los posibles escenarios en los cuales ha de enmarcarse la ciencia y la tecnología (Hurtado, 2002: 193).

Ideal que de acuerdo con lo estipulado en la Ley 30 de 1992, dado que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional, en cuanto “factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional” (Art. 6, Lit. d), para la Fundación Universitaria Claretiana [UNICLARETIANA], en su intención de aportar a la construcción de región en los contextos socioculturales donde hace presencia, en su horizonte institucional la investigación asume un papel transversalizador, en el sentido que todos sus procesos de formación investigativa deben lograr la trascendencia de los espacios formales de enseñanza y aprendizaje (UNICLARETIANA, 2012), ya que la acción investigativa es

un proceso continuo de construcción y aplicación de conocimientos, mediante el cual la comunidad académica se apropia

de los elementos científicos, metodológicos y tecnológicos que le permitan generar, aplicar o adecuar conocimientos y responder a los retos de la permanente transformación de la sociedad colombiana en los niveles local, regional y nacional. Por lo cual siempre se orientará hacia la indagación y búsqueda de nuevas respuestas que den solución real a los ideales de la “equidad en el derecho a la educación superior con calidad de las comunidades marginadas del país”, al “fomento del desarrollo humano de todo el pueblo colombiano” y a la “superación de la pobreza” (UNICLARETIANA, 2013: 17).

Pretensión que en lo discursivo asentaría vislumbrar un profesional con altas capacidades para desenvolverse en el ámbito investigativo, ya que el constante abordaje de las problemáticas que acontecen en el país, le coadyuvaría diseñar y llevar a cabo estudios que a pesar de ser de índole formativo, constituirían un interesante conglomerado de análisis, reflexiones, problematizaciones que podrían llegar a orientar investigaciones de alto impacto, sin embargo, llama la atención que el estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias Religiosas, a pesar de contar con una formación en investigación que va desde el primer hasta el último semestre, su trabajo de grado devela serios vacíos en cuanto a la formulación de la pregunta de investigación, en el sentido que presenta poca relación con los objetivos y estos a su vez evidencian una escasa concordancia con los componentes y fases del diseño metodológico, mientras que el constructo teórico se redacta en términos cumplir un requerimiento y no precisamente para validar teóricamente el objeto de estudio.

Por ello que se creyó oportuno preguntarse qué circunstancias determinan que el profesional en formación de los programas de Antropología, Teología y Trabajo Social de la UNICLARETIANA presente falencias de orden teórico, metodológico, técnico e instrumental en el diseño y formulación de su trabajo de grado; cuestionamiento que si se revisa desde los direccionamientos de la política nacional de fomento a la investigación y la innovación (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [COLCIENCIAS], 2008), requiere centrar la reflexión en las posibilidades que realmente tienen las IES para aportar a la consecución de acelerar el crecimiento económico y disminuir la

inequidad, lo que la constituye en el marco de referencia para que el país apueste por la formación de ciudadanos que de alguna manera incidan en el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación para su propio bienestar y el de la comunidad en la cual viven.

Ahora bien, Mejía (2002) considera que el sentido de la investigación radica en la capacidad de asimilar inicialmente la ciencia como un producto humano que se encuentra condicionado a una situación histórica y a un tipo determinado de sociedad, lo que no puede hacerla infalible ni puede tener la capacidad de explicarlo todo, ni tampoco tiene como misión la de controlar la vida del hombre, dado que su misión es la de aportarle un conocimiento de la realidad que le permita transformarla y así satisfacer sus necesidades, lo que indica que cada tipo de sociedad requiere consolidar su propio estilo de ciencia en razón a que tiene un particular estilo de vida, el cual es diferente por su contenido y por sus problemas prioritarios.

Reflexión que en el caso colombiano impera la búsqueda de un pensamiento científico independiente el cual sea capaz de crear una ciencia que con el tiempo, no sólo pueda llegar a generar un tipo de conocimiento que mantenga el diálogo con otros saberes de orden mundial (Mejía, 2002; Murcia y Tamayo, 2003), sino que obligaría legitimar la validez del trabajo científico a través de los procesos de formación investigativa en las IES, de manera que la realidad del país llegara a ser vista por los prospectos profesionales desde una postura crítica que articulada a la estructura económica y social, que en buena parte define su papel, reexamine y decante lo que ya existe en función de que el estudiante y el profesor reflexionen críticamente sobre su propio contexto (COLCIENCIAS, 2008).

Por esta razón el papel de la investigación y la docencia de acuerdo con Murcia y Tamayo (2003), conforman una unidad de acción para el investigador, ya que es la mejor manera de aportar al estudiante contenidos que eleven el nivel académico, en el sentido que permite generar reflexiones sobre inquietudes intelectuales y científicas, esto solicita que la forma como se realiza la docencia se convierta en un factor significativamente determinante de la formación del espíritu investigador, pues debe romper con aquellas prácticas docentes mecánicas, anquilosadas en la transmisión de información, normativa, acrítica, que sólo prepara para no formular preguntas, ni mucho menos formar mentes curiosas e insatisfechas con el conocimiento.

Es en este sentido que según De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes (2012, p. 1), “un elemento de fundamental importancia en el proceso formativo profesional que propicia el aprendizaje mediante la generación de nuevo conocimiento y es a su vez hilo conector entre el claustro y la sociedad”, convalida que la enseñanza-aprendizaje de la investigación exige que el estudiante adquiera un conocimiento organizado, de modo que desarrolle habilidades y aptitudes cognitivas que le permitan participar de manera más activa y productiva en las clases, así como en la generación de conocimiento pertinente a su campo disciplinar y profesional, labor que a juicio de Castro (2006), Holguín y Urrego (2007), puede terminar siendo una labor epopéyica, si se consideran las falencias heredadas de la educación básica primaria y secundaria, concretamente en la comprensión lectora y la competencia escritural, que además de terminar siendo obstáculos para la investigación, dificultan el desarrollo de actitudes que ésta requiere, agravándose cuando la poca o nula trayectoria de los que ofrecen este tipo de formaciones, va en contravía de lo que realmente se pretende con ésta.

Perspectiva que a pesar de que la Constitución Política de 1991 manifiesta que la “educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente” (Art. 67), mientras que la Ley 30 de 1992 asevera que

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Art. 1).

Si bien esto permite inferir que formar para la investigación en un transcurso como el pregrado demanda una docencia que de acuerdo con Nicoletti (2006), debe caracterizarse como una relación de correspondencia que tienda a formar al individuo para que llegue a actuar conscientemente frente a situaciones nuevas, gracias a la asimilación e implementación del método científico, entonces resulta paradójico que tal formación se haya vuelto un procedimiento “ins-

tructivo que se limita a transmitir criterios normativos y prescriptos, destrezas técnicas o teorías científicas” (Nicoletti, 2006: 3), debido a la creencia que plantea Zuleta (2009) que en el aula de clase concurren dos seres donde uno es el que sabe y el otro no, por tanto el primero será quien informará e ilustrará al segundo sin que este último tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes.

Panorama que tras haber aceptado que la educación debe ser el motor del progreso económico y político (Botero, 2004; Moreno, 2000; Quiceno, 2003), entonces es válido afirmar que su labor va más allá de ser visionario, intelectual y crítico, se ratifica en ser un estudioso que a partir de sus indagaciones y materialización de sus producciones lograra “alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Carbonell, 2002: 12). Atributos que en la relación enseñanza-aprendizaje de la investigación, que, si bien algunos autores proponen ciertas definiciones de la investigación formativa, entre ellos Arcken (2007), quien plantea que ésta corresponde a la incorporación del estudiante en el rol de investigador, mientras que Hernández (2003: 184) señala que dicho tipo de investigación se usa

para aludir a los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad.

Desde este punto de vista es válida la propuesta de Ramos (2002), la cual afirma que la investigación formativa no es más que un principio vertebrador de la enseñanza, en el sentido que debe ofrecer al estudiante un conjunto extraordinario de situaciones y experiencias significativas, relevantes, que mediante procedimientos científicos pueda confrontar y resignificar sus percepciones o supuestos sobre el mundo empleando las disciplinas como fundamento que le permita la construcción de un pensamiento crítico, de modo que logre estudiar las realidades desde una perspectiva transdisciplinar, reflexiva y

heterogénea y sin las restricciones del currículo, ni mucho menos los reduccionismos con que se ha venido construyendo el conocimiento.

Método

De acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores, este proyecto se desarrolló a partir de un estudio de caso, que en términos de Galeano (2004b: 70)

se elige con el fin de lograr una mejor comprensión de un caso particular, no porque éste represente otros casos o ilustre un problema o rasgo particular, sino que, en toda su particularidad y cotidianidad, el caso es de interés en sí mismo.

Estrategia que siguiendo a Galeano (2004b), su carácter heurístico permite además de la identificación de las circunstancias antes mencionadas, descubrir nuevos significados, relaciones y conceptos, que centrados en el quehacer pedagógico del docente y en el papel del estudiante en su intención de aprender a investigar, implica “recoger información sobre numerosos actores, de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales, e incluso valerse de técnicas de generación de información que involucran directa, intensa y vivencialmente a actores, escenarios y al investigador mismo” (Galeano, 2004b: 68), lo que convalida su enfoque cualitativo, puesto que no constituye solamente una manera de aproximarse a las situaciones que determinan tales dificultades, sino a aquellas percepciones, vivencias, experiencias, atributos, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los acontecimientos y circunstancias que han conllevado a la situación objeto de estudio, lo que en suma apunta a la comprensión del fenómeno a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad (Bernal, 2010; Bonilla y Rodríguez, 2005; Galeano, 2004a).

Por consiguiente, los datos fueron recolectados mediante una revisión documental de textos y material bibliográfico, entre ellos, literatura especializada, artículos de revista, informes, archivos personales, los cuales fueron escogidos por su validez y pertinencia con el tema, de manera que se construyera el marco teórico que articulara

las políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación y el sistema de investigación de la UNICLARETIANA. En segundo a través de la entrevista semiestructurada focalizada, que de acuerdo con Sandino (2009: 129), “permite obtener mayor porcentaje de respuestas y obtener una información más precisa, pues el encuestador puede captar el “sabor” de las respuestas en el sentido de palpar gestos y actitudes significativas”.

Finalmente se aplicaron dos grupos focales, en tanto se buscó determinar el tipo de aprendizajes y dificultades que presenta el estudiante en los cursos de investigación que le ofrecen sus respectivos programas, dado que dicha técnica “se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica” (Sandoval, 2002: pp. 145-146). Cabe recordar que los resultados se recopilaron en dispositivos de audio y cuya transcripción se efectuó mediante procesadores de texto, de manera que agilizaran su proceso de análisis, y que a su vez fueron interpretados a través de matrices categoriales, posteriormente se recurrió al uso del programa Atlas Ti 6.0, puesto que permitió la identificación y ordenamiento de las categorías para su posterior análisis e interpretación.

Resultados

En la aplicación de la entrevista semiestructurada focalizada, al indagar por la influencia que tiene el perfil académico e investigativo del docente en la experiencia del estudiante durante el transcurso de las asignaturas de investigación, los docentes entrevistados aseguran que *“las actuales condiciones que viene exigiendo la universidad para contratar un docente, en cierto modo son una garantía para que el estudiante pueda aprender los conceptos básicos que le permitirán realizar con suficiencia el trabajo de grado, pues que más que el título como evidencia que uno está en condiciones de enseñar a investigar”*¹, aunado que *“no hay duda que enseñar a investigar requiere de ciertas competencias pedagógicas y que por tanto es indispensable cautivar al estudiante si en verdad lo que se busca es que aprenda por lo menos para qué le sirve la investigación cuando*

sea profesional; es allí donde se evidencia la formación académica y la experiencia recopilada en las investigaciones que uno realiza”².

Consideraciones que al ser contrastadas con las razones que conllevan a que el estudiante demuestre en su trabajo de grado que hay una notoria desarticulación en cada uno de los componentes que estructuran el proceso investigativo, éstos expresan que *“quienes dictamos los cursos de investigación no podemos pretender que un estudiante de pregrado salga graduado como científico, al contrario, se tiene que entender que lo que estamos dirigiendo son cursos de investigación formativa y por lo tanto es comprensible que se presenten falencias como que la pregunta no está correctamente formulada o que el diseño metodológico es contrario a lo que plantean los objetivos”³*; sin embargo es necesario tener en cuenta que *“la universidad supone que quien tiene maestría ya cumple con el requisito para que enseñe a investigar y lo hace más por un requerimiento que impone el Ministerio de Educación, ya que es un imperativo para que las universidades sean acreditadas. Pero lo cierto del asunto es que muchos de los que “enseñan a investigar” lo único que han hecho de investigación fue su tesis de maestría, lo que paradójicamente deja por fuera a profesores con un amplio recorrido en investigación, con una extraordinaria capacidad pedagógica de la enseñanza, pero quedan por fuera de ser contratados porque simplemente tienen una especialización”⁴.*

Perspectivas que en comparación con los testimonios expresados en el desarrollo de los grupos focales, ya que al indagar por las percepciones que tiene el estudiante sobre el papel de la investigación en su desempeño profesional, se encuentra que *“no se puede negar que la investigación es muy importante para la profesión... imagínese todo un antropólogo sin saber cómo hacer una etnografía, fatal; pero la intención que tiene uno con la investigación se la mata el docente, porque parece que la universidad no se fija en los docentes que contrata pa’ que dicten investigación”⁵.*

En lo relacionado con los aprendizajes y dificultades que el estudiante afrontó en los cursos de investigación, se encuentra que *“fue muy paradójico que la mayoría de cursos de investigación fueran lo mismo, es decir, saque fotocopias y descargue documentos, se hiciera un control de lectura y los aplicara en una situación que se presentaba en una película o un video; y cuando uno se atrevía a plantear un tema*

que quisiera investigar, ahí mismo el profesor decía que eso no servía para ser investigado ya que de eso se ha hablado mucho”⁶, aunado a ello, “aunque nosotros hacemos investigación con algunas diferencias, pues no es lo mismo hacer una investigación en antropología, en trabajo social que en teología, noto que la estructura en algunos componentes es la misma, por ejemplo la formulación de la pregunta, el marco teórico, los objetivos, la metodología; pero no voy a negar que si lamento decir que a nivel de aprendizajes la investigación fue para mí un tormento y más que en el trabajo de grado me tocó un asesor al que había que hacerle caso en todo porque si no, si uno le llevaba la contraria lo más probable es que uno no se graduara”⁷.

Discusión

De acuerdo con lo mencionado, es claro que la institución procura que la investigación sea el eje transversal de la formación integral del estudiante, ya que la considera el mecanismo con el cual busca aportar a la construcción de región en los contextos socioculturales donde hace presencia, de modo que sean gestores de cambio con justicia social, desarrollo humano y paz. No obstante es preciso considerar que la formación investigativa es un asunto que involucra todos los escenarios que circundan el transcurso académico del prospecto profesional, lo que implica considerar que la cotidianidad sea el principal ámbito donde se experimente, contraste, corrobore, trascienda el ejercicio investigativo, porque de lo contrario seguirá siendo una quimera que se aspire mejorar las condiciones sociales del país, mientras las instituciones de educación superior sigan sin realizar acciones frente a las causas por las cuales en Colombia, la investigación continúa sin resolver los problemas que la aquejan.

Por tanto los testimonios instan deducir que la intencionalidad de formar en investigación será poco probable materializarla si el estilo de enseñanza con que se ofrecen las asignaturas del componente investigativo se quedan anquilosados a la que expresan los manuales de metodología, lo que va en contravía con un modelo educativo que se caracteriza por ser transtemporos-espacial, transfronterizo y global que se define como un conjunto de relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, basadas o apoyadas en el uso de tecnologías

para el desarrollo sistémico de procesos formativos de calidad, por lo que acoge, prueba y valida todas aquellas estrategias didácticas que favorezcan la interestructuración y la transferencia del conocimiento empleando dispositivos pedagógicos de primera, segunda y tercera generación (UNICLARETIANA, 2013).

De este modo si la investigación formativa constituye que la universidad implemente decisiones que logren definir conceptos, formular políticas y diseñar estrategias orientadas a la generación de condiciones necesarias para el desarrollo y consolidación de la actividad investigativa, ya que dicha formación según Bernal (2009) debe trascender los espacios formales de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que el estudiante desarrolle competencias específicas que le permitan desempeñarse en los distintos escenarios que afrontará como profesional, por lo que no sólo requieren de un grupo de docentes que cumplan con los estándares requeridos, esto es, maestría, doctorado y posdoctorado, sino que su experiencia en el campo, aunado a la capacidad pedagógica para establecer una relación co-constructiva de enseñanza-aprendizaje, lo que en suma se le concibe como el garante para que el proceso de formación sea suficientemente significativo, en efecto resulta contradictorio que ante tales exigencias, la investigación formativa termine siendo una experiencia abrumadora que deteriora la iniciativa de llevar a cabo un proyecto de investigación, por lo que no es un exabrupto preguntarse si resulta suficiente la titulación de maestría o doctorado para ofrecer cursos de investigación cuando se adolece de habilidades pedagógicas, lúdicas y didácticas que logren la enseñanza de la misma.

Y aunque autores como Bernal (2009), De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes (2012), Guerrero (2008), Valverde (2008) manifiestan que el nivel de formación investigativa de los docentes cobra vigor cuando está sustentado en una importante cantidad de años de experiencia, lo que supone una insospechable habilidad para orientar y aportar un conglomerado de aprendizajes que logren clarificar el camino cuando el proceso investigativo se torna escabroso, desde este punto de vista todos aquellos innumerables conocimientos adquiridos en el transcurso de tantas investigaciones, infortunadamente pierden todo su vigor cuando se aplican metodologías pasivas en un escenario educativo que requiere de propuestas innovadoras.

Por ello se cree válido afirmar que la formación investigativa en el pregrado debe acontecer en la misma realidad social y no fuera de ella, puesto que es paradójico seguir creyendo que puede enseñarse a investigar únicamente en el aula de clase, y más si ésta se limita a la revisión de documentación y no precisamente a un acompañamiento permanente, lo que impide contrastar y resignificar lo que estipulan los textos de metodología de la investigación, ya que estos son tomados como básicos recetarios a seguir, pero que en situaciones particulares que exigen criterios suficientes para tomar decisiones estratégicas, no resulta extraño que tales “recomendaciones” se queden cortas a la hora de indicar cuál es la mejor opción para afrontar aquellos momentos en que el ejercicio investigativo demanda mucho más que la creatividad.

Por consiguiente se arguye que si desde el inicio del pregrado la formación en investigación no logra ser un proceso que le permita al estudiante desarrollar el pensamiento, por lo que en concordancia con Bedoya (2008), educar es forjar en el ser humano un raciocinio más estructurado que le permita afrontar la realidad que lo circunda, resulta poco probable que Colombia llegue a generar ese conocimiento que alcance el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, ya que la

diversidad y las nuevas formas de organizar el conocimiento, el ritmo veloz de su producción, la pluralidad de la ciencia y la complejidad de los nuevos saberes ya no permite que la transmisión de conocimientos se haga como se venía haciendo tradicionalmente, por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo cambios para lograr una enseñanza más integral, compartida y transdisciplinaria (García, 1998, según citado en Hurtado, 2002: 205).

Con un panorama así, teniendo en cuenta que la construcción de conocimiento implica resignificar los actuales métodos educativos que en esencia promueven la pasividad, aunado a que la universidad se ha convertido en un lugar para oír y absorber lo que dice el docente, cuando en realidad según Nussbaum (2010), debería priorizarse el análisis, la indagación, la imaginación y la resolución de problemas, difícilmente se llegarán a formar los investigadores que demanda el país y más si

su autonomía se quedó siendo definida por “criterios heterónomos de evaluación forense copiados en leyes de “Ciencia, tecnología e innovación” o en modelos de estándares mínimos y de acreditación por indicadores” (Hoyos, 2011: 31).

Y aunque se venga presentando un incremento de doctores y magíster en los últimos años de acuerdo con Anzola (2011) y el Observatorio Laboral para la Educación (2010), lo que en efecto no está garantizando que los procesos de formación en investigación sean significativos, ya que tales titulaciones por sí solas no certifican que se tenga la fundamentación pedagógica para que la investigación sea la estrategia didáctica vertebradora de la actividad educativa en el ámbito universitario.

Conclusiones

En efecto no cabe duda que la investigación formativa que acontece en el pregrado es de suficiente relevancia para un país cuyas problemáticas sociales demanda un conocimiento científico que permita su intervención, lo cual coadyuve materializar el progreso y desarrollo económico, político y social que históricamente ha procurado conseguir. Sin embargo las exigencias que impone el actual escenario productivo, lo cual demanda que la universidad esté atenta al cumplimiento de las mismas de manera que consiga ser acreditada puesto que esto garantiza la calidad de los servicios que ofrece, por tanto la conservación de dicho reconocimiento le obliga establecer una serie de requerimientos, por no decir del cumplimiento de una serie de titulaciones con las que se cree convalidan una docencia capacitada para formar investigadores, desconociendo que esto no es una garantía suficiente para que pedagógicamente alguien aprehenda a investigar.

Situación que minusvalora la experiencia, si se tiene en cuenta que la capacidad de enseñar en el ámbito del pregrado no se logra con la obtención de un título; al contrario, enseñar a investigar se fundamenta en los aprendizajes que se obtienen a medida que se llevan a cabo procesos de investigación, y en la capacidad de transformar esos mismos aprendizajes en escenarios donde el estudiante se hace parte de esas vivencias. Razón por la que se hace evidente la desarticulación entre lo que pretende la Fundación Universitaria y la visión de quienes

enseñan a investigar, ya lo anterior sustenta que no es suficiente que el docente cuente con titulación de maestría, doctorado o posdoctorado, si éste adolece de la capacidad pedagógica para la enseñanza de la investigación, lo que al final de cuentas convalida que sea escasamente probable que se logre forjar en el estudiante un pensamiento científico, si la formación investigativa adolece de la posibilidad de trascender lo que exponen los textos de metodología de la investigación que son usados como referentes para el transcurso de tales asignaturas.

En definitiva, aunque es pertinente reconocer que formar en y para la investigación es un asunto de compleja labor, pues es un territorio donde las comunidades académicas y científicas pugnan por el reconocimiento de sus procesos investigativos, lo cual conduce al establecimiento de parámetros de rigurosidad que sólo pueden llegar a asimilarse con el trabajo paulatino y no precisamente en el transcurso de un pregrado, queda la inquietud si la pretensión que tienen las instituciones de educación superior de aportar profesionales que logren transformar las problemáticas del país mediante la generación de conocimiento, no es más que un propósito exclusivo empeñado en incrementar los indicadores de producción científica, cuando en realidad en poco o nada han contribuido a que Colombia alcance el anhelado progreso.

Referencias bibliográficas

- Anzola, G. (2011). Realidad de los posgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la Ley 30. En *Actualidad & Divulgación Científica*, 14 (1), 3-5.
- Arcken, B. C. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. En *Revista de la Universidad de la Salle*, (44), 57-63.
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar* (3ª ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Bernal, C. (2009). ¿Cuál es la naturaleza y el alcance de la investigación en cada nivel de formación de la educación superior? Disponible en: <http://www.renata.edu.co/index.php/publicaciones-y-documentos/466-ponencias-del-foro-internacional-de-investigacion-2009.html>.

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ª ed.). Bogotá: Pearson.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Botero, C. A. (2004). La formación en valores en la historia de la educación colombiana. En *Revista Universidad de Medellín*, 39 (78), 35-56.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal, P. (Coord.). *La innovación educativa*. Madrid: Akal Ediciones.
- Castro, J. A. (2006). La investigación en el pregrado o metacurrículo. Disponible en: http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/010_investigacion_%20metacurriculo.pdf.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia* (13ª ed.). Bogotá: Panamericana.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De la Ossa, J., Pérez, A., Patiño, R., y Montes, D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. En *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 4 (1), 1-3.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [COLCIENCIAS]. (2008). Política nacional de fomento a la investigación y la innovación. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ColombiaConstruyeSiembraFuturo.pdf.
- Fundación Universitaria Claretiana [UNICLARETIANA]. (2012). *Reglamento de investigación de la Fundación Universitaria Claretiana*. Quibdó: Consejo Académico.
- Fundación Universitaria Claretiana [UNICLARETIANA]. (2013). Proyecto Educativo Institucional —PEI—. Quibdó: Vicerrectoría Académica.
- Guerrero, M. E. (2007). *Formación para la investigación*. Bogotá: Editorial Estudiositas.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. En *Nómadas*, (18), 183-193.
- Holguín, M. C. & Urrego, F. A. (2007). ¿Hacia dónde va nuestra cultura investigativa? En: Parra, R., Restrepo, B., Jaramillo, R., Castañeda, E., Camargo, M., Herrera, O., et al. *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia [REDMENA].

- Hoyos, G. (2011). Universidad, autonomía e identidad. En *Revista de Asuntos Públicos*, (7), 31-32.
- Hurtado, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, C. G. (2002). Apuntes de un investigador. Disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/articulos-169771_archivo.doc.
- Moreno, S. (2000). El docente de la postmodernidad. Disponible en: <http://servicio.bc.edu.ve/educacion/revista/a7n14/7-14-3.pdf>.
- Murcia, J. & Tamayo, M. (2003). *Investigación e interdisciplinariedad*. Bogotá: USTA.
- Nicoletti, J. A. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. En *Docencia e Investigación*, 31, (6), 1-22.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Observatorio Laboral para la Educación. (2010). ¡Nuevos resultados del Observatorio Laboral para la Educación! Disponible en: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-238140.html>.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramos, J. (2002). Motivación, entorno e investigación. En: Cañal, P. (Coord.). *La innovación educativa*. Madrid: Akal Ediciones.
- Restrepo, B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Disponible en: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf.
- Sandino, M. C. (2009). *Metodología de la investigación científica. Articulación de los elementos básicos del proceso de la investigación* (3ª ed.). Medellín: Comilibros.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES].
- Valverde, O. (2008). La formación para la investigación en el perfil de carreras de estomatología de universidades latinoamericanas. En *Revista Cubana de Estomatología*, (45), 3-4.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia* (9ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Notas

- ¹ Entrevista No. 6, realizada en septiembre de 2017.
- ² Entrevista No. 2, realizada en agosto de 2017.
- ³ Entrevista No. 4, realizada en agosto de 2017.
- ⁴ Entrevista No. 1, realizada en agosto de 2017.
- ⁵ Testimonio extraído del grupo focal de marzo de 2018.
- ⁶ Testimonio extraído del grupo focal de marzo de 2018.
- ⁷ Testimonio extraído del grupo focal de marzo de 2018.