



<Reseña de congreso>

La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica

José de la Cruz Torres Frías, Rocío Adela Andrade Cázares, Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Rodrigo Salazar-Jiménez

Enviado: 16/05/2017

Aceptado: 07/07/2017

Publicado en prensa: 08/09/2017

Publicado: 08/01/2018

//Resumen

El presente texto incluye el análisis de trabajos presentados en el XXX Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS Costa Rica 2015, coordinado por la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). En él se toman en cuenta ocho trabajos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación y se recuperan de ellos las principales aportaciones sobre la cuestión. A continuación, se reflexiona sobre cómo se aborda el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación en el contexto latinoamericano. Se evidencia que, a pesar de las diferencias contextuales e institucionales, en Latinoamérica prevalecen problemas compartidos sobre formación para la investigación. Algunos de los principales aspectos que se constatan están relacionados con la dificultad a la que se enfrenta el personal formador para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de las ciencias sociales y las humanidades. Otros están vinculados con la experiencia investigativa de la propia persona formadora, con el estilo que tiene para realizar su propia investigación y guiar tesis, además del estilo de docencia que utiliza. También es un factor de relevancia los estilos del propio alumnado, así como las creencias que ambos actores tienen sobre la formación para la investigación. Finalmente, se aprecia como un problema que hay que tener en cuenta la existencia o no de una cultura de investigación.

//Palabras clave

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Investigación; Formación en Investigación; Formación para la Investigación; Dirección de Tesis.

//Referencia recomendada

Torres Frías, J. C., Andrade Cázares, R. A., Orellana Fonseca, C. E., y Salazar-Jiménez, R. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 54-66. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119087>

//Datos de los autores

José de la Cruz Torres Frías. Doctor en Educación. Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. cruzfrías@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0708-2745>

Rocío Adela Andrade Cázares. Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Querétaro. nefertiti.mex@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3966-9882>

Cristian Eduardo Orellana Fonseca. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Grupo de Investigación Gecieq, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chile. corellana@ubiobio.cl, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

Rodrigo Salazar-Jiménez. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio. Grupo de investigación Gecieq, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío Bío, Chile. rsalazar.ub@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

//Títol

L'ensenyament-aprenentatge de la recerca a Llatinoamèrica. Acostament des d'ALAS Costa Rica

//Resum

El present text inclou l'anàlisi de treballs presentats en el XXX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS Costa Rica, celebrat el 2015, coordinat per l'Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Es prenen en consideració vuit treballs relacionats amb el procés d'ensenyament-aprenentatge de la recerca i es recuperen les principals aportacions que han fet sobre el tema. Es discuteix sobre com s'aborda el procés d'ensenyament-aprenentatge de la recerca en el context llatinoamericà. S'evidencia que, malgrat les diferències contextuals i institucionals, a Llatinoamèrica prevalen problemàtiques compartides sobre formació per a la recerca. Alguns dels principals aspectes que es posen de manifest estan relacionats amb la dificultat que tenen els formadors per desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge en el marc de les ciències socials i humanitats. Altres aspectes es vinculen amb l'experiència en recerca del formador mateix, amb l'estil que té per dur a terme la seva pròpia recerca i guiar tesis, i amb l'estil de docència que utilitza. També són un factor de rellevància els estils dels estudiants, així com les creences que tots dos actors tenen sobre la formació per a la recerca. Finalment, l'existència o no d'una cultura de recerca s'aprecia com una problemàtica que cal tenir en compte.

//Paraules clau

Procés d'ensenyament-aprenentatge; Recerca; Formació en recerca; Formació per a la recerca; Direcció de tesi.

//Title

The teaching-learning process in research training in Latin America: Approaches emerging from the 2015 ALAS Congress in Costa Rica

//Abstract

The present text analyses eight of the papers presented at the 30th Congress of the Latin American Association of Sociology (ALAS) in Costa Rica, in 2015. The ALAS papers, which consider the teaching-learning process in research training, provide the basis for a discussion of how Latin America educators address research training and advise their students. The text concludes that, in spite of their contextual and institutional differences, many educators share the same problems in training student researchers. Some of the main difficulties are related to developing the teaching-learning process in the social sciences and humanities. Others are related to the educators' own experience in research and their research and teaching style. The students' learning style is also important, as are both educators' and students' beliefs about research training. Finally, the text considers the presence of a research culture.

//Keywords

Teaching-learning process; Research; Research training; Training for researching; Thesis supervision.

1. Introducción

En el marco del XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. “Pueblos en movimiento: Un nuevo diálogo en las ciencias sociales” (ALAS-Costa Rica, 2015), celebrado del 29 de noviembre al 4 de diciembre de 2015, se discutieron diversos temas organizados en un total de 32 grupos de trabajo (GT), encuentros, paneles y conferencias, entre otras actividades. De esos GT, aquí se aborda el número 15, designado como “Metodología y epistemología de las ciencias sociales”, en el que se realizaron 10 mesas de trabajo. En este artículo se profundiza en las mesas 8 y 9, cuyo foco de atención se centró en la enseñanza-aprendizaje de la investigación.

En esas mesas de trabajo se presentaron un total de 10 comunicaciones (ponencias). De ellas se recuperan 8 para el presente trabajo y se descartan 2 por su escasa relación con el eje vertebral de la mesa, referido líneas arriba. Para dar cuenta de lo que se discutió sobre la cuestión, a continuación se abordan algunos elementos conceptuales de referencia. Posteriormente se plantea una síntesis de cada una de las comunicaciones, en la que se resalta su naturaleza, foco de atención y aportación a la cuestión. Enseguida se presenta un análisis transversal de su contenido, en el que se rescatan aquellos puntos de encuentro, diferencias, puntos de tensión y preocupaciones presentes sobre el tema en el contexto de América Latina.

2. Elementos conceptuales de referencia

Formar para la investigación en un marco escolar institucional de educación superior supone la existencia de ciertas políticas de fomento de la investigación; prácticas concretas de investigación; infraestructura pertinente para su desarrollo, como laboratorios, cubículos y acceso a bases de datos científicos, entre otros; programas académicos orientados a dicha formación, además de una cultura institucional de investigación. En ese contexto se requiere que los procesos de formación para la investigación estén respaldados por un currículo, planes, programas, objetivos y acciones articuladas y dirigidas a esta actividad, en las que la investigación se organice en líneas de investigación con temas definidos, respaldados por personas investigadoras activas con producción científica, y en las que se enfatice una práctica de investigación de alto nivel.

En el párrafo anterior se ha aludido a expresiones como *formación* y *formación para la investigación*, cuyo significado requiere ser precisado. En este trabajo:

[...] el acto de formación se concibe a manera de función formadora orientada hacia la dinamización del proceso de transformación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que el ser humano en su individualidad tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo y contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con el apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador y contribuir a dinamizar sus disposiciones y capacidades. (Torres Frías, 2016, p. 3)

Este otro “ser humano” de la cita anterior puede ser, por ejemplo, un/a profesor/a de metodología, un/a director/a de tesis, un par en formación.

Desde esta mirada, la formación para la investigación se comprende como

[...] un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada [...] el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2002, p. 15)

Concebida de esa manera, la formación para la investigación se visualiza como un espectro de grandes dimensiones, en el que puede propiciarse una formación *en* investigación, *por* la investigación o *para* la investigación, según sean las implicaciones desde las que se haga el planteamiento de lo investigativo.

Como precisa Jean Claude Filloux (1996), la *formación en* se refiere al contenido del saber por adquirir, en este caso, al saber teórico de investigación (metodología, epistemología, técnicas e instrumentos de recolección); por su parte, la *formación por* alude al medio o la manera de enseñar a investigar, donde el involucramiento en una investigación concreta y la lectura de reportes de investigación se tornan vías de formación para la investigación. En cambio, la formación *para* hace referencia a la práctica particular o profesión que habrá de desempeñar el individuo en formación; es decir, evoca una formación para un porvenir, para el desarrollo profesional de la práctica de investigación. En ese sentido, la formación para la investigación abarca una formación para el oficio de investigador/a, pero no se reduce a esta ni se agota con ella.

Con base en estas precisiones, cuando aquí se alude a la expresión *formación para el oficio de investigador*, esta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002) que abarca el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico-metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que permean en la comunidad científica del campo, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas asociadas a diferentes estrategias institucionales y docentes de formación para la investigación; incluye procesos de debate, análisis, reflexión, crítica y autoevaluación del saber y el saber hacer investigativo.

La formación para el oficio de investigador/a en cuanto a oficio evoca una formación práctica semejante a una enseñanza de carácter artesanal concretada en la gran mayoría de las ocasiones en la tutoría o dirección de tesis, en la que el acto de formatividad (Honoré, 1980) se desarrolla de manera asociada a procesos de interacción-cooperación mutua pie con pie y hombro con hombro entre la persona investigadora experimentada y el individuo aprendiz del oficio. Lo anterior no significa que se menosprecie el proceso formativo suscitado en los seminarios de metodología o de investigación, sin embargo, la mayoría de ellos carecen de una formación práctica, puesto que están focalizados en la teoría de la investigación.

3. Aportes de las comunicaciones: base para la discusión

Comunicación 1. *¿Es posible enseñar a investigar?* Se trata de un cuestionamiento que plantea Javier Torres Vindas (2016) para desplegar una especie de autoanálisis sociológico sobre su experiencia de investigación desde dos dimensiones: su formación como investigador a través del



José de la Cruz Torres Frías, Rocío Adela Andrade Cázares, Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Rodrigo Salazar-Jiménez. *La enseñanza-aprendizaje...*

estudio de posgrado (maestría y doctorado) y su experiencia de formar investigadores mediante talleres organizados en módulos que se focalizan en la discusión epistemológica y teórica de la investigación. Aporta a esta experiencia la participación del autor en dirección de tesis y colaboración en investigaciones con colegas académicos. Considera que el reto o futuro está en apreciar cómo llevar a cabo dicha formación y cuáles serían las mejores estrategias para lograrlo.

Si bien él no considera la experiencia referida como la mejor, lo cierto es que declara que ha dado resultados, por ejemplo:

Al finalizar el ciclo escolar, cada estudiante cuenta con una primera aproximación a sus propios intereses, queda con una literatura base y con la motivación de su propio trayecto de autoformación. Así mismo, quedan en capacidad de encontrar quien les guíe en su camino de investigación. (Torres Vindas, 2016, p. 5)

Se afirma que en ese proceso de formación el estudiantado “aprende los rudimentos, fortalece sus destrezas y desarrolla la capacidad de apropiación en la dupla sujeto-objeto” (Torres Vindas, 2016, p. 6).

Comunicación 2. *Hacer investigación: entre la satisfacción y la frustración*. Esta comunicación de Durán, Félix y Verástica (2016) se deriva de un trabajo de investigación de corte fenomenológico (en proceso) centrado en el sentido y modo en que se acercan a la investigación estudiantes de posgrado en México. Como primer instrumento de recolección de información se aplicó un cuestionario abierto, de cuyo análisis se extrajeron los tres aspectos que se plantean en este documento: la vivencia de investigación derivada del desarrollo de la tesis; la principal dificultad a la que se enfrentaron en el desarrollo de la investigación, y el conjunto de emociones presentes en la realización de la investigación hasta concluir la tesis.

Si bien la investigación es el eje central del posgrado, como lo refieren los autores, su aprendizaje y desarrollo en paralelo genera muchas tensiones en el estudiantado (Durán, Félix y Verástica, 2016). Respecto al primer eje, los autores dan cuenta de que el grupo de estudiantes vivió periodos confusos, paralizantes, dificultosos, ritmos distintos, laboriosos, con sentido. En el segundo eje, se argumenta que la principal dificultad a la que se enfrenta el alumnado en el desarrollo de la tesis es el despliegue de la problematización, en tanto que actividad que propicia la generación de conocimiento nuevo. En el último eje, se declara que las emociones con mayor presencia en el estudiantado fueron la frustración y la satisfacción, acompañadas de gusto, alegría, coraje, agobio, cuya base emocional es el miedo y la alegría.

Comunicación 3. Rol de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de métodos de investigación en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco. En esta ponencia Escobedo y Arteaga (2016) presentan resultados de una investigación focalizada en conocer cómo se enseña metodología de la investigación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco. La metodología es mixta, utiliza un cuestionario online para estudiantes y entrevistas para el profesorado que imparte asignaturas de investigación en carreras de esa Facultad.

Los principales resultados muestran como elemento obstaculizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación la poca autocrítica del profesorado sobre las capacidades y herramientas que utiliza para impartir sus clases, que atribuye las dificultades a las condiciones

socioculturales del estudiantado. Aunque el alumnado valora positivamente lo aprendido, las capacidades desarrolladas y el quehacer del profesorado, el equipo docente reporta dificultades en el colectivo estudiantil para la aplicación de técnicas de producción de datos, el uso de gestores bibliográficos y poca participación en clase. Respecto al papel de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado lo mira con recelo y declara que el alumnado se ha vuelto cómodo, no va a la biblioteca, y que solo se enseña el uso de *software*. En general se aprecia que no existe un modelo pedagógico de cómo enseñar metodología.

Comunicación 4. *La investigación en la formación y el ejercicio docente*. En esta comunicación Orellana y Farías (2015) presentan el análisis del discurso de profesores/as sobre la formación recibida en investigación y el uso que hacen de esos conocimientos en su ejercicio profesional. El estudio se realizó en el marco de la asignatura de Metodología de la Investigación, con estudiantes que cursan un programa de magíster en el ámbito pedagógico en una universidad de Chile. Se hizo un acercamiento cualitativo apoyado en la implementación de cuestionario abierto y grupo de discusión.

Entre los principales resultados, los autores destacan que el personal docente considera que la metodología de la investigación proporciona herramientas necesarias para el desarrollo de su actividad profesional y genera interés por realizar investigación en el aula, sin embargo, ese interés por formar profesorado investigador en las universidades es escaso. Persisten confusiones al distinguir enfoques, métodos y técnicas. Se enfatiza la diferencia cuantitativo/cualitativo desde la malla curricular, la enseñanza de la metodología y durante la elección de uno u otro tipo de acercamiento. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje prima la transmisión de contenidos con carácter técnico, expositivo y muy teórico que son rechazados por el alumnado. Se reconoce la falta de herramientas de metodología y de una formación insuficiente para realizar investigación formal independiente. A esta situación se agrega el escaso tiempo asignado para realizar dicha actividad.

Comunicación 5. *Claroscuros de formación para la investigación en maestría en educación profesionalizante: una experiencia en México*. El trabajo que presenta José de la Cruz Torres Frías (2016) se desprende de un estudio de caso cualitativo en proceso de cierre focalizado en comprender la naturaleza de la tutoría académica y la dirección del trabajo profesional, así como la contribución que se hace desde esos escenarios a la profesionalización y la formación para la investigación del estudiantado. La recolección de datos se hizo con entrevistas semiestructuradas, que se analizaron con apoyo en la codificación axial de la teoría fundamentada. Aquí solo se presenta la naturaleza de la formación para la investigación que proveen directores/as de tesis y lectores/as en el espacio académico de dirección del trabajo profesional.

Los resultados que presenta el autor dan cuenta de que en el posgrado en estudio la dirección del trabajo profesional se focaliza en el desarrollo del documento de titulación. Se vive una atmósfera de escasa atención y respeto hacia el/la estudiante, su producción investigativa e interés de conocimiento. En casos contados se provee acompañamiento estrecho de formación para la investigación. En otras experiencias, el alumnado es atendido al final de semestre por teléfono o correo electrónico para cubrir el requisito, y queda desprovisto de toda intención formativa. Se argumenta que la formación para la investigación se propicia en ciertos seminarios

de metodología y no en la dirección del trabajo profesional, como se esperaría, lo cual incide en que muchos/as estudiantes no aprendan a investigar y no concluyan su documento de titulación.

Comunicación 6. *La dirección de tesis en Ciencias Sociales en contraste con la de Ciencias Biológicas, distintos estilos posibles.* En este trabajo Lorena Fernández (2016) hace un análisis de los estilos de dirección de tesis y del involucramiento pedagógico que se da durante la formación doctoral en una universidad de Argentina. La información se recolectó mediante una entrevista a 20 parejas de directores/as-tesistas. Las entrevistas en ningún caso se hicieron en conjunto. Para elegir directores/as se consideró que tuvieran experiencia en asesoría al menos de tres tesis doctorales y que fueran investigadores/as del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), además de ser académicos/as. Para el estudiantado se consideró que hubieran terminado sus estudios doctorales en los últimos cinco años y que continuara formándose como investigador/a mediante beca posdoctoral o un cargo de investigación.

En esta comunicación la autora advierte que en Ciencias Biológicas y en Ciencias Sociales prevalecen aspectos distintos de trabajo. En la primera, el/la estudiante se inserta en los equipos de investigación de sus directores/as de tesis; en la segunda, es el/la tesista quien propone el tema de tesis que quiere investigar, muy próximo al tema que trabaja el/la director/a de tesis. En esos contextos existen tres estilos distintos de dirección: la persona acompañante, la persona orientadora y la persona directiva.

- a) Dirección directiva: es exclusiva en Ciencias Biológicas, se tiene una concepción de enseñanza en la que se concibe a el/la estudiante como dependiente, el/la director/a es el protagonista, quien brinda un primer corpus de lectura y enseña a el/la tesista estrategias de búsqueda, pone en juego una didáctica modeladora de cómo hacer las cosas y provee apoyo y sostén a el/la estudiante.
- b) Dirección orientadora: la más frecuente en Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas, en ella se reconoce el protagonismo de el/la estudiante en el desarrollo de la tesis, el/la directora/a responde al tipo de estudiante que tiene enfrente, es como un tipo de *coach* que modela, orienta, ayuda a la reflexión y al análisis de los avances, apoya cuando ellos lo necesitan.
- c) Dirección acompañante: este estilo predomina más en Ciencias Sociales que en Ciencias Biológicas, aquí el/la director/a de tesis está presente solo a petición expresa de el/la tesista, está menos implicado en el proceso de construcción, cede la responsabilidad a el/la estudiante, se ve externo como "lector crítico del trabajo de otro investigador, uno en formación" (Fernández, 2016, p. 8) y pocas veces se da cuenta de los bloqueos mentales de el/la estudiante.

Lorena Fernández (2016) afirma que esos estilos de dirección de tesis no son fijos, que un/a mismo/a director/a puede tener estilos diferentes de trabajo dependiendo de la proximidad con el tema: cuanto más cercano/a esté a su línea de investigación mayor será el involucramiento de el/la director/a de tesis; cuanto más lejano esté el tema de su línea de investigación, tenderá más a asumirse como acompañante. Un elemento que también incide es el estilo de el/la tesista, si es dependiente o independiente durante la elaboración de la tesis doctoral.



José de la Cruz Torres Frías, Rocío Adela Andrade Cázares, Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Rodrigo Salazar-Jiménez. *La enseñanza-aprendizaje...*

Comunicación 7. *La formación en investigación en estudiantes de una maestría del área educativa.* Rocío Andrade (2016) presenta resultados de una investigación realizada con estudiantes de la maestría en Ciencias de la Educación de las generaciones 2013 y 2014 en la Universidad Autónoma de Querétaro, México, para identificar si logran desarrollar el *habitus* científico. La autora se fundamenta en los aportes teóricos de Pierre Bourdieu (2003) y María Guadalupe Moreno (2000), sobre formación de investigadores/as, formación *en* y *para* la investigación. El abordaje metodológico se sustenta en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Los datos empíricos se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario en línea a través de la plataforma Moodle, una entrevista a profundidad a estudiantes (5) y una entrevista a un/a experto/a nacional sobre el tema. Su análisis se hizo con apoyo del *software* atlas.ti®.

Los resultados presentados por Rocío Andrade (2016) refieren que las experiencias formativas varían en función de si había o no experiencia investigativa previa y del paradigma de origen. El alumnado afirma que los coloquios de fin de semestre en los que presenta sus avances de investigación ante la comunidad académica son estresantes. En la dirección de tesis y el desarrollo de la investigación se perciben tres estilos de dirección: directivo, democrático y *laissez faire*. En el caso directivo, se orienta al alumnado a hacer su tesis con el estilo de su director/a y su equipo de trabajo. En el caso democrático, se le dan aportes, se le permite elegir cómo hacer su trabajo, se percibe buena comunicación, empatía y conocimientos del tema. En el estilo *laissez faire*, el estudiantado no recibe ayuda, asesoría, retroalimentación o corrección, no hay diálogo con la persona que dirige la tesis.

La autora afirma que en cualquiera de los casos e independientemente del estilo de dirección de tesis o del tipo de estudiante (dependiente o independiente), la función de la persona que dirige la tesis es preparar al estudiantado para que realice el proceso investigativo con independencia intelectual. Por ello se considera importante que el profesorado de investigación sea activo en esta práctica, muestre pasión en su desarrollo y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comunicación 8. *Enseñar y aprender metodología de la investigación en las carreras de Agronomía y Nutrición (UNER-Argentina).* En este trabajo Truffer y Nolla (2016) plantean que esta investigación nace de la identificación de algunos supuestos clave en entrevistas realizadas a docentes: *a)* distancia entre paradigmas en torno a la metodología de la investigación en los campos disciplinarios de Agronomía y Nutrición; *b)* el estudiantado tiene una percepción de su práctica profesional y de la ciencia como algo lejano; *c)* el estudiantado no le encuentra sentido al para qué se le enseña metodología de la investigación; *d)* muestra dificultades para apropiarse de conocimientos de metodología de la investigación en un momento temprano de sus carreras. Con estos elementos se hizo un estudio exploratorio con estudiantes de Agronomía y Nutrición de 2.º, 3.º y 5.º año. Se aplicó un total de 82 encuestas, 55 de ellas en Agronomía y 27 en Nutrición.

Truffer y Nolla (2016) refieren que en el caso de Nutrición no se hace referencia a la actividad investigativa en las competencias de egreso, ni está incluido en el perfil profesional; sin embargo, existen dos materias de Metodología de la Investigación ubicadas en 2.º y 3.º año, con un total de 168 horas, consideradas como ayuda para hacer la tesina de investigación.

En el caso de Agronomía, al ser considerada como un quehacer científico y estar orientada a la práctica profesional, en el perfil de egreso se incluyen cuestiones de ciencia y metodología. En esta carrera se le da un lugar importante a la metodología y al pensamiento positivista-objetivista, que se vuelve hegemónico; materias como Metodología de la Investigación entran en conflicto con el sistema de creencias socializadas en la formación profesional. El estudiantado de esta carrera identifica científicos tradicionales como Mendel, Einstein y Rutherford; sin embargo, no menciona científicos argentinos o de la propia institución, lo que deja ver que en el alumnado el quehacer científico queda algo alejado de su práctica profesional y reservado a los excepcionales.

Los autores afirman que el conjunto de estudiantes encuestados no logra comprender el para qué de la investigación, en ambas carreras entran en pugna la visión de ciencia como modelo de pensamiento y la de tipo positivista, lineal y simplificadora. Queda como reflexión pendiente cómo enseñar metodología sin reducirla a elementos técnicos y a un recorte de realidad.

4. Discusión

En el conjunto de las comunicaciones descritas en el apartado anterior se aprecian algunos puntos de convergencia. En términos de objeto de estudio hay una preocupación común por dar cuenta de los procesos de formación para la investigación, las diversas mediaciones que se utilizan para propiciarla, las estrategias didácticas implementadas, las prácticas de dirección de tesis y su incidencia en formación para el oficio de investigador/a.

Hay un interés compartido por realizar acercamientos a la *vida íntima* de los procesos de formación para dar cuenta de las prácticas y conductas éticas y no éticas en tales procesos, sacar a la luz aquellas prácticas inhibitorias de formación, reconocer las dificultades más importantes a las que se enfrenta el estudiantado y el conjunto de emociones que viven en paralelo durante esa experiencia, que pueden llegar a convertirse en verdadero obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000) si no se atienden en tiempo y forma.

A nivel teórico se aprecian dos posicionamientos distintos —aunque no necesariamente contrapuestos— para abordar el tema. Por un lado, están quienes desde una posición psicopedagógico-didáctica hacen referencia a los procesos de EAI, con énfasis en la enseñanza de la metodología de la investigación. Por el otro, están quienes desde un marco sociopedagógico hacen referencia a procesos de formación en y para la investigación, con énfasis en los procesos, las prácticas, las estrategias, la relación director/a-tesista y las emociones vividas en tales procesos.

A nivel metodológico, aunque en las comunicaciones descritas prevalece un acercamiento *micro* a casos (programas de estudio de licenciatura, maestría o doctorado) y contextos específicos de formación para la investigación (México, Argentina, Chile, Costa Rica), comienza a emerger un interés por comparar los procesos de formar para la investigación en campos de conocimiento distintos y en niveles de estudios diferentes, por ejemplo, a nivel doctoral y en Ciencias Biológicas y Sociales (Fernández, 2016) y a nivel licenciatura entre Agronomía y Nutrición (Truffer y Nolla, 2016).



José de la Cruz Torres Frías, Rocío Adela Andrade Cázares, Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Rodrigo Salazar-Jiménez. *La enseñanza-aprendizaje...*

Teniendo en cuenta que estas comparaciones se realizan en un mismo contexto (en Argentina), habría que impulsar la producción investigativa sobre este tema a un nivel *macro*, de comparaciones entre programas de países distintos, siendo de gran valía la utilización de métodos mixtos o cuantitativos, sin dejar de lado el predominante acercamiento cualitativo.

A nivel técnico-instrumental prevalece el uso de entrevistas y cuestionarios cualitativos como fuente principal de evidencia empírica y, en menor grado, se aplican cuestionarios con tratamiento estadístico. En el análisis de datos se reporta un escaso tratamiento con apoyo en *software*, lo cual invita a una mayor incorporación de este tipo de tecnología a la actividad investigativa.

En las comunicaciones abordadas se aprecia una inquietud creciente por conocer cómo se llevan a cabo los procesos de formación para la investigación en el nivel de estudio de licenciatura, sin dejar de analizar lo que ocurre en el nivel de estudio de maestría y doctorado. Quizá un supuesto latente detrás de este interés sea que no hay que esperar a cursar un posgrado, específicamente un doctorado, para desarrollar los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades necesarias (Moreno, 2002) para realizar investigación de buena calidad con el rigor requerido, sino que es posible propiciar una formación temprana para la investigación que contribuya a tal objetivo.

En el conjunto de las comunicaciones analizadas se perciben algunas situaciones problemáticas que en este artículo se ha decidido considerarlas como “focos rojos”, en tanto que requieren atención por parte de los/las formadores/as, la toma de acciones desde el interior de los cursos de metodología y los procesos de asesorías de tesis.

Se ha evidenciado la existencia de deficiencias en la formación en investigación y, sobre todo, lo peligrosamente acrítico que puede ser el profesorado con las prácticas y estrategias de formación para la investigación que implementan con el estudiantado. Para futuras investigaciones queda el desafío de profundizar sobre este punto, teniendo en cuenta las limitaciones que emanan tanto de las prácticas docentes, como de los objetivos que se persiguen al formar en investigación.

Otro “foco rojo” presente en los procesos de formación para la investigación es el carácter ético con que lleva a cabo dicha formación el/la tutor/a, director/a del trabajo profesional, lector/a, asesor/a o profesor/a de metodología de la investigación en los espacios académicos organizados para tal fin y su incidencia directa en la calidad académica de los aprendizajes del alumnado y de las confusiones que les provocan las clases de investigación.

Una de las consecuencias directas de este tipo de situaciones parece ser el hecho de que el alumnado de licenciatura aún no logra comprender para qué se le enseña investigación (Truffer y Nolla, 2016); el alumnado de maestría considera que los aportes de formación para la investigación son endebles (Torres Frías, 2016) y el alumnado de doctorado no comprende que en escenarios como la dirección de tesis, los/las directores/as no logre percibir bloqueos mentales del estudiantado reflejados en estancamientos y poco avance en la investigación en desarrollo (Fernández, 2016), o que haya directores/as de tesis con estilo *laissez faire* que dejen abandonados/as a sus tesis (Andrade, 2016).

A esta situación se agrega el hecho reportado de que en ciertas universidades de Latinoamérica aún se aprecia un interés muy escaso por formar profesores/as-investigadores/as que se dediquen a la actividad de investigación y su respectiva enseñanza con la calidad requerida, lo cual conlleva que existan multiplicidad de confusiones y prácticas con deficiencias notables tanto en cuanto a didáctica de la investigación como en cuanto al propio proceso investigativo (Orellana y Farías, 2016).

Un elemento más que merece atención es la escasa incorporación de las TIC (Escobedo y Arteaga, 2016) en los procesos de formación para la investigación, lo cual pone entre dicho el supuesto aporte para construir una sociedad del conocimiento en una era que se caracteriza por ser altamente digital.

5. Consideraciones de cierre

Es importante destacar que los procesos de formación *en* investigación y *para* la investigación en las universidades latinoamericanas no son experiencias tan distintas a pesar de los diversos contextos y de los matices de cada universidad y país, dado que hay puntos de convergencia en los cuales puede apreciarse, por una parte, la dificultad que tienen los/las profesores/as-formadores/as para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación en el marco de las ciencias sociales y las humanidades, y por otra, los aportes que se hacen desde diferentes contextos con la finalidad de apoyar el desarrollo de la investigación desde diversas prácticas en la que se involucra a los/las investigadores/as y los/las estudiantes en formación.

Está claro que no puede enseñarse a investigar a otra persona (estudiante de licenciatura, maestría o doctorado) si se carece de una práctica como investigador/a que respalde la actividad que se realiza como docente de metodología de investigación o seminarios de investigación. Sin embargo, cuando se trata de guiar el proceso de formación de un/a aprendiz del oficio de investigador/a, de manera asociada a la función de director/a de tesis o tutor/a, entonces se requiere no solo ser competente en metodología de investigación (teorías, autores, técnicas de investigación, procedimientos metodológicos, uso de *software* para el análisis de datos, ética...) o ser un/a investigador/a reconocido/a, sino que además se necesita disposición para formar a otras personas, saber orientar y proveer crítica constructiva, tener cierto grado de dominio del tema que aborda el/la tesista y ser capaz de contribuir al desarrollo de la autonomía e independencia intelectual de el/la estudiante en formación, entre otras tantas habilidades.

Es decir, en los procesos de formación *en* investigación y *para* la investigación entran en juego aspectos que tienen que ver con el/la propio/a formador/a, tales como su experiencia investigativa, su estilo de investigación y de dirección de tesis, así como el propio estilo de docencia, que involucra esquemas metodológico-didácticos —o en algunos casos la ausencia de ellos, situación que afecta a la docencia— y un conjunto de teorías implícitas, tanto pedagógico-didácticas como metodológico-investigativas, que se ponen en acción. También entran en juego los estilos de los/las estudiantes (dependientes-independientes), las creencias que ambos actores tienen sobre la formación para la investigación, así como aspectos institucionales, entre los cuales la existencia o no de una cultura de investigación.



<Referencias bibliográficas>

Andrade, R. (2016). La formación en investigación en estudiantes de una maestría del área educativa. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Durán, E., Félix, V., y Verástica, M. L. (2016). Hacer investigación: entre la satisfacción y la frustración. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Escobedo, C., y Arteaga, E. (2016). Rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de métodos de investigación en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Fernández, L. (2016). La dirección de tesis en Ciencias Sociales en contraste con Ciencias Biológicas, distintos estilos posibles. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras UBA - Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie. Los Documentos, n.º 3.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. España: Narcea.

Moreno, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación* (1.ª ed.). Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.

Orellana, C., y Farías, F. (2016). La investigación en la formación y ejercicio docente. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un*



José de la Cruz Torres Frías, Rocío Adela Andrade Cázares, Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Rodrigo Salazar-Jiménez. *La enseñanza-aprendizaje...*

nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015". Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Torres Frías, J. C. (2016). Claroscuros de formación para la investigación en maestría en educación profesionalizante: Una experiencia en México. En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Torres Vindas, J. A. (2016). ¿Es posible enseñar a investigar? En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Truffer, I. B., y Nolla, J. D. (2016). Enseñar y aprender metodología de la investigación en las carreras de Agronomía y Nutrición (UNER-Argentina). En ALAS (Ed.), *Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015"*. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>

Copyright © 2018. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.



Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA