

Capítulo II.

El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios³

Gloria Marlen Aldana de Becerra⁴

Cítese como: Aldana de Becerra, G. M. (2022). El papel de los docentes en la formación en investigación de los estudiantes universitarios. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Organizaciones educativas, investigación universitaria y convivencia escolar. Miradas interdisciplinarias y desafíos para los educadores del siglo XXI* (pp. 31-35). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.166.c175>

2.1 Introducción

Es ampliamente reconocido que la formación en investigación y la producción de conocimiento son elementos distintivos de la educación universitaria, convirtiéndose en objetivos de las instituciones de educación superior (IES), así que, en la mayoría de los sectores académicos, se ha generado conciencia de la importancia del tema; sin embargo, en ocasiones no ha pasado de ser un decálogo de buenas intenciones.

Entre los factores asociados a la competencia investigativa en los estudiantes universitarios se encuentran los siguientes: el tipo de institución, los recursos (laboratorios, recursos económicos, tecnologías de la información), los equipos de trabajo, el tiempo disponible para investigar, espacios de reflexión y acompañamiento de investigadores expertos (Jaik y Ortega, 2017; Acosta y Lovato, 2019). Igualmente, la concepción institucional que se tenga de investigación (Bustamante, 1998) y las actitudes hacia la investigación y, desde luego, los docentes.

Para efectos de este documento, el interés son los docentes, puesto que en ellos recae la responsabilidad de operacionalizar los contenidos curriculares y el propósito institucional de formar profesionales con fortaleza en investigación y capacidad de pensamiento crítico, a fin de que los estudiantes desarrollen espíritu científico e innovador. En consecuencia, el docente ha de ser una persona capaz de asumir la responsabilidad de formar éticamente en lo profesional, lo investigativo y, especialmente, en lo humano; aunque institucionalmente no se le brinden las condiciones adecuadas para su cualificación.

Diferentes autores coinciden en que el estudiante encuentra en el docente un referente de actuación profesional y personal, un mediador entre el conocimiento académico y sus preconcepciones culturales y afectivos (Aldana, 2012; Cubas et al., 2018; Valdez-Fernández, 2017). Además, las características, ideología y valores del docente se van a reflejar en el futuro profesional, bien sea porque el educando lo haya identificado como modelo a seguir o porque le haya generado rechazo.

Siguiendo a autores como Acosta y Lovato (2019) y Hernández (2009), entre las competencias propias del docente se encuentra la capacidad de producir conocimiento pedagógico y disciplinar a partir de la

³El presente trabajo hace parte de una línea de investigación en formación investigativa y de la tesis de doctorado en Educación que se cursa en la Universidad de Baja California, Nayarit, México, 2021.

⁴Estudiante de Doctorado en Educación; Magíster en Educación y Desarrollo Social; Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga. Investigadora Junior del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación, vinculada a la Red de Docentes de Iberoamérica y el Caribe (REDOLAC). [ORCID](#) [Google](#)

investigación, debido a que este proceso favorece formalizar las tres funciones básicas de la educación superior (docencia, investigación y extensión) y porque es una manera de reflexionar y enriquecer su área de conocimiento y su actuación pedagógica.

Parra (2007), en su artículo: *La investigación es un placer*, manifiesta que la principal función del docente universitario es promover el espíritu científico en los estudiantes, tarea que le resulta fácil porque los estudiantes como seres humanos son investigadores natos, “sabios en potencia”⁵, y porque la investigación, para el maestro, debe constituir un placer, dada su práctica como docente, como profesional y como persona que ha capitalizado una experiencia de vida, que le ha aportado elementos de juicio para problematizar situaciones de la realidad.

Por su parte, Trejo (2013) asume que los maestros son lectores y escritores y también investigadores de la práctica en el aula, profesionales reflexivos, “ya no es el momento de entregar información a un estudiante que la recoge, pero sí nos cabe la responsabilidad de acompañar la construcción de conocimiento, desde la comprensión de aquello que el estudiante ha entendido” (s.p.).

En este sentido, al docente le corresponde identificar las condiciones con que cuenta el estudiante para autoaprender, comprender y criticar lo que lee, y producir conocimiento a partir de lo que lee; no generar inseguridad respecto a sus saberes ni al valor de su cultura. De igual forma, ha de identificar las diferencias individuales de los estudiantes, porque no todos cuentan con herramientas adecuadas para el aprendizaje. Es pertinente preguntarse si la enorme cantidad de información con que se satura al estudiante le da tiempo para profundizar en temas específicos, para ir más allá de la exigencia académica y hacer una lectura crítica mediante la cual se compare puntos de vista de diferentes autores con el suyo propio.

El docente debe reflexionar acerca de adonde quiere llegar con los elementos a su disposición, las condiciones institucionales, las herramientas y disposición de los estudiantes, además, generar estrategias para alcanzar sus propósitos formativos (Espinosa y Lewkowicz, 2016). Propósitos que han de ser coherentes con lo propuesto por la institución educativa y con el sistema de educación de su país; de ser posible ir más allá e involucrarse en programas de desarrollo científico acordes con los intereses y necesidades de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes.

Lucarelli (como se citó en Espinosa y Lewkowicz, 2016) plantea que la necesidad de aprender a investigar investigando ha llevado a los docentes a crear estrategias pedagógicas como la investigación en aula y con ello generar apropiación de contenidos y prácticas investigativas, con ayuda de una comunicación adecuada entre estudiantes y docentes y de su propia fortaleza en investigación.

Estrategias como la anterior facilitan conformar equipos de trabajo con los estudiantes y aprender con ellos y de ellos, aplicar la formación en investigación *co-agenciada*, donde se articulan dos protagonistas: quien enseña (como codificador) y quien aprende (como decodificador), dando lugar a una acción productiva horizontal (Bustamante, 1998). Esta estrategia facilita formar en investigación a partir del interés y la creatividad propios, “el aprendiz decide si escoge o no el camino de quien enseña, siempre desde la gramática de su disciplina” (Bustamante, 1998, p. 19).

El docente ha de contar con la experticia y la disposición para potenciar la habilidad innata de investigador que trae consigo el estudiante, para direccionarla hacia procesos investigativos rigurosos relacionados con su carrera y, posteriormente, de manera interdisciplinaria. Este es un hilo muy fino que se ha de manejar con cuidado. En primer lugar, para fomentar el potencial investigativo de los jóvenes y porque es necesario reestructurar, sin demeritar, su pensamiento ingenuo, que generalmente proviene del sentido común, que, a decir de Bachelard (1987), es uno de los obstáculos para la construcción de conocimiento científico.

2.2 Competencias investigativas

De acuerdo con Clavijo (2014), se da por entendido que quienes integran la comunidad académica saben de investigación, el punto de vista formal, por lo menos. Esto facilita crear ambientes de aprendizaje para que los estudiantes adquieran una sólida formación en investigación al terminar su pregrado y para que la institución educativa pueda cumplir con criterios de calidad para acreditación, lo cual demanda articular docencia e investigación.

⁵ Expresión usada por Ramón y Cajal en el año 2005, en el discurso de celebración de 4 siglos de existencia del Quijote.

Sin embargo, los docentes no hacen de la investigación un medio ni un recurso para mejorar su labor y fortalecer el conocimiento de los estudiantes; entre otras cosas porque no cuentan con conocimiento para investigar, tampoco tienen interés en aplicar la investigación como apoyo a su labor, no hay claridad acerca de qué es investigación, algunos se escudan en que fueron contratados como docentes no como investigadores (Clavijo, 2014). Además, no siempre hay apoyo institucional para cualificar a los docentes en investigación.

Para Jaik y Ortega (2017), las competencias investigativas constituyen un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para realizar o asesorar un proyecto de investigación, a saber: fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnico-instrumentales, para construir conocimiento científico y expresarlo en forma oral y escrita. Además, capacidad para trabajar en equipo, ser buen observador, tener curiosidad, empatía, resistencia a la frustración y, desde luego, disciplina.

La importancia de la competencia investigativa radica en que es un enfoque que prepara al estudiante para la vida, porque, entre otros aspectos, “se desarrollan habilidades de comunicación y pensamiento crítico; se aprende a trabajar en equipo; despierta una mayor motivación; articula la teoría con la práctica; desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo; propicia el sentido de responsabilidad, solidaridad y compromiso social” (Jaik y Ortega, p. 3); se aprende a tomar decisiones y se adquiere actitud flexible hacia el cambio y la innovación.

Para Roldan et al. (2018), en el caso de los docentes de educación superior que realizan investigación, las competencias adquieren mayor significación en la medida en que un proceso investigativo amerita contar con capacidad para analizar y comprender los componentes teórico, empírico y metodológico, capacidades que se deben transferir a los estudiantes.

Además de las competencias investigativas, los docentes deben tener disposición para motivar a los estudiantes hacia la investigación y hacia el autoaprendizaje, como parte de su quehacer; es que “la actividad de los docentes no es traspasar información, sino fomentar la investigación y la participación activa de los estudiantes hacia el autoaprendizaje” (Acosta y Lovato, 2019, p. 39).

Gracias a las competencias investigativas, el docente puede ofrecer, al estudiante, elementos para conocer, explicar, comprender e intervenir la realidad social y natural, próxima y remota, que, por efectos de la globalización, no solo económica, sino social, cultural y ambiental, los hechos locales terminan incidiendo en el resto del mundo.

2.3 Acciones a realizar por parte del docente

Según Rodríguez-Torres et al. (2018), el docente debe fomentar su capacidad investigativa, pedagógica, ética y científica, porque esto favorece que los estudiantes comprendan mejor la lógica de la investigación como herramienta básica para generar cambios, a partir de su propia formación. Al crear en el estudiante competencias investigativas, se favorece la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y se contribuye a que el educando se desarrolle creativamente, desde su propia experiencia, para que ayude a transformar la realidad social en que se encuentra, en equilibrio con las características y necesidades de cada país o región, con ello se fomenta la cultura investigativa.

Barriga y Henríquez (2004) denuncian que se sigue enseñando metodología de la investigación, desde la perspectiva de *cómo se hace*, tal como lo indican los textos de metodología, con recetas sobre el método científico, procedimientos rígidos, enseñando solo contenidos teóricos y procedimentales. De acuerdo con estos autores, se debe enseñar cómo se ha investigado, con ejemplos de investigaciones publicadas propias y ajenas, lo que implica que el docente cuente con habilidades y actitudes investigativas que soporten su ejercicio pedagógico, lo contrario obliga a continuar *recitando* contenidos teóricos.

Enseñar con ejemplos da lugar a que el estudiante construya una actitud artesanal en lugar de una actitud técnica de la investigación, que no significa que se deje de lado la metodología, sino que se contextualice, que se ponga en juego la creatividad, el sentido crítico y se aproveche recursos como bibliografía, asesores, conferencias (Barriga y Henríquez, 2004).

Wainerman y Sautu (2011) señalan algunas de las principales razones del fracaso en la formación de investigadores sociales, a saber: los cursos de metodología no son suficientes para enseñar a investigar; en las carreras de ciencias sociales se separa la teoría de los métodos de producción de conocimiento;

no hay suficientes ambientes de aprendizaje favorables para *aprender a investigar investigando* y falta experiencia y compromiso de los formadores.

Además, se debe tener en cuenta que cada objeto de conocimiento llega a ser único y que los investigadores pueden darle diferentes orientaciones, según sus intereses y postura epistemológica. Para Saussure (como se citó en Izaguirre-Remón et al., 2018), el punto de vista crea el objeto.

Entonces ¿Qué acciones debe emprender el docente? Como se puede ver, las competencias investigativas son amplias, al igual que la gama de temáticas e intereses de los estudiantes, adicionalmente, no todos los docentes son investigadores consagrados. En el medio (América Latina), ser docente no implica necesariamente saber investigar y menos saber enseñar a investigar, especialmente cuando la docencia no se ha tomado como una profesión en sí misma, sino como una actividad complementaria al ejercicio profesional. Según Sánchez (2014), producir conocimiento es complejo y aprender a investigar es una tarea ardua y delicada, que va más allá de lo que parece a simple vista; se aprende en la práctica por avances y retrocesos.

Sin embargo, el docente no puede eximirse de esta competencia por las implicaciones para la formación de los estudiantes, para la producción de conocimiento o como estrategia de aprendizaje, es necesario asumir una actitud crítica ante su propio quehacer. Hernández (2009) manifiesta: “la doble actividad de enseñar e investigar es de mucha valía para la docencia, porque le permite mantenerse a la vanguardia, sabiendo que el proceso de enseñanza se hace desde un pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores” (p. 6). Para Acosta y Lovato (2019), “los docentes son investigadores por exigencia y necesidad, ya que sus aportes a la comunidad educativa permiten mejorar la praxis educativa de la investigación en las instituciones de educación superior” (p. 37).

2.4 A modo de cierre

Se concluye que la formación profesional y la investigación son consustanciales a la actividad académica y que el docente constituye uno de los actores relevantes en este proceso y, por ende, en la formación de nuevos investigadores. De modo que, para el docente universitario, la investigación es una característica esencial, dada su responsabilidad en la formación de profesionales competentes para abordar la realidad desde diferentes perspectivas; igualmente, al docente le atañe la producción y difusión de conocimiento producido en contextos reales.

Así que es imperativo fortalecer el desempeño del docente como investigador, mediante la implementación de acciones, por lo menos desde los ámbitos institucional y personal. Por su parte, a la institucionalidad le corresponde, en primer lugar, reconocer al docente como factor clave para el cumplimiento de su misión educativa y, en consecuencia, facilitar las condiciones adecuadas para su formación pedagógica y técnica en investigación y su actuación como investigador.

En lo personal, al docente le corresponde adquirir actitud positiva hacia la investigación por su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la actitud del estudiante hacia la misma y en su propio quehacer como profesional y como docente investigador. Además, debe fortalecerse conceptual y metodológicamente en su disciplina, por lo menos en una temática, en la que investigue y publique, para consolidar su saber pedagógico, su área de conocimiento y sus competencias investigativas, que implican fundamentos filosóficos, epistemológicos, teóricos y formales; también, reflexionar acerca de su compromiso con el estudiante, es decir, que no se limite al aula de clase.

Asimismo, el docente debe vincularse a grupos de investigación que desarrollen proyectos que impacten a las comunidades académicas, científicas y/o sociales, no solo para cumplir indicadores de producción; convocar a los estudiantes a que realicen sus propios proyectos al tenor de las líneas de investigación institucionales y de grupo, no solo a realizar actividades mecánicas como recolectar información, digitar, etc., que no contribuyen realmente a que el estudiante apropie la lógica de la investigación; conformar equipos interdisciplinarios donde se analicen, reestructuren, de ser necesario, y se asesoren las propuestas de investigación de docentes y de estudiantes.

Por último, es necesario tener claro que el docente no tiene por qué saber todo, que hace parte de un equipo de trabajo en el cual puede apoyarse.

Referencias

- Acosta, M. y Lovato, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23(93), 34-42. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147>
- Aldana G. M. (2012). Enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes. En G. Aldana y E. Mora (Eds.), *El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación* (pp. 40-56). Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio*, 20, 126-131. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102005.pdf>
- Bustamante, G. (1998). ¿Se puede “formar en investigación”? *Pedagogía y Saberes*, 11, 17-23. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys17.23>
- Clavijo, D. (2014). Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de derecho del departamento Norte de Santander - Colombia. *Jurídicas CUC*, 10(1), 95-125. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/462>
- Cubas, F., León, F. y Ñique, C. (2018). Educar en bioética: retos para el profesor universitario de ciencias de la salud. *Revista Médica Herediana*, 29(1), 46-51. <https://doi.org/10.20453/rmh.v29i1.3261>
- Espinosa, A. y Lewkowicz, A. (2016, del 16 al 18 de noviembre). El dilema del problema. Caracterización de las dificultades observadas desde la perspectiva docente en el cursado de la materia Metodología de la Investigación [conferencia]. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Mendoza. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108870>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Izaguirre-Remón, R. C., Ortíz-Bosch, M. J. y Alejandro-Jiménez, S. N. (2018). Los fundamentos filosóficos de la investigación científica y su papel epistemológico. *ROCA Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 14(1), 12-20. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/223>
- Jaik, A. y Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación. *Congreso Nacional de Investigación y Educación*, San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>
- Parra, O. (2007). La investigación es un placer. *Revista Aquichan*, 7(1), 85 -99. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/102>
- Rodríguez-Torres, F., Posso-Pacheco, R. J., De la Cueva-Constante, R. R. y Barba-Miranda, L. C. (2018). Herramientas metodológicas para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes: una praxis necesaria. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 119-132. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/93>
- Roldán, E., Astaiza, N. X., Salazar, C. I. Montenegro, L. B. y Vallejo, C. M. (2018). Competencias en investigación de los docentes de dos instituciones universitarias de la ciudad de Popayán. *Revista Virtual Universitaria FUMC*, 13(2), 63-86. https://www.fumc.edu.co/documentos/publicaciones/revista_virtual/Revista_virtual_universitaria_13_2.pdf
- Sánchez, R. (2014). La formación de investigadores como quehacer artesanal. <https://studylib.es/doc/7870887/la-formaci%C3%B3n-de-investigadores-como-quehacer-artesanal.-r...>
- Trejo, H. (2013). El cuento de la investigación. *REDDOLAC*. <http://www.reddolac.org/forum/topics/el-cuento-de-la-investigaci-n>
- Valdez-Fernández, A. (2017). Formación bioética e intercultural en Enfermería: revisión temática. *Persona y bioética*, 21(2), 312-329. <https://doi.org/10.5294/pebi.2017.21.2.10>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.) (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial SRL.