



La investigación universitaria en las IES de América Latina (Apuntes para la reflexión)

University research in Latin American HEIs (Notes for reflection)

Miguel Ayerdis
mayerdis@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-9677-7786>
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Managua (UNAN-Managua)

Resumen

En este trabajo se hace una reflexión acerca de las posibles estrategias que puedan articular la formación e investigación desde el aula, departamentos académicos (escuelas) o carreras en las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina. Este vínculo es una de las debilidades que presentan la mayor parte de nuestras universidades en la región. A partir de una revisión bibliográfica relacionado con el tema de la investigación universitaria, se plantea la problemática de cómo articular formación e investigación desde el aula de clase. En este sentido, el estudiante es clave en esta ecuación que busca elevar la calidad de la enseñanza, dotar al docente con mayores recursos formativos (científicos) con el fin de que los profesionales y/o técnicos que se gradúen de las IES de nuestra región, tengan las competencias necesarias para generar nuevos conocimientos y contribuyan al desarrollo de cada una de las sociedades de nuestros países. No obstante, para alcanzar esa meta existe una serie de retos en términos de formación de recursos humanos que las IES han de superar, entre ellos: hábitos de trabajo anquilosados, carencia de recursos y debilidades institucionales en términos de políticas que incentiven la investigación formativa desde una perspectiva integral, incorporando a docentes y estudiantes a partir de una relación pedagógica constructivista y horizontal.

Palabras clave

Investigación formativa, Instituciones de Educación Superior, currículo por competencia, semillero de investigación, pedagogía constructivista.

Abstract

This paper reflects on the possible strategies that can articulate training and research in the classroom, academic departments (schools) or majors in Higher Education Institutions (HEI) in Latin America. This link is one of the weaknesses that most of our universities have. Based on a literature review related to the topic of university research, the problem of how to articulate training and research in the classroom is raised. In this sense, the student is key in this process which seeks to improve the quality of teaching, to provide teachers with greater training resources (scientific) so that professionals and/or technicians who graduate from HEIs in our country have the necessary skills to create new knowledge and contribute to the development of each of the societies of our countries. However, in order to achieve this goal, there are a series of challenges in terms of human resources training that HEIs have to overcome, among them: stagnant work habits, lack of resources and institutional weaknesses in terms of policies which encourage educational research from an integral perspective, incorporating teachers and students from a constructivist and horizontal pedagogical relationship.

Keywords

Educational research, Higher Education Institutions, competency-based curriculum, research incubator, constructivist pedagogy.

Introducción

El tema de la investigación universitaria ha sido recurrente entre los docentes/investigadores de las universidades latinoamericanas por las implicaciones que tiene en el proceso de formación de los futuros profesionales del subcontinente americano. Si bien es cierto, las universidades de nuestra región empezaron a preocuparse por el tema de la investigación formativa (Augusto Hernández, 2003) a partir de mediados del siglo XX, la herencia de la universidad napoleónica y germánica por las ciencias empíricas y experimentales en las Instituciones de Educación Superior (IES) de estos países, tienen raíces que se pierden en el siglo XIX (Moncada, 2008).

En términos históricos de investigación, la mayoría de las IES de nuestra región copiaron las experiencias universitarias europeas del siglo XIX, cuya base se sustentaba en las ciencias naturales y en el paradigma positivista de sus prácticas. Entre los acontecimientos que influenciaron la educación superior durante ese período, se encuentra la concepción napoleónica de universidad surgida al amparo de la revolución francesa, al constituirse “escuelas especiales, bajo el control directo del Estado, orientada a la formación de profesionales” (Moncada, 2008, pág.142). Otra experiencia es la apertura de la universidad Humboldt de Berlín a principios del siglo XIX que comienza a plantearse la necesidad de no “enseñar conocimiento aceptado” sino producir conocimiento, promoviendo la investigación (Moncada, 2008).

Desde el punto de vista de la relación genealógica de investigación universitaria, es importante recordar que en el Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba de 1918, la investigación quedó planteada como parte esencial de la modernización de la universidad, esto en respuesta al estado anquilosado de la IES, cuyos “métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas” (Manifiesto liminar). A partir de este Manifiesto, los procesos de autonomía universitaria en la región latinoamericana plantearían una nueva visión y misión de las universidades, al reconfigurarse una inédita institucionalidad y de gestión universitaria que tiene como pilares fundamentales la docencia, la investigación y la extensión.

No obstante, como bien señala Roja Betancur (2010) parafraseando a Rojas et al. (2008),

No basta con la simple declaración sobre el papel protagónico de la ciencia en el desarrollo, es necesaria una revitalización de las IES para que los presupuestos del avance en el conocimiento, la materialidad, pertinencia y el impacto social de la formación científica tengan sentido (pág.372)

Los estudios sobre el estado de la investigación en las IES en América Latina comprenden una variedad de problemáticas pertinentes para cada contexto y/o experiencias formativas (Páramo B., 2016, Páramo B., 2017, Estrada Castañón, 2010; Aliaga Sáenz et.al, 2018; Alvarez-Gayou Jurgenson, 2006). Por ello, las reflexiones que sustentan este trabajo se centran en un aspecto, que algunos investigadores (Roja Batancur, 2010; López Parra, 2018, Augusto Hernández, 2003), desde sus respectivas universidades, plantean como uno de los problemas neurálgico que explican el déficit de producción académica y/o científica en las IES de la región: la incorporación del estudiante de grado (o pregrado) en los procesos de investigación.

No obstante, es importante problematizar acerca del rol del docente en la enseñanza universitaria como un actor importante en los procesos de enseñanza aprendizaje. Los docentes universitarios deben tener las competencias necesarias para asumir tareas que, desde el ejercicio de la docencia, naturalicen la investigación y la extensión como procesos inherentes a su quehacer cotidiano. Las formas en cómo asumimos los dos últimos ejes, dan la medida del compromiso del docente con sus IES, actitud que tiene sus repercusiones en la calidad de la formación del estudiante y en su futuro profesional.

El propósito de este ensayo es hacer un ejercicio de reflexión acerca de posibles estrategias que puedan articular la formación e investigación desde el aula y/o departamento académico (escuelas) o carrera en la IES. La base de estas disquisiciones se sustenta en hallazgos y descripciones de problemáticas que han arrojado estudios empíricos realizados por docentes/investigadores de algunas IES de América Latina, evidenciando la complejidad del tema. En este sentido, la revisión provisional de la literatura especializada realizada para tal fin, revela una creciente preocupación acerca del lugar o rol de la investigación en los

procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y/o departamentos académicos y el impacto en la formación del profesional que demanda la sociedad.

Investigación formativa y prácticas de investigación (dos perspectivas)

El docente/investigador de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Carlos Augusto Hernández (2003) en su ensayo “Investigación e investigación formativa” plantea una interesante diferenciación entre investigación e investigación formativa, sustentada en criterios de pedagogía constructivista, abriendo con esta propuesta un abanico de posibilidades para pensar, desde el aula, la aplicación de estrategias de aprendizaje por problemas que estimulen en el estudiante actitudes y/o disciplina de investigación. La diferenciación que este autor hace de los dos términos obedece a criterios pedagógicos, al plantear que la investigación como tal, es representada por los esfuerzos que hacen los investigadores profesionales con alta experiencia (desde la universidad y centros de investigación especializados), cuyos trabajos pasan por procesos rigurosos de revisión, evaluación y exigentes controles de calidad hasta culminar en revistas de impacto y/o de prestigio para ser “validadas como nuevo conocimiento por la comunidad internacional” (pág.185).

En lo referente al concepto de investigación formativa, Augusto Hernández (2003) lo ve como “formación para la investigación” que puede desarrollarse desde el aula de clase. Según se infiere, es un tipo de investigación que nace en la universidad, un departamento, una carrera (lo local) promovida por el claustro docente con el fin de ir formando a los estudiantes para ser investigadores. En otras palabras, es proporcionarle las herramientas necesarias para la realización de investigaciones, de tal manera que puedan incorporarse a grupos o “semilleros de investigación” interdisciplinarios y de manera paulatina avanzar hacia investigaciones que sean validadas internacionalmente. Con esta conceptualización, este autor divide en niveles la experiencia investigativa en las IES. Por un lado, la que hacen los docentes como investigadores experimentados, por el otro, la de estudiantes en el aula acompañados o tutorados por docentes.

Otra preocupación dirigida a problematizar la ecuación formación-investigación en las IES, se encuentra en el planteamiento que López Parra et al. (2019) hace en el ensayo “Representaciones sociales sobre las prácticas investigativas. Condiciones en la Universidad”, quien expone los resultados del trabajo de campo realizado con docentes y estudiantes de literatura en la Universidad de la Amazonía en Colombia. Estos autores plantean algunas limitaciones o incoherencias existentes en el aula (o entorno de formación) relacionadas con las representaciones sociales que, tanto estudiantes como docentes, tienen de las prácticas de investigación.

Un hallazgo importante del estudio de López Parra et al. (2019), es la forma que el docente y estudiante se representan la estructura –desde el punto de vista social– de la práctica de investigación. El docente representa en su imaginario la investigación como “desarrollo de la investigación” y proceso “reflexivo” (como evaluación). Para el estudiante, la idea de proceso implica “que los proyectos de investigación han de ser el eje motor de la formación

para el fortalecimiento de la cultura investigativa” (López Parra, et al. 2019). Mientras el docente ve la investigación únicamente cuando se está realizando (el tiempo que dura el proceso y/o proyecto) para evaluar, el estudiante lo racionaliza como parte sustantiva de toda la experiencia formativa en la Universidad.

La visión anterior, divergente entre docente y estudiantes, acerca de la manera que ambos segmentos se representan la investigación dentro del proceso de formación, evidencian fisuras y/o desarticulación en cuanto al desarrollo de los contenidos del currículo y las prácticas en el aula, afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente ve la investigación como un momento (una actividad aislada en algunos casos), sea para una nota o graduarse, mientras el estudiante lo ve como un todo orgánico, inherente a su formación durante los años en que se encuentra en la Universidad. Entre los resultados de López Parra et al. (2019) tanto docentes como estudiantes reconocen que la investigación es un componente esencial para la formación, no obstante, este colectivo de investigadores concluye que es necesario “vincular y formar profesores que promuevan la formación en investigación, en lo curricular” (parr.105).

Uno de los vacíos o limitaciones a superar, planteado por López Parra et al. (2019) en su estudio, es la debilidad institucional de las políticas de investigación asociadas a estímulos y de propuesta de formación en investigación porque, “la investigación ha de constituirse en el eje integrador para formular proyectos que den respuesta a la problemática del entorno” (parr.106). En adición, se plantea la necesidad de integrar la lectura y la escritura como puntos esenciales de apoyo a la cultura de investigación, considerando como reto el fortalecimiento de la actitud estudiante-docente hacia la investigación.

¿Por dónde comenzar?

Como se ha señalado, la revisión provisional de la literatura especializada (realizada para este trabajo), sin pretender agotarlo, sugiere una línea de investigación en curso en las universidades de América Latina, con una multiplicidad de puntos de vista (experiencias). Por un lado, evalúan el rol del docente/investigador, por otro, el lugar del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la importancia de la creación de una cultura investigativa como estrategia didáctica vital en la formación del profesional, al ser “un indicador de calidad en la educación” (Rojas Betancur y Méndez Villamizar, 2017, pág. 55). Esta preocupación surgida desde las IES de la región tiene como epicentro investigativo al estudiante en su doble rol: como objeto de estudio y sujeto de los procesos de enseñanza aprendizaje junto con el docente.

La revisión de los textos realizado para este análisis, plantean de manera implícita una preocupación central: cómo hacer que el estudiante se apropie de una cultura investigativa durante su proceso de formación en pregrado o para graduarse de licenciado, ingeniero o médico. Otra preocupación relacionada con la anterior, tiene que ver con la producción de la investigación universitaria. Al docente se le exige un papel proactivo en cuanto a cantidad y calidad de los trabajos con el fin de generar nuevos conocimientos para la IES y para la sociedad. Lo que está en el medio de estas dos preocupaciones es la promoción de la

calidad del trabajo de formación que hacen las IES y su proyección internacional por medio de la generación de nuevos conocimientos, materializados en publicaciones y/o presentaciones de resultados en foros, seminarios o congresos.

Por lo tanto, el eje de discusión se centra en la articulación formación e investigación, sabiendo como bien lo señala Turbay Echavarría (2008) que:

Los mercados laborales presionan para que las universidades formen en competencias profesionales más que en disciplinas, de modo tal que, con la ayuda de estas últimas, los profesionales sean competentes para el desarrollo de tareas complejas que en ocasiones requieren de conocimientos diversos que trascienden el ámbito de una sola disciplina (pág. 23).

La búsqueda de estrategias pertinentes para la creación de una cultura investigativa en las IES debe partir de los actores principales de los procesos de enseñanza-aprendizajes que a lo interno de ellas se realizan. Por tanto, la ubicación y la definición clara del rol que tiene el docente y el estudiante en la ruta de formación (que inicia en el aula y trasciende a otros espacios reales y/o simbólicos durante el período de formación) es esencial para problematizar sobre las destrezas y habilidades que, dentro de una lógica formativa integral y horizontal, se desarrollan y/o comparten a lo largo de los años que el educando se encuentra en la Universidad.

El estudiante

Se parte de la premisa que los jóvenes en formación universitaria representan el centro de la problemática relacionada con los procesos de investigación. De igual forma se establece que esto último (la investigación) encarna un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para el logro de capacidades o destrezas profesionales que los educandos deben tener al graduarse. Como bien lo señala Roja Betancur (2010), uno de los problemas que tienen las IES en la construcción de las ciencias para la generación de nuevos conocimientos, “es la formación y retención de nuevos investigadores y su articulación con el currículo universitario” (pág. 372).

En las últimas décadas, los cambios más significativos en las IES, ponen en el centro el currículo, así como una clara política institucional que facilite los procesos de investigación y estimule la cultura investigativa. Un currículo que genere competencias integrales y que tome en cuenta, como sugiere Turbay Echeverri (2008), tres cambios sustantivos que se vienen operando en la sociedad. El primero, un mundo globalizado e interconectado como el que se vive hoy día. El otro, el valor económico que, en la actual sociedad del conocimiento, en la que estamos inmersos, adquiere toda producción –valga la redundancia– de nuevo conocimiento, “alterando el perfil de prioridades para las universidades”. Por último, la Universidad como lugar de “ciencia y cultura” (Turbay Echeverri, 2008, pág. 22) teniendo conciencia que los diferentes grupos o estratos sociales en que se organiza la sociedad le “otorgan mayores y nuevos liderazgos en materia de formación de profesionales, investigación y articulación creativa con el sector externo” (pág. 22).

En el contexto de formación, el cotejo de la literatura especializada relacionada con el estudiante y las formas representación social del componente investigación sugiere, por un lado, una “dispersión de criterios” sobre este componente en la dinámica universitaria (Rojas Betancur, 2010). Por otro, el estudiante es “acusado” de una serie de vacíos de formación al entrar a la universidad, que dificultan su integración plena a los procesos de formación-investigación impulsadas desde la Universidad (Morales, et al. (2005). Este último criterio puede parecer una justificación, pero en realidad refleja la complejidad que implica la formación-investigación cuando los subsistemas de educación nacional no están articulados en cuanto a contenidos curriculares, estrategias y metodologías didácticas.

La dispersión de criterios sobre lo que implica la investigación en proceso de formación señalado por Rojas Betancur (2010) entre los grupos de estudiantes seleccionados para el estudio están relacionados con formas que el estudiante se representa desde el punto social, en el aula y los espacios donde realiza sus prácticas profesionales. Entre los hallazgos de este autor está la predisposición de los estudiantes de la Universidad en estudio (experiencia en Tolima, Colombia) hacia la investigación, entendida como actitud que orienta su conducta (en este caso hacia la investigación), señalando que el interés y la preocupación mostrada por los consultados, en su proceso formativo, es relativamente alto.

No obstante, este autor plantea que los estudiantes son pesimistas en cuanto a la gestión “institucional” de este conocimiento, revelando un divorcio entre docencia e investigación en el aula. Entre los señalamientos que hacen los estudiantes se encuentran expresiones como “docencia limitada basada en la memorización”, “mala pedagogía de investigación”, “falta de compromiso con la enseñanza y el trabajo investigativo de los estudiantes” y “poco aprovechamiento de la capacidad institucional de sus docentes para el desarrollo de proyectos científicos” (Rojas Bentancur, 2010, pág. 394).

En esta misma línea, los vacíos de formación que arrastran los estudiantes que llegan a la Universidad y las dificultades para su integración a dinámicas de investigación, planteadas en el estudio de Morales, et al. (2005), se sustentan en la experiencia personal del docente y la percepción que tiene de la problemática en cuestión. Este estudio de Morales, et. al, parte de la vivencia en el aula de clase, y describe las principales dificultades que tienen los estudiantes que ingresan a la educación superior con el fin de hacer “propuestas para mejorar la enseñanza de la investigación y su acompañamiento en la universidad” (pág. 21).

Con el fin de justificar la propuesta de “enseñar a investigar investigando”, los autores (Morales, et al. 2005) enumeran una serie de carencias y limitaciones institucionales y de formación de la Universidad y de estudiantes, entre ellas las escasas oportunidades que tienen los estudiantes para cursar asignaturas que les provea de competencias para la investigación, concluyendo que “son pocas las experiencias en las que se les enseña cómo hacerlo” (p.218). Uno de los criterios que de manera recurrente se repite entre algunos docentes tiene que ver con la condición de estudiante universitario y la obligación que este tiene de conocer lo concerniente a investigar (Morales, et al., 2005). No obstante, para estos autores lo anterior es más un deseo que realidad, puesto que, al contrastarse con la experiencia en el aula, se evidencia desconocimiento o vacíos en técnicas de lectura, escritura y procedimientos para presentar un proyecto de investigación.

Los problemas que los estudiantes universitarios presentan al “producir textos académicos” (exponer los resultados de una investigación o trabajo final) descritos por estos autores, no son nuevos, tiene larga data, lo que implica un tema estructural que las IES deben enfrentar de acuerdo con cada experiencia. La causa de este mal para los autores Morales, et al. (2005) se encuentra en la formación que tuvieron durante sus estudios básicos y diversificados (bachillerato), al no crearles competencias que le ayudaran a “comprender y producir textos” (pág. 218). Los autores, en consonancia con Carlino (2003), consideran que el tema de la lectura y la escritura debe ser valoradas con mucho cuidado y no darlo como algo concluido, una vez que el estudiante entra a la Universidad.

Para los autores antes mencionados, es de primordial importancia la actitud del estudiante ante la lectura y escritura, por sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al relacionarse con una “diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe” (pág. 218). En este sentido, las deficiencias del estudiante al ingresar a la universidad representan:

un obstáculo tanto para el desarrollo de la investigación como para la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. La imposibilidad para producir textos académicos y realizar exitosamente trabajos de investigación (trabajos de grado, informes de investigación, monografías e informes de experiencias didácticas) es una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad, tanto en pregrado como en postgrado (Morales, et al. 2005, pág. 19)

La pedagogía constructivista a la que apelan los autores antes mencionados, para sustentar su propuesta de investigación entre los estudiantes, implica: la construcción de conocimiento a partir de interrogantes, actividades con propósitos reales, el estudiante como ente activo en su propio aprendizaje y el docente como facilitador que promueva la reflexión sustentada en problemas, al tiempo que aprende de la práctica (Morales, et al. 2005). A partir de esta idea, que nace en el aula, proponen como principio o condición para el logro de este cometido, que el docente debe dedicarse a la investigación.

En adición, los autores Morales, et al. (2005) enumeran los aspectos que la propuesta contempla para que los estudiantes aprendan a investigar:

- 1) Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas;
- 2) Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación, visto de manera global, como un sistema;
- 3) Acompañar al investigador en el proceso de investigación;
- 4) Enseñar a investigar investigando;
- 5) Investigar en y con la comunidad;
- 6) Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación;
- 7) Practicar la investigación significativa;
- 8) Evaluar formativamente;
- 9) Enseñar con el ejemplo;
- 10) Divulgar información sobre las líneas de investigación;
- 11) Mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación. (pág. 220)

El docente

La tradición universitaria sustentada en la concepción histórica de las IES le confiere al docente, entre sus obligaciones, la de ejercitarse en la investigación, teniendo conciencia que este ejercicio es un proceso clave en la estrategia de formación de los futuros especialistas o profesionales. En el año de 1998, en pleno proceso de cambios de paradigmas sociales y culturales, producto de la revolución tecnológica en curso y de la información, la UNESCO “marcó el devenir de la educación superior”, apuntando a un cambio de perspectiva, al enfatizar como prioridad la formación e investigación con el fin de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad. En este sentido, como bien lo señala Durán Arellano (2016), “la sociedad del conocimiento genera un cambio de perspectiva en la concepción del docente universitario como profesional dotado del saber y con las destrezas adecuadas para lograr un mejor desempeño de las funciones básicas de docencia, investigación y extensión” (pág. 530).

La preocupación de los estudios sobre la formación docente, planteado por Durán Arellano (2016), se centran en aspectos como los espacios de actuación del docente y los paradigmas educativos sobre los que se sustenta esta formación. En este sentido, deben “atenderse de manera especial, la enseñanza aprendizaje y el rol del docente dentro de este proceso” (pág. 531). En otras palabras, la formación del docente se logra a partir de la interacción con los estudiantes en el aula y/o ambientes dentro de un proceso de intercambio y/o retroalimentación de conocimientos. Todo ello sustentado en una concepción pedagógica horizontal.

De lo anterior, el tema de la capacitación del docente es clave para que las IES puedan enfrentar los retos que las sociedades actuales demandan en temas de formación, investigación y extensión. Resulta obvio que la base del docente es su experiencia como estudiante, por tanto, en términos prácticos, representa a un egresado de los procesos de formación de su Universidad, como bien lo dice Geiringer (citado por Durán Arellano, 2016) quien “asume el modelo de enseñanza dominante y reproduce en el aula las condiciones ideológicas y pedagógicas de la docencia recibida en su proceso de formación como profesional” (pág. 531).

Si el docente asume el modelo de enseñanza dominante de la Universidad donde ejerce, debe dar cuenta de su experiencia en términos de exigencia y de la relación que establece entre sus estudios o intereses temáticos y el ejercicio de la profesión. Esta perspectiva nos lleva a la actitud del docente hacia los procesos claves: formación, investigación y extensión, como inherentes a su rol dentro de las IES. No obstante, lo que la literatura especializada indica es la disparidad en los intereses y preferencias de los docentes, aunque es importante tener en cuenta las prioridades de las IES y los enfoques de los diseños curriculares en lo referido a metas y tipos de sujeto que se pretende formar, sea para que sirva a la sociedad en su conjunto o de manera particular al mercado (esto último desde una perspectiva mercantilista).

Entre los atributos que el docente debe tener, están las habilidades y destrezas para fomentar procesos de enseñanza aprendizaje que estimulen una actitud proactiva, creativa e innovadora en el aula (Durán Arellano, 2016). La anterior condición no se logra cuando el docente no vincula su quehacer en el aula con la investigación. Según la literatura especializada en el tema (cotejada de manera provisional para este estudio) el problema mayor que tienen las IES (como se ha venido señalando) es la desarticulación (en algunos casos deficiente articulación) desde el aula, departamento o escuela de la docencia y la investigación. Sobre este tema, Durán Arellano (2016), plantea:

La investigación le proporciona al docente un abanico de posibilidades para desarrollar sus talentos y el pensamiento crítico, pues en la actualidad no es suficiente con saber. Le permite además de ampliar el conocimiento específico del área, optimizar el desarrollo de su función docente a través de la implementación de estrategias innovadoras en consonancia con los nuevos tiempos (ejemplo, el uso de las tecnologías educativas), asimismo le capacita para la formación de las nuevas generaciones (pág. 532).

Por último, es pertinente enfatizar que si bien las normativas institucionales de las IES establecen con claridad el lugar que ocupan los procesos claves dentro de las estrategias para graduar profesionales y técnicos con calidad y pertinencia social, la debilidad sigue estando en las formas de articulación de dichos procesos, de tal manera que tengan un impacto uniforme o abarcador dentro de cada una de las IES. Se parte de la premisa que cada IES tiene su propia particularidad y desarrollo histórico, siendo evidente que algunas áreas como las ciencias naturales, tecnológicas (agrupadas algunas de ellas en centros de investigación especializados) están más o menos articuladas en los tres procesos (docencia, investigación y extensión) en comparación con las facultades y/o escuelas o departamentos académicos que cuentan con una mayor dispersión o segregación. Por ello, la literatura especializada centra su atención en las facultades, carreras y aula.

A partir de la problemática anterior, autoras como Mariela Bianco y Judith Sutz (2005), proponen la investigación colectiva como una forma de articular la formación con la investigación, dentro de una lógica interna de las ciencias. Estas autoras reconocen que, por la misma complejidad y desarrollo de las ciencias y el impacto de las tecnologías de la información, entre otros, la investigación académica ha evolucionado demandando el trabajo en equipo.

De igual manera, las condiciones para la ejecución de proyectos de investigación donde median recursos y otros apoyos en infraestructura, requieren de una adecuación de las políticas de investigación (Bianco y Sutz (2005). La definición y/o ajustes de las políticas de investigación facilitan que los planes académicos vinculados a la investigación no se malogren o frenen. La claridad normativa de las políticas institucionales en materia de investigación, estimulan la “colaboración académica por medio de prioridades a ser abordadas en equipos” o colectivos (docente-estudiantes) incorporando docentes con mayor experticia en los temas a tratar (Bianco y Sutz. pág. 26).

La creación de “grupos de investigación” o “semilleros de investigadores” puede inscribirse dentro del interés de crear una cultura de investigación, inexistente o poco desarrollada en la mayoría de las IES. El “grupo de investigación” es definido por Bianca y Sutz (2005) como,

un espacio de relaciones sociales donde existen intereses implícitos o explícitos en común y que consiste en una estructura básica de interacción que nuclea a personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna. (pág. 29)

La novedad de la perspectiva de la investigación universitaria en grupo, planteada por las autoras que hemos citado con anterioridad, estriba en la necesidad de encontrar formas de articulación de la formación y la investigación como un todo orgánico y sistémico dentro de las IES (ver también Sánchez Ambriz, G. et al. 2014). Si entre las características del término “grupo de investigación” se contempla el “carácter colectivo de la entidad” y la interacción entre sus miembros como consustancial a los mismos, es de gran utilidad lo que Bianca y Sutz (2005) señalan dentro de una lógica de desarrollo de los procesos de investigación, la creación de “vertientes identitarias” (pág. 29).

Para el propósito de estas reflexiones es relevante destacar que, si se pretende construir una cultura de investigación a partir de la conformación de “grupos de investigación” y/o “semilleros de investigadores”, puede ser útil la construcción de identidades (identidad temática, identidad colectiva, autoidentidad). Debemos de recordar que un grupo de investigación se da, como bien lo señalan Bianco y Sutz (2005), en un “marco de referencia integrado por sus miembros”, objetos de estudio y todo el aparato teórico y metodológico que lo acompaña, sea disciplinar o interdisciplinario (pág. 29).

Conclusiones

Uno de los temas que con mayor fuerza se está trabajando desde la academia es el relacionado con la investigación vista como un todo sistémico. La crítica a la visión positivista prevaleciente poco tiempo atrás ha dado pie a lo que Pablo Miguel Jacovkis (2015) llama “nuevo modo de investigar”. La novedad que señala este autor, además de los cambios tecnológicos y todo lo que genera la llamada sociedad del conocimiento, es la irrupción de nuevos sujetos incorporados a la educación superior, producto de políticas públicas de gobiernos de la región latinoamericana que han ampliado la cobertura y creado facilidades para que sectores históricamente marginados, tengan las posibilidades reales de acceder a la educación superior.

El caso de Nicaragua es emblemático, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) ha facilitado el acceso de la población de la ciudad y el campo a la educación en sus diferentes subsistemas por medio de la implementación de planes nacionales de desarrollo humano en sus políticas públicas. En relación con la educación superior, la ampliación de la cobertura y la incorporación de hijos de obreros y campesinos a los estudios universitarios, viene siendo una realidad desde el 2007 y la Universidad en el Campo es uno de los programas emblemáticos de esta nueva visión educativa.

Por tal razón, el acceso a la educación de todos los jóvenes con las cualidades necesarias para hacerlo, es una condición básica para el fomento e impulso de programas integrales que atiendan la formación, pero también la investigación como estrategia en la búsqueda del buen vivir entre sus ciudadanos. En este sentido, las premisas básicas implícitas en estas reflexiones nos llevan a preguntarnos cómo lograr una educación pertinente y de calidad, sabiendo que la experiencia histórica educativa, plantea la consonancia y/o correspondencia entre formación e investigación.

La literatura especializada sobre el tema (consultada para estas reflexiones) cada vez más hace énfasis en la necesidad de integrar al estudiante desde el aula y en todo su proceso formativo. El nuevo modo de investigar que alude el académico Jacovkis (2015) señala que, si el “Estado promueve el ascenso social” creando condiciones y/o facilidades para formarse, las universidades deben “promover el gusto por la investigación” con el fin de enfrentar los retos que demanda la sociedad (pág. 2).

De manera implícita Jacovkis (2015) establece como un deber de las IES buscar la forma de apropiarse de las ciencias en sus diferentes vertientes para producir conocimiento. Para ello, es imperativo –enfatisa el Jacovkis (2015) -- que los docentes y estudiantes pongan énfasis en la metodología, las fuentes (incluyendo la bibliografía actualizada) como elementos esenciales para el proceso de investigación. Igualmente, valora como esencial la elección del tema para que una investigación sea significativa, además de la interdisciplinariedad (pág. 4).

Por último, a partir de la cartografía realizada en este trabajo relacionado con la investigación en las IES y su vínculo con la docencia, es pertinente pensar desde la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) los posibles problemas planteados para continuar en la senda de la calidad y pertinencia educativa. Entre las preguntas que surgen están ¿Cómo fomentar la investigación desde el currículo universitario? ¿Qué tanto nuestros docentes están investigando? ¿Qué temas están trabajando en investigación y qué vinculación tiene con el quehacer en el aula? ¿Qué estrategias utilizar para aumentar la producción escrita entre nuestros docentes? ¿De qué manera podemos fomentar el aprovechamiento de los contenidos de nuestra publicación científica entre el profesorado y estudiantes como herramienta de apoyo y sistematización de la investigación en el aula? ¿El currículo universitario estimula la investigación entre los estudiantes y profesores?

Para finalizar, la idea de los “Semilleros de investigación” o “Grupos de investigación”, representan iniciativas de experiencias universitarias que deben aprovecharse en la UNAN-Managua con el fin de crear espacios para el fomento de la investigación universitaria en sus diferentes niveles: estudiante (aula), docente/investigador (departamento, escuela o centro especializado de investigación). En este sentido, se hace necesario reflexionar sobre temas sensibles como la articulación del saber disciplinar con experiencias interdisciplinarias en la investigación. De igual manera preguntarse ¿Qué representa el trabajo entre el colectivo docente --ahora en el modelo por competencia-- y las oportunidades para el fomento de la investigación interdisciplinaria? En definitiva, el reto mayor es transitar de un paradigma centrado en la docencia únicamente, hacia uno abierto y flexible que articule docencia, investigación y extensión.

Listado de referencias

- Álvarez-Gayou Jurgensen, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Augusto Hernández, C. (2003) Investigación e investigación formativa. *Nómadas (Col)*, 18, 183-193.
- Bianco, M. y Sutz, J. (2005). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (6), 25-44.
- Carlino, P. (2001). *Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases: tres situaciones de aprendizaje de escritura académica en la universidad*. En 2.º Simposio Internacional de Lectura y Vida (Versión en CDROM). Buenos aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 6(20), 409-420.
- Cervantes R., M. A. et al (2013) La investigación y el docente: el caso de la Universidad de Occidente Campus Guasave. *Ra Ximhai*, 9 (4), 107-115.
- Durán Arellano, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20 (67), 529-538.
- Estrada Castañón, A. T. (Coord.). (2010). *Interdisciplina. Enfoques y prácticas*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Gandarilla Salgado, J. G. (2010). La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad. En A. T. Estrada Castañón. (Coord.) *Interdisciplina. Enfoques y prácticas* (pp. 23-43). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Jacovkis, P. M. (2015). La evaluación de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10 (28), 1-5.
- López de Parra, L, et al. (2019) Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, 15 (1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>.
- Manifiesto Liminar. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Martha de Alba et al. (Eds) (2018) *Imaginario y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica*. Universidad de Santo Tomás.

- Moncada, J. S. (2008) La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y valores*, 131-148.
- Morales, O. A. et al. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9 (29), 217-224.
- Páramo Bernal, P. (2017). Las técnicas de recolección de información dentro del proceso de investigación. En P. Páramo Bernal (comp.) *La investigación en ciencias sociales*. Técnicas de recolección de información (pp.13-19). Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo Bernal, P. (2016). La construcción social del conocimiento científico. En P. Páramo (Comp.) *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas* (pp. 183-194). Universidad Piloto de Colombia.
- Rojas Betancur, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación & Desarrollo*, 18 (2), 370-389.
- Rojas Betancur, M., y Méndez Villamizar, R. (2017), Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes? *Sophia*, 13 (2), 53-69.
- Sánchez Ambriz, G. et al. (2014) Redes de Conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 37(3), 215-225.
- Turbay Echeverría, T. (2008) La formación investigativa de los estudiantes en la universidad. *Encuentros*, 6 (1), 21-27.