

La investigación en la universidad: una aproximación desde la mirada de sus protagonistas¹

Research at the university: An approach from the perspective of its protagonists

Jéssica Ibáñez Picón²

Resumen

La Investigación, al igual que la Ciencia, ha sido un tema muy controvertido a lo largo de la historia, pero de lo que no cabe duda es de la estima que se le ha concedido como práctica académica que reporta beneficios sociales, incluso, llegando a ser considerada como una suerte de *panacea* para resolver las problemáticas que aquejan a la humanidad. En consonancia, el acervo de información sobre los fundamentos de la investigación y su metodología es amplio, por lo que el objetivo de este escrito no será redundar en aportaciones en esa misma línea, sino plantear una reflexión en torno a la formación en investigación de los estudiantes universitarios, y explorar los desafíos que experimentan tanto ellos como los docentes.

Summary

Research, like Science, has been a very controversial topic throughout history, but there is no doubt about the esteem that has been granted as an academic practice that brings social benefits, even reaching be considered as a kind of *panacea* to solve the problems that afflict humanity.

¹ El artículo es producto de la investigación *Estado de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física en el Oriente Antioqueño 2016-2017*, del semillero de investigación EFIRE del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Católica de Oriente.

² Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia (Col.). Magister en Salud Colectiva, Universidad de Antioquia (Col.). Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (Ar.). Docente de la Universidad Católica de Oriente. Correo: ibanez.jessica@gmail.com

Accordingly, the collection of information on the fundamentals of research and its methodology is wide, so the objective of this paper will not be to contribute in the same line, but to raise a reflection on the research training of the college students, and explore the challenges they and their teachers experience.

Introducción

Los orígenes de la investigación convergen con los de la humanidad, porque investigar es una acción innata y recurrente que ha hecho posible que los individuos exploren su contexto para generar explicaciones acerca del mundo y sus fenómenos y, así mismo, den respuesta a las más variadas cuestiones. No obstante, es a partir del siglo XII, con la aparición de las primeras universidades, que la investigación se formaliza como instrumento apropiado para ampliar el conocimiento científico, en tanto que propende por la resolución de problemas a través de procesos de experimentación y análisis –metódicos, rigurosos y sistemáticos– que le otorgan validez a sus producciones, las cuales, además, son reconocidas por una comunidad académica.

Ciertamente vienen a memoria discusiones de larga data con respecto a lo que se considera ciencia, y lo que no, o frente al debate sobre los paradigmas de investigación; sin embargo, de acuerdo con el propósito de este texto, nombrar los orígenes está ligado al fin exclusivo de destacar la relevancia que tiene la investigación en la historia de la humanidad y, en este marco, hacer un análisis en torno a la aproximación que tienen a ella los protagonistas de esta labor académica.

Es importante anotar que esta reflexión académica surge de las vicisitudes experimentadas por el equipo investigador durante el ejercicio que se realizó conjuntamente entre docentes y estudiantes para conocer *El estado de la educación física, la recreación, el deporte y la actividad física en el Oriente Antioqueño*, relacionadas con inconsistencias de la propuesta en cuanto al alcance del problema y escasez de personal idóneo para recolectar la información correspondientes a las cuatro categorías en los veintitrés municipios que integran la subregión. Aunque esto se traduce en un informe de resultados incompleto, en tanto responde parcialmente la pregunta de investigación, también conlleva la oportunidad de analizar la dinámica del proceso, considerando variables como la amplitud en la distribución de los datos –que hizo difícil delimitar las actuaciones–, la disparidad de la formación en investigación, la falta de experiencia en la realización de un macroproyecto y el poco compromiso de algunos con la puntualidad en las entregas, probablemente porque no tenían *afán para graduarse*.

En síntesis, el objeto de esta reflexión no es justificar un producto fragmentario, sino reconocer debilidades y errores para promover acciones de mejora al interior del programa formativo que repercutan en los proyectos de investigación futuros.

Contexto en el que emerge la investigación en Colombia

En la América española, la investigación académica surge desde la época republicana con los viajes naturalistas. Por un lado, Humboldt se embarca en la exploración del Nuevo Mundo, mientras que Mutis, por su parte, logra realizar un inventario de la naturaleza del continente a partir de la Real Expedición Botánica. Ambos sistematizaron sus experiencias conforme al método científico y obtuvieron el reconocimiento de la comunidad de eruditos de la época; aun así, introducir la investigación al interior de las academias en Colombia tardaría más de un siglo, ya que solo fue en la década de 1960 que la labor investigativa cobró relevancia, gracias a la prolífica actividad científica de diversos personajes titulados por universidades europeas.

Años más tarde, comienza a ser objeto de legislación y ejemplo de ello es el Decreto 80 de 1980 expedido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1980), que expresamente en los artículos 8 y 9 identifica a la investigación como tarea fundamental de la educación superior y principio del conocimiento y de la praxis, al ser promotora del desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad. Posteriormente, recibe el respaldo efectivo de políticas públicas de Ciencia y Tecnología que fueron implementadas en el gobierno de César Gaviria (1990-1994) y de igual manera, en el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), cuando se aprueba la Política Nacional de Ciencia y Tecnología (CONPES, 1994).

Estas iniciativas se han visto complementadas por importantes contribuciones en jurisprudencia que han permitido, entre otras cosas, crear el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias), contar con una partida presupuestal para la financiación de la investigación e incluso definir parámetros de evaluación de la calidad de los programas de educación superior (MEN, 2016), que incluyen la investigación científica y tecnológica y el desarrollo y transmisión del conocimiento y la cultura, como criterios puntuales para reconocer a una entidad como Universidad (CR, 1992).

Pese a la preponderancia que se le ha otorgado a la investigación, algunos diagnósticos (Rico, 1995) ubican a Colombia como un país con poca productividad científica con respecto a otros países de América Latina, contrastando con Brasil, que financia los posgrados de una parte significativa de sus ciudadanos y, además, a través de sus instituciones, respalda la investigación (Martínez *et al.*, 2014). Por el contrario, la mayoría de los profesionales en Colombia deben asumir los costos de su cualificación profesional, soportar constantes recortes monetarios que limitan sus acciones investigativas y, además, habituarse a modelos importados que no se adaptan a las necesidades particulares de su contexto y que, por ende, no arrojan los resultados esperados.

Esto no sorprende si tenemos en cuenta que gran parte del presupuesto nacional se ve comprometido por la corrupción o se ha invertido en la defensa, en detrimento de la ciencia, la educación y la cultura. Aun así, no se puede desconocer que las universidades han destinado gran parte de sus recursos económicos y humanos para crear semilleros, proyectos, eventos de difusión del saber, entre otras actividades, a fin de convertir la investigación en eje central de sus procesos formativos.

La investigación como núcleo del quehacer universitario

Durante los últimos años, por exigencia de las políticas públicas, se ha evidenciado una preocupación creciente por implementar la investigación en los planes de estudio como estrategia para involucrar a los sujetos en la identificación y resolución de problemas en su contexto inmediato. En atención a ello, el Ministerio de Educación Nacional define lineamientos para la verificación de la calidad de los programas de educación superior (MEN 2016), indicando que es precisamente la capacitación en investigación la que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y, además, capacidades creativas que permitirán el avance del conocimiento y el desarrollo del país. Para lograr este cometido, se exige la participación de los aprendices en grupos y/o semilleros liderados por docentes, con un perfil académico idóneo y trayectoria de investigación demostrada, con lo que se espera garantizar no solo la disponibilidad de los conceptos, sino su aplicabilidad a través de estrategias de enseñanza novedosas que incluyen las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En consonancia, la relación de complementariedad que existe entre la academia y la investigación queda plasmada en la misión de la Universidad Católica de Oriente, la cual contempla una educación comprometida con el avance científico y tecnológico y, con tal fin, promueve la participación de diversos grupos en espacios de investigación que no solo contribuyen a la generación de nuevo conocimiento, sino que ponen de manifiesto una responsabilidad frente al progreso y la transformación de la sociedad a partir de la formación de ciudadanos competentes y éticos que pongan en práctica lo que saben, y aporten alternativas de solución viables frente a diversas problemáticas.

Tal escenario podría hacer pensar que aquellos vinculados a la Universidad serán partícipes activos de los espacios de investigación, y que tras algunos cursos que perfeccionen sus saberes previos, quedarán cualificados para formular propuestas que den respuesta a diversos cuestionamientos institucionales y sociales. Sin embargo, se presenta como paradoja la poca familiaridad que tienen con la investigación muchos estudiantes, e incluso docentes. Una explicación para este hecho supone extensos debates que, lógicamente, han de considerar variables sociopolíticas,

económicas, psicológicas, éticas y culturales. Con todo, reflexionar en torno a la participación de los principales actores involucrados, es nuestro propósito específico.

Actores de la investigación: desafíos para docentes y estudiantes

Antes de comenzar este apartado, es imperativo señalar que la caducidad prematura del saber – provocada por un ritmo acelerado en la producción del mismo– ha traído cambios profundos en la educación. Basta con ver el número de asignaturas que integran el *pensum* de una carrera, para advertir la complejidad que reviste el diseño de un plan formativo que no solo se adapte a una realidad cambiante, sino que permita abarcar la mayor cantidad posible de la información disponible. Resulta lógico entonces, que la universidad centre sus esfuerzos en estandarizar procesos que garanticen óptimos resultados en la formación impartida, y esto ha significado un énfasis en el desarrollo de habilidades teóricas y técnicas (Plata, 2007), en detrimento de la participación en espacios que confieran una práctica amplia y suficiente para que el aprendiz adquiera nutrida experiencia en un campo específico.

También es notable que, permeadas por la cultura de la evaluación y la certificación, las instituciones universitarias se han ido convirtiendo en distribuidoras de títulos que acreditan la posesión de ciertos contenidos y *dan fe* de las competencias que posee un profesional en determinada área, convirtiéndolo en referente de una ciencia o disciplina y, a la vez, en candidato a ocupar una vacante de empleo. Aun así, creer que el título es equivalente a la apropiación de un conocimiento o al desarrollo de unas destrezas, es un craso error.

Tener presente este contexto es indispensable para comprender los referentes que median en el comportamiento de docentes y estudiantes, al igual que los desafíos que deben enfrentar como actores del sistema educativo y protagonistas de la actividad investigativa.

El caso de los docentes

La especialización del conocimiento ha implicado que el título profesional ya no sea suficiente y, por ello, los docentes buscan acreditarse como magísteres o doctores para recibir *el alta* como peritos en un área del saber, dotados de estrategias pedagógicas que favorecerán el desarrollo de variadas aptitudes en el alumno. Pero como posgrado e investigación no son sinónimos, es muy probable que esta última no sea el eje central de todos los programas a los que acceden y, por tanto, les resulte difícil replicar su experiencia en el aula de clase. Por otra parte, los diplomas no dan cuenta de aspectos motivacionales, y con frecuencia se encuentran maestros que se titulan para lograr ascensos y una mejor remuneración económica, y no por *vocación*, lo que innegablemente tiene implicaciones en la praxis investigativa.

Haciendo más compleja la situación, deben sortear barreras de tipo administrativo relacionadas con políticas estatales, asignación de presupuestos y tiempo disponible para dedicarse a la investigación, el cual es limitado si consideramos que la carga académica también incluye horas/clase, consejería, asesorías, preparación del material educativo, apoyo a programas de la facultad y participación en reuniones. Tales asignaciones representan un obstáculo para garantizar la continuidad de los procesos y obtener resultados significativos y, al mismo tiempo, contradicen la pretensión de que la investigación se convierta en una tarea de apropiación e intervención enfocada en la búsqueda de soluciones concretas a problemas sociales y/o del sector productivo o de servicios, tal como lo define la norma.

De otro lado, se observa que el maestro, con frecuencia, debe cuestionarse por la relevancia de los contenidos que transmite y, específicamente en el caso de los cursos de investigación, se ve impelido a decantarse por aquellos que habiliten al educando para la construcción de un objetivo, formulación del problema o aplicación de un instrumento. Generalmente, estos temas son evaluados de forma memorística o por medio de algunos ejercicios arbitrarios, y aunque pueda evidenciarse un aceptable aprendizaje de los conceptos, es sencillo comprobar que no logra un nivel de comprensión que le posibilite articular la teoría con la realidad cuando formula su propio problema de investigación, pues establecer los objetivos que dirigirán su accionar o generar argumentos que justifiquen su labor, le suponen un reto extremadamente difícil.

Llama la atención que, a pesar de los inconvenientes experimentados en la práctica, y desconociendo las innovaciones en pedagogía y didáctica, se mantengan vigentes los métodos de enseñanza tradicionales, definidos por la relación vertical docente – estudiante, basados en la explicación magistral de los contenidos, que pueden facilitar un acercamiento objetivo a los mismos, pero no necesariamente conllevan una identificación del alumno con la actividad de investigar o una comprensión de su contexto inmediato que le permita reconocer aspectos susceptibles de ser intervenidos. A esto se suma la escasez de planes de trabajo coordinado, en oposición a la integralidad característica de la investigación, pues, con frecuencia, los maestros desconocen los contenidos que están desarrollando sus colegas y, aun sabiéndolos, no emprenden acciones favorables para que el aprendiz advierta conexiones entre éstos y, en consecuencia, se hace muy complicado transformar una enseñanza teórica y técnica que arroja, en su mayoría, resultados fragmentarios.

No obstante, es valioso señalar que esta dinámica no depende exclusivamente de la universidad o del profesor; también está mediada por los bajos niveles de motivación y compromiso de los aprendices, quienes además presentan deficiencias en el pensamiento abstracto, mostrándose

incapaces de buscar y extraer información esencial, establecer relaciones, identificar oportunidades de acción y, así mismo, exhiben marcadas dificultades para expresar su pensamiento y formalizarlo a través de la palabra escrita, competencias todas de gran relevancia para la efectividad de los programas de investigación y el éxito en la carrera laboral futura (Monereo & Pozo, 2003).

A modo de resumen, Godino *et al.* (2012, p.45) afirman que la educación superior es el nivel educativo que ha sido abordado con más frecuencia (29%) y es donde se genera la mayor cantidad de investigaciones, puntualizando que, la mayoría de las veces, el investigador opta por realizar una única observación o varias observaciones simultáneas (51%). Este diagnóstico resulta significativo si lo analizamos como indicio de que la investigación tiende a reducirse a una asignación de clase, donde el alumno usa las herramientas conceptuales que le son aportadas desde el aula, sin que ello pueda equipararse con la pericia que se perfecciona exclusivamente con el trabajo de campo. Tal hecho contradice la misión de la Universidad y pueden sugerirse al menos cuatro causas: a) que el enfoque netamente conceptual en los planes formativos sea incompatible con las características propias de la práctica investigativa; b) que la investigación aún no está establecida como requisito primordial para la cualificación del docente; c) que, formado el docente, la aplicación se limite al ejercicio propio para conseguir el título y, por tanto, la experiencia para orientar a otros sea muy reducida; y d) que la presión de la institución para tener investigaciones inste a los docentes investigadores a enfocarse en el cuánto y no en el cómo, limitando esta actividad a una estadística que impide una vasta comprensión de los procesos subyacentes y, por ende, con resultados fragmentarios que no representan un aporte sustancial para el conocimiento ni para la transformación social con la cual debe estar comprometida.

El caso de los estudiantes

Una de las críticas al sistema educativo colombiano es que se ha centrado en replicar modelos extranjeros en pro de la excelencia y en detrimento del ajuste a las necesidades de nuestro contexto particular. Usualmente son *entrenados* para presentar pruebas que, según el Ministerio de Educación Nacional, dan noticia sobre las destrezas básicas que deberían exhibir y su habilidad para aplicarlas en la vida cotidiana. No obstante, la incongruencia entre los resultados y la pericia de los educandos en la ejecución de actividades y resolución de problemas en el aula, pone en evidencia una baja comprensión y apropiación de los conocimientos, así como un afán de los establecimientos por acreditar la calidad de sus procesos educativos por medio de indicadores numéricos fútiles que aumentan su reputación en el medio y les otorgan credibilidad ante los padres de familia, pero que poco hablan de la efectividad de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la predilección por la evaluación cuantitativa y, por ende, la copiosa preocupación por la nota, ha favorecido la primacía del adiestramiento memorístico y ha ocasionado una resistencia

frente a las prácticas de análisis y argumentación que estimulan el pensamiento crítico. La investigación es un claro ejemplo de esta realidad, pues la asignación de tareas que pretenden encajar en esta categoría generalmente se resuelven con la transcripción de datos y se evalúan mediante la observancia, o no, de los lineamientos teóricos aportados por el profesor. Esta constante capacitación desde la fragmentación abre una brecha entre Escuela y Universidad, que deviene en obstáculo cuando esta última exige que el estudiante genere cuestionamientos y respuestas a partir del análisis, síntesis e integración de la información, acciones que no se desprenden de sus experiencias y saberes previos.

En la misma línea, quienes cursan el pregrado, afanosamente se ocupan de matricular créditos, aprobar materias e ir completando su carrera; sin embargo, cuando en un alto porcentaje el trabajo de grado, equivalente del ejercicio investigativo, se convierte en un tropiezo para la obtención del título, queda altamente cuestionada la formación que se les da como investigadores, porque opuesto a lo que se desea, la aplicación mecánica de conceptos y técnicas no genera el dominio de un área, ni una experiencia susceptible de ser replicada. Dicho de otro modo, cuando el estudiante tiene como norte de su educación la aprobación y no el aprendizaje, enfrenta una incompetencia para formular cuestionamientos particulares y establecer criterios personales para gestionar y poner en duda los conocimientos disponibles, así como una dificultad para generar independencia de una autoridad que actualice sus saberes (Monereo & Pozo, 2003). Esto, en últimas, supone un progreso en la incomprensión (Morin, 1999) y podría llegar a desvirtuar el objeto de la investigación, al convertirla en una actividad estéril que no contribuye en nada a la solución de las problemáticas de una comunidad.

Conviene señalar que el valor de la información radica en la destreza para procesarla (Sarduy, 2007) y, por ende, otro desafío al que se enfrentan los aprendices es la cantidad abrumadora de datos disponibles que termina por provocar en ellos una *infoxicación*³, fenómeno que modula las habilidades de abstracción y análisis, y entorpece el discernimiento de la confiabilidad y validez de estos, generando serios problemas en la administración de las nociones disponibles y un resultado totalmente opuesto al esperado, es decir, una alta desinformación. Esta intrincada situación ha conllevado a que los educandos no asuman una postura crítica y realicen una aproximación superficial al saber, elaborando producciones de baja calidad, con inconsistencias en la cohesión y coherencia de los textos y, además, falencias en la argumentación, que reflejan no solo poca comprensión de lo leído, sino un esfuerzo exiguo que, en últimas, basta para *cumplir* con lo que se les solicita; reflejo de ello son las notas aprobatorias que no llegan a controvertir estas situaciones.

³ Término acuñado por Alfons Cornella (1996) para abordar la angustia que puede llegar a generar la sobrecarga de información.

También debe tenerse presente que muchos alumnos se matriculan en una carrera atendiendo a presiones familiares y sociales, y esto incide directamente en su motivación y en su proceso de instrucción. Es común escuchar excusas para justificar su falta de puntualidad, su desinterés en la adquisición de nuevos conocimientos, su negativa a participar de los ejercicios propuestos y, en general, su pasividad, a la espera que *otro* haga lo que el docente o la institución solicitan, a falta de una iniciativa propia que le permita comprometerse con la consecución de un objetivo, siendo incapaz de anticiparse a las oportunidades que se presenten.

A partir de lo anterior, también es conveniente destacar otra cuestión que ha generado múltiples cambios en la forma de aproximarse al conocimiento: hacer parte de una sociedad en la cual *todo está hecho* –por lo menos en apariencia– y donde la preocupación de la mayoría de las personas se centra en lograr un ajuste a los parámetros que se indican desde los medios de comunicación, cuya programación procura afanosamente evitar el razonamiento frente a sucesos relevantes que afectan a las comunidades. Los referentes más influyentes no son hombres y mujeres de ciencia sino actores o cantantes, en su mayoría, inquietos por frívolos asuntos que no son más que el reflejo de los valores sociales del momento. Esto ha implicado la pérdida de la capacidad de asombro, de la pregunta, e incluso ha eliminado toda reacción ante el absurdo que supone el menosprecio por la costumbre de analizar y reflexionar, promovido por el poder hegemónico que persigue el control total del individuo.

Resulta inevitable que se adapten a este modelo social; sin embargo, no se puede desconocer que ello instaure una barrera que coarta su participación activa en eventos de investigación y de desarrollo del saber. Además, el sistema de valores que se promueve está relacionado con la competitividad antes que con la solidaridad y la ética del reconocimiento del otro y, por tanto, difícilmente serán actores del cambio social y político que requiere nuestro contexto. No obstante, el objetivo de este señalamiento no es adentrarnos en las críticas al sistema educativo, o polemizar en torno a las problemáticas sociales que nos aquejan, sino hacer visibles las particularidades del contexto que permea a los sujetos que se matricularán en las universidades y en quienes nuestras estrategias pedagógicas probablemente no tengan el efecto esperado, a fin de estructurar y poner en marcha planes de contingencia que, partiendo de esta realidad, permitan obtener los resultados deseados.

En síntesis, queda claro que investigar va más allá de seguir unos pasos ordenados, elegir metodologías o recolectar datos mediante unos instrumentos, pues tal actividad no se encarga únicamente de generar un conocimiento fiable y válido, sino de promover transformaciones sociales que deben vincular a estudiantes y docentes como protagonistas del quehacer de la Universidad. Por consiguiente, la investigación exige unas competencias complejas que incluyen el pensamiento crítico, habilidades argumentativas, autonomía, entre otras, que, en medio del avance

vertiginoso del saber, parecen haber sido relegadas a un segundo plano en los procesos educativos. De igual manera, para que la investigación rinda frutos, ha de considerarse el contexto que la permea y que está definido por una realidad sociopolítica y económica, así como por una subjetividad que determina la motivación del individuo para aproximarse a ella.

Dado que un análisis profundo excede a los fines de este texto, es importante puntualizar, de acuerdo con Morin (1999), que el conocimiento debe abordarse desde la comprensión de lo complejo y ello exige modificaciones en el enfoque antropocéntrico, etnocéntrico y sociocéntrico de la educación, para superar los puntos de vista reduccionistas que han conllevado una especialización del saber y, con ello, fragmentación e incompreensión, que dificulta aproximarse a este como un todo.

Conclusiones

La misión espiritual de la educación (Morín, 1999, p.51) consiste en incrementar los niveles de comprensión entre las personas, antes que de las personas hacia los fenómenos, para que emerja la solidaridad entre congéneres, de tal manera que se pueda superar la incompreensión frente a las diversas visiones del mundo y la intolerancia hacia las costumbres del otro. La Universidad se presenta como espacio propicio para desarrollar dicha misión, pues promueve una postura ética frente al conocimiento y la participación de la comunidad educativa en la transformación social, a partir de la formación de ciudadanos idóneos que pueden proponer alternativas de solución para diversas problemáticas.

La investigación se consolida como acción imprescindible en el quehacer de la Universidad, pues no solo la autoriza a realizar aportes para el avance del cuerpo de conocimiento de las ciencias – lo que supone recursos para su funcionamiento–, sino que afirma su función social, al dar respuestas útiles y originales a las exigencias del entorno. No obstante, el crecimiento exponencial de la información tiene como consecuencia una rutinización de la investigación (Plata, 2007) que ha implicado una pérdida de la *pasión* necesaria para descubrir y hacer ciencia, menguando con ello la capacidad de asombro y la creatividad, lo que deja poco espacio para la innovación, con un anclaje a los métodos existentes, a los procedimientos estandarizados y a los protocolos diseñados por cada institución, que, como se mencionó, arrojan resultados fragmentarios, que si bien permiten cumplir con los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, no ofrecen la posibilidad de comprender los fenómenos y, con ello, dar una respuesta acorde con las necesidades particulares del entorno. En otras palabras, lo esencial en una investigación es aportar elementos para lograr una mayor comprensión de la realidad y favorecer el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos, pero las instituciones de educación superior trabajan afanosamente para que no cierren los programas y, por eso, la actividad investigativa se ha convertido

en una carrera contra el tiempo, en una labor accesoria que riñe incluso con la carga académica y el tiempo personal de los docentes, lo que en el caso particular que motivó la escritura de este artículo, supuso errores que impidieron alcanzar a cabalidad los objetivos.

Desde otra perspectiva, hemos de recordar que la investigación requiere de un compromiso activo y visible de la Universidad y la comunidad educativa, protagonista del proceso, tal como queda definido en la norma técnica, cuando expresa que es la Institución la que debe definir el alcance que tendrá la Investigación y para ello establecerá claramente las áreas, líneas o temáticas de investigación en las que se enfocarán los esfuerzos y que contarán con el concurso indispensable de profesores y estudiantes, quienes se asociarán a través de Grupos y/o Semilleros de investigación (MEN, 2016, p.47).

En consonancia, corresponde a la Universidad, por una parte, ser más rigurosa en la evaluación y seguimiento de los trabajos, pues, con frecuencia, fruto de la poca experiencia en la realización de macroproyectos, el docente investigador incurre en el error de no delimitar el alcance del problema de acuerdo con el tiempo de ejecución y la disponibilidad de recursos –por nombrar algunas variables– y difícilmente podrá entregar un producto terminado y de calidad. Además, es importante anotar que, a pesar de que la dirección de investigación y desarrollo hace una convocatoria para todas las áreas con participación abierta para toda la comunidad académica, la facultad de educación ha dado prioridad a las propuestas de pedagogía y didáctica, beneficiando con esta práctica a unos cuantos docentes que no se muestran interesados en aportar su experiencia a otros colegas que emprenden iniciativas en otras áreas del mismo campo del saber, haciendo difícil que se amplíe la gama de temáticas y problemáticas que se investigan, limitando con ello el campo de acción de los profesionales egresados.

Por su parte, el docente debe introducir cambios en su rol para dejar de ser visto como fuente unidireccional de conocimiento y comenzar a ser reconocido como un facilitador –acompañante, orientador y mediador– que favorece el desarrollo de variadas competencias que le permitirán a sus interlocutores empoderarse de su proceso de una forma autónoma y propositiva. Para ello, el maestro debe hacer a un lado el *monólogo* que exalta sus experiencias personales y profesionales, para crear espacios de construcción donde el alumno pueda ampliar su marco de comprensión aplicando lo aprendido a su propio quehacer. La lección magistral debe compartir espacio con las prácticas de campo, estudios de caso, tareas por problemas y proyectos para potenciar el pensamiento crítico, la capacidad de síntesis y las habilidades comunicativas, todo esto ajustado al limitado tiempo del que se dispone si pensamos en un plan formativo que incluye gran variedad de asignaturas. Este componente experiencial respaldará un aprendizaje que admita replicar con mayor facilidad la instrucción e incorporarla a su repertorio de acciones futuras.

El compromiso también se extiende al estudiante, quien muestra poco interés por suceder a su maestro, desconociendo que únicamente en la continuidad se logra el dominio del *arte de investigar*, la autoridad en una disciplina, la experiencia para formar a otros y un conocimiento transformador. Específicamente quienes participaron en la investigación, exhibieron conflictos en la ejecución de sus funciones, en la comprensión del problema de investigación y sus implicaciones, y en la responsabilidad para la recolección de datos; además, los trabajos recibidos, reflejan escasa pericia para el análisis y la redacción de textos, lo que implicó la entrega de un producto a medias en tanto no fue posible recolectar información de los veintitrés municipios.

Es necesario señalar, con respecto a este último, como núcleo de la educación, que la realidad actual lo conmina a inquietarse por su éxito personal y el reconocimiento social producto de culminar su pregrado y, por ende, invierte gran parte de su tiempo en apropiarse de los conceptos de forma memorística para *ganar* una nota, aprobar una asignatura y obtener su título, pero pocas veces se ocupa de comprender y dominar un área del saber y esto determina no solo su posición frente al conocimiento, sino su desempeño profesional. Investigaciones en diversos campos (Godino *et al.*, 2012) concluyen que los estudiantes no logran *entender* a cabalidad lo que se les solicita y tienen dificultades para hacer operativas las nociones que tienen disponibles. Esto puede estar asociado con bajos niveles en el razonamiento abstracto, esencial para generar interpretaciones del entorno, y debe motivar una intervención tendiente a promover el desarrollo de aptitudes que lo faculten para identificar problemas, procesos, incluso ideas principales en los textos, con la finalidad de desarrollar un pensamiento crítico que le ayude a determinar la validez de un saber y crear una ruta para ejecutarlo.

En otras palabras, se constituye en un imperativo ético evaluar con mayor rigurosidad las investigaciones que se llevarán a cabo, a fin de conseguir resultados que puedan ponerse en escena y, con ello, contribuir tanto al cuerpo de conocimientos de un área específica como a la resolución de diversas problemáticas que aquejan a las comunidades. Es tiempo de abandonar el hábito de archivar trabajos que se limitan a replicar la información impartida por el docente y que se enfocan en la nota evaluativa que da cuenta de lo teórico, pero que nada aporta al entorno.

Recomendaciones

Analizar el contexto en el que están inmersos docentes y estudiantes en relación al programa de enseñanza-aprendizaje de la investigación al interior de la Universidad, debe advertirse como antesala de cambios sustanciales. El aula debe cobrar relevancia como escenario de investigación, donde el sujeto pueda adquirir conocimientos puntuales mediante la práctica, desarrollar las competencias necesarias y obtener una experiencia susceptible de ser replicada en su entorno inmediato; a la vez, ha de permitirle al docente perfeccionar su labor investigadora, no solo a

través la enseñanza sino desde la reflexión en torno a sus vivencias en relación con sus alumnos, “explorando, reflexionando y actuando sobre su propia práctica” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p.64).

Acorde con lo anterior, la experiencia particular de conocer *El estado actual de la Educación Física, la recreación, el deporte y la actividad física en el Oriente Antioqueño*, hizo posible advertir la necesidad de que la institución no solo se enfoque en investigar el entorno sino la formación en investigación para comenzar a comprender sus falencias y generar estrategias de mejoramiento que obviamente, repercutirán en la excelencia de la educación.

Las vicisitudes nos llevaron a analizar la dinámica docente-aprendiz y, a partir de ahí, evidenciar que, en el caso de la Universidad, la preocupación por la cobertura, las estadísticas y el número de investigaciones es muy alta, en detrimento de la calidad de los procesos. Por el lado de los docentes, prima un interés particular por determinadas temáticas que, además, los vinculan, o no, con proyectos formulados por sus colegas, lo que representa una debilidad, si consideramos que algunos maestros tienen una trayectoria más amplia que otros y si no participan en las investigaciones –en calidad de asesores–, las iniciativas no se benefician de esta experiencia y se cae en errores forzados que no ayudan a obtener los resultados esperados. Finalmente, por el lado de los estudiantes, especialmente en aquellos que no están próximos a graduarse, se observó una falta de interés por la propuesta, dificultades para poner en práctica lo aprendido en las aulas, pocas destrezas para comprender el problema de investigación y recolectar los datos pertinentes y, en general, limitada autonomía para tomar decisiones en el terreno, cuestiones que impidieron que se sacara mayor provecho a la oportunidad del trabajo de campo.

Lo anterior plantea un cuestionamiento que exige atención, pues a pesar de estar dando cumplimiento al requerimiento de la norma que condiciona la validez de la investigación a la vinculación de los estudiantes, es claro que la cuestión no es de participación sino de motivación, y, en este sentido, es necesario re-educar al aprendiz, vinculando nuevamente a los planes formativos, asuntos como la responsabilidad, la toma de decisiones, la introspección, la ética del saber, el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, en favor de la formación de ciudadanos idóneos que tengan dominio de los procesos de codificación y decodificación que los hagan aptos para dar una respuesta asertiva a quien lo demande.

En consonancia, el fin de la actividad investigativa es preparar a maestros y educandos para enfrentar la exigencia constante de atender diversas problemáticas y esto implica un ajuste en las prioridades por parte de la Universidad, pues no está llamada a certificar nociones y procedimientos sino que, acorde con su misión, debe intervenir activamente en el desarrollo de competencias que le permitan al alumno –futuro maestro– adaptarse, razonar, configurar juicios, comunicarse

de forma eficaz, gestionar la incertidumbre del conocimiento y hacer frente a las responsabilidades sociales y éticas. Es responsabilidad de la institución facilitar acciones que le concedan al sujeto la capacidad de *leer* la realidad en la que se encuentra inmerso, para hacer los ajustes necesarios (Ben-David, 1974), pues de nada sirve estar lleno de información si no se logra comprender el contexto e identificar oportunidades de acción, eventos en los cuales la investigación ofrece múltiples posibilidades.

Referencias

- Ben-David, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. México: Editorial Trillas.
- CONPES Consejo Nacional de Política Económica y Social (1994). *Documento 2739 de 1994, Política Nacional de Ciencia y Tecnología 1994-1998*. Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Cornella, A. (1996). *Cómo sobrevivir a la infoxicación. Transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico 1999-2000*. Disponible en: http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf
- CR Congreso de la República. *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior*. Colombia: Congreso de la República.
- Godino, J., Carrillo, J., Castro, W., Lacasta, E., Cinta, M., & Wilhelmi, M. (2012). Métodos de investigación en las ponencias y comunicaciones presentadas en los Simposios de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM). *Avances de investigación en Educación Matemática*, 2, 29-52.
- Martínez, Y., Yepes, N., Acosta, L., Suárez, C., Díaz, A., Hualpa, A., & Lombana, R. (2014). Estado actual de la investigación de ingeniería industrial en las instituciones de educación superior de Bogotá. En Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), *Nuevos Escenarios en la enseñanza de la Ingeniería – Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería, ACOFI 2014*. Cartagena de Indias.
- MEN Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN Ministerio de Educación Nacional. *Norma Técnica para Pares Académicos NTPA-MEN 2016 que establece las condiciones necesarias para la gestión de pares académicos*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). *La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. En C. Monereo & J. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp.15-32). España: Síntesis.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Santillana.
- Plata, J. (2007). Investigación cualitativa y cuantitativa: una revisión del qué y el cómo para acumular conocimiento sobre lo social. *Universitas Humanística*, 64, 215-226.
- Rico, A. (1995). Investigación en la universidad colombiana: contexto y estrategias. *Nómadas*, 5, 1-8.
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC Eureka-Media.
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de la información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3), 29-52.