

Procesos formativos en investigación: relatos de estudiantes y profesores de un programa de trabajo social

Research training processes: stories of students and teachers of a social work program

URBINA-CÁRDENAS, Jesús E.¹

GAMBOA-SUÁREZ, Audin A.²

PRADA-NÚÑEZ, Raúl³

Resumen

La investigación pretendió identificar los procesos de formación en investigación en el programa de Trabajo Social de una universidad pública en Norte de Santander desde la comprensión de los discursos de actores educativos y el análisis de los proyectos de investigación culminadas. La metodología utilizada fue cualitativa – Hermenéutica y se utilizaron el análisis de contenido y los grupos focales como técnicas de análisis y recolección de la información. Los resultados demuestran que la investigación formativa en el programa objeto de estudio se configura como un componente transversal de la carrera pues provee al estudiante de elementos para analizar el contexto en el cual realizará su quehacer profesional.

Palabras clave: comprensión del contexto; investigación formativa; tendencias metodológicas

Abstract

This article shows the results of an investigation that sought to identify the research training processes in the Social Work program of a public university in Norte de Santander from the understanding of the speeches of educational actors and the analysis of completed research projects. The methodological horizon was determined by the qualitative-hermeneutical paradigm and content analysis and focus groups were used as analysis techniques and information gathering. The results show that the formative research in the program under study is configured as a transversal component of the career as it provides the student with elements to analyze the context in which they will carry out their professional work.

key words: understanding of the context; formative research; methodological trends.

1. Introducción

Este estudio centró su atención en la investigación formativa como una temática que se encuentra en auge en el ambiente de la educación superior en la medida que considera que el proceso de formación del estudiante debe propender por generar las bases del pensamiento científico (Vergara Fregoso, Gamboa Suárez y Hernández Suárez, 2018), lo cual se convierte en un gran reto pues estudios han evidenciado que la formación en investigación ha venido siendo asumida como un requisito más para obtener un título universitario y no genera

¹ Decano Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Departamento de Ciencias Sociales, Humanas e Idiomas. Universidad Francisco de Paula Santander. E-mail: jesusurbina@ufps.edu.co

² Docente Investigador Senior. Departamento de Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia. Universidad Francisco de Paula Santander. E-mail: audingamboa@ufps.edu.co

³ Docente Investigador Junior. Departamento de Ciencias Sociales, Humanas e Idiomas. Universidad Francisco de Paula Santander. E-mail: raulprada@ufps.edu.co

un interés genuino por estudiar los fenómenos sociales (Gamboa, 2019; Aguilar-Barreto, Velandia-Riaño y Aguilar-Barreto, 2017).

En este campo autores como Ballén, Pulido y Zúñiga (2007) identifican la importancia de explorar una metodología que posibilite el aprendizaje desde las distintas áreas del conocimiento a partir de un proceso en el que se asuma conciencia de su rol como individuo en una sociedad particular y su deber de generar transformaciones con la puesta en práctica de los conocimientos que se adquieren mediante la práctica investigativa.

Estudios como el de Parra (2004) han revelado que la investigación formativa es un rasgo esencial y definitorio de la identidad de la universidad contemporánea. Otros autores como Gómez (2003) señalan que la investigación formativa en el ámbito del pregrado refiere a una manera aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica.

Del mismo modo, algunos trabajos evidencian que la formación en investigación que reciben los estudiantes en los niveles de pregrado se considera como un requisito más y no se propone un efectivo proceso educativo que genere en los estudiantes un verdadero interés por la pregunta y por develar el porque de los fenómenos (Bigi, García Romero y Chacón, 2018). En este sentido se debe crear conciencia en los estudiantes que el indagar y seguir la huella de la ciencia, no es, ni más faltaba, un tortuoso camino de incertidumbre, ensayos y errores de protocolo, como frecuentemente es llamada por estudiantes de últimos semestres (Gamboa, 2016); mucho menos es un requisito para obtener un título universitario sea cual sea el nivel; aunque las políticas de las universidades algunas veces así lo requieren.

Por otra parte, Álvarez (2011), por su parte, afirma que la investigación formativa en la educación superior fomenta el pensamiento crítico y consigue impulsar la cultura de la investigación tanto en estudiantes como en docentes, ya que genera el deseo de obtener nuevos conocimientos y de ponerlos en práctica a través de la búsqueda incansable de soluciones para los problemas que la realidad nos pone de frente (Villamizar-Acevedo, Lozano-León y Sierra-Garavito, 2017). De esta manera, la enseñanza parte de formulaciones de tesis e hipótesis que se desarrollan mediante un estudio sistemático, organizado y objetivo cuyo resultado será la construcción de nuevos saberes (García-Quintero y Villamizar Suárez, 2017).

Con relación a este aspecto, vale la pena resaltar trabajos como el de Restrepo (2001) quien resalta el papel que juega la investigación formativa en los procesos de enseñanza aprendizaje es un “tema-problema pedagógico”, que se refiere en concreto al papel que debe cumplir la investigación en el aprendizaje de habilidades y que brinda los insumos para lo que será en el futuro la investigación en sentido estricto en las universidades, razón por la cual éstas deben orientar sus esfuerzos hacia la formación de sus profesores y la vinculación de personal con formación doctoral que promuevan la investigación en su interior.

En el campo del trabajo social particularmente como programa objeto de estudio, la investigación se encuentra relacionada en sí misma con la interdisciplinariedad, ya que se trata de una actividad de observación, análisis e interpretación que debe propender por una coherencia e integración del trabajo social con otras disciplinas. Sin embargo, más allá de la interdisciplinariedad, con la investigación se pretende alcanzar una transdisciplinariedad, con la cual no sólo se utilizan disciplinas por fuera de lo social sino que se consigue, a través de esta convergencia entre diversas disciplinas, una epistemología integral.

2. Metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se hizo necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados y los

documentos que hicieron parte del acervo documental. Para este caso el método de investigación por la naturaleza fue de orden hermenéutico como fundamento del trabajo.

En este sentido, la hermenéutica como método de investigación trata de comprender los textos; (tanto los presentes en los documentos, como los que surgen de los relatos de los sujetos) comprenderlos en este sentido es colocarlos en sus contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos, que es de hecho según Martínez (1997), comprender mejor un autor más de lo que el mismo se entiende.

Dentro de las técnicas de recolección de la información utilizadas se encuentran los grupos focales, lo cual según Ovalles, Gamboa y Urbina (2014) refiere a una técnica de tipo cualitativo y por lo tanto no implica establecer muestras representativas; tampoco se requiere una selección aleatoria de los participantes; sin embargo, es necesario emplear una estrategia para definir la composición del grupo. Teniendo en cuenta estos argumentos, se logró trabajar con una muestra de 4 docentes y 36 estudiantes del programa de trabajo social de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) - Colombia. Para mejor comprensión de los relatos de los actores se codificó según su rol, por ejemplo: D2 (Docente 2) y E2G3 (Estudiante 2 grupo focal 3)

Por otra parte se utilizó el análisis de contenido, técnica que permitió analizar los enunciados presentes en los documentos de programa, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por los investigadores, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje (Gamboa, 2016) y de esta manera explorar las diferentes tendencias metodológicas y teóricas de los proyectos de investigación culminados en el programa objeto de estudio.

3. Resultados y discusión

3.1. Tendencias de la investigación del programa

Uno de los elementos esenciales a tener en cuenta en este estudio fue la revisión de los proyectos de investigación realizados por estudiantes del programa Trabajo Social como requisito para optar su título profesional. Producto de esta revisión se evidenció que de los 19 estudios revisados, el 73.7% se corresponden con el enfoque cualitativo, el 21.5% con un enfoque mixto y tan solo un 5,3% con un enfoque cuantitativo. Lo anterior es una muestra de cómo el paradigma cualitativo se mantiene predominante en los estudios investigativos de estudiantes adscritos al programa, con una variedad de métodos que se inscriben en el mismo, tal es el caso de la etnografía, la etnometodología, los estudios descriptivos y la fenomenología.

Estos métodos a su vez están acompañados de técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada, la observación participante, la cartografía social, los grupos focales, entre otros, los cuales respaldan que efectivamente existe una fuerte corriente de investigación social cualitativa que reconoce la importancia que tiene acercarse al fenómeno de estudio desde los discursos de sus actores. Al respecto autores como Bonilla, Hurtado y Jaramillo (2009) plantean que la investigación en el campo de las ciencias sociales es una manera de interpretar los fenómenos que se presentan en la realidad social cuando se estudia a los seres humanos.

Dentro de las principales descripciones que se mencionan para respaldar el uso de este enfoque es que permite conocer las perspectivas y puntos de vista de los participantes, no realiza mediciones numéricas, posibilita la comprensión de las realidades estudiadas, explora de manera integral los fenómenos y capta elementos culturales del contexto. En ese sentido, se identifica la cercana relación que existe entre la forma de entender la investigación y los aportes de sus participantes y los compromisos con los sujetos que desde el código de ética de los trabajadores sociales en Colombia se confieren señalando que esta relación implica “reconocerlos como múltiples, actuantes, determinantes y constructores de lo social y lo histórico”. (UFPS, 2015, p.33)

Lo anterior refleja que los estudiantes del programa encuentran en este enfoque de investigación la posibilidad de obtener aprendizajes y de generar procesos de transformación de la realidad social en la medida que los sujetos toman conciencia de sí y de lo determinante que puede llegar a ser su papel en la generación de cambios de su realidad (Ballén, Pulido & Zúñiga, 2007).

Así mismo, la revisión documental incluyó un análisis al discurso sobre investigación expresado en los contenidos curriculares del programa en el Documento de renovación del registro calificado. En relación a ello, se menciona que las políticas institucionales se orientan a articular los procesos de docencia e investigación y a transformar la docencia tradicional, entendiendo que estos procesos no están separados o aislados (UFPS, 2015). Además, el documento señala que “los proyectos de aula y la investigación formativa se consideran como escenarios naturales para la gestión permanente de nuevos semilleros, grupos, centros e institutos de investigación” (p.74).

En estas líneas aparece la investigación formativa como un escenario natural, por lo tanto se convierte en un proceso indispensable para llegar a una investigación que posibilite la generación de conocimiento y el fortalecimiento de los espacios institucionales propios de la misma. Es entonces este tipo de investigación un paso fundamental para la consolidación de semilleros y grupos de investigación del programa, siguiendo las exigencias gubernamentales y directrices que emanan de instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013) que plantea la necesidad de promover la investigación y la producción científica para asegurar la calidad de las IES.

Cabe resaltar que el marco general de la universidad indica la vocación investigativa, razón por la cual insta a los docentes a dar suma importancia a los procesos de aprendizaje para que los estudiantes construyan conocimiento a través de sus experiencias y se formen como investigadores desde las aulas y la participación activa en los semilleros. Este elemento es planteado por De Zubiría (2006) como una experiencia que permite ejercitar las habilidades investigativas del estudiante desarrollando competencias de análisis crítico y cuestionamiento de los fenómenos que se presentan en una realidad particular. Lo anterior implica un reto para el docente en la medida que no todos los estudiantes tienen la posibilidad de participar en un semillero de investigación por las limitaciones de apertura que presenta debido a la poca oferta en comparación con el número de estudiantes matriculados al programa.

Así mismo, el contenido curricular considera que dentro de la formación investigativa se requiere el desarrollo de los siguientes procesos:

- Fortalecimiento del área de investigación social en el pregrado y formación en habilidades investigativas.
- Desarrollo de modalidades de grado en investigación.
- Fortalecimiento de Semilleros de Investigación y de otras actividades extracurriculares. (UFPS, 2015, p.78)

Los elementos anteriormente descritos se orientan a consolidar la investigación como un aspecto esencial en el perfil del futuro profesional, lo cual favorece la construcción de conocimiento propio y gestado desde el seno del Trabajo Social que necesariamente requiere que sea el estudiante quien explore las ramas de la investigación, que en términos de Stenhouse (1987) se asocia con la posibilidad de decisión del marco teórico y metodológico del estudio según su razón de ser.

Dentro de las estrategias que se contemplan en este documento para garantizar el proceso formativo se encuentra la formación epistemológica como eje transversal de la profesión; la investigación social como una herramienta que direcciona el quehacer profesional; posibilitar el crecimiento teórico propio desde la

sistematización de las experiencias investigadas; y orientar la docencia como actividad que se fundamenta en la investigación a través de proyectos de aula, investigación formativa e investigación de campo (UFPS, 2015).

Igualmente, el documento citado en el párrafo anterior menciona que los procesos de investigación se realizan mediante el mandato orientado por la malla curricular, la participación de los docentes en los diferentes grupos de investigación y los proyectos inscritos en las líneas de investigación del grupo del programa, lo cual indica que el programa requiere que la investigación se posicione y asuma dominio sobre el método científico para fortalecer la experiencia curricular.

En relación a los grupos de investigación, el documento contempla el fortalecimiento del programa mediante el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogías para la Paz (GIESPPAZ), el Grupo de Investigación de Problemas Socio-económicos Regionales y Fronterizos (GIPSERF) y el Grupo de Investigación de Trabajo Social (GITS), así como el apoyo de tres semilleros de investigación. Los objetivos misionales de estos grupos coinciden en la importancia del fomento de la investigación para responder a las dinámicas sociales de la región desde sus respectivas líneas de acción.

Como se mencionaba en líneas anteriores, existen dificultades para ampliar la participación estudiantil en los semilleros así como existen grandes desafíos para despertar el interés por la investigación, en la medida que un elemento conlleva al otro, puesto que en el momento en que los estudiantes se apropian de los procesos investigativos y se motivan a participar de estos espacios se crea la necesidad de conformar nuevos semilleros que respondan a otra diversidad de temáticas de estudio. Esta participación es posible cuando la práctica se realiza desde diferentes alternativas en el aula de clase tal como se hace en los seminarios investigativos (Blythe, 1998) despertando gradualmente la curiosidad del estudiante que lo lleve a asumir una actitud científica.

3.2. Relatos de los actores

3.2.1. Investigación como pilar fundamental del programa

En esta categoría se establece a la investigación como un pilar fundamental en el programa de Trabajo social, los participantes afirman que la investigación “representa un eje fundamental para el programa aquí en la universidad porque es uno de los campos que más nos enfatizan y que venimos viéndola todos los semestres hasta terminar con trabajo de grado” (E1G1).

En ese sentido la investigación se convierte en un componente transversal de la carrera pues provee al estudiante de elementos para analizar el contexto en el cual realizará su quehacer, y ello se evidencia cuando afirman que

yo también comparto el punto de vista de mi compañero, yo considero que la investigación es un elemento clave como trabajadores sociales ya que nos permite primero pues conocer el contexto, la realidad en la que tenemos que intervenir, considero que es clave en nuestra formación (E2G1).

Entendiendo la investigación como un elemento fundamental de formación que posibilita la comprensión de los diferentes escenarios, tanto en el aula como en otros contextos, con respecto a esto los estudiantes consideran que “aprendemos mucho en el sentido de que los profesores nos forman sobre todo en el problema de investigación que queremos abordar” (E5G1).

Estos relatos dan cuenta de la visión positiva que tienen los estudiantes sobre los procesos de investigación que se están configurando en las aulas de clase, en este sentido autores como Estrada y Estrada (2019), afirman que es necesario formar en investigación en los currículos escolares para conferir a la sociedad profesionales que integren saberes científicos y cotidianos (Gamboa-Suárez, 2016), que no excluyan a la incertidumbre puesto que los contextos universales son cambiantes y exigen aprendizajes y soluciones también cambiantes (Álvarez-González, 2016).

Otro espacio que potencia la formación investigativa se representa en los semilleros de investigación, es así como los estudiantes lo refieren como “un plus del programa, es una opción para llenar los vacíos que nos puedan quedar de las asignaturas” (E1G1). La evidencia de esta alternativa de formación y su aceptación por parte de los estudiantes se ve reflejada en la denuncia de un estudiante cuando afirma que “los semilleros de investigación son muy importantes, aunque pienso que los espacios no se están abriendo para todos puesto que los cupos en todos los seminarios ya están llenos (E4G1), lo que refleja la aceptación masiva en la vida universitaria

En este sentido, los semilleros de investigación se constituyen en escenarios que promueven la “apropiación de una cultura académica e institucional de procesos formativos y científicos; además, en ellos se puede dar una academia crítica y forjar verdaderas líneas y grupos de investigación” (Villalba & Serrano, 2017, p. 9). Del mismo modo, los semilleros y sus integrantes constituirán el relevo generacional de los investigadores y en un futuro cercano desde su rol profesional aportarán a la construcción de redes científicas.

De este modo, es importante citar textualmente las reflexiones de Villalba y Serrano (2017) cuando afirman que

A través de la tertulia, el debate y el diálogo con el profesor, el investigador (llámese estudiante, semilla, joven investigador o auxiliar de investigación) aprende a aprender, aprende a investigar y descubre o desarrolla el conocimiento. Se podría afirmar que los semilleros son más enriquecedores que el aula misma (Villalba y Serrano, 2017, p. 9).

Por otra parte, los docentes también manifiestan sus sentidos sobre la investigación formativa pues aseveran que esta “se construye desde los salones de clase, este es el laboratorio natural”(D1), lo que implica cambios en las dinámicas de enseñanza puesto que

el profesor debe cambiar radicalmente su forma de concebir la pedagogía ya no simplemente como un dictador de clase sino que convierte su clase en un espacio de interacción y de búsqueda de conocimiento. Yo enfrento y le pongo un desafío a mis estudiantes con proyectos reales, creo que la mejor forma de aprender investigación es investigando, no dedicarle un semestre a la teoría sobre investigación (D3).

Al respecto los estudiantes respaldan este acto pedagógico en la medida que consideran que “ha sido de las materias que más he participado, más he visto como el espacio de debate en donde yo puedo dar mis ideas y pues son consideradas por el profesor” (E1G1). Para los estudiantes es esencial tener la posibilidad de plantear sus inquietudes y aprender desde la experiencia para posteriormente reflexionar sobre ella.

En este contexto son amplios los estudios que han indagado sobre los sentidos de los docentes sobre investigación formativa (Gamboa, Vargas y Hernández, 2017; Turpo, Gonzales, Mango y Cuadros, 2020) y su aporte al aprendizaje de los estudiantes. Estos trabajos concluyen que los espacios institucionales se convierten en la atmosfera adecuada para promover creativamente la generación del conocimiento científico y un espacio donde se genere la interacción dialógica entre el profesor y el estudiante con el objetivo de discutir la complejidad de las ciencias sociales y humanas (Gamboa Suárez, Montes Miranda y Hernández Suáres, 2017).

3.2.2. Enseñanza desde la experiencia investigativa docente

En esta categoría se evidencia la relación existente entre la experiencia en investigación del docente y su práctica pedagógica en el aula, puesto que es este el escenario ideal para compartir los conocimientos que ha adquirido y aplicado a lo largo de su quehacer investigativo. Esto se hace explícito cuando el docente (D1) indica que el contenido de su materia se encuentra fundamentado “en mi experiencia como investigador, lo que he escrito pero también desde las frustraciones que he tenido”.

Este enunciado muestra una reflexión importante, teniendo en cuenta que los maestros llamados a orientar la signatura de investigación en las universidades deben ser investigadores con amplia experiencia. El docente que socializa con sus estudiantes como llegar a la construcción del conocimiento desde su propia experiencia es un docente que enseña con el ejemplo epistemológico, estos enunciados constituyen la lógica de la docencia en la universidad puesto que

el docente es el responsable de construir y movilizar los saberes propios de su experiencia profesional e investigativa, a través de una “reflexión crítica de su hacer y un compromiso ineludible con la acción de educar, solo de esta manera el profesor puede transmitir seguridad en el estudiante, permitiendo conocimientos que trascienden en su formación (Merellano, Almonacid, Moreno, Alberto y Castro, 2016, p. 945).

En ese sentido, el docente del anterior relato ha desarrollado una práctica pedagógica particular que la identifica en cuatro momentos:

a partir de problemas significativos de aprendizaje que básicamente se desarrolla a partir de cinco momentos, un momento que tiene que ver con la pasión, la motivación, con el sentimiento, lograr enganchar al estudiante; un segundo momento que tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico creativo; un tercer momento que es con el hacer, es decir, qué hacemos con ese pensamiento; cuarto momento que es el interactuar, cómo construir su conocimiento pero no individual sino Colectivo (D1).

Lo anterior es una muestra de la vinculación de la experiencia de años de investigación y reflexión sobre la pedagogía en el aula, con el proceso de acompañamiento de aprendizaje del estudiante impulsándolo a asumir una postura crítica frente a las realidades que estudia.

En este sentido los términos pasión y motivación toman un importante espacio de discusión, puesto que son detonantes de aprendizaje y en este caso de desarrollo de competencias investigativas. En este sentido Urbina (2017) expresa que “la pasión por aprender constituye el éxito de un buen estudiante, la ausencia de la pasión hace que las pretensiones de vida pierdan las lógicas de la existencia” (p. 12).

3.2.3. Posibilidad de apropiación y transformación de la realidad

En esta categoría la investigación formativa es representada por el docente como “la posibilidad que tiene un estudiante y el educador de participar y acompañar respectivamente un proceso de apropiación crítica de la realidad” (D2). Así mismo, los estudiantes consideran que “la investigación también muestra la realidad desde otro punto de vista. Como trabajadores sociales tenemos que ver una realidad no solamente como la ven las demás personas sino verla desde otra perspectiva” (E1G2).

Para los docentes “la investigación formativa debe ser un aprendizaje en escenarios reales de investigación” (D2), que desde el inicio le establezca al estudiante unos objetivos claros con “unas exigencias adecuadas al nivel en el que se encuentran los estudiantes” (D1), representando “una posibilidad de acercarse a la realidad, de comprenderla y de transformarla críticamente” (D2). Desde esta práctica docente la investigación no se limita a “un oficio puramente intelectual académico sino como una forma de intervenir en el mundo para transformarlo y para mejorar las condiciones de vida de los sujetos de las comunidades en general” (D1).

Los planteamientos anteriores parten de interpretaciones que el docente hace de la realidad, puesto que considera que “nuestra realidad esta bastante diagnosticada, lo que hace falta es comprender y transformarla, creo que esas teorías y esas epistemologías me las ofrece la investigación cualitativa” (D2).

De la misma manera, los estudiantes rescatan este elemento transformador cuando evidencia la importancia que puede llegar a tener en sus intervenciones, haciendo hincapié en decir que “yo considero que la investigación viene siendo una herramienta que permita indagar en las realidades sociales y nosotros como trabajadores sociales vamos a intervenir, actuar o brindar un acompañamiento social” (E3G1).

Estos argumentos muestran la lógica profesional del trabajador social quienes interpretan la investigación como

una construcción interpretativa anclada en los paradigmas sociales, propio de las “formas de mirar” la realidad, y de inducción a ver los “objetos de investigación” de ciertas maneras, y dentro marcos particulares. Un quehacer asociado, tanto a la investigación científica como a la investigación formativa, que enraizados por el nivel ético y hermenéutico que los distingue e implica, lleva a revisar sus consecuencias y a reconocer la otredad, que supone considerar la afectación entre ambos paradigmas (Merellano et al., 2016, p.911).

4. Conclusiones

El análisis realizado a los documentos del programa de Trabajo Social logró develar que estas políticas se orientan a articular los procesos de docencia e investigación y a transformar la docencia tradicional, entendiendo que estos procesos no están aislados. Asimismo, la investigación formativa aparece en estos discursos institucionales como un escenario natural, por lo tanto, se convierte en un proceso indispensable para llegar a una investigación que posibilite la generación de conocimiento y el fortalecimiento de los espacios institucionales propios de la misma.

Por otra parte, al analizar las investigaciones culminadas de los estudiantes se puede evidenciar una tendencia importante a la investigación cualitativa y pocos estudios de tipo mixto y cuantitativo. Lo anterior es una muestra de cómo el paradigma cualitativo se mantiene predominante en los estudios de estudiantes adscritos al programa en contraste con la estructura curricular que da mayor predominio a este enfoque metodológico.

De otro modo, las representaciones de los actores develan que la investigación es un pilar fundamental o un eje central en el programa de Trabajo Social. Esto se hace evidente en expresiones de los actores donde se demuestra que la investigación se convierte en un componente transversal de la carrera pues provee al estudiante de elementos para analizar el contexto en el cual realizará su quehacer.

Para los docentes su práctica pedagógica se basa en un orientar el camino de la investigación, y este ha sido uno de los principales logros según los actores; y sus acciones pedagógicas se estructuran en aprender haciendo y está determinado por una secuencia de enseñanza-aprendizaje que guía al estudiante para apropiarse de los métodos y las técnicas según sus necesidades en la práctica.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar- Barreto, A., Velandia –Riaño, Y. R., Aguilar- Barreto, C. P., & Rincón Álvarez, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas*, 2(2), 84-94. <https://doi.org/10.22463/25909215.1331>
- Alvarez, G. (2011). Importancia de la metodología de la investigación jurídica en la formación de los estudiantes de derecho. Chile.
- Álvarez-González, C. F. (2016). La angustia, principio de posibilidad del conocimiento. *Revista Perspectivas*, 1(1), 30-37. <https://doi.org/10.22463/25909215.968>

- Ballén, M., Pulido, R. & Zúñiga, L. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: Teorías, Proceso, Temáticas*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bigi, E., García Romero, M., & Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Revista Perspectivas*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1588>
- Bonilla C., Hurtado, P, J. & Jaramillo, H. (2009). *La Investigación: Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Bogotá, Colombia: Alfaomega.
- Blythe, T. (1998). *The Teaching for Understanding Guide*. The Jossey-Bass Education Series. San Francisco: Jossey-Bass
- CNA. (2013). *Acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- De Zubiria, S. (2006). *Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Estrada García, J. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Uniandes Episteme*, 6(2), 194-216. Recuperado de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1288>
- Gómez, B. R. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Gamboa-Suárez, A. A. (2016). Docencia, investigación y gestión: Reflexiones sobre su papel en la calidad de la educación superior. *Revista Perspectivas*, 1(1), 81-90. <https://doi.org/10.22463/25909215.973>
- Gamboa-Suárez, A. A., Vargas-Tolosa, R. & Hernández-Suárez, C. A. (2017). Investigación formativa: Pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Colombia. *Universidad y Salud*, 19(1), 60-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171901.69>
- Gamboa Suárez, A.A., Montes Miranda, A.J. y Hernández Suárez, C.A. (2017). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. *Revista Espacios*. 39(02), página 2. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390202.html>
- García-Quintero, C., & Villamizar Suárez, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- Merellano-Navarro, Eugenio, Almonacid-Fierro, Alejandro, Moreno-Doña, Alberto. & Castro-Jaque, Cesar. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>
- Ovalles, G., Urbina, J. & Gamboa, A. (2014). *Abandono y permanencia : factores pedagógicos en educación superior*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones

- Turpo, O., Gonzales-Miñán, M., Mango, P. & Cuadros (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>
- Parra, C. (2009). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Restrepo, B. (2001). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Universidad Francisco de Paula Santander (2015). Documento de registro calificado programa de trabajo social. Recuperado de <https://ww2.ufps.edu.co/oferta-academica/trabajo-social>
- Urbina, J. (2017). *Eropedagogía. Hacia una erótica del aprender*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vergara Fregoso, M.; Gamboa Suárez, A.A. y Hernández Suárez, C.A. (2018). Políticas de investigación en educación superior: imaginarios instituidos de una universidad pública en Norte de Santander, Colombia. *Revista Espacios*. 39(43), página 35. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p35.pdf>
- Villalba, J. & Serrano, A. G. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Prologuemos*, 20 (30), 9-10. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2017000100001
- Villamizar-Acevedo, G. A., Lozano-León, S. G., & Sierra-Garavito, E. D. (2017). Creencias sobre las fuentes y formas de acceso al conocimiento generadas en las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del estudiante. *Revista Perspectivas*, 2(1), 18-27. <https://doi.org/10.22463/25909215.1281>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoCommercial 4.0 International

