



UFLO
UNIVERSIDAD



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El desafío de su enseñanza

Julieta Gómez Zeliz (Compiladora)

UFLO Universidad

Rectora

Arq. Ruth Fische

Vicerrectora de Docencia e Investigación

Dra. Analía Verónica Losada

2024.- 223 pág.; 15 x 23 cm.

ISBN: 978-987-710-123-2

Diseño de portada: María Cecilia Kowalewicz

Maquetación: María Cecilia Kowalewicz

Edición: Gabriela Rizzo y Hernán Cortés

© Editorial de la Universidad de Flores, 2024

Septiembre de 2024.

Este libro se encuentra bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0), por lo que se puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, dando crédito de manera adecuada y sin ser utilizado con propósitos comerciales.



Metodología de la investigación : el desafío de su enseñanza /
Julieta Gómez Zeliz...

[et al.] ; Compilación de Julieta Gómez Zeliz. - 1a ed -
Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Universidad de Flores, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-710-123-2

1. Metodología de la Investigación. I. Gómez Zeliz, Julieta, comp.
CDD 378.007

ÍNDICE

LOS AUTORES Y LAS AUTORAS	7
PRÓLOGO	13
Analía Verónica Losada	
INTRODUCCIÓN HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	19
Julieta Gómez Zeliz	
CAPÍTULO 1 LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA	39
Gastón Becerra, Facundo Fernández y Joaquín Mezzadra	
CAPÍTULO 2 LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA	57
Julieta Marmo, Lorena Varela, Diego Castillo, Myrian Rojas, Luciana Della Pittima, Melisa Gaggino y Gabriel Mortara	
CAPÍTULO 3 LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA	79
Zulma Gastaldo, Selediana de Souza Godinho y Carolina Rivela	

CAPÍTULO 4
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN 99

Eva Céspedes

CAPÍTULO 5
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN INGENIERÍA 119

Leonardo Datri y Ana Faggi

CAPÍTULO 6
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DE LA SALUD 135

Lorena Ibachuta

CAPÍTULO 7
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA 159

Julián Hermida

CAPÍTULO 8
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS ECONÓMICAS 185

David Aguirre y Juan Pablo Baldomar

CAPÍTULO 9
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN
EN LAS CARRERAS DE POSGRADO 209

Daniela Bruno y Mariela Muller

LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

Julieta Gómez Zeliz es socióloga. Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Políticas y Administración de la Educación por la UNTREF. Es además Secretaria Académica Regional (Buenos Aires) en UFLO Universidad y docente en la UBA y en UFLO.

Gastón Becerra es sociólogo y Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET. Es también Director de la Licenciatura en Sociología en UFLO Universidad y docente en la Universidad de Buenos Aires.

Joaquín Ignacio Mezzadra es sociólogo por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas y Doctorando en Educación en la Universitat de València (España). Además es Técnico de Investigación en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y docente de Metodología de la investigación en UFLO Universidad.

Facundo Fernández es sociólogo por la Universidad del Salvador y Maestrando en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por la Universidad de San Martín. Es además docente en asignaturas de Metodología de investigación y Taller de Tesis en USAL y UFLO Universidad.

Julieta Marmo es Doctora (UFLO Universidad) y Licenciada en Psicología (UCA). Especialista en Psicología Clínica infanto juvenil. Docente de grado y posgrado. Supervisora y Psicóloga Clínica en Salud Mental. Es además Vicedecana Regional (Buenos Aires) de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales (UFLO Universidad).

Diego Castillo es psicólogo, docente, investigador y supervisor de prácticas profesionales en UFLO Universidad. Es además Especialista en Prevención de Factores de Riesgos Psicosociales en el Trabajo y Promoción del Empleo Saludable.

Luciana Della Pittima es Licenciada en Psicología (UAI) y Diplomada en Psicología del Deporte y la Actividad Física (UAI). Además es docente de Metodología de la Investigación y Psicología Social y Jefa de área en Anexos de Comahue en UFLO Universidad.

Myrian Rosa Rojas es psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria y Doctoranda en UFLO Universidad. Diplomada en Intervenciones en Autismo de la Niñez, la Adolescencia y la Adulthood (UB). Es también docente de Metodología de la Investigación Científica en UFLO Universidad.

Lorena Varela es Licenciada en Trabajo Social y Doctoranda en la UNLu. Magister en Estudio de las Mujeres y de Género (UNLu). También es docente de Metodología de la Investigación y Trabajo Final Integrador en UFLO Universidad.

Melisa Gaggino es Licenciada y Doctoranda en Psicología en UFLO Universidad. Es además docente e investigadora en la misma institución.

Gabriel Mortara es Licenciado y Doctorando en Psicología en UFLO Universidad. Es además docente e investigador en la misma institución.

Zulma Gastaldo es Licenciada en Psicología.. Especialista Consultora en Psicología Clínica con mención en Orientación Vocacional, Ocupacional y Profesional y Especialista Jerarquizada en Psicología Clínica con mención en Personas con Discapacidad. Es además docente en Metodología de la Investigación en UFLO.

Selediana de Souza Godinho es economista. Magíster y Doctora en Sociología (UCA) con Posdoctorado en Psicología (UFLO Universidad). Es también docente investigadora en UFLO Universidad, en el Instituto Gino Germani (UBA) y en la Universidad Austral

Carolina Rivela es profesora y psicopedagoga por la Universidad FASTA. Doctora en Psicología Social por la Universidad Kennedy. Posdoctora en Psicología por UFLO. Doctoranda en Salud Mental, Psicología y Psiquiatría por la Universidad Rovira Virgili. Es también docente en Metodología de la Investigación en UFLO Universidad.

Eva Céspedes es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje en FLACSO/UAM.. Además es docente en el Seminario de Trabajo Final Integrador en UFLO Universidad.

Leonardo Datri es Licenciado en Gestión Ambiental y Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional del Comahue. Es

además Profesor Titular y Director del Laboratorio de Ecología de Bordes de UFLO Universidad.

Ana Faggi es ingeniera agrónoma y Doctora en Ciencias Forestales por la Universidad Maximilian de Munich, Alemania. Es además Decana de la Facultad de Ingeniería y Directora de la carrera Ingeniería Ambiental de UFLO Universidad.

Julián Hermida es Doctor y Magíster en Derecho por la Universidad McGill (Montreal, Canadá). También es docente de Derecho en Algoma University (Sault Ste Marie, Canadá) y profesor titular de Metodología de la Investigación Jurídica en UFLO Universidad.

David Aguirre es Licenciado en Administración y Maestrando en Docencia Universitaria por la Universidad de Buenos Aires. Además es Subcoordinador del Programa Universitario en Cárceles UBA XXII y Director y docente de la Licenciatura en Administración en UFLO Universidad.

Juan Pablo Baldomar es Licenciado en Administración y en Sistemas de Información por la Universidad de Buenos Aires. También es Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Ciencias Económicas por la UBA, además de docente de grado y posgrado en UFLO Universidad y otras instituciones.

Lorena Ibachutta es nutricionista y docente universitaria. Especialista en Epidemiología y en Nutrición Clínico-Metabólica y Doctoranda en Ciencias de la Salud. Es también Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Nutrición en UFLO Universidad.

Daniela Bruno es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Políticas y

Sociología por FLACSO, además de Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. También es investigadora del CONICET y directora de tesis de grado, maestrías y doctorado en UFLO Universidad y otras instituciones.

Mariela Müller es Doctora en Psicología con mención en Sistemática, Cognitiva y en Neurociencias por UFLO Universidad de Flores, además de. Licenciada en Psicología (UFLO). Es también docente de Metodología de la Investigación Científica, tutora y directora de tesis de grado, maestría y doctorado en UFLO y otras instituciones.

PRÓLOGO

Por Analía Verónica Losada

Sin dudas entre las funciones sustantivas de la institución universitaria está la investigación y el encauzamiento de la perspectiva futura. El resultado de la investigación –ese producir conocimiento– conlleva en sí una sustancial mejora en la calidad de vida.

El proceso investigativo nutre al avance científico en cada una de las disciplinas. La enseñanza de la metodología de la investigación genera el desafío de ofrecer al estudiante teoría y a la vez el aprender haciendo, llevando adelante la edificación investigativa.

La compilación del presente texto, de la mano de Julieta Gómez Zeliz, ilustra con idoneidad y experiencia académica acerca de los senderos loables de recorrer en la labor docente en el vigente e indispensable epítome.

El primer capítulo, titulado “Hacia una didáctica de la investigación científica”, de Julieta Gómez Zeliz, da cuenta de las competencias necesarias en la labor del docente frente al desafío de la enseñanza del quehacer en la investigación. En su apartado expone los mitos en torno a la exploraciones científicas, tanto

desde las perspectiva del destinatario como del profesor. El rompimiento de estas creencias invitan y motivan a la superación de los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos. Con alto conocimiento, la experta da cuenta de la dinámica del avance del conocimiento científico y erige el rol protagónico en la universidad. Imperdibles y de lectura obligada son los aportes en términos de construcción del proceso de tesis y la comunicación científica. Otra de las aportaciones significativas de la autora se constituye en el análisis de las competencias en relación a la asignatura Metodología de la Investigación.

Joaquín Mezzadra, Facundo Fernández y Gastón Becerra en “La enseñanza de la investigación en sociología” se centran en tres grandes grupos de desafíos y tensiones que franquean los docentes de las metodologías de la investigación social en la formación de grado. El primero conlleva a que la enseñanza de la metodología de investigación sigue la máxima de que se aprende haciendo. Entonces, y dado que no hay práctica sin contexto, la tensión entre teoría y práctica enmarcada en las asignaturas que conforman el plan de estudios se proporciona sin dudas un aporte de los autores. La segunda problematización aloja a lo acontecido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta gesta incluyendo los preconceptos, saberes y más de los actores educativos intervinientes. El tercer enorme desafío es el de constituir una subjetividad reflexiva y pragmática con miras a la praxis de la investigación. Los expertos salen airoso de su propia propuesta, aportando luz a un debate necesario para el desarrollo sociológico.

Julieta Marmo, Diego Castillo, Myrian Rojas, Luciana Della Pittima, Mariela Muller, Melisa Gaggino y Gabriel Mortara en “La enseñanza de la investigación en psicología” ofrecen un marco histórico ameno y riguroso, a la vez que exhiben el sendero barrenado para la constitución de la psicología como ciencia. Las

estrategias, los obstáculos, del mismo modo que los desafíos pasados y los actuales, se sustentan en este capítulo con la claridad de quienes lo ejercen desde su propio desarrollo como docentes, investigadores y formadores de nuevos investigadores en la disciplina.

En “La enseñanza de la investigación en psicopedagogía”, el equipo de expertas conformado por Carolina Viviana Rivela, Zulma Gastaldo y Selediana De Souza Godinho invitan al lector a la consideración sobre los procesos en juego. Es sin dudas un capítulo de máximas presentadas con solvencia y sensatez que posiciona a la psicopedagogía como aportante y como destinataria en la enseñanza metodológica. Las temáticas de estudio que se ostentan en el texto permiten el razonamiento de hacia dónde avanza la psicopedagogía. La bibliografía que referencian las autoras ofrece futuras líneas de lectura para continuar la ruta a recorrer acompañando el proceso de aprendizaje investigativo.

El capítulo “La enseñanza de la investigación en ciencias de la educación”, de Eva Céspedes, inicia el abordaje a través de la presentación de los desafíos y obstáculos recurrentes. La autora refiere a los contenidos mínimos en la enseñanza de la investigación en educación, los enfoques indispensables y las habilidades investigativas básicas e ilustra con ejemplos de temas disciplinares. Se destacan la exposición de las contribuciones de la investigación al campo de la educación y la descripción de las publicaciones y comunicaciones del área.

Por su parte, “La enseñanza de la investigación en ingeniería”, de Ana María Faggi y Leonardo Datri, ilumina acerca de la complejidad compartida con la propia formación en la disciplina. Explicitan con sapiencia la posibilidad de la construcción del saber desmitificando las dificultades y restricciones propias de creencias sostenidas a lo largo de la formación del profesional de ingeniería. Entre los apor-

tes de los catedráticos de este apartado, se promueve una estrategia de enseñanza basada en un programa de diagnóstico que sin dudas el lector puede trasladar a otras ciencias.

En su trabajo “La enseñanza de la investigación en ciencias de la salud”, Lorena Paola Ibachuta recorre la tradición investigativa del grupo de disciplinas que contienen intrínsecamente la búsqueda de soluciones a los problemas de salud y mejorar la calidad de vida. El enseñar aquí propuesto ofrece un centramiento en el estudiante y avance científico simultáneos, postulado no menor. La especialista reflexiona sobre el rol docente en la enseñanza de la investigación y el reto pedagógico que trae consigo. Con una escritura altamente científica, la autora permite pensar y sentir con erudición las transformaciones necesarias.

Julián Hermida enmarca los desafíos y obstáculos de la enseñanza de investigación en derecho en el capítulo “La enseñanza de la investigación jurídica”, postulando las dificultades acontecidas por la falta de tradición de investigación formal en la disciplina. ¿Cómo motivar a un estudiante si a la propia ciencia del derecho le cuesta mostrar las virtudes de llevar adelante esta construcción del saber? El autor exhibe en su apartado un recorrido histórico acerca de la investigación académica en la materia, explorando acerca del significado de la producción disciplinar. Las contribuciones del capítulo discriminan los enfoques de investigación, explicitando los quehaceres de la investigación jurídica académica y las similitudes de la investigación jurídica profesional, y a la vez la investigación empírica. El glosario y exposición de los apartados de una pesquisa que se presentan en el texto son relevantes y arrojan luz hacia los párrafos siguientes, donde se explicitan las estrategias de enseñanza aplicadas. El texto se constituye notable, no solo para la faz jurídica, finalizando con ejemplos relevantes.

En tanto, “La enseñanza de la investigación en ciencias eco-

nómicas”, a cargo de David Aguirre y Juan Pablo Baldomar, se despliega manifestándose con las necesidades vigentes de la enseñanza de la metodología de la investigación en la administración y la contabilidad. Los autores, con gran solvencia, proclaman cambios significativos sustentados en referencias de especialistas que explicitan un contexto fértil para la inclusión metodológica en la formación disciplinar. Del mismo modo ofrecen un análisis detallado de la investigación en el sistema de información organizacional, la investigación en el sistema de información del marketing y la aplicación de ésta última en la inteligencia comercial. Además de recomendar la lectura del texto, se constituye como motivante la sugerencia de los eruditos en el avance del trabajo con enfoques colaborativos y abiertos, la investigación publicitaria y las aplicaciones en investigación de mercado.

Por último, “La enseñanza de la investigación en las carreras de posgrado”, de Daniela Bruno y Mariela Müller, ofrece los avatares del estudio en el marco de la jerarquización de la educación universitaria. La procrastinación, la falta del desarrollo o de la culminación de la tesis son analizados por las autoras con evidente conocimiento en la materia, citando investigaciones inherentes al tema que ilustran sobre estrategias y soluciones posibles. De lectura ineludible.

La lectura anticipada de este texto es un honor. Y un orgullo, a sabiendas de que los autores son docentes y que transmiten en sus aulas el conocimiento científico técnico investigativo de forma armoniosa con pasión, sinergia que sin dudas construyen y generan un mundo mejor.

INTRODUCCIÓN

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Por Julieta Gómez Zeliz

En tanto que la didáctica general se ocupa de dar respuestas [...] sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza

Alicia R. W. de Camilloni

¿Qué y a quiénes? ¿Para qué y cómo?

A lo largo de los siglos, la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente

la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos (Lucarelli, 2008). Sin embargo, las investigaciones acumuladas coinciden en señalar que la formación docente constituye un componente clave en la calidad educativa (Negro y Gómez Zeliz, 2023). La conclusión es bastante simple: si queremos ofrecer propuestas de calidad no alcanza con saber mucho sobre algo también tenemos que saber enseñarlo.

La enseñanza universitaria en general, y la enseñanza de la metodología de la investigación en particular, es una tarea profesional compleja porque demanda, además de los conocimientos específicos de la disciplina, una profunda reflexión pedagógica y una clara definición teórica acerca de lo que se enseña, a quién, para qué y cómo (Pipkin, 2009). Por lo tanto, el primer paso en la tarea docente es la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿Cuál es el aporte que puede efectuar la metodología de la investigación al perfil profesional de los alumnos que estoy formando? ¿Cuánto y qué saben del tema estos estudiantes? ¿A qué paradigma epistemológico adscribo al momento de enseñar? ¿Qué capacidades quiero que desarrollen los estudiantes de mi curso? ¿Qué contenidos debo priorizar? ¿Qué habilidades quiero que aprendan? ¿De qué manera llevo adelante mi propuesta? ¿Con qué recursos?

Las respuestas a estos interrogantes son indispensables para que un docente universitario pueda enseñar metodología de investigación a profesionales que no necesariamente se van a dedicar a la actividad científica. De allí radica, también, la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de cómo se construye el conocimiento. Aún más, en contextos de sobrecarga informativa como el actual, donde la cantidad y la intensidad de información exceden la capacidad limitada de procesamiento cognitivo de las personas (Parra y Álvarez Cervera, 2021), adquiere un creciente protagonismo la enseñanza de contenidos metodológicos

de investigación, que permitan a nuestros estudiantes saber lo que se debe hacer en la actividad profesional para que sea considerada ciencia. En rigor, todo egresado universitario debe ser capaz de comprender cómo se genera conocimiento científico en su campo profesional.

Empecemos, entonces, por los destinatarios de nuestras propuestas de enseñanza: los estudiantes. El reconocido profesor y metodólogo Hernández Sampieri (2014) advierte sobre la existencia de dos mitos que se han construido alrededor de la investigación científica y que debemos tener en cuenta si estamos abocados a la tarea de enseñar estos temas. El primero es aquel que afirma que “la investigación es sumamente complicada y difícil” y el segundo el que sentencia que “la investigación no está vinculada al mundo cotidiano ni a la realidad”. En el imaginario social, y también en el de los estudiantes universitarios, la investigación es considerada compleja, difícil, laboriosa. Una actividad exclusiva para varones mayores, propia de mentes privilegiadas y brillantes; incluso, un asunto de genios y de sabios. Algunos creen que es una actividad que solamente se acostumbra hacer en centros muy especializados, en laboratorios, en los países desarrollados e institutos con nombres en inglés, largos y complicados.

Sin embargo,

es necesario recordar que la mayor parte de los inventos y tecnologías en el mundo, de una u otra forma, son producto de la investigación. Creaciones que tienen que ver con nuestra vida diaria como los medicamentos, el proyector de cine, el nailon, el marcapasos, el lavarropas, el motor de combustión y el teléfono celular; hasta la electricidad, las computadoras, las naves espaciales, las vacunas, los juguetes de todo tipo y muchas de las cosas que utilizamos cotidianamente (Hernández Sampieri, 2018, p. 10).

Aunque a menudo se nos olvide, gracias a las investigaciones podemos conocer, desde nuestra propia estructura mental y genética, hasta cómo impacta un cometa en plena trayectoria a millones de kilómetros de la Tierra. Incluso, a través de la investigación se abordan temas como las relaciones interpersonales (amistad, noviazgo y matrimonio, por ejemplo), la violencia, los consumos culturales, el trabajo, las enfermedades, las elecciones presidenciales, los deportes, la sexualidad, las emociones humanas, la moda, la familia y otros más que son habituales en nuestras vidas.

Compartir estas reflexiones y abrir el debate en clase con nuestros estudiantes suele resultar valioso en el momento de presentar la asignatura “Metodología de la Investigación”. En una primera instancia, indagar en sus ideas previas sobre los contenidos de nuestra materia resultará fundamental para favorecer su aprendizaje. El concepto de ideas previas refiere a las representaciones y concepciones que tienen los estudiantes sobre diferentes fenómenos –también llamadas preconceptos– aún sin recibir ninguna enseñanza sistemática al respecto (Bello y Valdez, 2003). Estas ideas se crean a partir de las experiencias cotidianas, las conversaciones con otras personas y la información de los medios de comunicación, entre otros factores. Representan modelos coherentes de conocimiento, aunque pueden parecer incoherentes a la luz de la ciencia. Se trata de explicaciones que los estudiantes van construyendo mediante la interacción con su medio tanto natural como social. Algunos autores las describen como conocimientos erróneos o incompletos, ideas sueltas y dispersas, teorías personales, concepciones alternativas aisladas, y/o tendencias instintivas del pensamiento que deberán sustituirse por conceptos científicos a través de la educación. En todos los casos, tal como establece Coll (1990, p. 10), “cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, el estudiante construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido; pero no hace esto a partir de la

nada, sino a partir de sus ideas y representaciones previas”. Entre las características de las ideas previas se destaca que son personales, que presentan una coherencia interna, que son comunes a estudiantes de determinadas edades y culturas, que son persistentes y no se modifican fácilmente, que se construyen a partir de la interacción con el medio, que se fundamentan principalmente en las experiencias de la vida cotidiana y que pueden ser un obstáculo en la comprensión del conocimiento. Por ello, resulta fundamental que los estudiantes sean conscientes de ellas, que las puedan contrastar con otros argumentos, someter a debate y poner en cuestionamiento. Uno de nuestros desafíos como docentes es lograr un cambio conceptual, un modo de pensar y abordar el conocimiento (Navas, 2020). En definitiva, se trata de pasar de la doxa -la creencia, opinión, lo que no está comprobado- a la episteme -el auténtico conocimiento- (Peñaloza 1995, citado por Ñaupas et al., 2013).

Quienes hemos tenido oportunidad de participar en diferentes actividades de investigación pudimos constatar, por un lado, que la investigación no resulta tan intrincada ni difícil, y por el otro, que la investigación no pertenece a ningún campo de estudio en particular. Son muchas las preguntas que necesitan un abordaje científico. Algunas requieren entender, describir y a veces explicar cómo interactúan los comportamientos, las expectativas y los determinantes sociales de la salud, por ejemplo. Otras indagan en las percepciones del personal educativo sobre su desempeño profesional o su nivel de conocimientos. Existen investigaciones centradas en las actividades empresariales, en las actividades comunitarias y otras propias del campo tecnológico. Las hay también sobre el cambio climático, el nivel de adherencia del personal de salud a un protocolo determinado, el tratamiento del nazismo en el cine, las estrategias de enseñanza y su impacto en términos de aprendizaje, los consumos culturales de los jóvenes, la masificación de la información, el desarrollo de las políticas públicas vinculadas a la

cultura, entre muchos otros tópicos. La investigación científica es, en esencia, como cualquier tipo de investigación, sólo que más rigurosa, organizada, y se lleva a cabo cuidadosamente (Hernández Sampieri, 2014). Cualquier ser humano puede hacer investigación y realizarla correctamente si aplica rigurosamente el proceso correspondiente. Lo que se requiere es conocer dichos procesos y sus herramientas fundamentales. En este sentido, resulta necesario dejar claro a los estudiantes que todos ellos están en condiciones de llevar a cabo una investigación y que parte del objetivo de la asignatura Metodología de la Investigación tiene que ver, justamente, con conocer los pasos del método científico para poder implementarlo. En este contexto, puede ser útil compartir con los estudiantes del curso artículos científicos propios de la disciplina, descubrir su organización interna, analizar su estructura, entrevistar a docentes investigadores o a expertos, e incluso, visitar la biblioteca, los laboratorios, la sala de informática y acceder a las tesis o trabajos realizados por egresados de la misma carrera que suelen estar disponibles en los repositorios digitales de las universidades en las que trabajamos.

Continuemos, entonces, con la reflexión sobre qué enseñar y para qué. La investigación, no es más ni menos que una herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal. Sabemos que la investigación no pertenece a ningún campo de estudio en particular, aunque cada campo tenga sus propias tradiciones y valoraciones. Este es un tema sensible a tener en cuenta al momento de planificar la enseñanza de la asignatura Metodología de la Investigación o como se la denomine en cada plan de estudios. Mientras que en algunas disciplinas científicas la investigación cualitativa está jerarquizada y es valorada tanto o más que las investigaciones cuantitativas, en otros campos profesionales se la considera poco más que pseudociencia y sus resultados se leen de la misma forma que se lee el horóscopo. Los investigadores Picasso y de Gracia

(2022) destacan que a pesar del paso del tiempo el enfrentamiento entre metodologías cuantitativa y cualitativa sigue muy presente en el imaginario estudiantil, aunque algo más superado en los discursos de la comunidad docente. Por ello, los profesores tenemos la oportunidad de eliminar a través de la selección de contenidos lo que se llama las “jaulas de pensamientos”, que terminan dogmatizado y obturando los procesos de enseñanza y aprendizaje en metodología de la investigación y en las prácticas investigativas. Identificar ciertos prejuicios y estereotipos vinculados a los paradigmas post-positivista y constructivista, así como las dicotomías objetividad-subjetividad y cuantitativo-cualitativo, resulta clave para dejar de reproducir falsas dicotomías y binomios asimétricos que impidan tener una experimentación crítica y una rigurosidad metodológica que permita desentrañar la construcción del aprendizaje investigativo. Recuperando los aportes de Hernández Sampieri et. al (2014), la investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva. El autor ofrece definiciones valiosas y claras sobre los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto, sus similitudes y diferencias, dejando claro que ningún enfoque es mejor que otro. En todos los casos, se deberá tener en cuenta el objetivo de la investigación y, en función de ello, seleccionar el enfoque más adecuado. Esta idea de que una investigación se puede manifestar de tres formas (cuantitativa, cualitativa y mixta, esta última implica combinar las dos primeras) y que cada una es importante, valiosa y respetable por igual es fundamental para trabajar en clase con nuestros estudiantes porque nos permitirá tomar conciencia de las tradiciones de los propios campos disciplinares y nos ayudará a evitar la naturalización de algunas prácticas y procesos fuertemente arraigados.

De manera similar, es necesario recoger información sobre el nivel de comprensión conceptual de nuestros estudiantes sobre el tema.

En líneas generales, las asignaturas Metodología de la Investigación han sido pensadas para ofrecer un espacio de conocimiento, estudio y análisis de perspectivas metodológicas, imprescindible para iniciar y llevar a cabo un trabajo de investigación o para comprender cómo se genera conocimiento científico en su campo profesional. De este modo, la finalidad de estas asignaturas suele ser capacitar a los alumnos para que logren seleccionar, definir y aplicar categorías teóricas y metodológicas en el diseño y desarrollo de la investigación científica sobre problemáticas de su campo profesional. Sin embargo, antes de iniciar el camino de la comprensión de los pasos del método científico se sugiere a los docentes considerar la posibilidad de desarrollar una clara diferenciación conceptual, por ejemplo, entre las nociones de datos, información y conocimiento. En una conversación informal, los tres términos suelen utilizarse indistintamente y esto puede llevar a una interpretación equivocada del concepto de conocimiento, en general, y a un desconocimiento de las especificidades que asume el conocimiento científico, en particular, entendido como la expresión del conocimiento humano mejor fundada y justificada aunque siempre provisoria (Carrión, 2017). Por otra parte, resulta importante hacer notar a los estudiantes la diferencia entre la opinión personal de alguien, la opinión pública sobre algo y los resultados obtenidos en un trabajo de investigación. En la era de la sobrecarga informativa, de la difusión de teorías conspirativas, rumores y noticias falsas a través de las redes sociales, enseñar a los estudiantes a comprender cómo se genera el conocimiento científico resulta valioso y necesario. En algunos casos, posiblemente sea uno de los primeros pasos.

Por otra parte, muchas de las carreras universitarias que tienen uno o más espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la metodología de la investigación incluyen entre sus requisitos de egreso la elaboración de una tesis, tesina o trabajo final. En estos casos, la materia Metodología de la Investigación cobra un rol

protagónico porque es uno de los espacios que permite la construcción de conocimientos esenciales para la elaboración de este trabajo. La tesina, tesis o trabajo final integrador de una carrera de grado es una instancia individual en la que el estudiante desarrolla un tema específico relacionado con su campo de estudio. En las carreras universitarias estos trabajos cumplen diversas funciones: la aplicación práctica de conocimientos, la integración de diferentes áreas de estudio, el desarrollo de habilidades de investigación, el fomento del pensamiento crítico y/o la preparación para estudios de posgrado y el mundo laboral. Estos trabajos son una oportunidad para que los estudiantes demuestren su dominio de los contenidos académicos y desarrollen competencias clave para su desarrollo profesional pero, en muchos casos, su realización resulta difícil y, en un grupo no menor, es una tarea que no se cumple.

La tesis es entendida, en términos de Bartolini (2017), como “una práctica social compleja llevada a cabo por el sujeto dentro de un programa que tiene un currículo y en el marco de un campo disciplinar que opera a través de comunidades, tradiciones y reglas” (p. 5). El estudio de la construcción de esta práctica social admite el análisis de los múltiples aspectos que la atraviesan. Por un lado, el tipo particular de escritura académica que comporta una tesis supone un entramado peculiar entre teoría y empiria, el manejo de procedimientos metodológicos anclados en fundamentos epistemológicos y la capacidad discursiva para argumentar reflexivamente. Todo un desafío epistémico (Peralta, 2020).

En este sentido, a los mitos que identifica Hernández Sampieri et. al (2014) se suma un gran desafío para los estudiantes universitarios: desarrollar la habilidad de la lectura y escritura académica. De manera frecuente, los estudiantes llegan a cursar este espacio curricular sin estar habituados a la lectura de artículos científicos y con dificultades para expresarse correctamente utilizando las

reglas de redacción de un trabajo científico, las normas de citación de fuentes y referencias bibliográficas. La reconocida investigadora Carlino (2004) advierte que son cuatro los problemas que en la enseñanza de la escritura académica se deben considerar:

El primer problema es escribir sin tener en cuenta al lector. Otra tendencia, constatada en los universitarios, es que desaprovechan parte del potencial epistémico del escribir. La tercera es revisar solo la superficie del texto. La cuarta tendencia es la dilación del momento en que se empieza a escribir. (p. 323).

Sin dudas, la redacción de una comunicación científica no es solo plasmar en el papel el proceso seguido durante la investigación desde que surgió la idea hasta la obtención de resultados y su correspondiente discusión. Para escribir un trabajo hay que hacerlo correctamente, con buen dominio del lenguaje y de la ortografía, con oraciones claras y comprensibles expresadas en un lenguaje formal pero accesible. Escribir un artículo científico es un proceso de trabajo, disciplina y motivación y una habilidad que se desarrolla con la práctica, por eso será importante indicar a nuestros estudiantes que antes de comenzar la escritura es indispensable revisar la bibliografía en profundidad. Esto será necesario para desarrollar la introducción y luego sustentar la discusión del trabajo. Además, podemos proponer la construcción de un mapa conceptual para organizar las ideas y consensuar quiénes serán los autores de referencia y entrenarlos en estrategias de comprensión, orientadas a los procesos de selección de la información importante de los textos para mejorar la comprensión lectora a partir de la información escrita.

Con sus matices, los contenidos mínimos más habituales de las asignaturas Metodología de la Investigación de las universidades suelen ser los siguientes:

- La metodología de la investigación como producción de conocimiento científico.
- Principales paradigmas y enfoques metodológicos en la investigación.
- Etapas del método científico.
- Los marcos teóricos.
- La búsqueda y selección de fuentes primarias y secundarias.
- Diseño de la investigación.
- Elementos intervinientes en el proceso de investigación: problemas, teorías, hipótesis, hechos y datos.
- Alcance y enfoque de una investigación.
- Tipos de investigación.
- Organización de un proyecto de investigación: problema, objetivos, hipótesis, marco teórico, antecedentes, métodos y técnicas.
- Unidad de observación y variables.
- Técnicas de recolección y análisis de datos.
- Análisis y discusión de los resultados.
- Interpretación y explicación.
- La producción y comunicación científica: Redacción de un trabajo científico y normas de citación de fuentes y referencias bibliográficas.

Pero ¿qué pasaría si en lugar de pensar en contenidos mínimos? ¿Pensáramos en términos de competencias? De esta manera deberíamos definir cuáles son los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer la tarea que estamos proponiendo. La UNESCO (1998) estableció que una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

En el caso de una materia de metodología de la investigación las competencias podrían ser:

- Comprender cómo se genera conocimiento científico en su campo profesional;
- Aplicar los fundamentos de la metodología de la investigación: saber plantear objetivos, el diseño del estudio, la recopilación de datos, el análisis estadístico, la ética de la investigación;
- Elaborar un artículo científico respetando las características de la redacción y comunicación científica y los aspectos éticos de la investigación, e;
- Incorporar críticamente las sugerencias del tutor o director de tesis y trabajar en colaboración con otros colegas (Pietrelli, 2020).

La claridad sobre las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes nos deja en la puerta del siguiente paso. ¿De qué manera ponemos nuestro conocimiento a disposición de los estudiantes para favorecer su aprendizaje? En otras palabras, si tenemos en claro qué queremos enseñar, para qué y a quiénes, lo que sigue es la reflexión por el cómo enseñar.

La enseñanza de la investigación ha sido un aspecto muy estudiado y con amplio número de reflexiones de carácter metacognitivo. La bibliografía al respecto es abundante: Damiano, 2009; Jenkis, 2003; Jenkins et al, 2007; Izquierdo Alonso e Izquierdo Alonso, 2010; Morán, 1993; Pietrelli, 2020; Rojas-Betancur, 2013; Salazar Antequera, 2017; Sánchez, 2012; entre muchas más. Es reconocido el hecho de que dicho proceso resulta complejo y diversificado (Sánchez Puentes, 2014).

De la bibliografía consultada surge que a nivel general la enseñanza de la investigación se resume en dos alternativas. Una es que

sea promovida en todas las asignaturas de un plan de estudios como un eje transversal, mientras que la otra es limitar su implementación a las asignaturas del área de investigación o de metodología (Salazar Antequera, 2017). Dentro de este segundo grupo se distinguen, a su vez, dos formas de enseñar a investigar: en forma conceptual, “de manual”, y en forma práctica, “investigando” (Barabtarlo, 1995). En este segundo grupo, nos ubicamos quienes adscribimos a una didáctica de la investigación científica desde el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Izquierdo Alonso e Izquierdo Alonso, 2010).

La característica esencial de esta propuesta es su carácter completamente práctico. Esto implica recurrir a la creatividad, innovación y cambio respecto de la enseñanza tradicional; aspectos que han de ser transmitidos por la comunicación directa, mostrando los saberes prácticos concretos, el *know-how* de los investigadores, mediante la relación intersubjetiva entre el profesor y el estudiante. La didáctica de la investigación científica en este enfoque está ligada al concepto y la práctica que se tenga de la investigación misma, por lo que la mejor manera de enseñar este saber es enseñándolo prácticamente. Desde este punto de vista y, a partir del desarrollo tecnológico actual, la enseñanza con tecnología resulta potente y enriquecedora. El desarrollo de la tecnología de hoy nos permite el trabajo a través de documentos colaborativos y la realización de diferentes actividades prácticas a través del acceso a bases de datos confiables para realizar búsquedas de artículos científicos de todos los campos disciplinares, el acceso a los repositorios digitales de las universidades donde trabajamos, la utilización de aplicaciones para elaboración de cuestionarios, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial, la realización de entrevistas grabadas, la representación gráfica de los datos, los gestores bibliográficos, los traductores, las plataformas de encuestas, los softwares de estadísticas, los softwares para la detección de plagio, los sitios web para investigadores,

los distintos programas para el análisis de datos, los software de codificación cualitativa y los software de transcripción, por nombrar solo algunas.

Este libro ha sido pensado como un aporte al desarrollo de la didáctica de la investigación científica, un campo todavía en construcción. Si bien el concepto de didáctica de la investigación científica se inscribe dentro de la teoría general de la enseñanza, resulta interesante la reflexión sobre sus especificidades (Benarroch y Núñez, 2015; Camilloni, 2007; Cevallos Uve y Ce-deño Hidalgo, 2022; Flores Barboza et al., 2009; Mara & Mara, 2011; Quijano Hernández, 2012; Rincón-Bedoya, Murcia-Peña y López-Ávila, 2018; Sánchez Puentes, 2014).

Si bien la materia Metodología de la Investigación se encuentra en prácticamente todas las carreras universitarias, no es estrictamente lo mismo enseñar en una carrera de ciencias de la salud que en una carrera de sociología o en una carrera de abogacía. No solo cambian los perfiles profesionales, sino también los de los estudiantes, sus saberes previos, sus expectativas y resistencias. Por ello, resulta interesante considerar las particularidades de la enseñanza de Metodología de la Investigación en cada campo disciplinar: su historia, los desafíos y obstáculos recurrentes, las habilidades investigativas básicas que se ponen en juego, los enfoques indispensables, las tradiciones disciplinares y las valoraciones fuertemente arraigadas.

A partir de aquí se presentan una serie de reflexiones sobre la enseñanza de la metodología de investigación organizadas por campo disciplinar. Consideramos que a pesar de compartir preguntas y desafíos comunes vale la pena la reflexión sobre las particularidades de cada caso y al finalizar, se ofrece un capítulo especial sobre lo que sucede en carreras de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Bartolini, A. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Barabtarlo y Zedansky, A. (1995) Investigación-acción: una didáctica para la formación de profesores. Castellanos.
- Benarroch, A. B. y Núñez, G. I. (2015). Aprendizaje de competencias científicas versus aprendizaje de contenidos específicos: una propuesta de evaluación. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 33(2), 9-27. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v33-n2-benarroch-nunez>
- Bello, S. y Valdez, S. (septiembre 2003). *Las ideas previas en la enseñanza y aprendizaje de la química. Taller T-20*. III Jornadas Internacionales y VI Nacionales de Enseñanza Universitaria de la Química, La Plata, Argentina.
- Camilloni, A. R. W. de (Comp.). (2007). *El saber didáctico* (Cuestiones de Educación). Paidós.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carrión, J. (2017). *Diferencia entre dato, información y conocimiento*.

- Universidad de Guadalajara. <https://iibi.unam.mx/voutssasmt/documentos/dato%20informacion%20conocimiento.pdf>
- Cevallos Uve, G. E. y Cedeño Hidalgo, E. R. (2022) Análisis conceptual a la didáctica de la investigación científica. *Delectus*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.36996/delectus.v5i1.159>
- Coll, C. S. (1990). Concepción constructivista y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Flores Barboza, J. C. (2009). La eficiencia del método “encinas” para el aprendizaje de competencias de investigación. *Revista Investigación Educativa*, 13(24), 13-36. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2009_n24/pdf/a02v13n24.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Izquierdo Alonso, M. e Izquierdo Alonso, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3250136&orden=260836&info=link>
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-14. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Mara, D. y Mara, E. L. (2011). Didactical competences formed for academic career. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1410-1414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.303>

- Navas, R. (2020). Breve historia del cambio conceptual en el aprendizaje de la ciencia. *Revista de Psicología*, 19(1), 222-228. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/8631>
- Negro, M. D. y Gómez Zeliz, J. (2023). Lo que la pandemia se llevó: 5 mitos sobre la educación universitaria argentina. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XXI(21), 1-24. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2023-212108>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia, Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018) *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5a. ed.) Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Parra Medina, L. E. y Álvarez Cervera, F. J. (2022). Síndrome de la sobrecarga informativa: una revisión bibliográfica. *Revista de neurología*, 73(12), 421-428. <https://neurologia.com/articulo/2021113>
- Peralta., S. A, Carelli, S., Miguel, M., Millani., A., Zuliani, P. y Díaz, M. I. (2020). Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 79-93. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000200079
- Picasso, F. y de Gracia, D. (29 de junio-2 de julio de 2022). *Tensionamientos e hibridaciones en la enseñanza y aprendizaje de Metodologías Cualitativas de Investigación: visiones, prejuicios y estereotipos*. XIV Congreso Español de Sociología 2022: Desigualdades, Fronteras y Resiliencia. Sociología para crisis globales, Murcia, España.

- Pietrelli, A. (2020). El desafío de enseñar investigación en la universidad: experiencias educativas en el bioterio de la universidad de ciencias empresariales y sociales (UCES). *Revista Científica de UCES*, 25(1), 145-177. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/786>
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía.
- Quijano Hernández, M. (2012). Enseñanza de la ciencia: Retos y propósitos de formación científica. *Docencia Universitaria*, 13, 17-34. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/3258>
- Rincón-Bedoya, L. S., Murcia-Peña, N. y López-Ávila, C. R. (2018). Perspectivas de investigación en educación y pedagogía. *El Ágora U.S.B.*, 18(1), 73-89. <https://doi.org/10.21500/16578031.3212>
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y educadores*, 16(1), 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614001.pdf>
- Salazar Antequera, R. (2017). Didáctica de la Investigación. Un medio para fortalecer la Investigación en la Carrera de Historia. *Educación Superior*, 3(1), 79-83. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000200009
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4a. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

Bibliografía

- Aguilar Padilla, R. (2018). El desafío de enseñar a investigar ante las deficiencias de lecto-escritura: el caso de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 7 al 9 de noviembre de 2018, Cuenca, Ecuador.
- Day RA. Cómo escribir y publicar trabajos científicos. 3ra. ed. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud; 2005. Organización Panamericana de la Salud. Cómo empezar a escribir un artículo científico: metodologías de la OPS/OMS para intercambio de información y gestión del conocimiento en Salud. Washington DC: OPS; 2015.
- Eguinoa, A. E. (2006). Enseñar a investigar: ¿mito o realidad? *Revista Pampedia*, 2.
- Gallego Rodríguez, C. R. (2013). La publicación científica: un reto para profesionales. *Revista Ciencias Médicas de Mayabeque*, 19(3). <https://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/618/1067>
- Morales, O. A. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* 5, 69-82.
- Padrón Novales, C. I, Quesada Padrón, N, Pérez Murguía, A., González Rivero, P. L. y Martínez Hondares, L.E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v18n2/rpr20214.pdf>

Villagrán A. y Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v80n1/art10.pdf>

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA

Por Gastón Becerra, Facundo Fernández y Joaquín Mezzadra

*Formar en investigación es mucho más que transmitir
un conjunto de técnicas.*

*Es un proceso social de producción y comunicación en el que se ha de
desarrollar una compleja red de habilidades cognitivas,
procedimentales, sociales y metacognitivas*

Mónica Izquierdo Alonso y Ana María Izquierdo Alonso

Introducción

La investigación, tanto académica como privada, es una de las principales competencias laborales de la sociología. Relevamientos sobre el campo laboral de la sociología en Argentina, como el de Rubinich y Beltrán (2010), señalan a la investigación como un elemento central en roles tales como la docencia universitaria, la

investigación de mercado y los sondeos de opinión, la consultoría, los funcionarios técnicos del Estado, o el trabajo en organizaciones del tercer sector. Esfuerzos recientes por incorporar nuevas técnicas de investigación computacional –vinculadas al fenómeno del *big data* y la inteligencia artificial– en todos estos campos permiten afirmar que la investigación seguirá teniendo un lugar destacado en las exigencias laborales de la sociología, al tiempo que se comienza a vislumbrar una actualización de programas y currículos universitarios (Becerra, 2021).

En el campo de la reflexión en torno a la enseñanza de las metodologías de investigación social se suele encontrar el diagnóstico de una falta de “cultura pedagógica” que ofrezca lineamientos comunes y temáticas de discusión y consideraciones constituidas para guiar la práctica docente (Kirss et al., 2022; Lewthwaite y Nind, 2016; Wagner et al., 2011). Diversos elementos contribuyen a este diagnóstico, algunos de ellos son históricos y de carácter estructural, como la falta de currículos canónicos o la diversidad de maneras en las que las metodologías se insertan en los planes de estudio, mientras que otros son más recientes, como los que responden a las transformaciones tecnológicas, por ejemplo, la generalización de la enseñanza virtual o la incorporación de técnicas computacionales en las ciencias sociales.

Sería fútil en este escenario intentar escribir un “recetario” de consejos y estrategias. Tal vez conviene entonces identificar desafíos e intentar explicitar cuáles son los contextos y las tensiones que les subyacen. Esta fue la estrategia adoptada a la hora de escribir este capítulo, en el que no solo se interroga a la literatura, sino que también se vuelcan experiencias, reflexiones y proyecciones de trabajo de un equipo docente de metodologías de la investigación social en constitución.

Este capítulo estará centrado en tres grandes grupos de desafíos y tensiones que enfrentan los docentes de las metodologías de la investigación social en la instancia de grado donde, a diferencia de la formación en posgrado, no se suele contar con tanto tiempo ni tantos recursos.

El primero remite a que la enseñanza de una *praxis* de investigación no puede sino seguir la máxima de que “se aprende haciendo”. Sin embargo, no hay práctica sin contexto, y en el caso de las asignaturas de metodologías de la investigación social, este proviene del plan de estudio, y se expresa en la secuencia de asignaturas metodológicas y sus distintas modalidades, y de los vínculos con las teóricas. Aquí se hará referencia a las tensiones entre cursos/talleres y entre método/teoría.

El segundo alcanza a la necesidad de “acortar distancias” –como expresan Scribano et al., 2006– entre las prenociones, los saberes previos, las angustias que los estudiantes traen al aprendizaje de las metodologías de la investigación social y la experiencia práctica que los docentes generan en dichos espacios. Aquí se observan problemas importantes, como la delimitación de lo que se entiende por investigar, la desnaturalización de ciertos ideales vinculados a la objetividad, el mandato de hacer un aporte, o de concebir a la investigación como una tarea necesariamente colectiva o en comunidad.

El tercer gran desafío es el de constituir una subjetividad reflexiva y pragmática de cara a la *praxis* de la investigación. Pero semejante tarea requiere de un doble esfuerzo: por un lado, para los estudiantes que deberán adoptar una actitud flexible y paciente para poder encarar tareas nóveles, tales como el recorte de un objetivo de indagación, o la selección –o deberíamos decir apuesta– por un diseño. Y por otro lado, para los docentes, comunicar la experiencia de una manera franca y honesta que visibilice los

costos, riesgos y consecuencias de las decisiones que se deben tomar en los distintos contextos de la investigación. Por ello, a continuación se describirá la tensión entre lo pragmático/ritual del ejercicio metodológico.

1. La tensión entre curso/taller, teoría/método y los contextos del plan de estudios

Generalmente se remarca que la enseñanza de la metodología requiere de un enfoque práctico que proponga a los estudiantes aprender a “investigar haciendo” junto a un director o tutor que lo guíe en los distintos quehaceres y saberes requeridos. Catalina Wainerman lo expresa claramente.

La razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, a mi juicio, reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el “maestro/a”. Esto es así porque hay “algo” no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer. Y es así porque, como afirma Alford (1998, p. 8), el oficio de la investigación reside en algún punto entre el arte y la ciencia. Combina la creatividad y la espontaneidad del arte (aunque el arte puede ser un trabajo duro) y el carácter riguroso y sistemático de la ciencia (aunque la ciencia puede ser gozosa). (2015, pp. 32-33).

No puede haber duda que este es un momento indispensable de la formación de cualquier investigador, especialmente en la instancia de posgrado, en la que debe aprender a gestionar un proyecto –cuanto menos personal– de forma integral para asegurar el desarrollo de

su tesis. Sin embargo, en el nivel del grado, como se menciona, los desafíos son mayores, y no se suele contar con tanto tiempo ni tantos recursos, ya sea por parte de los docentes como de los estudiantes. Allí, y especialmente en las primeras materias del tramo metodológico, las necesidades del dictado suelen debatirse entre la modalidad del “taller” y la del “curso”. En el primero, se acompaña con actividades prácticas y se supervisan los avances del estudiante a lo largo de los encuentros en su elaboración de un proyecto o una investigación. En el segundo, se los introduce a contenidos teóricos tales como los distintos momentos del ciclo de la investigación, los conceptos con los que pensamos y comunicamos las decisiones metodológicas, o los formatos y las convenciones que posibilitan dichas comunicaciones.

Para esto, en el diseño y la selección de la modalidad de dictado, así como en la definición de los contenidos que se ofrecerán, se vuelve ineludible pensar cómo las asignaturas de metodología se enmarcan en el plan de estudios de la carrera, cómo se secuencian entre distintos seminarios metodológicos y cómo se vinculan con las materias de formación sociológica general. Con respecto a estas últimas, se juega el vínculo entre la teoría –las herramientas con la que se interpela al objeto de indagación– y las metodologías –las decisiones que vuelven al proyecto factible y a las conclusiones válidas frente a otros–. Y si bien es un lugar común, es necesario reafirmar que no hay metodologías sin teoría (y viceversa), y hacer que éste sea el punto de partida para el diseño de las asignaturas. Así, éstas se presentan necesariamente como espacios de integración y vínculo con otras materias, cátedras, y proyectos de investigación. Sin embargo, este vínculo no debe recaer en que las asignaturas de metodologías “deleguen” componentes centrales del quehacer en estos otros espacios. Es decir, las asignaturas de metodología pueden –y deben– suponer que otras materias teóricas han contribuido a construir entre los estudiantes una mirada sociológica

sobre la cual fundar una pregunta de investigación, pero no deberían dejar de dar contenidos teóricos generales y específicos que se ajusten a sus objetivos pedagógicos. En última instancia se requiere evitar caer en una trampa nominal: las materias “de método” son, antes que nada, materias “de investigación”, y eso siempre supone teoría y conocimientos sociológicos específicos.

Luego, en relación a los vínculos entre asignaturas del tramo metodológico, el desafío es dar con una secuencia que no aisle, fragmente o descontextualice los distintos saberes, diseños y tradiciones en la investigación social, las cuales son muchas y variadas, en línea con el carácter multi-método y multi-paradigmático de las ciencias sociales. Esta formación heterogénea es uno de los caracteres más valorados del perfil laboral del sociólogo en Argentina. En función de esto, y del carácter práctico del aprendizaje metodológico, varios autores recomiendan diseñar y organizar la secuencia de asignaturas en función del proceso de investigación (Hermida, et al., 2018; Wainerman, 2015). Es decir, materias y materiales que se centren en la elaboración de ideas, preguntas, objetivos y proyectos, el armado de un marco teórico y la definición de un diseño, la construcción y el análisis de los datos, y la comunicación de resultados. Hermida et al. (2018) explícitamente fundamentan este diseño en un esfuerzo por “superar la separación de paradigmas y estrategias, presentando simultáneamente las perspectivas cuantitativas y cualitativas ancladas a los momentos de definición del diseño, la construcción del dato y el análisis” (p. 187).

Para ilustrar estas tesis sobre los vínculos entre asignaturas metodológicas y de otros trayectos de la formación sociológica, cabe mencionar una experiencia de este equipo docente. En el diseño de la Licenciatura en Sociología de UFLO Universidad, el tramo de “formación en investigación social mixta” acompaña al estudiante desde el primer año hasta el último. Esto supone siete espacios de

investigación que van desde la discusión en torno a lo que implica investigar en ciencias sociales, y el planteo de un primer proyecto de investigación, hasta la elaboración de un trabajo final de grado, pasando por instancias en las que se hace foco en los distintos diseños y técnicas. A contramano de las recomendaciones antes mencionadas, en el diseño de la carrera hay un espacio específico dedicado al análisis cualitativo y otro al análisis cuantitativo. Esto se debe a que el plan de estudio incorpora posteriormente saberes y metodologías computacionales tales como el minado de texto, el modelado, o la simulación computacional, cuyas particularidades vinculan lo cuantitativo y lo cualitativo, requiriendo una mirada de especialista y reforzando la necesidad de su integración (e.g., Díaz-Bone et al., 2020).

Luego, la asignatura “Taller de investigación 1”, que se dicta en primer año, supone que los estudiantes hayan cursado sociología general y que se encuentran cursando teoría sociológica clásica. Sin embargo, para reforzar estas ideas y ofrecer prismas teóricos accesibles a estudiantes iniciales se ha incorporado como contenido de la materia la presentación de la Teoría de las Representaciones Sociales, que cuenta con varios antecedentes y ejemplos actuales elaborados bajo distintos diseños y con variadas técnicas y fuentes. Al ofrecer este contenido no se pretende menospreciar la importancia de que el estudiante pase por el “momento epistémico” de recorte del objeto y de construcción de su marco teórico, pero –como recomienda Wainerman (2015)– es preferible que se concentre en interiorizar la práctica de investigación, lo cual puede ser difícil de congeniar con el desafío “paralizante” de tener un tema propio y una teoría para problematizarlo.

Por otro lado, asumiendo que el aprendizaje y la práctica de la investigación se hace “junto a otros”, es necesario que, a medida que avanzan en conocimientos y lecturas, los estudiantes participen en

equipos de investigación junto con un investigador formado y/o un coordinador. Varias experiencias documentadas confirman que en estos ambientes se obtiene un aprendizaje diferencial, fundado en la resolución de problemas y el involucramiento de los estudiantes, situado en el protagonismo como “productores” de información y “evaluadores” de las producciones escritas de sus pares (Brew, 2003; Healey, 2005). Allí se ven impulsados a tomar decisiones en conjunto, a asumir un interés genuino por la práctica y la enseñanza en base a una línea de investigación concreta, a comprometerse desde los roles asumidos sabiendo que cada persona aporta en su medida al progreso de un proyecto común, etc. En la factibilidad de estos espacios también se incorporan actores del campo de la gestión, política y dirección universitarias, que pueden impulsar y garantizar estos espacios de aprendizaje e integración de la docencia y la investigación vinculados a un saber-hacer que enriquezcan las propuestas pedagógicas y favorezcan la calidad educativa en nuestro ámbito.

2. La tensión entre estudiar/investigar y las preocupaciones y angustias de los estudiantes

En líneas generales, si bien la tarea del docente es la de “enseñar a investigar”, son los estudiantes los que tienen que saber elaborar de manera personal cómo atravesar no solo por un espacio de aprendizaje, sino también cómo moldear el cuerpo, la mente y las emociones. Este proceso conlleva una serie de tensiones y dificultades alrededor de la dicotomía estudiar/investigar que deben ser puestas en juego y abordadas en la práctica docente en el aula.

En primer lugar, es relevante rearticular los conocimientos que tienen los estudiantes sobre lo que es investigar, cómo se hace, qué tipo de conocimiento se produce, cómo se escribe o de qué

formas se puede comunicar la producción científica. Estos presupuestos varían en función de sus trayectorias pedagógicas y de sus experiencias personales. Algunos estudiantes ya han realizado proyectos de investigación en la escuela secundaria, mientras que otros nunca han oído hablar de qué es investigar. En este sentido, el trabajo de Scribano, Gandia y Magallanes (2006, pp. 93-94) da cuenta que la amplia mayoría de los estudiantes considera que investigar es “producir conocimiento” y “aprender e indagar una realidad”. Sin embargo, si solo se tomasen en cuenta estas perspectivas, la investigación no se distingue de lo que supone “estudiar”. Sobre este punto, la tarea del docente se aboca a encauzar estas distintas ideas, energías y angustias y a reelaborar la noción misma de investigación.

En segundo lugar, una preñoción muy marcada en los estudiantes es aquella que tiene que ver con la neutralidad científica y la objetividad. Desde este punto de vista, se observa al científico como un estudioso alejado de la problemática que estudia, como aquel investigador de escritorio que no tiene posiciones políticas ni valores que interfieran en el proceso de investigación. Como bien documentaron Klimovsky e Hidalgo (1998), los valores y las posiciones atraviesan las decisiones de los científicos en varios aspectos: la selección del tema o problema al que se quiere atender, su justificación, la priorización de ciertas fuentes de datos para dar voz a ciertos actores, la adopción de técnicas específicas, la selección de estrategias de análisis de datos, etc. Una filosofía política de la ciencia no excluye los valores sociales implicados en estos momentos (Gómez, 2014); en cualquier caso, advierte que los mismos no deben recaer en una lectura sesgada de los datos. Es entonces un desafío del docente empoderar al estudiante para que persiga sus intereses y que a la vez no caiga en el mero subjetivismo o termine preso de sus propias preñociones. Además, tener en cuenta la dimensión política de la investigación permite remarcar

su carácter transformacional y vincularla con procesos de transformación social.

Esto trae aparejado otro elemento, que es el carácter comunicacional de la investigación, que a diferencia del estudio puede considerarse un acto en constante vínculo con la sociedad. La investigación siempre es un proceso que se hace con, en y hacia la comunidad ya que siempre se escribe junto a otros contemporáneos o predecesores que alimentan nuestras referencias, enmarcan nuestras discusiones y proveen antecedentes. En última instancia, la investigación cobra sentido cuando los resultados se comunican a la comunidad.

También es importante remarcar que la práctica de investigación no es un proceso solamente racional, sino que se ponen en juego sentimientos, emociones y corporalidades que deben considerarse en la práctica de enseñanza. Es por ello que en las aulas de metodología se encuentran de manera más frecuente con estudiantes que se angustian cuando no pueden resolver un problema de investigación o no pueden gestionar emocionalmente los puntos de vista ajenos. En este contrapunto sobre enseñar a investigar, la dimensión emocional/actitudinal es dejada de lado por parte del docente en su práctica pedagógica. La enseñanza de los “pasos sucesivos de una investigación” o de la “flexibilidad metodológica” no contempla cómo el investigador se siente en los distintos momentos del proceso, ni cómo gestiona sus emociones para llevar la tarea a buen puerto.

No vale solo la reflexividad y las notas de campo para mostrarles a los estudiantes – que ya se encuentran abrumados, sorprendidos, asustados o ilusionados por llevar a cabo una investigación– ejemplos sobre cómo se debe actuar. Es importante que el docente esté preparado para darles herramientas a los estudiantes para que puedan controlar las angustias y emociones implicadas y orientarlas

en la búsqueda de buenos resultados para la investigación. En esta postura pedagógica se pone en juego la tensión entre agencia y estructura ya que, por un lado, son los estudiantes los que con sus intereses llevan a cabo una investigación y ponen el cuerpo para transitarla, y por otro, son los docentes quienes conocen de antemano que con el bagaje de conocimientos que ellos tienen no es suficiente para justificar una investigación, y deciden ofrecer una serie de temas para elegir. Es en el contexto del aula donde esta decisión tiene que darse ya que es en el intercambio entre estudiantes y docentes donde se define el formato que puede tener la investigación.

Finalmente, la cuestión actitudinal es un elemento fundamental a la hora de enseñar a investigar. A diferencia del estudio, donde la práctica metódica constante, con horarios pautados determinados fijos y técnicas estructuradas es la norma, en la investigación no se persiguen tiempos constantes. En una investigación existen momentos de plena productividad e instancias de preparación. La actitud es la de una constante sensibilización por el entorno. En este constante ir y venir entre teoría, práctica y escritura los momentos se solapan y no se puede estandarizar tiempos específicos. El desafío para el docente es el de dar el espacio al estudiante para que pueda reformular, ir y venir en la investigación, aunque eso implique desfasarse del programa de la materia. Por otro lado, cuando se le enseña metodología no se lo hace solo para que aprenda ciertos conceptos, sino que se le está enseñando un oficio profesional. Esta declaración es algo que pocos estudiantes tienen en cuenta a la hora de enfrentarse a una investigación ya que ven a ésta como una materia que se tiene que estudiar. Sin embargo, es preciso que el docente dé cuenta de que la investigación como práctica científica empodera de tal manera al sujeto que no solo ayuda en el transcurso de otras materias de la carrera, sino también para su vida profesional.

3. La tensión entre ritual/pragmatismo y la comunicación de la experiencia

Algo complejo para nuestros estudiantes es asimilar el sentido práctico o pragmático que se requiere durante todo el proceso de investigación. Porque, está claro, no basta con estudiar y conocer todos los pasos de la investigación y aplicarlos uno a uno como parte de un ritual metodológico que se repite de forma cíclica. Por el contrario, la investigación social es un proceso dinámico, flexible, dialógico, reflexivo y contextualizado que requiere de decisiones estratégicas basadas en un saber fundamentado. Pero ¿cómo se puede enseñar este pragmatismo de lo metodológico?

La tensión entre el uso de determinadas herramientas metodológicas como parte de un primer acercamiento a la investigación y la autonomía en la toma de decisiones estratégicas es algo con lo que muchos docentes lidian al momento de enseñar este tipo de asignaturas. Algo que se suele implementar como estrategia pedagógica en muchos ámbitos universitarios es enseñar qué es investigar desde las propias experiencias del docente-investigador. El poder recurrir al trasfondo de las propias investigaciones o publicaciones dentro del aula –sin querer ser autorreferencial– supone hacer visible una “cocina” de lo metodológico, que visibiliza el saber hacer del investigador social (Wainerman, 2015). En esa espesura, hablar en primera persona de las experiencias de investigación remarca las dificultades y los riesgos de la toma de decisiones implicadas a lo largo de la investigación, al tiempo que habilita a discutir el lugar de la frustración y/o aceptación de las decisiones que no resultaron de la manera esperada. El desafío, entonces, es el de aprender a replantear, a reenfocar, a aceptar errores y a negociar con uno mismo, la revisión de objetivos y técnicas a lo largo del proceso de investigación. De modo que, como sostiene Wainerman (2015), enseñar lo metodológico y lo práctico

disociados supone el riesgo de formar “ritualistas” de la metodología, y no metodólogos con sentido crítico y práctico en la toma de decisiones.

A menudo, cuando se imparte metodología, se suele dejar de lado el momento epistémico o de construcción del objeto, aquella instancia donde se entrecruzan las condiciones psicológicas y sociológicas de la producción, poniéndose en juego los valores y las justificaciones más relevantes del investigador para priorizar una temática o problemática. Poder hablar de cómo surgieron las ideas iniciales y los objetivos de las investigaciones, cómo se financiaron o se hicieron viables, qué posicionamiento valorativo y afectivo se tenía o se tiene respecto a lo que se investiga, con qué inconvenientes o imprevistos se han encontrado, permite mostrar un costado de lo metodológico donde no existen reglas de antemano, sino decisiones que acercan al acierto o a los intentos fallidos. Y es este carácter de “prueba y error”, donde “las cosas no siempre salen como se quiere”, el que se debe naturalizar en los primeros pasos de la enseñanza de la metodología, a fin de fomentar en los estudiantes una actitud más sana hacia la frustración y acostumarlos a una visión más realista sobre el modo en que todos hemos aprendido a investigar.

En este sentido, otra de las estrategias pedagógicas implementadas desde UFLO en la asignatura “Taller de investigación 1” es organizar conversatorios donde participan investigadores como invitados para contar sus experiencias. Allí se les pide que expongan crudamente las decisiones fallidas que tomaron en sus investigaciones, la capitalización de sus aprendizajes en momentos donde las cosas no salieron como esperaban, la gestión de sus emociones en momentos más críticos, y se los invita a reflexionar sobre la capacidad de ser flexibles cuando hay que virar el rumbo de un proyecto. Este tipo de testimonios son una buena práctica para los estudiantes

ya que supone aprender de una manera directa la complejidad que opera detrás de las decisiones del proceso de investigación, pudiendo preguntar y ahondar en la experiencia de alguien que tiene un recorrido más largo.

Por tanto, en esta complejidad entre praxis y metodología, siguiendo a Meo y Dabenigno (2015), resulta fundamental el desarrollo de un *habitus* investigativo en los/las estudiantes, esto es, un conjunto de disposiciones, categorías de apropiación, percepción e interpretación propias, que ayudan a generar formas de interrogarse y leer problemáticas del mundo empírico, con una orientación flexible, emergente, dialógica y reflexiva. Claro está, ayudar a forjar este tipo de competencias y habilidades entre los estudiantes se logrará no solo a partir de lecturas de investigaciones previas de otros/as sociólogos, sino por medio de su participación directa y real en espacios de prácticas de investigación.

Conclusiones

La intención de este capítulo era reflexionar sobre las tensiones que articulan la enseñanza de las metodologías de la investigación social. Lejos de prescribir recetas y dar respuestas cerradas, se buscó sopesar las ventajas y los riesgos del formato de curso y el de taller; de considerar las distancias y diferencias entre lo que implica estudiar y lo que implica investigar, tomando en cuenta las prenociones y las actitudes de los estudiantes, y los desafíos para una formación que pueda incorporar la reflexión pragmática frente al ritualismo de los “pasos del método”. Éstas no son las únicas tensiones. Se podría, por caso, avanzar sobre la tensión entre el proceso/producto de la evaluación en la dificultad de adquirir habilidades y competencias necesarias para hacer investigación.

También podrían mencionarse los desafíos de la irrupción de las técnicas computacionales y su hibridación con los diseños clásicos de investigación social, o la incorporación crítica y reflexiva de herramientas de inteligencia artificial en las distintas tareas de la investigación. Sin duda, estas nuevas tensiones marcarán la agenda de la discusión de la enseñanza de la metodología de la investigación social en los próximos años y, desde aquí, se invita a seguir indagando estas y otras tensiones para ir rumbo a una enseñanza significativa.

Referencias bibliográficas

- Becerra, G. (2021). Los desafíos del big data para la formación sociológica. *II Jornadas Institucionales de Innovación Educativa en la Universidad*. <https://jornadas.virtual.uflo.edu.ar/?p=2410>
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Diaz-Bone, R., Horvath, K. y Cappel, V. (2020). Social Research in Times of Big Data. The Challenges of New Data Worlds and the Need for a Sociology of Social Research. *Historical Social Research*, 45(3), 314-341. <https://doi.org/10.12759/hsr.45.2020.3.314-341>
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.

- Hermida, M., Farías, A., Gil, R., Pessina, N. y Urdapilleta, M. (2018). Construir el objeto: Enseñar metodología desde la praxis investigativa. El caso de metodología de la investigación en ciencias sociales en las carreras de sociología y ciencia política de la Universidad Nacional De Tierra Del Fuego. *De Prácticas y Discursos*, 7(9). <https://doi.org/10.30972/dpd.792807>
- Izquierdo Alonso, M. y Izquierdo Alonso, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de Las Ciencias de La Información*, 33, 107-123. <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A>
- Kirss, L., Hunt, P. y Kalk, K. (2022). Teaching social science research methods in an online setting: pointers from a literature review. *Przeгляд Krytyczny*, 4(2), 89-102. <https://doi.org/10.14746/pk.2022.4.2.6>
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (2001). *La inexplicable sociedad: cuestiones de epistemología de las ciencias*. Editorial A-Z.
- Lewthwaite, S. y Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882>
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).

Rubinich, L y Beltrán, G. (2010). *¿Qué hacen los sociólogos?* Aurelia Rivera.

Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la “metodología de la investigación” en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online Revista Electrónica*, III(1), 91-102.

Wagner, C., Garner, M. y Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in HigherEducation*, 36(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/03075070903452594>

Wainerman, C. (2015). Consejos y Advertencias para la Formación de Investigadores Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *Trastienda de la Investigación* (pp. 27-51). Lumiere.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Por Julieta Marmo, Lorena Varela, Diego Castillo, Myrian Rojas,
Luciana Della Pittima, Melisa Gaggino y Gabriel Mortara

*No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza*

Paulo Freire

Origen, desarrollo y actualidad de la enseñanza de la investigación

Para describir y analizar la enseñanza de la metodología de la investigación en particular en el marco de un saber, es necesario primero comprender el desarrollo de esta disciplina, considerada como la ciencia de los procesos mentales.

El origen de la psicología científica se entrelaza con la delimitación

de un objeto y un método de estudio vinculados a las ciencias positivas y a la demostración empírica de sus fenómenos. Esto permitió que la disciplina se separara de la filosofía, en la que inicialmente los estudiosos se preguntarían, desde la Antigüedad y hasta gran parte de la época moderna, acerca de la esencia de los seres vivos, de sus operaciones vitales y de las diferentes potencias o facultades del ser humano (Aguinalde Sáenz, 2009), considerando la ausencia de diferenciación entre esta rama de la ciencia y las denominadas experimentales.

En este contexto, la psicología no logró constituirse como una ciencia autónoma sino hasta mediados del siglo diecinueve, dado el auge del positivismo en 1840 y el potencial que alcanzaron las ciencias biológicas en esos tiempos. Siguiendo a Aguinalde Sáenz (2009), el positivismo reconocía como ciencia aquella cuyos resultados podían ser experimentalmente comprobados, siendo la física el modelo ideal e incluyendo indicadores tales como la expresión matemática de sus mediciones, la objetividad y la expresión de leyes generales o teorías explicativas del fenómeno objeto de estudio. La segunda vertiente que se describe a continuación, y que actúa como antecedente, implicaba estudios científicos realizados desde la fisiología, especialmente de la sensación y del sistema nervioso. Este recorrido permitió hallar un modelo metodológico cercano al estudio de temas psicológicos, aunque aún ligados a la biología. Por ejemplo, el estudio de la localización de ciertas regiones cerebrales y las conductas y funciones, o bien la frenología de Franz Gall, conocida como “Doctrina del cerebro”. El autor postulaba que la forma del cráneo se relacionaba con la forma del cerebro, así como a partir de ello podría realizar ciertas predicciones de la conducta del ser humano. En este sentido, si bien sus postulados fueron refutados luego por ser equívocos, constituyen un antecedente importante del localizacionismo y de la psicología aplicada (Arias y Walter, 2018).

En este recorrido histórico continuaron después los estudios de la psicofísica de Ernst Weber y Gustav Fechner, quienes relacionaron los estímulos físicos con respuestas sensoriales, articulando de esta manera la medición física de la estimulación, con la medida de un fenómeno psicológico. En 1860 Fechner publicó *Elementos de la Psicofísica*, considerada una obra clásica.

Dichos antecedentes representan la antesala de la psicología científica, reconociendo esta fundación al médico, fisiólogo y psicólogo alemán Wilhelm Wundt, quien realizó los primeros pasos hacia una psicología experimental. Desde el enfoque teórico y su práctica como investigador, fundó en 1879 el Laboratorio de Leipzig, el cual se convertiría más adelante en el primero de la historia dedicado a la psicología. Es por ello que esta fecha ha sido considerada como el año del establecimiento de la psicología como una ciencia independiente y experimental. En ese entonces, se consideraría el objeto de estudio a la consciencia, y como método la introspección científica controlada, experimental y objetiva (Alcantarilla et al., 2023). Finalmente, Wundt enmarcaba la disciplina “psi” como “La psicología consiste en la investigación de los procesos conscientes en las formas de conexiones características de ellos” (Aguinalde Sáenz, 2009, p. 11), dándole a este constructo un espacio inaugural para la ciencia de ese entonces y hasta estos días.

Posteriormente, pero a partir de este autor, las distintas corrientes psicológicas han realizado grandes aportes a la ciencia, algunas por considerarse diferentes u opuestas en cuanto al objeto y método de indagación de los fenómenos psicológicos y otras por continuar su obra. Por ejemplo, y solo para mencionar algunas de ellas, la psicometría, el psicoanálisis, la gestalt, la psicología cognitiva, sistémica y otras valiosas ramas y orientaciones que han profundizado el conocimiento psicológico desde diversas perspectivas metodológicas.

En la actualidad, la problemática de la enseñanza de la metodología se ha vuelto un tema relevante, especialmente en el campo de las ciencias sociales y de la psicología en particular, debido a la proliferación de estudios académicos y científicos, tanto teóricos como empíricos, que han ido incrementándose, así como también al avance de la ciencia en general y de la tecnología en particular. Ello ha favorecido en simultáneo a que la psicología cuente con una tradición investigativa basada en diferentes clasificaciones y denominaciones según la concepción del autor y del contexto donde se ha llevado adelante (Losada, Zambrano-Villalba y Marmo, 2022), tema que, como investigadores y/o docentes, interpelan el quehacer pedagógico en términos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos y obstáculos recurrentes

Siguiendo los aportes de Ballinas Aquino y Ballinas Aquino (2014), el proceso de investigación formativa puede ser estudiado y encaminado mediante tres ejes, ya sea considerando a la persona que realiza la investigación, teniendo en cuenta el objeto de estudio y tomando nota del contexto en el que la investigación se lleva a cabo. En la enseñanza actual de la metodología de la investigación, los docentes se encuentran con desafíos que llevan a repensar las prácticas pedagógicas: la falta de interés de los estudiantes en las ciencias en general, así como la dificultad presente para lograr aprendizajes significativos (Ball y Pelco, 2006; Farías, 2005; Guzmán Cáceres, 2021), creyendo en ocasiones que los conocimientos adquiridos son pasajeros y no perduran en el tiempo (Piñera, 2001, en Guzmán Cáceres, 2021), por lo que tampoco logran un aprendizaje suficiente para realizar los trabajos de tesis finales en sus carreras correspondientes.

Achilli (2005), por su parte, sostiene que el enseñar implica una práctica compleja de por sí, y el enseñar a investigar multiplica los desafíos, ya que requiere una necesidad de, citando a Bourdieu (1995), “disposición crítica”. Achilli (2005) enumera algunas de las prácticas necesarias para la enseñanza en investigación social. La primera de ellas es que a investigar se aprende en la práctica en sí, haciendo, es decir, investigando. En este primer aspecto, los docentes se encuentran con el desafío de integrar la teoría con la práctica, de llevar adelante una investigación en los tiempos académicos. Otra problemática planteada por la autora para la enseñanza de la investigación social es la necesidad de la apropiación de conceptos metodológicos del proceso de la investigación mientras se intenta aplicarlo. Es decir, se espera que los estudiantes comprendan, por un lado, y pongan en práctica, por otro, sin perder de vista el sostener la rigurosidad que implica la práctica metodológica y sin anular la creatividad de quienes están aprendiendo.

De esta manera, la enseñanza de metodología resulta transversal en la formación que realizan los estudiantes, de forma que pueda ser vinculada a otras materias de la carrera, permitiendo que lo que se aprenda sea utilizado a lo largo de toda la carrera. En este sentido, los alumnos deberían tener la libertad y participación suficiente para elegir los proyectos de investigación, estando relacionados a las problemáticas psicosociales actuales y de su contexto, fomentando de esta manera que los aprendizajes resulten significativos.

Colanzi (2023) señala que es fundamental promover en los aprendices la curiosidad, procesos de reflexión, la competencia de formular interrogantes significativos, el pensamiento crítico en relación a generar nuevos planteamientos sobre problemáticas de la actualidad.

De acuerdo a los aportes de Ruiz et al. (2021), cabe mencionar que

otro de los desafíos que se presenta es el trabajo grupal. Investigar requiere de una práctica en conjunto y es necesario que se practique de este modo en la formación de grado a la hora de trabajar en la elección de un tema y el desarrollo de una investigación. Allí convergen diversos puntos de vista, ideologías y contextos sociales diversos donde pueden surgir obstáculos y en los que el docente debe facilitar el trabajo para que las posibles divergencias se transformen en una característica enriquecedora del quehacer grupal. La enseñanza de metodología en psicología puede ser un espacio de posibilidades, de diálogo, donde el docente debe habilitar espacios en los que circule el poder decir lo que se piensa, a partir de intercambios entre docentes, estudiantes y grupos de trabajo. Por último, se distingue que en la enseñanza de la metodología, por lo general, se presentan dificultades al momento de delimitar el tema de investigación, la formulación del problema, el desconocimiento en herramientas para realizar búsquedas bibliográficas y/o los instrumentos de evaluación, y por lo tanto, diseñar el estado del arte, como también en la redacción de textos académicos. Sin embargo, se cree posible elaborar otras estrategias para pensar la metodología como una “tarea de transformación social, que involucra el saber-hacer de la producción de conocimiento científico en el campo de la psicología” (Colanzi, 2023, p. 22).

Contenidos mínimos

A fin de resumir los contenidos curriculares¹ de la asignatura

¹ En Argentina, los contenidos curriculares básicos de la asignatura Metodología de la Investigación en Psicología, así como de todas las materias del plan de estudios, se integran y consensuan a nivel nacional con la aparición de la Resolución Ministerial N°

Metodología de la Investigación en Psicología, se proponen los siguientes temas:

- Fundamentación del conocimiento científico. Filosofía de la ciencia. Ciencia.
- Abordajes filosóficos sobre el conocimiento, la verdad y el método científico. Conocimiento en la filosofía antigua, medieval y moderna. Realismo e idealismo. Empirismo y racionalismo.
- Lógica: términos, proposiciones y razonamientos. Epistemología.
- El proceso de investigación. Investigación científica en psicología. Conocimiento vulgar y conocimiento científico. Método y metodología. Idea y problema de investigación. Variables, marco teórico, antecedentes o estado del arte. Fundamentación de un problema de investigación. Teorías de la medición en psicología. Estadística descriptiva e inferencial. Ruta de investigación cuantitativa, cualitativa y mixta. Método experimental. Diseños no experimentales: Transversales y Longitudinales. Unidad de Análisis. Tipos de muestreo. muestra probabilística y no probabilística. Instrumentos de medición o técnicas para la recolección de datos. Validez y confiabilidad.
- Ética en investigación. Consentimiento informado.

343/2009 y su posterior modificación, N° 800/2011, en la que se abordan los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de psicólogo y licenciado en psicología, que establece el Ministerio de Educación de la Nación en articulación con el Consejo de Universidades. Anterior a ello, no existía un documento que estableciera un acuerdo global y regulado sobre los contenidos mínimos a desarrollar en el desarrollo de la disciplina psicológica.

Los contenidos planteados se sostienen de manera transversal y dialéctica en la transmisión de la disciplina, permitiendo hacer frente a los desafíos de la sociedad actual.

Habilidades investigativas básicas

En concordancia con los contenidos mínimos propuestos en la materia, y partiendo del entendimiento de que la habilidad está vinculada con la capacidad de los sujetos para desempeñar de manera eficaz una tarea o actividad determinada, la habilidad investigativa en particular expresa la aptitud específica para el desarrollo de diferentes potencialidades en la actividad de investigación (*Diccionario filosófico*, 1981). En este sentido, cuando se habla de este tipo de habilidades se remite a los procesos de desarrollo de formación profesional orientadas en la búsqueda de soluciones a problemáticas que se plantean en la realidad, realizando la puesta en marcha de acciones concretas, favoreciendo la interacción y la capacitación de otros sujetos, como así también el desarrollo de la comunidad (Editorial Equipo, 2023). A nivel teórico, Cevallos (2021) hace hincapié en aquellas acciones relacionadas con la enseñanza, que no solo implican el conocimiento sino también hábitos, valores y actitudes de cada sujeto en torno a la manifestación expresa de destrezas adquiridas en su vinculación y adaptación al medio que lo rodea, favoreciendo así la adquisición de herramientas, métodos y estrategias en el proceso de investigación para la obtención de un nuevo conocimiento.

En este contexto, se pueden distinguir diferentes habilidades tales como el registro, la búsqueda y la organización de información, y con posterioridad, la síntesis. Éstas pueden ser presentadas o agrupadas de la siguiente manera.

En primer término, *la problematización de la realidad*, vinculada al acercamiento del investigador a la misma desde una mirada integral y dialéctica, que abarca la inserción, el conocimiento, la comprensión y el análisis del contexto.

La teorización de la realidad, por su parte, implica la problematización, teorización y contrastación para la comprobación lógica en el proceso de investigación.

En la etapa final del proceso, *la comprobación de la realidad* es aquella en que se confronta el objeto de estudio con los supuestos y objetivos planteados, favoreciendo el surgimiento de nuevos conocimientos o comprobando teorías.

En este orden de ideas, y centrado en el ámbito educativo, las habilidades básicas esperables en el proceso de formación de los alumnos están ligadas, por ejemplo, a la posibilidad de reconocer cómo se construyen el marco teórico y el estado del arte, teniendo en claro las diferencias entre ambos. Identificar y utilizar de forma correcta las fuentes de búsquedas bibliográficas para llevar adelante el proceso de investigación. Asimismo, es necesario en este proceso comprender las diferencias que existen entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, para elegir el diseño más adecuado para el trabajo de investigación en función del objeto de estudio que se pretende analizar. Todo ello a través de consideraciones éticas, siguiendo un proceso de rigurosidad y calidad metodológica.

Enfoques indispensables

Atento al acercamiento con la realidad, el proceso investigativo requiere de la elección de un enfoque para su abordaje. Teniendo

en cuenta esto, Scholtz et al. (2020) sugieren como una posible clasificación válida, la metodología teórica vs. la metodología empírica, haciendo énfasis en que la diferencia entre éstas reside en el modo de recolección de la información. Así, la metodología empírica se basa en la recolección de datos en campo, con el objetivo del posterior análisis de éstos, a diferencia de la teórica que tiene como objetivo ampliar el conocimiento teórico sobre un tema en particular sin la recolección de datos en campo. Por ende, el conocimiento teórico se vale de los procesos lógicos del pensamiento. De esta manera, el investigador analiza, sintetiza, generaliza y extrae conclusiones sobre la esencia y los vínculos internos de los procesos, hechos y fenómenos, para explicarlos y descubrir las leyes que los rigen y poder agruparlos en un sistema único que son las teorías (Cerezal y Fiallo, 2005). En las ciencias sociales, en el marco de la investigación empírica, se encuentran dos grandes enfoques de investigación que se caracterizan por presentar diferencias en sus supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, y cuya elección determinará todo el proceso de una investigación. Se denominan enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo y detentan diferentes puntos de partida al abordar un problema de investigación, lo cual será desarrollado a continuación.

Enfoque cuantitativo

Este tipo de investigaciones, según Hernández Sampieri y Mendoza (2020), surge de las ciencias exactas y naturales. Parten de la teoría, es decir, que al momento de recolectar datos en campo el investigador ha formulado de manera previa hipótesis con el objetivo de corroborar o refutar su validez, lo que de alguna manera reduce la comprensión de los fenómenos que se propone estudiar a mediciones numéricas cuyo tipo de razonamiento es deductivo.

En su interior, este enfoque se clasifica en dos: diseños experimentales vs. no experimentales. Un criterio importante a tener en cuenta en esta distinción es el grado de control que el investigador logra ejercer sobre las variables con las trabajará. Así, si el grado de control es elevado, es factible considerar el uso del método experimental y viceversa.

Por su parte, en las investigaciones de tipo no experimentales es preciso considerar la variable tiempo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Entonces, se observan dos tipos de investigación. Aquella que mide el estado de una o más variables en un determinado momento será de tipo transversal o transaccional. Los subtipos de este diseño son: exploratorio, descriptivo y correlacional-causal. Las primeras se utilizan para investigar problemas poco estudiados desde una perspectiva innovadora, ayudando a identificar conceptos y preparando el terreno para nuevas investigaciones, por ejemplo, nivel de motivación sobre el emprendimiento, el crecimiento y el desarrollo de las mujeres empresarias de pequeñas empresas en AMBA. En tanto, las investigaciones descriptivas indagan el fenómeno y sus componentes, miden conceptos y definen variables, por ejemplo, nivel de ansiedad en adolescentes escolarizados en CABA. Respecto a las correlacionales explican y cuantifican relaciones entre variables y ofrecen predicciones, por ejemplo, la música clásica mejora la capacidad de concentración de niños de nivel inicial de escuelas públicas de la CABA. Por último, aquellas correlacionales-causales buscan además determinar las causas de los fenómenos y generar sentido de entendimiento, por lo que son altamente estructuradas, por ejemplo, la ideología política incide en la intención de voto de adultos bonaerenses.

Por otra parte, en las investigaciones no experimentales de tipo longitudinal se deberá incluir durante la investigación, como mínimo, dos evaluaciones con una diferencia de un período de tiempo

entre ambas. Los subtipos de este diseño son en función de sus participantes: de tendencia, de cohorte y de panel. El primer diseño se realiza dentro de una población en general: los participantes no son los mismos, pero la población sí. Es allí donde está el foco de atención, por ejemplo, la evolución y los cambios en la actitud hacia la religión en adolescentes de una comunidad toba de la provincia de Chaco. En los de cohorte, se analizan los cambios a lo largo del tiempo en un subgrupo específico de la población y en él se centrará el estudio. Los miembros de este subgrupo comparten alguna característica común, como el año de nacimiento. Los participantes no son necesariamente los mismos, pero siempre se estudia el mismo subgrupo, por ejemplo, la evolución de los niveles de ansiedad ante exámenes en alumnos de tercer año de la Licenciatura en Psicología de UFLO Universidad. Finalmente, en el diseño de panel la atención estará centrada en los cambios que se den en los mismos participantes para cada recolección de datos (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Por ejemplo, luego de aplicar un programa de reducción del estrés en un grupo de diez personas, se estudian a lo largo del tiempo los cambios y el mantenimiento de las mejoras en esas mismas diez personas que participaron del programa.

Enfoque cualitativo

En referencia al enfoque del título se puede mencionar que proviene de las ciencias humanísticas, que construye teoría a partir de la recolección de datos en campo, que las hipótesis surgen durante el análisis de la información que ha sido obtenida y que su objetivo radica en comprender diversas perspectivas a partir de un razonamiento inductivo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2020). Los diseños de la metodología cualitativa más utilizados son principalmente cuatro: la *teoría fundamentada* (diseño sistemático/diseño emergente) con los aportes de Glaser y Strauss (1967), quienes

exponen que es un método para descubrir patrones que subyacen en los datos, por ejemplo, representaciones sociales de la enfermedad en cuidadores de pacientes con trastornos de salud mental. Además, la *etnografía* (holística, particularista, de corte transversal y etnohistórica) implica para Boyle (1994) la descripción e interpretación profunda de un grupo o sistema social o cultural, por ejemplo, la sexualidad en adolescentes de la comunidad amish. Por otro lado, la *investigación-acción* (técnico-científica, deliberativa y emancipadora) para Álvarez Gayou (2003) apunta a la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.), por ejemplo, participación social y prevención de la violencia familiar. Con relación al enfoque *narrativo* (de tópicos, biográficos y autobiográficos) plantea proveer una estructura de significados para comprender al individuo o al grupo y así escribir la narrativa (Mertens, 2005), por ejemplo, mandatos familiares en el ejercicio del rol materno.

Estrategias de enseñanza aplicadas

El quehacer docente en la materia Metodología de la Investigación requiere de un proceso dialéctico continuo, una problematización de la práctica en función de las necesidades del alumnado y de su realidad. Es así que las preguntas propias del investigador se reactualizan continuamente en la actividad en el aula: ¿Quiénes son? ¿Qué conocimientos previos poseen? ¿Para qué necesitan aprehender estos conceptos? ¿Comprenden? ¿Se utiliza un lenguaje claro? ¿Pueden aplicarlo a la realidad cotidiana?

Cabe mencionar que el aprendizaje docente en el ejercicio profesional es constante, puesto que obliga a repensar las acciones y prácticas didácticas frente a un otro y frente a otros que manifiestan múltiples subjetividades, y por ende, el proceso de aprendizaje es individual y también colectivo.

Partiendo de esta mirada, existe una construcción dialógica, entendiendo que la realidad no existe fuera de lo que se conoce, lo que implica que el propio conocimiento produce lo real. En esta interacción hay transacciones de significados y cursos de acción entre los alumnos y los docentes, intercambio de experiencias en una relación pedagógica que construye y no por conocimiento que se transmite (Martinic, 1997).

Tal como aporta Villa y Poblete (2007), el aprendizaje basado en competencias es una de las estrategias de enseñanza aplicada en la cotidianeidad de los alumnos, que los acerca a su contexto y favorece el desarrollo del aprendizaje desde un rol activo, dentro de un marco curricular formalmente definido. En este sentido, la investigación formativa se centra en tres grandes principios (Sabariego, Ruiz y Sánchez, 2013):

- *La pregunta*: El aprendizaje se inicia a partir de la indagación sobre la realidad, de una duda inicial que se pretende investigar. Así, el alumno se presenta desde un rol de autogestión del conocimiento.
- *La no directividad docente*: En pos de favorecer el pensamiento autónomo, la estrategia pedagógica en la investigación formativa ubica al docente en un rol de facilitador, quien brinda las herramientas para la problematización y guía metodológica.
- *La docencia inductiva*: Esto implica una mirada transversal y dialéctica en el proceso de investigación, que facilita la interacción e indagación interdisciplinar y la integración de saberes.

Concordantemente, se busca favorecer el proceso de aprendizaje, generando múltiples estrategias tendientes a promover la apropiación de los contenidos acorde a las posibilidades del alumno. En tal

sentido, la materia se ha estructurado de manera teórica y práctica, con diversos recursos disponibles en el aula virtual tales como videos explicativos, PowerPoints, textos de cátedra, foros de intercambio, actividades interactivas, entre otros. Y en pos de poder visibilizar la práctica y el proceso que se realiza en esta asignatura, se promueve la participación de un graduado para contar su experiencia y la participación de un investigador para explicitar su quehacer profesional propiamente dicho.

Por otra parte, y resaltando la dialéctica entre teoría y práctica, las evaluaciones en esta asignatura también son concordantes. Se destacan, así, dos instancias evaluativas: una primera teórica, con el propósito de afianzar los contenidos básicos, y con posterioridad, una de tipo práctica. En relación a esta última, se convoca a los alumnos a la realización de un proyecto de investigación (que puede ser de manera individual o en grupos de hasta dos personas), es decir, la estructura y contenido previo a la salida a campo. Cabe aclarar que, por la especificidad profesional y desde un posicionamiento ético, los alumnos en esta instancia de aprendizaje no salen a territorio ni recolectan información empírica o de primera mano. Es en el entendimiento del proceso de aprehender la teoría que realizan el armado del proceso metodológico en cada uno de sus apartados, acorde a la metodología que transite en la cursada (Metodología de la Investigación I: metodología cuantitativa; Metodología de la Investigación II: metodología cualitativa; y Taller de Trabajo Final Integrador: el plan de tesis propiamente dicho).

Así pues, es colocar al alumno *in situ*, promover la comprensión de los conocimientos adquiridos en la aplicación a una problemática real y de interés. En este orden de ideas, la modalidad descripta previamente permite acompañar al estudiante en todo el proceso, poniendo de manifiesto una retroalimentación en la construcción de conocimientos y en su consolidación futura del rol profesional.

En este mismo hilo conductor, las clases no solo se planifican previamente conforme al programa dispuesto para la materia, sino que también se adecuan de acuerdo con la dinámica que traen los alumnos y acorde al acontecer grupal. Es importante, por ende, generar el nivel de atención, predisponer el diálogo para la pregunta y la repregunta recurrente, estimular la reflexión y facilitar un espacio de discusión y de visualización de sus propios aprendizajes. Es por esto que las dos instancias evaluativas, una teórica y otra práctica, favorecen la mirada integral en el proceso del pensamiento complejo esperado por los alumnos, entendiendo en tal sentido el desarrollo de la distinción, conjunción e implicación (Morín, 1992).

Contribuciones de la investigación a las disciplinas

La investigación científica es fundamental en cualquier disciplina, y en psicología específicamente la terapia basada en la evidencia es un enfoque para la provisión de servicios de salud mental efectivo y eficaz, que se basa en el uso de información científica para guiar el tratamiento. Este término nació en el ámbito médico para describir tratamientos con eficacia demostrada, teniendo en cuenta el balance entre costos y eficacia de los tratamientos. Con el tiempo, este concepto se extendió al campo de la psicología y la psicoterapia. Algunos ejemplos de terapias con evidencia científica son la Terapia de Activación Conductual para la Depresión, la Terapia Cognitivo-Conductual, la Terapia Dialéctico Conductual y la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Por su parte, Flores (2009) señala otras ramas de la psicología, como la psicología social y la psicología sistémica, que se basan en la idea de que los sistemas sociales están integrados por individuos, grupos y comunidades. Este enfoque holístico considera tanto a los

individuos como a las relaciones, los roles y las dinámicas grupales, siendo objeto de investigación inter y transdisciplinaria, de interés para psicólogos, sociólogos, asistentes sociales y politólogos, entre otros. En este orden de ideas, la investigación en las disciplinas citadas pretende analizar la problemática social desde las dimensiones macro y micro sociales, buscando la interrelación que los sujetos desarrollan en sus ámbitos cotidianos, ampliando el objeto de intervención (Covarrubias Ortiz et al., 2014).

Publicaciones y comunicaciones disciplinares

Ahora bien, para que se hable de investigación tiene que haber publicación. El proceso investigativo no merece el nombre de investigación hasta tanto no haya sido sometido al control de la comunidad científica y esté disponible para leer y consultar. De esta manera, se genera un aporte al corpus del conocimiento científico. También beneficia al investigador, al afrontar los temores que pueden ponerse en juego a la hora de publicar, tanto como ejercitar la autocrítica y fortalecer su autoestima, por más novel o experimentado que sea. Además, para escribir un artículo se adquieren y actualizan conocimientos al revisar el estado del arte. Esto contribuye a la formación propia y de los lectores. Las publicaciones científicas pueden tener distintos fines (APA, 2020), por ejemplo, ser formales (artículos y publicaciones científicas), semiformales (congresos, simposios y conferencias) y también informales (reuniones científicas). En los últimos tiempos también surgió la modalidad de congresos virtuales. Finalmente, el conocimiento científico es la piedra angular para el crecimiento de los países, de allí la importancia de las comunicaciones disciplinares, pues con ello que se posibilita la consolidación de dicho conocimiento, ya que todo proceso de investigación inicia y concluye a partir de la

acción comunicativa; potenciando el desarrollo en la cultura científica según lo destaca Nájera Larumbe (2023). En este sentido, la autora propone además a la comunicación científica como el vehículo que acerca la ciencia a la sociedad.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Aguinalde Sáenz, J. I. (2009). *Psicología*. Educa.

Alcantarilla, L., García Valls, J. M. y García Alcarria, E. (2023). Memorias de un laboratorio: Wilhelm Wundt y la psicología experimental. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 86(2), 109-20. <https://doi.org/10.20453/rnp.v86i3.4566>

Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.

American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.

Arias, G. y Walter, L. (2018). La frenología y sus implicancias: Un poco de historia sobre un tema olvidado. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 56(1), 36-45. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272018000100036>

Ball, C. y Pelco, L. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. *International Journal of Teaching and Learning*

- in Higher Education*, 17(2), 147-154. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE38.pdf>
- Ballinas Aquino, M. y Ballinas Aquino, M. (27-29 de agosto de 2014). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología: ¿origen, camino y/o destino?* IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Heredia, Costa Rica. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8222/ev.8222.pdf
- Boyle, J. S. (1994). *Styles of Ethnography*. En J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 159-185). Sage.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Cevallos, M. M. R. (2021). La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 15039-15058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1454
- Colanzi, I. C. (2023). Aprendizajes significativos y críticos de enseñanza de la Metodología de la Investigación. *Conocimiento Educativo*, 10(1), 13-24. <https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16709>
- Covarrubias Ortiz, E., Preciado Jiménez, S. y Arias Soto, M. (2014). La experiencia de familias migrantes desde el enfoque de la resiliencia / The migrant families experience from the resilience perspective. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En*

Ciencias Sociales, (9), 46.<https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/113>

De Del Castillo, J., (2009). La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes. *Visión Gerencial*, 21-34.

Equipo de Enciclopedia Significados (s.f.). Habilidad. *En Significados.com*. Recuperado el 22 de noviembre de 2023, de <https://www.significados.com/habilidad/>

Fariás, L. (2005). Por un giro reflexivo en la “enseñanza” de la metodología. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14(4), 531-554.
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12214402.pdf>

Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

Guzmán Cáceres, M. (2021). Ni aburridas, ni difíciles... solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 21(1), 39-53.
http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/ni_aburridas_ni_dificiles/177

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.). Editorial Mexicana.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de*

- la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.
- Losada, A. V., Zambrano-Villalba, C. G. y Marmo, J. (2022). Clasificación de los métodos de investigación en Psicología. *Revista Psicología UNEMI*, 6(1), 13-31. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1595/1480>
- Martinic, S. (1997). La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa. *Revista Chilena De Antropología*, (14). <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/17504>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods.* Sage.
- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 15(4), 371-385.
- Nájera Larumbe, N. N. (2023). The communication of science in the integrative cycle of knowledge: exploring research in Latin America. *SintAxis*, 10, 157-165. <https://doi.org/10.36105/stx.2023n10.10>
- Resolución Ministerial N° 800/2011 (4 de mayo de 2011). Ministerio de Educación <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-800-2011-182007>
- Rosental, M. y Iudin, P. (1981). *Diccionario filosófico.* Editora Política.

Ruiz, M., Olaza, M. y Weisz, B. (2021). Experiencia de enseñanza de investigación cualitativa en psicología. *Integración y conocimiento*, 10(1), 251-266. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31978/32872>

Sabariego Puig, M. (2013). El valor de la investigación formativa para la innovación y el desarrollo competencial en la educación superior. FECIES. X Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). <https://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>

Scholtz, S. E., de Klerk, W. y de Beer, L. T. (2020). The use of research methods in psychological research: A systematised review. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 5(1), 1-17 <https://doi.org/10.3389/frma.2020.00001>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Ediciones Mensajero.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

Por Zulma Gastaldo, Selediana de Souza Godinho y Carolina Rivela

*La medida de grandeza de una idea científica
es la medida en que estimula el pensamiento
y abre nuevas líneas de investigación*

Paul Dirac

Origen y desarrollo de la enseñanza de la investigación en psicopedagogía

Existen numerosas publicaciones y se ofrecen variadas definiciones sobre el pensamiento científico y la praxis científica que se pone en juego en los procesos de investigación. Kuhn (2002) define al pensamiento científico como el conjunto de destrezas necesarias para la coordinación entre teoría y pruebas empíricas, en el proceso de búsqueda de conocimientos vinculados al proceso de revisión

y cambio de teorías. Un modelo que sirve, a la vez, para describir el trabajo de un científico como el aprendizaje de la ciencia. Este modelo de pensamiento científico como coordinación de explicaciones-evidencias se sostiene también desde la perspectiva de la argumentación (Schafersman, 1994, citado en Vázquez-Alonso y Antonia Manassero-Mas, 2018).

Si bien la preocupación por la educación y el comportamiento humano ha sido constante a lo largo de la historia, las ciencias pedagógicas y psicológicas como disciplinas científicas son recientes, con poco más de un siglo de existencia. Este conocimiento se estableció y sistematizó en la comunidad científica a finales del siglo XIX, con el inicio de la experimentación y la aplicación del método científico. En este contexto, se considera a la psicopedagogía como una disciplina que desde sus comienzos se desarrolló bajo la influencia de diferentes paradigmas y fue enriquecida por los aportes de distintas corrientes teóricas, tales como la sociología, la educación, la medicina, la antropología, entre otras (Losada y Rivela, 2016).

Al centrar su estudio en el sujeto en situación de aprendizaje, incluyendo también las funciones involucradas en el proceso de aprender, la pedagogía y la psicología resultan nodales en su desarrollo y enriquecimiento interdisciplinario (Bousquet, 1984).

Como consecuencia de cierta vaguedad de la delimitación del campo disciplinar, Poveda (2003) plantea que la psicopedagogía se incorpora en zonas distribuidas y disputadas por diferentes profesiones, situación que requiere propiciar el despliegue y la posición de una identidad propia. En ese sentido, Matteoda (1998) señala que el carácter científico profesional de la psicopedagogía involucra cuestionamientos sobre el objeto de intervención, los destinatarios, los ámbitos y las estrategias de las intervenciones, las demandas

sociales y los marcos conceptuales subyacentes (Matteoda citado en Ventura et al., 2012). De esta manera, adentrarse en la investigación en psicopedagogía permite observar un “hacer científico” en la producción de conocimientos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje. La mayoría de estos estudios suelen ser cualitativos y emplean técnicas socioetnográficas, de acción participativa o de exploración clínica.

En este sentido es interesante la diferenciación que plantea Ricci (2021) entre investigación psicopedagógica e investigación en psicopedagogía. La primera está destinada a reconfigurar y resignificar los saberes de la práctica profesional y la segunda tiene como objetivo producir el conocimiento de la disciplina. Propone que estos saberes y conocimientos posibiliten el afianzamiento de la profesión, la consolidación disciplinar y la delimitación del campo interdisciplinar de la psicopedagogía, aportando fundamento científico a las prácticas. Subraya que entre las prácticas del conocimiento ocupan un lugar nodal tanto la amplitud del campo de la intervención psicopedagógica como las prácticas en investigación, complementándose ambas. Es relevante tanto resignificar los saberes del campo disciplinar como producir conocimiento que favorece y brinda aportes al quehacer psicopedagógico y la investigación en este campo.

Como parte de los antecedentes en esta búsqueda de la identidad científica de la psicopedagogía, Bertoldi y Porto (2018) llevaron a cabo en la Argentina entre 2014 y 2017 un proyecto titulado “Procedimientos de categorías en psicopedagogía y sus susten- tos epistemológicos”, que permitió concretar un primer ordenamiento conceptual del campo factible de ser transferido al ámbito académico y profesional. Ambas especialistas arribaron al desarrollo de un instrumento que permitió analizar e identificar las condiciones de aparición y los modos de producción de conceptos

teóricos-instrumentales en psicopedagogía, como así también pensar acerca de la rigurosidad y epistemología de éstos. Este instrumento resulta valioso como recurso para trabajar en las clases introductorias de metodología. Por su parte, Ricci (2021) plantea diferentes modos de vinculación con el conocimiento que se producen desde la psicopedagogía. Dentro de éstos se encuentra el modo relacional dialéctico con el conocimiento, dialéctica que se produce en la retroalimentación de conocimientos producidos en y con el campo de investigación que se inscriben, al mismo tiempo, en el campo de las prácticas de intervención.

Desafíos y obstáculos recurrentes

La enseñanza de la metodología de la investigación en una carrera universitaria de psicopedagogía pone en tensión diferentes posiciones (Tomic y Drewes, 2019). Por un lado, desde el marco epistemológico, la disputa entre la *concepción heredada*, definiendo a la ciencia como la observación neutra y desinteresada de la realidad para generar conocimientos, y la perspectiva *hermenéutica crítica*. Por otro lado, se diferencian la investigación social desde procesos contextualizados y las corrientes investigativas con pretendida neutralidad. El conocimiento científico presenta ciertos rasgos que lo distinguen de otros tipos de conocimiento, por lo que en cada momento histórico la comunidad científica define cuáles podrían ser los criterios demarcatorios (como una línea que define límites) para diferenciar el conocimiento científico de cualquier otro tipo de conocimiento.

Lo que conoce como concepción heredada (Palma, 1998) delimitó el campo del conocimiento científico, requiriendo, para quedar incluido en este territorio, objetividad, que sea independiente de

los conocimientos, creencias o deseos de los sujetos, la posibilidad cierta de determinar la verdad o falsedad de las afirmaciones, y que se ajuste a las leyes de la lógica. Frente a estos requerimientos, no todos los modos de investigar en psicopedagogía se incluirían dentro del campo científico.

Desde la metodología crítica, tal como lo propone Ynoub (2015), no se trataría de una metodología prescriptiva en la cual se definan reglas normativas o pasos a cumplir, sino más bien una orientación para el investigador que en la práctica cotidiana irá incorporando e integrando en el proceso de conocimiento, dando lugar al *saber hacer*, posibilitando también el análisis crítico de los recursos utilizados y permitiendo una permanente revisión y enriquecimiento de la práctica. Sin embargo, la concepción que suelen manifestar los estudiantes y profesionales del campo psicopedagógico suele alinearse con la concepción tradicional de la ciencia heredada del positivismo. En el marco de este paradigma, la práctica contextualizada no encuentra lugar en la investigación y genera la idea de que ésta no se conecta con el trabajo cotidiano, con los problemas que día a día se deben afrontar, que no da respuestas a lo singular. Ante este dilema, en las aulas se suelen retomar las inquietudes de indagación que traen los alumnos, muchas veces de su ámbito de desempeño, y se los acompaña para que puedan reconstruir esos planteos iniciales en planteamientos de problema que resulten viables de investigar. Por ejemplo: “En mi trabajo observé dificultades en los docentes para abordar la inclusión educativa y por eso me interesa investigar”. Esta inquietud inicial nace de una experiencia personal, lo que se intenta en las clases es retomar esa experiencia e interés del alumno por dar un aporte y se lo guía para convertirlo en planteo de problema. Esto es posible cuando se encuentra su inquietud con lo que hay publicado en la literatura más reciente y pueden dar fundamento a su preocupación haciendo viable al convertirla en una demanda social, es

decir, dejando de ser un problema que lo interpela en lo personal para pasar a ser una problemática disciplinar factible de ser estudiada desde lo empírico.

Habilidades investigativas básicas que se ponen en juego. Enfoques indispensables

Todo el tiempo los seres humanos se enfrentan con problemas, en su casa, en sus trabajos o en la calle, con desafíos que, de hecho, los interpelan e impulsan a buscar soluciones que habitualmente están relacionadas con una acción. Podríamos afirmar entonces que toda persona posee la capacidad de afrontar vicisitudes indagando, explorando y manifestándose con conductas propias de un investigador. Es decir, aquello que en su vida cotidiana hace que se cuestione puede convertirse en su tema de interés a indagar y, en ese intento de buscar posibles alternativas o soluciones, se pase a una etapa diagnóstica evaluando las variables que entran en juego en la problemática, se planteen hipótesis y se avance investigando. También, a partir de ese problema inicial, el planteo de hipótesis, objetivos y un plan de trabajo para llegar a ellos, se podrá producir un nuevo conocimiento en el área disciplinar, un aporte teórico; se tratará entonces de un enriquecimiento académico. Estos procesos son habituales en las prácticas cotidianas de profesionales de la psicopedagogía. Muchos se reconocerán en este rol aunque no se consideren investigadores.

Las competencias del investigador incluyen la capacidad de elegir qué preguntas hacer, qué métodos usar y cómo analizar los datos. También debe tener la capacidad de reflexionar sobre las elecciones realizadas y cómo éstas pueden influir en los resultados de la investigación (Ellis, 2016). Este control sobre el proceso está

directamente relacionado a la construcción y relevamiento de los datos e implica que el investigador sea consciente de su presencia y posición en el campo, y cómo esto puede afectar en la interacción con los participantes y la interpretación de lo observado o escuchado (Richardson, 2003; Ellis, 2016; Denzin, 2017). La investigación incita al psicopedagogo al examen y el cuestionamiento de sus propias influencias y suposiciones básicas.

La definición más amplia del pensamiento científico identificando sus componentes y la más usual para ilustrarlo es la de Feist (2006), quien diferencia innegables aspectos vinculados con observar, categorizar, reconocer patrones, crear y comprobar hipótesis, pensar en causas y efectos, sostener y fundamentar con teoría, visualizar el pensamiento científico, reconocer el propio y sus procesos, usar metáforas y analogías, confirmar, revocar, comunicar y evaluar. También son requeridas para esta tarea el desarrollo de destrezas que permitan observar, identificar, definir, formular preguntas, controlar efectos, emitir juicios, crear e imaginar, pensar adecuadamente, crear modelos, explorar literatura, comunicar y compartir conocimiento. Por otra parte, estos aspectos y destrezas son un núcleo básico de contenidos también en el área de investigación conocida como naturaleza de la ciencia, que se refiere a los metaconocimientos acerca de qué es la ciencia y cómo justifica su conocimiento. Asimismo, los autores evidenciaron que son también compartidos con el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es un constructo sólido que se encuentra sostenido por las actuales demandas sociales que le exigen cada vez más y mejor educación en destrezas transversales de pensamiento, acentuando de este modo las razones de su relevancia educativa.

Según Lundquist (1999), lo fundamental del pensamiento crítico es la reflexión y la capacidad de sacar conclusiones para alcanzar a

comprender diversas cuestiones, que sería una comprensión crítica, más allá de la simple comprensión conceptual. Facione (1998) destaca el pensamiento crítico como un juicio que posee intencionalidad y autorregulación, que es posible dilucidar en destrezas. También Fisher (2009) considera que otras nociones del pensamiento crítico son extensivas, pues detallan las destrezas que lo constituyen: identificar los componentes claves; identificar y evaluar hipótesis y valores implícitos; clarificar e interpretar frases e ideas; juzgar afirmaciones; evaluar argumentos; poner a prueba las propias conclusiones; producir argumentos; apreciar e interpretar datos y pruebas; reconocer las relaciones lógicas entre proposiciones; comprender y usar el lenguaje con claridad, precisión y discriminación. Así es que Jiménez-Aleixandre y Puig (2012) destacan los dos componentes de destrezas y disposiciones del pensamiento crítico que lo conectan con la argumentación. Asimismo, sugieren que la argumentación sobre temas científicos y sociocientíficos puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, animamos a quienes incursionan en el campo de la investigación en psicopedagogía a transformar esas cuestiones del día a día laboral en pesquisas con rigurosidad teórica y metodológica, que sean fuente de nuevos conocimientos que enriquezcan la práctica y acerquen la profesión al campo de la investigación científica.

Temáticas frecuentes de investigación en psicopedagogía

Afirman Bertoldi y Porto (2018) que “incursionar en la investigación en psicopedagogía permite observar la existencia de un hacer científico [...] en un principio, en los ámbitos educativo y clínico,

extendiéndose, en los últimos años a otros espacios, tales como: salud, judicial, comunitario” (p. 34).

En psicopedagogía, los temas de investigación más recurrentes incluyen:

Ámbitos educativos y clínicos

1. Dificultades de aprendizaje: Estudio de trastornos específicos como la dislexia, la discalculia, y otros problemas relacionados con el aprendizaje.
2. Intervención y estrategias educativas: Evaluación de métodos y técnicas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
3. Desarrollo cognitivo y emocional: Investigación sobre cómo se desarrollan las habilidades cognitivas y emocionales en diferentes etapas de la vida.
4. Inclusión educativa: Estrategias y políticas para integrar a estudiantes con necesidades especiales en entornos educativos regulares.
5. Motivación y autoestima: Factores que influyen en la motivación de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico.
6. Evaluación psicopedagógica: Métodos y herramientas para evaluar las capacidades y necesidades de los estudiantes.
7. Tecnología educativa: Uso de tecnologías y recursos digitales para facilitar el aprendizaje.
8. Interacción familia-escuela: Impacto de la colaboración entre padres y docentes en el desarrollo y rendimiento de los estudiantes.
9. Factores socioeconómicos y culturales: Cómo las condiciones sociales y culturales afectan el aprendizaje y el desarrollo educativo.

10. Educación emocional y social: Programas y enfoques para desarrollar habilidades emocionales y sociales en los estudiantes.

Entre los temas de investigación relacionados con la salud, el ámbito judicial y la comunidad podemos encontrar:

Salud

1. Impacto de enfermedades crónicas en el aprendizaje: Cómo condiciones de salud crónicas afectan el rendimiento académico y las estrategias de intervención.
2. Salud mental y aprendizaje: Relación entre trastornos mentales (como ansiedad, depresión, TDAH) y el rendimiento educativo.
3. Intervención temprana: Efectos de intervenciones psicopedagógicas tempranas en niños con retrasos en el desarrollo.
4. Nutrición y rendimiento académico: Cómo la alimentación influye en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.
5. Educación sobre salud: Programas educativos para promover hábitos saludables en estudiantes.

Judicial

1. Educación en centros de detención juvenil: Estrategias educativas para jóvenes en conflicto con la ley.
2. Evaluación y diagnóstico en contextos judiciales: Papel de los psicopedagogos en la evaluación de menores en procedimientos judiciales.
3. Reinserción educativa: Programas de apoyo educativo para

la reinserción social de jóvenes que han estado en el sistema judicial.

4. Derechos humanos: Investigación sobre la protección y garantía de los derechos educativos de menores en contextos judiciales.

5. Violencia escolar y justicia: Intervenciones y estrategias para abordar la violencia en las escuelas y su relación con el sistema judicial.

Comunitario

1. Desigualdad educativa: Impacto de factores socioeconómicos en el acceso y calidad de la educación en diferentes comunidades.

2. Programas de apoyo comunitario: Evaluación de programas educativos y de apoyo en comunidades desfavorecidas.

3. Participación comunitaria en la educación: Efecto de la participación de la comunidad en el desarrollo y mejora de las escuelas.

4. Educación intercultural: Estrategias para integrar la diversidad cultural en el ámbito educativo.

5. Prevención de la exclusión social: Programas educativos para prevenir la exclusión social y promover la inclusión en comunidades marginadas.

Estrategias de enseñanza aplicadas

Desde un enfoque freireano, se considera que las estrategias de enseñanza son parte del diálogo y del cuestionamiento de las experiencias cotidianas de los estudiantes y de cómo pueden transformarlas

en problemas a investigar. Por lo tanto, se considera que la psicopedagogía avanza como ciencia cuando es capaz de problematizar la cotidianidad en los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2000).

Desde este enfoque, las estrategias aparecen en la percepción crítica que debe tener el docente para guiar metodológicamente a los estudiantes a argumentar sobre las distintas situaciones de la vida, por ejemplo, en el espacio áulico, en una empresa, en un contexto de virtualización de la sociedad, entre otros. La estrategia principal de la investigación es la pregunta (el problema en un enfoque científico) como elemento que estructura y da partida a una planificación, que aparece primero en un proyecto y se abre a una búsqueda de contenidos y la construcción de un trabajo académico.

Regresando a Freire (2000), el docente es el que toma las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, la vasta curiosidad y la falta de conocimiento y transforma todo esto en desafío y búsqueda.

Mientras tanto, la estrategia de problematizar un tema implica definir objetivos y fundamentar el contexto, es decir, no aceptar que hay una neutralidad sino que la investigación parte de un pensamiento crítico y de una práctica colectiva que transforma y, a la vez, separa el sujeto del conocimiento, para mirarlo con una visión más crítica y desde allí volver a acercarse. Como señala Freire (2000), “[...] en la 'admiración' del mundo 'admirado', [que] los hombres toman el conocimiento como si estuvieran conociendo, y así reconocen la necesidad de conocer mejor” (p. 85).

Así, la comprensión epistémica del problema de investigación se describe desde un abordaje freireano en un proceso de humanización, representada en una relación de diálogo y que no puede envolver a un autoritarismo y poder. Luego, para que sea efectivo

cualquier método es necesario despertar la búsqueda por conocer (Freire, 1998). Es un imperativo, una “iniciación científica”, en el primer día en que un estudiante empieza una carrera universitaria, por medio de la curiosidad y la autonomía para la pregunta incrustada en los contenidos. “Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse” (Freire y Faundez, 1986, p. 73).

En el aula se han probado varias estrategias que van en línea con los aportes teóricos detallados con anterioridad, con nuestra práctica y con las dificultades detectadas en los estudiantes. Fueron realizándose modificaciones en aquellas que no daban resultado para que funcionen mejor. Por ejemplo, en cada clase se desarrolló el tema que corresponde en función del programa y se incluyeron actividades de elaboración donde debían escribir su posible tema en una planilla compartida en un Google Drive. Luego se trabaja con aportes para que ese tema pueda convertirse en un título viable de indagación. Con el paso de las semanas esa actividad se va profundizando hasta poder llegar a delinear objetivos que estén en línea con su tema elegido.

En la práctica como docentes de metodología, se ha podido evidenciar que ciertos temas suelen ser muy recurrentes y en ocasiones genera cierta saturación en las temáticas a abordar. La tarea allí implica guiar dichas preocupaciones y temas de interés para que puedan delimitar y localizar geográficamente la indagación (especificando si será de interés local o regional, por ejemplo). Por otro lado, indagando en docentes o profesionales, estudios teóricos de descripción y análisis de la literatura existente en la actualidad y también proyectos de intervención en psicopedagogía, en el ámbito educativo se ha notado que la inclinación suele ser a investigaciones cualitativas.

Otra estrategia a utilizar son los foros de consultas y la mensajería interna. La asignatura es asincrónica y, por lo tanto, no se tienen encuentros vía Zoom o Meet. Por ello se personalizan lo más posible las intervenciones dividiendo al grupo en subgrupos. De ese modo, cada profesor tiene en subcomisión un grupo de los estudiantes. Esta división es a modo de organizar mejor las correcciones y llevar un acompañamiento más personalizado, pero los dos profesores revisan y acuerdan criterios corrigiendo juntos en muchas ocasiones también las entregas.

En cuanto al curso, está organizado por unidades y en cada unidad se despliegan las clases que corresponden a cada tema. En cada clase incluimos una síntesis de los contenidos a profundizar y un cronograma con los temas o actividades principales. Se incluyen además videos donde los profesores explican cada tópico, con ejemplos de posibles temas de indagación, planteos de problema y objetivos. Además, compartimos investigaciones recientes y hacemos mucho énfasis en la utilización de la normativa APA 7ª edición y la guía y reglamento de TFI.

Los estudiantes en la cursada trabajan solos y reciben el acompañamiento de un profesor para ir guiando el proceso. Hay pequeñas entregas que tienen que ver con su posible tema, título, objetivos y planteo, para luego integrar todo en el primer parcial. Se avanza luego hacia el marco teórico y antecedentes y, por último, a la metodología a utilizar. La asignatura para su aprobación requiere de una entrega final de su plan de TFI con todas las sugerencias que se fueron brindando en el acompañamiento.

A modo de cierre

Se considera en este capítulo que la producción científica es relevante para el avance y desarrollo de cualquier disciplina académica. Desde una mirada de las ciencias sociales, la psicopedagogía ocupa el rol de una mejor comprensión de los procesos que se identifican en el comportamiento humano en el ámbito del aprendizaje de modo en general.

Para Ventura (2012), la psicopedagogía avanza como disciplina y contribuye a la comunidad científica a partir del momento en que sus investigaciones empiezan a tener una claridad conceptual, en que se definen los límites y alcances de lo que puede ser estudiado. Esto significa la comprensión de los objetivos, métodos y áreas de intervención. Además, esta delimitación de qué debe investigar la psicopedagogía es el camino para la formación de profesionales especializados que estén listos a responder a una generación de conocimiento específico.

Cuando la psicopedagogía es abordada desde una búsqueda al avance científico del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede distinguir su campo de acción y el modo de cómo puede intervenir en la construcción del conocimiento. Explica Ventura (2012) que el enfoque es estudiar en el proceso de aprendizaje, cuyo objetivo es identificar y abordar las dificultades, así como promover estrategias relacionadas al desempeño académico. Se aclara que también es una disciplina pensada para la intervención, específicamente para crear modelos de intervención centrados en el diagnóstico, evaluación y tratamientos de las dificultades de aprendizaje. También su enfoque se dirige al diseño de estrategias educativas, a la orientación y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los avances que se han llevado a cabo muestran una renovada

psicopedagogía, pudiendo definirla como una disciplina que se preocupa por fomentar la innovación educativa al dirigir su indagación hacia el descubrimiento de nuevas tendencias, tecnologías y orientaciones pedagógicas, Por ejemplo, la personalización del proceso de aprendizaje según las necesidades de cada persona, en el estudio de las emociones, el juego y su influencia en el proceso de aprendizaje, lo que concierne a lo virtual y la autonomía de las redes como generadoras de renovadas maneras de aprender. Esta innovación se alimenta y concreta a partir de la exploración y la reformulación de lo establecido teniendo en cuenta el entorno cambiante. Las contribuciones metodológicas propiciarán poder atravesar estos nuevos desafíos desde la construcción sistematizada, colaborativa y socializada que se lleva a cabo desde una investigación individual haciendo un aporte al campo disciplinar (Cabrera Pérez y Bethencourt Benítez, 2010).

Este camino aparece como un estimulante desafío que requerirá resolver dificultades, sostenerse en las fortalezas y descubrir las nuevas oportunidades que abre, para la psicopedagogía, el campo de la investigación científica.

Referencias bibliográficas

- Bertoldi, S. y Porto M. C. (2018). Investigación en Psicopedagogía: Aplicación de una Herramienta de Lectura Epistemológica. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(18), 33-41.
- Bousquet, E. (1984). De la mano de un niño. *Revista Signo Universitarios*, 3(7-8), 84-91.
- Cabrera Pérez, L. y Bethencourt Benítez, J. T (2010). La psicopedagogía

- como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Ellis, C. (2016). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Routledge.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts: A resource paper*. California Academic Press.
- Feist, G. J. (2006). *The Psychology of Science and the Origins of the Scientific Mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*, 5(1), 67-74.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.
- Fisher, A. (2009). *CriticalThinking. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. y Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. *Second international handbook of science education*, 24, 1001-1015.
- Kuhn, T. (2002). *El camino desde la estructura*. Paidós.
- Losada, A. V. y Rivela, C. V. (2016). Aportes de la logoterapia al

- Tratamiento Psicopedagógico con niños. *Revista Borromeo*, 7, 318-343. <http://borromeo.kennedy.edu.ar/ArticulosNuevos/LosadaRivela7.pdf>
- Lundquist, R. (1999). Critical thinking and the art of making good mistakes. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 523-530.
- Palma, H. A., (1998). De la concepción heredada a la epistemología evolucionista. Un largo camino en busca de un sujeto no histórico. *Redes*, V(11), 53-79.
- Poveda, D. (2003). La psicopedagogía como disciplina: Una perspectiva contextualista y del ciclo vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 105-119.
- Ricci, C. R. (2021). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Perspectivas Metodológicas*, 21. <https://doi.org/10.18294/pm.2021.3442>
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*, 2, 379.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- Tomic, A. N., y Drewes, A. (2-3 de septiembre de 2019). Problemas y desafíos que presenta la enseñanza de Metodología de la Investigación en la Licenciatura de Psicopedagogía. Universidad Nacional de San Martín. Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”, Rosario, Argentina.
- Vázquez-Alonso, A. y Antonia Manassero-Mas, M. (2018). Más allá

de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2).

Ventura, A. C., Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016009>

Ventura, A. C. (2012). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la Psicopedagogía en el contexto Iberoamericano. *Revista Pilquen*, XIV(9), 1-7.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método*. Cengage Learning.

CAPÍTULO 4

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Por Eva Céspedes

*Investigar en educación implica
no solo un ejercicio académico riguroso,
sino también un compromiso ético
con la transformación y mejora del sistema
educativo y de la sociedad en su conjunto.*

María Teresa Sirvent

Desafíos y obstáculos recurrentes

Las ciencias de la educación constituyen un campo interdisciplinario que cuyo conocimiento se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas durante todo su desarrollo. A partir de disciplinas como la psicología, la sociología, la filosofía, la historia y la lingüística, entre otras, las ciencias de la educación

buscan estudiar, analizar y proponer soluciones a los problemas educativos (García Garduño y García Cadena, 2010).

Los debates y tensiones dentro de este campo a menudo giran en torno a cuestiones como la igualdad de acceso a la educación, la eficacia de diferentes métodos pedagógicos, la evaluación del aprendizaje y el papel de la educación en la sociedad. De este modo, aunque sus objetos de estudio incluyen a las instituciones educativas y las políticas que las definen y organizan, no se limitan a su aspecto formal, sino que también construyen conocimiento acerca del fenómeno educativo en sentido amplio.

La educación en tanto práctica social se encuentra en constante evolución, y las ciencias de la educación buscan comprender e intervenir en esta práctica a través del ejercicio de la reflexión crítica y sistemática (Fernández Lamarra y López Latorre, 2005). Sin embargo, el acto de investigar el campo de la educación enfrenta problemáticas que dificultan su desarrollo y vínculo con la práctica educativa. Una de las dificultades más destacadas es la falta de consenso en cuanto a los métodos y enfoques utilizados. La diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas ha llevado a resultados fragmentados y, en ocasiones, contradictorios. De acuerdo a Sirvent (2007), tanto esta pluralidad de enfoques como la ausencia de un marco teórico unificado dificultan considerablemente la consolidación de un cuerpo de conocimiento robusto y aplicable. La distancia que se sostiene entre la investigación y la práctica limita la efectividad de las intervenciones y con frecuencia éstas se diseñan sin estar sostenidas en evidencia empírica. De este modo, la capacidad real de generar cambios significativos, que es uno de los objetivos de las ciencias de la educación, se ve limitado por esta significativa brecha entre ambos contextos.

Enfoques indispensables

Passos Simancas y Hadechini Meza (2019) llaman la atención sobre la dificultad de la investigación sobre los hechos educativos, en tanto involucran valores, significados, intenciones y creencias, siendo su estudio poco susceptible de experimentación. Los autores sostienen que la investigación educativa de las últimas décadas pone foco en el paradigma sociocrítico y de este modo logra incluir el estudio de aquello que es único y particular del fenómeno educativo. Este paradigma acepta que la realidad es múltiple, holística y dinámica, y que a su vez se encuentra situada tanto histórica como políticamente.

Atendiendo a los desafíos mencionados, diseños como la etnografía, la investigación-acción participativa y, en menor medida, la teoría fundamentada y los diseños fenomenológicos suelen ser los tipos de trabajos más frecuentes. Los estudios de casos que buscan una investigación en profundidad y de manera holística también son utilizados y suman al respetar la ecología del dato y poder hacer una descripción densa de las acciones educativas en su ambiente habitual. En algunas oportunidades los estudios de caso se confunden con la narración o síntesis de experiencias educativas, tal vez por ser estas últimas uno de los formatos más frecuentes de escritura que circula en la producción de textos académicos del campo de la educación.

La enseñanza del arte de investigar es, en la práctica, un desafío didáctico para todos los docentes universitarios. Sin embargo, formar investigadores que construyen conocimiento en el campo de la educación requiere un empeño especial. Es necesario sensibilizarlos con enfoques que contribuyan a la comprensión de acciones educativas transformadoras, que incluyan las necesidades de los sectores populares y fomenten la participación activa de las comunidades que estudian.

Los contenidos mínimos en la enseñanza de la investigación en educación

Los programas de formación intentan reproducir la práctica real de un investigador, con el objetivo de promover las competencias que se requieren para llevar adelante un proyecto (Gallardo, 2018). Sin embargo, el *como si* del aula y su artificialidad resulta en un conjunto de pasos que difícilmente se transitan hasta llegar a la elaboración de proyectos realmente viables. De este modo los contenidos mínimos suelen seguir la siguiente lógica.

Identificar un tema → buscar antecedentes y establecer un marco teórico → plantearse una pregunta de investigación → definir objetivos generales → definir objetivos específicos → seleccionar una metodología, un diseño → definir la población y la muestra → diseñar los instrumentos de recolección de datos → definir la estrategia de análisis → escribir los resultados y, por supuesto, hacerlo respetando las normas APA, en su última versión.

Al poner foco en los temas mencionados, y tal vez debido a la selección de contenidos que se requiere hacer al tratarse de un espacio curricular limitado y no asumirse como un trabajo transversal en los programas de las carreras, los programas suelen incurrir en numerosas vacancias. Un ejemplo sería el de las omisiones en el diseño de los instrumentos de investigación y de análisis de datos. Se enfoca en la enseñanza de la aplicación de entrevistas, la implementación de procesos de observación, la conducción de grupos focales, el registro de historias de vida y el análisis de planificaciones y documentos. De esta manera, se dejan de lado otras estrategias como la autoetnografía, foto biografía, creación de imágenes, análisis epistolares, análisis de redes, plataformas de discusión en línea, en aplicaciones y en redes sociales. La “finalización de historias” y las entrevistas mediadas por historias es otro de los temas ausentes en

el capítulo de la enseñanza de las técnicas de recolección de datos, y sin embargo éstas podrían ser muy relevantes para las rutas cualitativas (Gravett, 2019).

El desafío de pensar la enseñanza orientada a las competencias, con propuestas que migraron a diseños *blended* sin haber resuelto aún los debates sobre la rigurosidad de las diferentes rutas de investigación, complejizan cada vez más la selección de los contenidos para la enseñanza de la investigación que devino actualmente en enseñanza de la metodología de la investigación. Pensar desde este enfoque sobre cuáles son los temas que se deben incluir para enseñar a los educadores a desarrollar sus competencias investigativas requiere de un trabajo transversal entre los diferentes espacios curriculares que componen las ciencias de la educación. De este modo, se promoverá una cultura de investigación que fomente tanto la curiosidad como la creatividad en la formulación de preguntas y en la identificación de rutas para hallar posibles respuestas y construir conocimiento vinculado a la práctica educativa.

Desde un paradigma de la complejidad, los contenidos debieran entonces incluir aquellos temas que permitan problematizar el fenómeno educativo haciendo dialogar la teoría con el trabajo empírico, enfocando los problemas desde la necesidad de su comprensión, pero con un especial cuidado sobre la ética y la rigurosidad con que se realiza el recorrido lógico.

Habilidades investigativas básicas que se ponen en juego

Al enseñar a investigar procesos complejos como la educación, se ponen en juego habilidades investigativas básicas como:

- *La problematización de la realidad y la identificación de una situación problemática:* Asumiendo que no se pone en duda que el trabajo se encontrará situado en un contexto particular, es preciso trabajar con los estudiantes en el sentido que ese contexto posee para ellos. Orientándolos a partir de asumir una actitud de descubrimiento, a hallar las contradicciones, los vacíos y las oportunidades de problematización y transformación, analizando los factores económicos, políticos, sociales e históricos que tensionan el objeto de estudio que definieron.
- *La justificación del problema:* Es fundamental guiarlos en la identificación de la relevancia que el problema definido tiene para el campo de la educación, más allá del interés personal. Plantearles la pregunta sobre cuál es la relevancia de este estudio para la comunidad científica. ¿Por qué le importa este tema al resto de los profesionales en educación? De este modo, lograrán detallar cuáles son las razones y motivos que respaldan la necesidad de realización del trabajo propuesto, demostrando su aporte académico y práctico.
- *La valoración crítica de los trabajos realizados en la comunidad científica:* Es muy frecuente encontrar confusiones en relación con qué es un trabajo de investigación y qué es una opinión o un ensayo. Perdidos en el mar de las páginas de búsquedas en Internet, poder identificar y jerarquizar los trabajos de investigación empírica constituye un desafío impresionante para muchos estudiantes. Una vez que han hallado artículos o *papers* que efectivamente están dentro de un marco temporal aceptable para dar cuenta de los últimos desarrollos del tema en la comunidad científica, les resulta muy difícil también leerlos con criterios que les permitan identificar y valorar el rigor científico con el que fueron realizados.

- *La ideación, planificación del trabajo investigativo y las tareas:* Si bien la planificación es una competencia trabajada en el campo de la educación y la mayoría de los educadores están habituados a realizarla, no necesariamente logran estructurar el plan de un trabajo de investigación. Las principales dificultades que requieren de apoyo se vinculan con lograr identificar los pasos, los informantes clave, las consideraciones éticas y legales y, finalmente, estimar los tiempos y costos que demandará la ejecución del proyecto. Sin entrar en este punto sobre los cuestionamientos epistemológicos que están ausentes en la mayoría de sus trabajos.
- *La ejecución:* Guiados por la ilusión de la neutralidad, suelen ingresar al campo con ingenuidad, por lo que requieren también apoyo no solo en la elaboración de los instrumentos con los que recogerán los datos, sino sobre todo con la identificación de la actitud que tendrán hacia el trabajo docente para no generar una percepción negativa sobre su propia presencia.
- *La planificación del artículo de investigación realizada y la presentación escrita de los resultados de la investigación:* Organizar el texto y luego proceder con la escritura en sí es un trabajo que no siempre se comienza desde el inicio del recorrido. De este modo, suelen posponer esta tarea hasta el último momento, requiriendo de un esfuerzo mayúsculo para lograr su finalización. Hacerlo de esta manera también impide el diálogo entre la teoría, los antecedentes y el propio trabajo de investigación, por tanto, se insiste en la importancia de comenzar con la redacción del texto desde el mismo instante en que se define y plantea el problema de investigación.
- *La comunicación y defensa de los resultados del trabajo:* Superar el miedo al momento de la presentación del trabajo

realizado frente a un tribunal suele ser otro de los momentos en que los estudiantes requerirán del apoyo del director y tutor. Contar con una preparación previa y varios ensayos ante personas de confianza primero y luego ante algunos no-veles en el tema, pueden ser buenos ejercicios para exponer. Algunas universidades suelen organizar ferias o eventos en los que los estudiantes ponen en práctica las habilidades de presentación mediante la exhibición de posters y en rondas de preguntas y respuestas.

Yendo aún más allá de un listado de habilidades, si al pensar los contenidos de un programa de formación de investigadores educativos hay que posicionarse con la curiosidad que el trabajo de este oficio demanda, podría plantearse el desafío de construir los contenidos a partir de tres preguntas centrales, siguiendo la propuesta de Sirvent y Rigal (2023). Se tendría entonces un diseño tridimensional que pondría en cuestión los fundamentos de los paradigmas que se sustentan cuando se deciden los caminos a recorrer en el trabajo de investigación. Este diseño comenzaría por enunciar estas tres preguntas que conducen a pensar las dimensiones clave de un diseño de investigación:

- ¿Qué se desea investigar?
- ¿Para qué y para quién se investiga?
- ¿Cómo se investiga?

A partir de este enfoque, problematizar el contexto de descubrimiento se torna contenido, estrategia metodológica y estrategia didáctica para formar a los jóvenes investigadores, en la medida que permite “un primer anclaje de realidad” en el conjunto de decisiones que se toman en el recorrido de la realización del trabajo de investigación (Sirvent, 2019).

Ejemplos de temas de investigación en ciencias de la educación

La realidad cambiante de los hechos educativos implica que el trabajo del investigador en este campo también es muy dinámico. González Rivera (2024) ha realizado una síntesis que permite evidenciar la constante necesidad de actualización en las temáticas y, de este modo, confirma que la construcción de conocimiento en educación implica un trabajo en constante transformación.

Con esta salvedad realizada, a continuación se detallan algunos de los temas más frecuentes vinculados al campo educativo:

- Aspectos sociológicos y económicos de la educación. Brechas de acceso, desgranamiento, repetición, abandono. Motivación y rendimiento académico.
- Evaluación de programas de tutorías y acompañamiento académico. Procesos cognitivos y la influencia de los entornos deprimidos, vulnerables, favorecidos o privilegiados.
- Uso de tecnologías de la información y comunicación. Gestión del entorno del aula virtual para potenciar la enseñanza. Gamificación y otros juegos educativos.
- Diversidad, pluralismo y multiculturalidad. Percepciones, representaciones, creencias, valores y prejuicios de los diferentes actores del ámbito educativo. Evaluación de programas de inclusión. Educación Sexual Integral. Educación emocional. Violencia escolar. Bullying.
- Desarrollo curricular. Políticas educativas. Formación docente, impactos en la calidad educativa, carencias.

Reflexionar de manera crítica en la elección del tema de investigación es fundamental antes de comenzar con el trabajo. Requiere una búsqueda intensiva y lectura comprensiva para conocer los

avances ya logrados. En numerosas ocasiones se afirma que se elige un tema por haber identificado una vacancia que no es tal. Traccionados por la relevancia particular que el tema puede tener por no haber sido resuelto en la práctica educativa, se presume que se trata de una falta de conocimiento cuando en realidad se trata de un tema ampliamente estudiado.

Estrategias de enseñanza aplicadas

La definición de las estrategias de enseñanza para investigar posee en su núcleo una tensión que ha sido ampliamente debatida: ¿Es mejor enseñar los diseños cualitativos o los cuantitativos? ¿Cuáles son mejores para investigar el fenómeno educativo? Una estrategia diferente es planteada por Monteverde et al. (2022) cuando proponen abandonar la denominación cuali y cuantitativa para pensar en diferentes modos de realizar investigación social educativa:

- El modo *verificativo*, que plantea un enfoque positivista que busca la corroboración de hipótesis previas tomando como modelo las ciencias físico-naturales. Mediante el hallazgo de relaciones causales que con base en estadísticas representativas intenta explicar con el carácter más universal posible los fenómenos.
- El modo de *generación conceptual*, enfocado en la construcción de significados que resaltan la relevancia de la subjetividad, busca comprender la estructura y peculiaridad de los fenómenos sociales negando la neutralidad científica. Los resultados son esquemas conceptuales que dan cuenta de fenómenos complejos con validez atribuida a la rigurosidad con que se realizó trabajo de investigación.

- El modo de *praxis participativa*, que involucra a los protagonistas reales del objeto de estudio en el proceso mismo de investigación entendiendo que el conocimiento se crea en la transformación misma de la realidad. Introduce la dialéctica de la relación sujeto-objeto de conocimiento en la construcción colectiva del conocimiento.

Otro de los grandes desafíos para la didáctica del nivel superior es el acompañamiento que los jóvenes investigadores requieren a medida que van realizando un gran descubrimiento: investigar demanda formación, tiempo y un arduo trabajo de reelaboración. Los estudiantes enfrentan momentos de angustia, desilusión y frustración cuando reconocen el carácter no lineal del trabajo que implica tener que volver a realizar una búsqueda bibliográfica, volver al campo, volver a buscar y recorrer un proceso dialéctico en el que pueden perderse con sus idas y vueltas constantes entre el campo, su diseño y el material teórico/empírico (Sirvent, 2019). Frustración que aumenta cuando el investigador tiene una amplia experiencia como docente, ya que en ocasiones asume poseer un conocimiento que es validado por su propia trayectoria.

Para encontrar apoyo y transitar el trabajo con todos los desafíos planteados, es fundamental alejar las estrategias de enseñanza de la ejecución de consignas de manera individual y, por el contrario, diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje de la tarea de investigar de manera cooperativa. Esta manera de enseñar no solo ayuda a dejar de lado el trabajo en solitario, sino que también enfrenta al estudiante con la necesidad de tener que negociar y discutir los preconceptos que tiene acerca del tema y del problema de investigación. Se logra así el cuestionamiento crítico de las creencias y representaciones con las que cada uno se acerca al objeto de estudio. Al trabajar de manera colectiva y colegiada se brinda a los estudiantes una experiencia de formación más cercana a lo que

será su desempeño profesional en el campo de la educación, donde confluyen multiplicidad de disciplinas y profesiones con las que deberán interactuar.

En esta misma línea, y pensando en la preparación de los estudiantes para su posterior desempeño profesional, las estrategias de enseñanza deberían incluir el uso de recursos tecnológicos y de inteligencia artificial en la realización de los procesos de investigación que se proponen. Se ha identificado que aún se mantienen numerosas propuestas que plantean el trabajo de manera artesanal y manual, omitiendo el uso de las TIC. (Antúnez Sánchez y Veytia Bucheli, 2020) que tanto podrían aportar al desarrollo de las competencias investigativas.

Finalmente, poniendo el foco en los entornos de aprendizaje asincrónicos en los que se enseña a investigar, se aconseja poner especial atención en las estrategias que favorezcan el planteamiento del diálogo con los estudiantes “con la suficiente fluidez que permita construir y sostener el vínculo incluyendo las pausas temporales que la asincronía plantea” (Céspedes y Elgier, 2023, p. 82).

Contribuciones de la investigación al campo de la educación

Como se ha expuesto, el trabajo de investigación educativa es una práctica intencionada y situada social, política e históricamente que construye conocimiento teórico sobre el campo de la educación con una metodología dirigida con los cuidados éticos y de rigor que el método científico requiere.

Un muy particular giro sobre esta idea tradicional fue planteado por Sañudo (2010), quien afirmó que “la investigación educativa

no es investigación *sobre* educación, sino una investigación con un propósito educativo” (p. 3) porque su producción constituye generalmente un trabajo que busca proveer conocimiento útil y relevante para la educación y, por tanto, los investigadores educativos deben identificar cuál es el grupo o población que puede “usar” sus resultados. Esta afirmación puede ser muy cuestionada por su sentido utilitarista del conocimiento, que se orienta al aplicacionismo, desconociendo de algún modo el carácter situado de su producción. Por otro lado, este mismo autor plantea la necesidad de, por un lado, aumentar y mejorar la participación de los educadores en la producción de conocimiento, de modo tal de acercar la investigación y el campo de la educación, y por el otro, asegurar y mejorar los canales de difusión de los resultados de las investigaciones realizadas.

Publicaciones y comunicaciones disciplinares

Ya en 2016, Gorostiaga et al. señalaban los bajos niveles de comunicación y difusión de las investigaciones en el campo de la educación, agregando que se trata de una producción de conocimiento concentrado en las regiones metropolitanas y del centro del país con pocos espacios institucionalizados que favorezcan el intercambio y la validación, es decir, pocos congresos y encuentros. Atendiendo a ese llamado, y con el objetivo de resumir los principales espacios, habiendo ya hecho la salvedad de la dinámica del campo, se detalla a continuación una serie de lugares donde se puede encontrar información muy relevante.

Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE)

Es una asociación civil sin fines de lucro que reúne a investigadores,

estudiosos y productores de conocimiento sistemático sobre educación que se desempeñan en instituciones argentinas y del exterior. Disponible aquí: <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/>

Revista de Educación Superior y Sociedad

Es una publicación periódica editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Se trata del principal órgano de divulgación y acercamiento a la investigación científica en las universidades e instituciones de la educación superior de América Latina y el Caribe y de otras regiones. Está orientada principalmente a la difusión de trabajos sobre el campo de la educación superior y sus tendencias temáticas. Disponible aquí: <https://iesalc.unesco.org/ess/>

Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Es una publicación semestral que recibe artículos de investigación y aportes que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Disponible aquí: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/revista>

Cuadernos de Educación

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Realiza convocatorias abiertas y permanentes a la presentación de artículos, reseñas y entrevistas para recuperar la

multiplicidad de lecturas sobre problemáticas educativas en distintos contextos que son evaluados por especialistas en la temática. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

Praxis Educativa

Es una revista científica del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa) creada en 1995 y desde el año 2016, se publica en forma exclusivamente electrónica con frecuencia cuatrimestral. Promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa y está destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/about>

Propuesta Educativa

Es una publicación del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede Argentina. Se trata de una revista académica que publica semestralmente artículos inéditos de investigación y aportes de discusión de problemas educativos, en nuestro país y el mundo. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

Se trata de una red latinoamericana que difunde información de interés para los equipos editoriales, brinda asesoramiento y

capacitaciones y aporta a la identidad científica latinoamericana. Cada año organiza en el mes de junio una jornada académica con especialistas en diversas temáticas para fomentar el intercambio y la discusión de ejes de relevancia. Disponible en: <https://latinrev.flacso.org.ar/jornadas>

Base de Datos de Revistas de Educación

Se trata de un documento que sistematiza las revistas de educación de Argentina que poseen sitio web y versión digitalizada de sus números. Disponible en: <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/base-de-datos-de-revistas-argentina>

Entendiendo que el conocimiento sobre cuáles son las revistas académicas específicas puede no ser de dominio común, se comparten a continuación tres revistas internacionales cuyos enfoques hacia las ciencias de la educación son claros y que fueron identificadas por su alcance y trayectoria. Se ofrece una breve descripción de sus objetivos y áreas de interés, para orientar a los investigadores en la elección del medio más apropiado tanto para la consulta como para la publicación de trabajos.

Educational Research

Publica artículos académicos que son de importancia general para la comunidad de investigación educativa y que provienen de una amplia gama de áreas de investigación en educación y disciplinas relacionadas. Publicada nueve veces al año, **ER** tiene como objetivo hacer que las investigaciones programáticas importantes

y los nuevos hallazgos de amplia relevancia sean ampliamente accesibles. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/home/EDR>

Review of Education

Publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluyendo conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y trabajos académicos en un campo de relevancia amplia para la educación y la investigación educativa. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/home/rer>

Journal of Education

Publica investigaciones psicológicas originales y primarias relacionadas con la educación en todas las edades y niveles educativos. Un propósito secundario de la revista es la publicación ocasional de artículos de metaanálisis excepcionalmente importantes que sean relevantes para la psicología educativa. Disponible en: <https://www.apa.org/pubs/journals/edu>

En este capítulo se expusieron los principales desafíos en la enseñanza de la investigación en el campo de la educación, se alentó a la inclusión de estrategias que impliquen diferentes niveles de simulación y comprendan la complejidad del fenómeno educativo. Se propone alentar la formación de investigadores críticos, apasionados que busquen la transformación de la realidad educativa y que desarrollen trabajos con una sólida base empírica tomando en cuenta las dimensiones críticas, históricas y comparativas.

Finalmente, lograr un cambio en la manera en que se enseña a investigar en educación depende también de la capacidad de las universidades y de las instituciones de formación de nivel superior para adaptar los programas académicos con la rapidez que las necesidades cambiantes del contexto educativo plantean. Esto incluye no solo la selección de contenidos relevantes y actualizados, y como se ha señalado, la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la reflexión crítica y el compromiso activo de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, sino que además implica considerar las competencias y habilidades que este trabajo requiere. Al fomentar una comprensión profunda de los enfoques de investigación y promover la aplicación práctica de estos conocimientos, se contribuirá a la formación de profesionales capaces de construir conocimientos con rigor científico que resulten transformadores para el campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Antúnez Sánchez, A. G. y Veytia Bucheli, M. G. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de información. *Revista Conrado*, 16(72), 96-102. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1219>
- Céspedes, E. y Elgier, A. M. (2023). Taller: Metodología de la Investigación. El desafío de diseñar un proyecto de investigación de manera asincrónica. En C. Roma (Comp.) *Una experiencia innovadora en Nivel Superior*. Universidad de Flores.
- Fernández Lamarra, N. y López Latorre, C. (2005). *Educación y Sociedad*. Editorial Académica Española.

- Gallardo, G. (7-9 de noviembre de 2018). *¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?* VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales, Cuenca, Ecuador. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12635/ev.12635.pdf
- García Garduño, J. M. y García Cadena, C. H. (2010). *Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Porrúa.
- González Rivera, P. L. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1).
- Gorostiaga, J. M., Palamidessi, M. I. y Suasnabar, C. (2016). Revistas académicas e investigación educativa en Argentina: Situación actual y perspectivas futuras; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Propuesta Educativa*, 1(45), 91-106. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852016000100010&script=sci_abstract&tlng=en
- Gravett, K. (2019). Story Completion: Storying as a Method of Meaning-Making and Discursive Discovery. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919893155>
- Monteverde, A. C., Agullo, M. y Sirvent, M. T. (2022). Calidad de la educación superior: El desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 313-338. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382913_locale=es
- Passos Simancas, E. y Hadechini Meza, L. L. (2019). La investigación

educativa aplicada a los enfoques educativos ya los núcleos del saber pedagógico. *Sophia*, 15(1), 5-15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.720>

Sañudo, L. (2010). La producción y uso del conocimiento educativo trabajo. En *Espacio Iberoamericano de Conocimiento*. Congreso Iberoamericano de Educación. Argentina. https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf

Sirvent, M. T. (2007). Desafíos de la investigación educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 95-104.

Sirvent, M. T. (2019). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Teseo.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

CAPÍTULO 5

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN INGENIERÍA

Por Leonardo Datri y Ana Faggi

Un beduino hizo testamento invocando a Alá para que sus hijos cumplieran su voluntad. Tenía que repartir sus camellos entre sus tres hijos y llegó a la siguiente distribución: el mayor recibiría $1/2$ de los camellos, el segundo $1/4$ y el último $1/6$. Pero cuando murió el beduino solo quedaban 11 camellos. El mayor pretendía tener 6, pero naturalmente sus hermanos se opusieron pues era más de la mitad. Llevaron la cuestión a un sabio juez y éste dictaminó: "Voy a poner a vuestra disposición uno de mis camellos, el cual, según la voluntad de Alá, deberéis devolverme tan pronto como podáis". Así pudo realizarse sin dificultades el reparto de los 12 animales según deseos del padre: 6 para el mayor, 3 para el segundo y 2 para el menor de los hermanos. Con esta solución sobraba uno ($6+3+2 = 11$), que por tanto "podía" ser devuelto al juez. "Los once camellos de la herencia del beduino" (Relato popular)

El desafío de la enseñanza de metodologías de investigación en el marco de carreras de ingeniería en nuestro tiempo no difiere del que representa la propia formación profesional en tiempos de complejidad. La tecnología, y en consecuencia las ingenierías, hijas dilectas de la ciencia, no escapan al cambio de paradigma de las llamadas ciencias “exactas” por el de las ciencias de la complejidad. Esto significa que las ciencias básicas como la física y la química, principalmente, están transformando algunos de sus métodos deterministas por nuevas perspectivas probabilísticas. A su vez, en un contexto en el que de los siglos diecinueve y veinte emergen nuevas teorías, como la evolución darwinista, y disciplinas derivadas de los problemas de la sociedad post Revolución industrial, como la economía y la sociología, que requerían nuevas explicaciones para nuevas preguntas, la climatología, la ecología, la biología molecular, la agronomía o el urbanismo surgen o se refundan como consecuencia de los avances alcanzados en las ciencias básicas. Y los nuevos escenarios sociales, con sus implicancias en la producción de nuevas tecnologías aplicadas, impulsan nuevos y cada vez más efectivos y específicos métodos de investigación de sus disciplinas en estos tiempos.

¿Pero qué tiene que ver esto con la complejidad? Que las respuestas que requieren los nuevos problemas que enfrentaba la sociedad postindustrial no se pueden satisfacer con los métodos de la ciencia tradicional basada en “leyes” y en las “certezas” que su aplicación al desarrollo de conocimiento y explicaciones conlleva (Lewin, 1992). Los nuevos problemas incluyen multiplicidad de variables y efectos cruzados, por lo que son intrínsecamente interdisciplinarios, y casi todos enfrentan un inconveniente paradójicamente relacionado con una de las “más exactas” de las ciencias básicas: la física (Gribbin, 2004). Se trata del problema de los tres cuerpos. Parece que “la física guarda algo debajo de la alfombra” (la expresión corresponde al astrofísico John Gribbin) ¿Cuál es el problema? ¿Qué tiene que ver

con el clima o con otros sistemas compuestos de muchos elementos interdependientes como los que enfrentan las ciencias modernas?

Las leyes de Newton, incluida la gravedad, permite perfectamente calcular las órbitas de dos objetos que giran uno alrededor de otro en un universo vacío como la luna alrededor de la tierra o la tierra alrededor del sol. Pero estas leyes no pueden dar una respuesta “exacta” para cálculos que se refieren a tres o más objetos en movimiento sometidos a una atracción gravitatoria mutua. Ejemplo: el sistema tierra-luna-sol en su movimiento conjunto a través del espacio. Las ecuaciones que describen este sistema pueden escribirse, pero no son integrables, no tienen solución analítica. Las que se pueden resolver se dice que son “deterministas”, como “lo pretende ser la ciencia tradicional y las mal llamadas ciencias exactas (ya no tan exactas) o duras (no tan duras)”. Hay una forma de soslayar el problema, pero esto implica un cambio de enfoque” (Gribbin, 2004).

El sistema asume que los cálculos se hacen por separado, asumiendo que un cuerpo está inmóvil, mientras se realiza el cálculo para los otros dos y así sucesivamente con el otro cuerpo, en forma repetida. El cálculo “no es exacto”, pero aproxima bastante si los pasos temporales se hacen lo suficientemente pequeños. La solución que encontró Laplace sobre fines del siglo dieciocho, a partir de un procedimiento de sucesivas correcciones paso a paso, permitió no solo encontrar una solución a las órbitas de los planetas más grandes del sistema solar (Júpiter y Saturno) para los cuales las ecuaciones y la fe religiosa no eran suficientes. De hecho, hasta el día de hoy esta forma de solución es relevante para encontrar puntos de equilibrio en la localización de satélites en el espacio. Pero volviendo al tema, éste es tan solo un pequeño inconveniente para la ciencia determinista (Gribbin, 2004).

Complejo no es complicado

Se escucha cada vez con más frecuencia que algo es “complejo”. Parece ser que ahora todo es complejo. Paso seguido esto pareciera que sirve de excusa a que “no tiene solución” o que su resolución es “muy complicada”. Más aún, ya existen posiciones de filósofos destacados y hasta científicos que aseguran que los sistemas complejos no pueden ser “explicados”, solo “interpretados”. Esto es falso. Como también las posiciones que tratan a la física moderna y a las ciencias naturales en general de oscurantistas frente a dilemas como el de los tres cuerpos u otros derivados de la relatividad (García se refiere así a las críticas del filósofo francés Edgar Morin sobre la física clásica). La teoría del caos, aunque aún no tan aceptada, ya cuenta con un amplio desarrollo metodológico y varios campos de la ciencia como las neurociencias, la biología y la informática, que viven una época de extraordinarios progresos. La clave es cierto giro de las ciencias hacia modelos menos basados en el determinismo y más proclives al “probabilismo”. De hecho, el campo de la física probabilística experimentó un gran progreso de la mano de la Escuela de Bruselas de Illya Prigogine. Rolando García (2006) nos trae un caso de la biología molecular perteneciente a los canales sinápticos:

el caso de las transmisiones neuronales en los canales de calcio. Allí se ha descubierto que una proteína específica (la proteína G) actúa como inhibidor de los movimientos de sensores de voltaje en la apertura del canal. En este hallazgo se han articulado tres disciplinas (biología, física y química). A través de una interacción entre procesos biofísicos y procesos bioquímicos, integrados en un mecanismo biológico, ha sido posible explicar la apertura o cierre de los canales neuronales. Para llegar a explicar un mecanismo de gran complejidad, fue necesario desarrollar instrumentos de laboratorio capaces de detectar cambios ocurridos en una escala temporal de milésimas

de segundo. ¿Dónde está el "oscurecimiento" y el "desorden" en la articulación de las disciplinas que, con tan preciso dispositivo experimental, permiten ir corroborando teorías sobre el funcionamiento del cerebro humano? (p. 20).

Esto sin embargo obliga a una nueva definición de sistema. Porque una ciencia probabilística no solo requiere de "otra matemática y estadística". También requerirá de nuevos enfoques (epistemologías) y metodologías (Denegri, 2003). El enfoque que se impone es el de "sistema complejo". "Un sistema complejo es un sistema en el cual los procesos que determinan su funcionamiento son el resultado de la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que el sistema no es descomponible sino solo semi-descomponible. Por lo tanto, ningún sistema complejo puede ser descrito por la simple adición de estudios independientes sobre cada uno de sus componentes" (García, 2006; Sametband, 1999).

La no-descomponibilidad de un sistema complejo implica la interdefinibilidad de sus componentes. Esto quiere decir que la "complejidad" no está determinada solo por la heterogeneidad de las partes del sistema, sino por la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que desempeñan dentro de una totalidad. Una función en un sistema no es independiente, por eso para estudiar un sistema complejo es necesario establecer series temporales que exhiban las diversas organizaciones de los elementos del sistema en los estados correspondientes a cada corte. Los cambios observados en la sucesión o estados de formas organizativas comprenden la base de las inferencias que permiten conjeturar un primer análisis. Los procesos establecidos a lo largo de toda la serie temporal permiten analizar los estados sucesivos, y esto aun así no significa un procedimiento unidireccional. Por ello se trata de proceso dialéctico de interdefinibilidad a través de la cual los estados y las transiciones se distinguen y expresan el

funcionamiento del sistema (García, 2006). La constatación de relaciones y la inferencia de cambios a lo largo del tiempo epistemológicamente comprenden el mecanismo de producción de conocimiento (Datri y Gandini, 2024) y el marco para el abordaje de sistemas complejos. La función está siempre ligada a un proceso en particular (y temporal) que, junto con otras funciones y otros elementos, participa en el proceso general del sistema total. Esto configura el funcionamiento del sistema y la importancia de la flecha de tiempo en su estudio (Sametband, 1999).

Ahora los elementos ya no son elementos simplemente. Ahora son “subsistemas”, fundamentalmente dependiendo de la escala espacio-temporal con la que se analice al sistema global, donde cada elemento encierra una o múltiples funciones de acuerdo a cómo se delimite el sistema en todas sus dimensiones. Las estructuras no son estáticas desde nuestra perspectiva porque en este enfoque son importantes los “procesos de estructuración”. La estructura es simplemente el conjunto de relaciones que caracteriza al sistema como una totalidad organizada en un momento dado y dan identidad al sistema como producto de su historia. Por este motivo es necesario encontrar los vínculos y las interacciones entre los elementos-subsistemas que configuran al sistema global que se analiza. De ello depende la organización interna, que es el resultado de la evolución de procesos internos a través del tiempo. En este sentido, se deben tener en cuenta distintos niveles o escalas de abordaje de sistemas complejos (Datri y Gandini, 2024; García, 2006). Por un lado, a) el análisis de los procesos que ocurren dentro de cada elemento-subsistema que determinan la clase de relaciones con el resto del sistema. Y por otro, b) el análisis de los procesos que tienen lugar en el sistema como un todo y que están determinados por las interrelaciones entre los subsistemas, e identifican al sistema en su totalidad con sus “propiedades emergentes”.

El hecho de que los procesos a escala de a) y de b) sean “interdependientes”, como se había definido antes, no significa que todo deba ser estudiado simultáneamente. Un error común del holismo exacerbado es justamente creer que un sistema complejo es un sistema que funciona como tal con independencia de sus partes. Y éste es un error común en muchas metodologías de abordaje de sistemas ambientales. Pero el reduccionismo tradicional de la ciencia también es incompleto, y en este sentido los “modelos tradicionales de la ciencia” son insuficientes para la definición de las funciones en los sistemas complejos (García, 2000).

Ahora puede decirse que un sistema es la representación de un recorte de la realidad. Los elementos-subsistemas se expresan en abstracciones y conceptualizaciones del material empírico: observables, hechos, proceso; todos ellos tomados del dominio de la investigación. La organización del material empírico se realiza a partir de inferencias con las cuales se vinculan los procesos que caracterizan el funcionamiento del sistema. Los observables son el resultado de “registros perceptivos” que requieren haber establecido un cierto grado de elaboración de la simple percepción, por elemental que sea esa elaboración. Los hechos son observables relacionados e interpretados. Y esto es muy importante, porque mientras que la significación de un observable es espacial y temporalmente local, “los hechos son observables relacionados en un contexto más amplio”. Un proceso es un cambio, o una serie de cambios, como relaciones causales entre hechos y a través del tiempo. Ninguna relación, al igual que ningún observable, es resultado de la experiencia directa, son abstracciones de la realidad (Klimovsky, 1995).

Estrategia de enseñanza basada en un programa de diagnóstico

La ciencia y la ingeniería en particular viven de modelos. Sus misiones son modelar. Es decir, llevar la realidad a explicaciones simplificadas. El gen, el átomo, un mapa, el ecosistema y la conciencia son modelos. Tan simplificados son que un átomo no es lo que habitualmente se ve gráficamente en los libros. Su mayor aproximación a través de un microscopio de efecto túnel es muy reciente dado que la longitud de onda de la luz visible es sensiblemente unas dos mil veces mayor al diámetro de un átomo promedio. El gen tampoco es la elegante doble hélice, es algo más desgarbada. Pero si un sistema es todo conjunto organizado físico, biológico o social, que tiene propiedades como totalidad (que no son propiedades de sus elementos tomados aisladamente), la organización del sistema no queda determinada solamente por su estructura. Las funciones generales dicen algo...

La elaboración de un programa de abordaje de un sistema en estudio requiere de una investigación específica que tiene analogías y diferencias con los estudios de diagnóstico. Por ello se propone incorporar en los modelos pedagógicos al método científico, para que los estudiantes puedan además de construir el conocimiento basado en casos o problemas de estudio, desarrollar habilidades de modelación diagnóstica y de sistemas complejos (Kauchak y Egen, 2012). Si bien la transición de una investigación diagnóstica al estudio profundo no es lineal, es posible volver repetidamente al diagnóstico en el análisis de cada propuesta de cambio (transiciones y estados del sistema estudiado), para investigar aspectos no considerados anteriormente. La dificultad reside en el juego de interacciones entre procesos con dinámicas divergentes o diversas y a diferentes escalas temporales (que es una propiedad de todo sistema complejo). Pero esta dificultad es el sustrato de indagación que

propone para los estudiantes, que inician con un problema-pregunta. Por ejemplo, este caso: ¿Cuál es la mejor distribución de una infraestructura verde azul de una ciudad densamente poblada?

Se trata de organizar la información y producir un modelo espacial, evitando derrochar tiempo y una mala delimitación del problema o el sistema que se busca modelar. En el caso-problema mencionado se trata de una ciudad que busca una transformación de sus infraestructuras de espacios verdes y drenajes convencionales por un sistema basado en diseños sustentables y rescate de funciones ecosistémicas. Y hay que traer aquí los conceptos de cuencas y espacios verdes. El desafío de este trabajo es encontrar la forma de delimitar variables no solo físicamente, sino también conceptual y operativamente. ¿Qué quiere decir esto? Sin abundar en el marco teórico de las infraestructuras verde-azules (cosa que los estudiantes deberán hacer inicialmente), los espacios verdes desde una concepción funcional no solo proveen de espacios vegetados recreativos y para socialización en la ciudad, sino que también poseen funciones ecosistémicas más amplias, entre ellas las de fijar carbono, mejorar la infiltración del suelo y regular la temperatura del clima urbano. Para asegurar esto, se requiere un análisis a escalas superiores al concepto del propio espacio verde, como por ejemplo el de isla térmica urbana o cuenca hidrográfica.

La isla térmica no solo depende de la superficie del o los espacios verdes, sino que también de la densidad construida, su materialidad, el tamaño del “cañón” vial e incluso la proximidad a otro espacio verde o a cuerpos de agua. Este es un buen ejemplo para graficar cómo el sistema “espacio verde” queda comprendido por variables de dimensiones ajenas a la “vegetación” o el “acceso público”. Lo que a nivel de espacio verde es un proceso puntual (regulación térmica), a nivel de isla térmica puede ser un patrón (la repetición espacial de espacios verdes a determinadas distancias

puede configurar un factor de regulación... ¡o no!). Las funciones del espacio construido y el verde se retroalimentan y sus eficiencias térmicas dependen de cómo interactúan todas sus variables. Y esto es un sistema complejo en sí mismo, porque hay juegos de escalas espaciales y temporales. La función del espacio verde queda delimitada por la eficiencia de su función en el tiempo (si tuvo más verde en el pasado o cambió su materialidad en el tiempo) y la evolución del espacio (entorno construido).

Pero en este caso convoca el drenaje urbano. Y otra vez, se cuenta con un conflicto de escalas: los espacios verdes vs. la o las cuencas. Un espacio verde, e incluso varios espacios verdes próximos, no es una buena definición espacial si el objetivo es transformarlos para que sus funciones de infiltración y drenaje contribuyan eficientemente a la hidráulica urbana (así está planteado el problema). Por ello es tan importante la definición inicial del problema. Y como casi todo en la vida, es importante para ello contar con una buena pregunta. Nuevamente, y previo a dirimir la mejor escala espacial, un buen marco teórico deberá justificar qué cuencas y por qué comprenden el estudio. Escalas de subsistemas imbricados configuran lo que se llama un sistema complejo y, al igual que el ejemplo de la isla térmica, el sistema drenaje urbano y espacios verdes, poseen “propiedades emergentes” que pueden sintetizarse en la frase de que la eficiencia térmica e hidrológica de la ciudad dependerá de la interacción de sus espacios verdes con el drenaje de sus cuencas y la isla térmica. A mayor superficie de espacios verdes, menor efecto de la isla de calor. Y a mayor distribución de espacios verdes a lo largo de sus redes de drenaje, mejor evacuación de sus aguas pluviales. Ya se tiene una buena hipótesis de trabajo: se han encontrado propiedades emergentes, condición necesaria para saber si se está frente a un sistema complejo. Sus partes no descomponibles ya están delimitadas en el marco teórico. Ahora se dará paso a las variables.

Como se ha mencionado, ya se tiene un problema-pregunta, objetivo, un marco teórico y hasta una hipótesis de trabajo. Si bien el problema y el objetivo traen implícitamente la escala del sistema que se estudiará, el marco teórico definirá en este caso el marco geográfico, espacial y conceptual, partiendo de la base de que nuestros estudiantes poseen ya cierto entrenamiento y la orientación para desarrollar la construcción del marco teórico. Se puede incluso jugar con la idea de que el rol docente simula al de un comitente o un centro de investigación especializado, con lo que el trabajo ya trae aparejado cierta orientación operativa y conceptual, pero siempre implícita para fomentar debates y exploraciones puntuales. Pero, como se vio, no existe una definición de los hechos que no esté procesada bajo la influencia de la información previa disponible. ¿Es clara esa información? ¿Está organizada? ¿A qué conceptos hay que adherir y a cuáles no? ¿Todos entienden lo mismo por infraestructura verde-azul? Por esta razón, previo al abordaje de cualquier sistema y su posterior modelización se requiere de información, específicamente de buenas lecturas sobre el tema a abordar. Y si se trata de sistemas complejos, de un buen nivel de intercambio y diálogo con otras disciplinas, más allá de la propia. Y recordar que los sistemas complejos y los sistemas ambientales complejos requieren de la construcción de marcos epistémicos y metodológicos comunes. Esto es decir que es necesario construir metodologías de abordaje específicas para cada sistema, ya que el sistema no se es dado (García, 2000).

¿Y qué hay del margen de error? Sabiendo lo impreciso de la conceptualización o de los instrumentos de medición, ¿cuál es el margen de error que se está dispuesto a aceptar? Después de todo, modelar es simplificar. ¿Se podrán identificar las escalas, las variables y la dinámica que opera y que introduce complejidad, y “reducir” al sistema representado en el modelo al nivel más aproximado a la realidad posible? Estas son definiciones que también

deben ser tenidas en cuenta y predefinidas, incluido el margen de error (Sametband, 1999). Como guía “orientativa” se presentan demasiadas preguntas, pero a no temer. Cualquier respuesta seguramente es válida. En este punto se invita a discutir, y también con las teorías. En definitiva, tendrán que tomar partido por alguna de las tantas ideas que andan dando vueltas, incluidas las de los críticos de los modelos. En el estudio de dinámicas espaciales existen varios estadísticos para predecir el error, como el coeficiente de Kappa, pero en este caso particular que planteamos, contrastar el trabajo de gabinete con datos de campo puede ser una buena forma de cálculo de ese error. Recordar siempre que el estudio de sistemas complejos implica necesariamente una probabilidad estadística (por ejemplo, rango aproximado de localización de espacios verdes o precisión de clasificaciones).

Ya se tiene claro un objetivo y ciertos límites del sistema. Se les llama límites del sistema al alcance que tendrá el estudio, porque un sistema no tiene límites de por sí, es solo una fracción del universo. Ese recorte es propio, pero con un objetivo, y éstos no cambian a lo largo del estudio. Se deben tener en cuenta las condiciones iniciales del sistema y sus condiciones de funcionamiento o dinámica. Siempre es necesario el abordaje del proceso y no de un estado en particular, porque es del proceso donde se obtendrá más información. El modelo debe analizar qué estadísticos son necesarios para evaluar correctamente al sistema en estudio, como por ejemplo los tiempos de recurrencia de precipitaciones extraordinarias, los tamaños de los espacios verdes, tiempos de residencia del agua en determinados medios, promedios, modas, desviaciones estándar, etc.

Habitualmente en esta etapa la bibliografía habla de “selección del método” o “elección del método”. En este punto, y en consonancia con el enfoque de los sistemas complejos, se abordará

el estudio del sistema que se busca modelar a partir de la idea de que no existe un camino para arribar a la mejor explicación del sistema. Puede afirmarse que un sistema es abordable desde una metodología que puede implicar la invocación de varios métodos, tantos como disciplinas puedan reunir las variables que lo definen. Hay que recordar que el sistema no es complejo tanto por la cantidad de elementos sino por las funciones que están en juego. Por eso, las variables no definirán por sí mismas qué disciplinas y qué métodos son necesarios, sino entre quienes se relacionan y establecen una o varias funciones. Ahora cabe la pregunta de qué variables definen al sistema y cómo, para poder avanzar en este punto. Antes que nada, podría decirse que aquí se puede establecer un “ida y vuelta”, en el que mientras se evalúan las variables, se construye la metodología. Pero es necesario ir buscando las herramientas analíticas de resolución.

Qué variables y qué parámetros se incluyen o cuáles son relevantes y cuáles no, es la tarea en esta etapa. Un primer paso es realizar una lista y luego un “primer” orden de importancia. Aquí es donde la metodología en construcción es relevante porque allí se definen las “especialidades” que se deben consultar o interactuar. Descartar una variable no es complicado, pero sobresimplificar al sistema es muy riesgoso. Todas las variables deben poder ser medibles y establecer la forma de medición es fundamental para estimar el error. Recordar que en un sistema dinámico la amplificación del error puede conllevar a problemas muy graves de predictibilidad. Las “estimaciones” son válidas, pero en un contexto estadístico claramente definido. Con límites más o menos precisos del sistema ya podrán establecerse variables endógenas (internas y controladas por el sistema) y exógenas (externas al sistema y fuera de su control).

En este punto y, a modo de cierre, una tabla resumen de proyecto

es un buen recurso para reunir la información y cerrar la actividad. Las columnas de la tabla deben resumir: a) los componentes del sistema (macrovariables que pueden agrupar a otras variables, como por ejemplo cuencas o vegetación); b) las variables (cobertura vegetal, precipitaciones); c) las fuentes de datos (como nuestro caso es un proyecto geoespacial, es decir que son datos asociados a coordenadas geográficas, referiremos a imágenes satelitales, fotografías aéreas, modelos digitales de elevación o mapas históricos con sus resoluciones espaciales y temporales); d) los productos (son el resultado de la integración de variables, por ejemplo, en zonas inundables es posible que exista una vegetación específica, que se puede reconocer e identificar cruzando variables y datos sobre la acumulación de agua y la cobertura vegetal); y e) las capas de información (constituyen la información generada y modelada, pueden ser mapas, modelos gráficos, numéricos o matemáticos, simulaciones pero también metadatos). Este último punto es crucial porque permite visualizar lo que se está proyectando o modelando. Son el resultado del proceso, pero también del entrecruzamiento de datos, y como en todo sistema complejo, del cruce de las escalas espacio-temporales. Un proyecto como el aquí presentado puede ser acompañado, y sería lo ideal, con el análisis de información por medio de un Sistema de Información Geográfica (SIG), visualizando imágenes y produciendo nuevos datos (NDVI, NDWI, entre otros).

Esto es todo, al menos para una clase introductoria a la modelización de sistemas complejos. Si bien el caso aquí planteado es un proyecto geoespacial, se puede aplicar al diseño o al modelado de procesos industriales, entre otros. Se trata simplemente de incorporar mecanismos de la investigación científica, como pasos iniciales para diagnosticar, explorar datos, modelar conceptos y formular proyectos. El proceso es largo y por momentos enfrenta una situación de vacíos importantes de información. Por eso es central tener a mano una buena pregunta, objetivos y hasta a veces

la propia hipótesis de partida para no naufragar en el intento. Lo demás es explorar, debatir y tomar decisiones.

Bibliografía consultada

- Datri, L. y Gandini, M. (2024) La teoría de la sucesión en perspectiva de la epistemología genética: análisis metateórico de la complejidad en Patagonia. *Interdisciplina*, 12 (en prensa).
- Denegri G. (2003) Breves reflexiones críticas sobre la utilidad de la epistemología para la tarea del científico profesional. *Nexos*, 10(17), 4-5
- García, R. (2000). Sistemas Ambientales Complejos. *Educación en Ambiente y Desarrollo Sustentable*. CTERA, Escuela Marina Vilte, Syndicat National des Enseignants de Second Degré (pp. 39-66).
- García R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. GEDISA.
- García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. *Interdisciplina*, 1(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46545>
- Gribbin J. (2004). *Así de simple. El caos, la complejidad y la aparición de la vida*. Crítica, pp 267-303.
- Kauchak, D. y Eggen, P. (2012). *Learning and teaching: research-based methods* (6th ed.). Pearson.

Klimovsky, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico*. AZ Editora.

Lewin, R. (1992). *Complejidad. El caos como generador de orden*. Tusquest.

Sametband, M. J. (1999). *Entre el orden y el caos: la complejidad*. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 6

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

Por Lorena Ibachuta

*En las ciencias, el pensamiento es progresivo:
sus etapas más recientes corrigen
a las anteriores e incluyen a las verdades
que persisten de estas etapas iniciales.*

Albert Einstein

Una introducción a la enseñanza de la investigación en ciencias de la salud

Las ciencias de la salud son las disciplinas científicas que participan en la protección, fomento y restauración de la salud, esto es, todo aquello que permita lograr una mejor calidad de vida para las personas y la población en general. Se trata de un campo de estudio vinculado al creciente desarrollo de distintas disciplinas (medicina,

nutrición, enfermería, kinesiología, entre otras) las que se ven relacionadas con la protección, fomento y restauración de la salud y sus servicios. Tradicionalmente, las ciencias de la salud se han desarrollado como ciencias fácticas dedicadas al estudio y comprensión de la vida en base a la investigación de la naturaleza y de las enfermedades con un enfoque racionalista, utilizando el pensamiento lógico-inductivo. Ello presupone el uso de un método científico para la orientación sistemática y fundamentada de conocimientos objetivos, pasibles de ser contrastados con la realidad, corregidos, enriquecidos o sustituidos por otros; conocimientos que son difundidos y transmitidos culturalmente. A pesar de los debates en torno al método utilizado, sin lugar a dudas la investigación científica en salud ha sido fundamental para el avance de las distintas disciplinas que la componen, para comprender la naturaleza humana y mejorar la atención sanitaria que se ofrece.

La práctica sanitaria es intrínsecamente compleja debido a la consideración de todas las dimensiones de la persona, la organización social y los servicios de salud. Además, su cuerpo de conocimientos es extenso y cambiante, adaptándose a nuevas investigaciones, conceptos, teorías y problemas de salud. La gestión del conocimiento en el ámbito sanitario tiene una particularidad: debe asegurar la accesibilidad, calidad técnica y orientación a la actividad asistencial del conocimiento disponible. Por ello, la participación de los profesionales y el apoyo organizativo son fundamentales en este proceso (Consejería de Sanidad, 2013).

Cuando surgió la medicina basada en la evidencia (MBE) como una corriente de pensamiento crítico que buscaba establecer criterios de “buena práctica clínica” mediante la integración de la investigación científica y la práctica asistencial, se promovió el uso consciente y juicioso del mejor conocimiento disponible para la toma de decisiones individualizadas en el cuidado de pacientes

(Consejería de Sanidad, 2013). En 1992 se constituyó el primer grupo de trabajo en MBE en Canadá. Esta filosofía pretendía aumentar la efectividad y calidad no solo de la práctica asistencial, sino también de la docencia y de la organización de los servicios sanitarios. Dicho esto, la utilización de las evidencias científicas debe ser consciente y sensata, enjuiciando siempre la calidad y aplicabilidad de las evidencias halladas. La MBE considera el método científico como la mejor herramienta de la que se dispone actualmente para conocer la realidad y expresarla de forma inteligible y sintética. Ayuda a desarrollar una manera de razonar y un método que persigue transformar los datos clínicos en conocimiento científicamente válido, estadísticamente preciso y clínicamente relevante para la moderna práctica médica (Vega-de Céniga et al., 2009) y progresivamente al conjunto de las disciplinas que integran las ciencias de la salud. La enfermería basada en la evidencia (EBE) por ejemplo, tiene un origen muy reciente, fue descrita por primera vez por Sackett (1996, p. 71) como “la utilización consciente, explícita y juiciosa de la mejor evidencia clínica disponible para tomar decisiones sobre el cuidado de cada paciente”.

En palabras de Eterovic Díaz y Stiepovich Berton (2010)

La EBE adquiere relevancia en la época actual, ya sea desde el paradigma positivista o cuantitativo o desde el paradigma interpretativo o cualitativo, o como más recientemente se plantea, a través de una complementación de ambos. Esto porque para la profesión es igualmente ineludible, válido y necesario determinar evidencias sobre los aspectos relativos a la enfermedad, tratamiento, diagnóstico, prevención de problemas de salud y complicaciones, tanto como el profundizar en el descubrimiento de los distintos significados que el paciente atribuye a sus experiencias vitales con la salud, con la enfermedad, con la muerte y como receptor de los cuidados de enfermería (p. 1).

De manera similar, la nutrición basada en la evidencia (NBE) se refiere a la aplicación de los principios de la MBE en el campo de la nutrición. La aplicación de estos principios comenzó a ganar terreno a finales de la década de 1990 y principios de los 2000. A medida que la investigación en nutrición se volvía más robusta y los métodos para evaluar la evidencia científica se perfeccionaron, los profesionales de la salud comenzaron a adoptar un enfoque más sistemático y basado en la evidencia para las recomendaciones dietéticas y las intervenciones nutricionales. Esto implica el uso de la mejor evidencia científica disponible para tomar decisiones sobre la alimentación y la salud nutricional. La NBE se apoya en estudios científicos de alta calidad, como ensayos controlados aleatorios, estudios de cohorte y meta-análisis. Estos estudios proporcionan datos sólidos sobre los efectos de los diferentes alimentos y nutrientes en la salud (Del Olmo et al., 2005).

Los problemas de salud, desde la prevención hasta el tratamiento, surgen de preguntas que requieren respuestas precisas basadas en los resultados de la investigación científica. En muchas ocasiones, no existen estudios de investigación que respondan con exactitud a las preguntas que surgen de la práctica, sin embargo, estas “lagunas en el conocimiento” representan una oportunidad para generar nuevas preguntas de investigación y, aplicando metodologías científicas adecuadas, se pueden realizar estudios que generen nuevos avances en el conocimiento (Consejería de Sanidad, 2013). En ciencias de la salud se parte de la premisa de que el ser humano es un ente bio-psico-social, esto significa que gran parte del desarrollo social se encuentra en constante renovación, siendo así pilar importante de las sociedades desde el punto de vista y análisis de cada persona (Salazar y Belloni, 2021).

Cualquier investigación cuantitativa, cualitativa o mixta requiere de rigor científico y ético. La rigurosidad se relaciona con el respeto

por los elementos básicos de la investigación, donde se debe tener en cuenta el rigor desde lo epistémico, lo metodológico y lo teórico. Estos elementos se vuelven indispensables para la enseñanza de la investigación en ciencias de la salud. Además, cada investigador o investigadora debe ser consciente de su forma de ver el mundo y sus limitaciones, cumplir con las condiciones que exige el método y de la rigurosidad teórica de la cual surgen las preguntas esenciales para enunciar. Este proceso se inicia con la habilidad de ser críticos al momento de elegir con qué material se va a basar un estudio. El escrutinio funciona adecuadamente cuando un tercero evalúa la información, involucrando a estudiantes en el proceso y guiándolos como pares, que en un momento dado de su profesión o formación académica deberán ser quienes otorguen dicha crítica constructiva a otros pares y se construya un nuevo conocimiento a partir del anterior (Salazar y Belloni, 2021).

Bunge (1981), citado por Cañón-Montañez (2011), señala que “el hombre a través de la investigación científica realiza una reconstrucción conceptual del mundo en el que vive y que este proceso lo hace utilizando un método racional, sistemático, verificable y por consiguiente falible” (p. 1). En este orden de ideas, la investigación científica no es otra cosa que la curiosidad organizada. Para ejecutarla, solo es preciso conocer el alcance actual del conocimiento, en función de éste plantearse una pregunta (que se enuncia como hipótesis concretada en objetivos que traten de comprobarla) y establecer un método apropiado que permita planificar, ejecutar y analizar el estudio (Cañón-Montañez, 2011). La investigación científica en los diferentes campos de las ciencias es un pilar fundamental porque contribuye a la calidad de vida y al bienestar de las personas, en la formación de nuevos profesionales y en el desarrollo de los profesionales que se encaminan hacia la investigación (Delgado Bardales, 2021). En este sentido, la producción científica no solo aporta al desarrollo en los sistemas de salud,

sino que también contribuye a mejorar el sistema de conocimientos, además de constituir en una importante herramienta para buscar solución a los problemas de salud y mejorar la calidad de vida de la población (López, 2018, p. 68).

La enseñanza de la investigación en ciencias de la salud

En la formación de investigadores/as y, en particular, las maneras de enseñar a producir conocimiento científico, es fundamental analizar y evaluar distintas estrategias didácticas que han sido diseñadas y aplicadas (Sánchez Puentes, 2014). El conocimiento no se adquiere por un proceso similar al de la producción de forma mecanizada, sino que se va desarrollando gracias a la libertad de pensamiento, mediante la crítica, el análisis riguroso, la superación de los errores y la discusión (Rivera et al., 2022). Ante esto, se encuentra la realidad de un proceso complejo por la amplia variabilidad de factores que están inmersos desde los procesos intrínsecos del ser humano hasta las innumerables variables propias a la forma de transmitir el conocimiento. Todo lo anterior, enmarcado en el paradigma de la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2007) y la forma de pensar como lo describe Morin (2003) citado por Uribe Sánchez (2009). Esta es la cuestión de cómo la complejidad busca integrar en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. El apropiamiento de las reglas de investigación, acorde a lo abordado por Malatesta y Pérez (2021), hace que de allí nazca el poder crítico, la inteligibilidad, la capacidad de difundir la investigación a través de publicaciones. También influye en el proceso la experiencia profesional y áreas del saber, y en esto, las distintas actitudes entre el/la investigador/a de cada disciplina (Rivera et al., 2022).

Toala-Toala, Mendoza y Moreira-Moreira (2019), citados por Delgado Bardales (2021, p. 1), mencionan la importancia de la enseñanza de la investigación en la formación profesional de grado, ya que serán los estudiantes, futuros profesionales, quienes deban contar con dominio de los conocimientos técnicos sobre alguna especialidad en su campo. De esta manera, se volverán capaces de explicar el comportamiento de fenómenos con base científica, desarrollar propuestas de mejora creativas y adquirir las habilidades para influir en la transmisión, transformación e innovación de nuevos conocimientos.

Los profesionales de la salud, investigadores/as o gestores sanitarios, así como los mismos usuarios del sistema sanitario, necesitan, de forma creciente, información relevante sobre la que deben fundamentar sus propias decisiones. Sin embargo, no suele ser fácil o viable escrutar toda la evidencia científica que existe sobre temas de interés (Salazar y Belloni, 2021). Es necesario que los estudiantes universitarios reconozcan a la investigación como un área prioritaria en su formación como futuros profesionales, brindando además herramientas que favorezcan la reflexión crítica que demandará su futuro desarrollo profesional. Que puedan plantearse interrogantes y reconocer la estrategia metodológica más adecuada para responderlos (Salazar y Belloni, 2021).

El área instrumental al que pertenece la metodología de la investigación en las ciencias de la salud es uno de los espacios de encuentro con el quehacer de la investigación científica que está orientado a que cada estudiante logre conocer el proceso de investigación y su marco teórico-conceptual, para así poder reconocer y aplicar herramientas apropiadas para la búsqueda que le permitirá encontrar fuentes actualizadas, proceso en el que se espera que cumpla con los criterios establecidos y aprenda a buscar información (Salazar y Belloni, 2021), así como utilizar normas y guías vigentes, analizar la

producción del conocimiento científico, adquirir una visión crítica de la información, producir y comunicar. Aquí también entra en juego el protagonismo docente para guiar en la búsqueda de información, ya sea en bases de datos, en las bibliotecas físicas o virtuales y en el acercamiento a las nuevas tecnologías, sistemas de información, análisis y comunicación que posibilitan oportunidades para acceder y mejorar las formas de producción, organización, difusión y control del conocimiento (Sánchez Puentes, 2014). El docente que enseña a investigar no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas, lo mismo que contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de cada estudiante. Esto implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes no siempre presentes en el quehacer docente (Santiago y Fonseca, 2016, citado por Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022).

El rol docente en la enseñanza de la investigación

Se ha documentado que la investigación científica es percibida por los estudiantes universitarios como un proceso complejo y difícil de desarrollar. A esto se suma la actitud de algunos docentes, que a menudo generan condiciones de temor e inseguridad durante el proceso de formación académica. No es casual que la mayoría de los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior, especialmente en los países en desarrollo, buscan asesoría independiente para guiarse en sus investigaciones. Habitualmente no encuentran en sus docentes la confianza necesaria para desarrollarlas durante su período de aprendizaje. Muy por el contrario, los docentes frecuentemente no orientan a los estudiantes de educación superior a formarse y hacer carrera

en la investigación científica. Muchos profesores no identifican sus debilidades o carencias de capacidades y competencias para la investigación (Delgado Bardales, 2021), lo cual también se transmite al alumnado.

En este contexto, es crucial mencionar la investigación formativa, que surge como una manera de mejorar los procesos académicos, alineando docencia e investigación para fomentar la adquisición de competencias investigativas, la generación de una cultura de investigación y el aprendizaje significativo (Delgado Bardales, 2021). Por ello, es fundamental que el docente encargado de acompañar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje sepa proporcionar una perspectiva adecuada, que les brinde las herramientas necesarias para discernir el conocimiento que utilizarán a lo largo de su formación académica y durante su carrera profesional (Salarzar y Belloni, 2021).

En esta línea, y teniendo en cuenta los espacios curriculares del plan de estudio universitario (Metodología de la Investigación, Bioestadística, Seminario de Investigación, Talleres de Trabajo Final Integrador), en los cuales aparece con frecuencia el objetivo de enseñar a investigar a los estudiantes de carreras de ciencias de la salud, se observa que en la relación con los pares docentes y en diálogo con el alumnado se logra pesquisar lo que necesitan y puede servirles en su formación y competencia futura. Se trata de que mantengan la atención en aquello que los motiva, aquello que despierta sus intereses y aquello que los conmueve como generación.

En el marco institucional de UFLO Universidad y en cátedras afines, la estrategia es producir pequeñas experiencias de investigación:

- El trabajo en grupo; acercar al alumno a las fuentes de búsqueda de conocimiento científico.

- Ejercitar las cualidades propias de cada estudiante como investigador/a.
- Pensarse a sí mismos en la acción investigativa; conectar con relatos de experiencias vividas en el campo de acción.
- El intercambio de saberes, la lectura y discusión de casos clínicos, el análisis de la implicación, objetividad y subjetividad en la investigación.
- La relación-afectación-sujeto e investigador-sujeto de la investigación.
- El uso, elaboración e implementación de encuestas.
- La realización de entrevistas.
- La confección de proyectos de investigación y su defensa.
- El simulacro de presentación en congresos o jornadas científicas, con la presentación de póster, lo que hace a que el alumno se sienta sujeto en acción y protagonista de la construcción del conocimiento científico y del rol de autor en investigación.
- Dar a conocer propuestas de formación de posgrado que den lugar a experiencias de transformación e incentivo, dando con esto apertura a un camino de investigación científica desde la formación de grado, rompiendo barreras que suelen cegar al hecho de desarrollarse precozmente en esta área. Articular con los equipos docentes de las cátedras que complementan a la formación en investigación científica, como ser Informática o Bioestadística, para que se trabaje sobre un mismo eje, aprovechando cada espacio de formación siguiendo una misma línea de acción, conjugando dimensiones disciplinares, metodológicas, contextuales y teórico-prácticas.

Villamil Jiménez (2016) propone un recorrido posible para aprender a investigar y enseñar, describiendo etapas sucesivas: la vocación, el encuentro con un maestro, la formación como investigador/a, el reconocimiento de que la investigación y la docencia constituyen una sola cosa, la formación de relevos generacionales

(maestros y doctores) y conformar un grupo de investigación que permita transmitir la experiencia.

Villamil Jiménez (2016) hace alusión a que “el solo conocimiento no es suficiente para ser maestro, se precisa también la sabiduría, que implica no el saber mucho, sino el comprender muy bien; pero el conocimiento y la sabiduría se deben conjuntar con la bondad, dos virtudes que se potencian” (p. 4).

Siguiendo el planteo de este autor, la primera etapa es la vocación y para ello se requiere curiosidad, observación y capacidad de asombro. Se trata de descubrir lo extraordinario de lo cotidiano y atreverse a preguntar y tomar nota (Villamil Jiménez, 2016). En esta etapa, los estudiantes necesitan del encuentro con un docente que se presente como un facilitador/a o tutor/a, guía, orientador, acompañante, mentor, gestor del aprendizaje, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016 citado por Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022), asumiendo diferentes roles en una misma labor profesional. El desafío de los profesores es constituirse como la persona que facilita el encuentro amigable con la utopía del conocimiento y las preguntas de investigación, con quien se descubre que “ser investigador/a es sentir una vocación, una pasión, el interés permanente por buscar la verdad sin preconceptos”, en palabras de Aureliano Hernández (2016) citado por Villamil Jiménez (p. 174). Aquí se puede ponderar la importancia de la formación de docentes directores de trabajos finales integradores que están asumiendo tal rol.

La investigación entonces no es un fin sino el medio para la docencia de impacto y la formación de especialistas, maestros y doctores. Lo deseable es hacer investigación enseñando. Adoptar nuevos retos, el cambio de culturas, pasar de lo disciplinar a lo interdisciplinar, de allí a lo transdisciplinar; mitigar la resistencia pasiva; dinamizar la facultad, generar nuevas líneas de posgrado,

nuevas dinámicas de investigación, la categorización de los grupos, los centros de investigación, nuevas líneas acordes con la diversidad de temáticas y problemáticas (Villamil Jiménez, 2016).

El desafío pedagógico en carreras de salud

En las comunidades científicas, como en muchas otras, se aprende por imitación. Muchas veces el significado no se aclara, solo se espera que el aprendiz cumpla con ellas. Esta paradoja ha sido objeto de muchas reflexiones. El físico Spirin lo reseña así: “[en] la juventud, los estudiantes distinguen con toda nitidez quién es quién [entre sus profesores]. Más aún, creo que la personalidad, las cualidades humanas del dirigente influyen sobre los alumnos y colaboradores siempre más que los problemas científicos a que se dedica” (De la Lama, 2014, p. 3).

La producción científica no nace ni mecánica ni lógicamente, lo que indica que el origen del deseo de hacer investigación científica y efectuar descubrimientos se encuentra dentro de las inquietudes personales de quienes lo realizan. Esta conclusión lleva por un camino diferente al tradicional, mucho más personal e intuitivo, y, por tanto, permite sumergirse en el universo de lo psicosocial (De la Lama, 2014). El hecho es que, independientemente de las circunstancias y los incidentes específicos que rodean las buenas ideas, quizás sea la capacidad del ser humano para involucrarse de manera auténtica en una problemática lo que permite vislumbrar, aunque sea mediante aproximaciones poco ortodoxas, que las intuiciones producen los mejores resultados. Como lo explican Manuhhim y Brezinski citados por De la Lama García, “no se puede alcanzar la perfección más que si la investigación llega a ser forma de vida” (p. 7), o como lo dice de manera más específica Brezinski: “Solo se hará

una buena investigación en la medida que guste el tema que debe convertirse en el objeto [...] es difícil que pueda imponerse un tema de investigación a alguien” (p. 7). En otras palabras, el interés por trabajar intensamente una problemática específica nace del compromiso genuino, auténtico, entre el científico y el problema que desea resolver, o sea, es el deseo de una persona por jugar un juego particular, por el mero placer de hacerlo, sin esperar ninguna ganancia personal (De la Lama García, 2014).

Es necesario que se sujeten previamente a cuatro reglas del juego, llamadas también acuerdos sociales, que son: 1) aceptar la inteligibilidad del mundo; 2) poseer actitud crítica; 3) tener aptitud metodológica; y 4) comunicar de forma abierta los resultados encontrados (De la Lama García, 2014).

Las reglas del juego para hacer investigaciones científicas son complejas, creativas e interdependientes, y cada investigador/a las mezcla y combina en función de sus propias necesidades, imaginación y habilidades, para producir los mejores resultados.

Pérez Tamayo, citado por De la Lama García (2014), expresó: “Otras partes, a veces tan importantes como la lógica y otras veces todavía de mayor importancia, son la imaginación, la intuición, la experiencia y el análisis crítico de los hechos” (p. 14). Estas reglas del juego son la plataforma de lanzamiento que permite al científico/a llevar a cabo la investigación científica propiamente dicha, es decir, resolver los complicados procesos de descubrimiento, prueba y comunicación, que son el único medio por el cual la ciencia acepta que el nuevo conocimiento se convierta en parte de ella misma (De la Lama García, 2014).

En el ámbito de la salud, el desarrollo del conocimiento ha estado ligado a la aplicación de la metodología científica y a la necesidad

progresiva en el desarrollo de la capacidad de investigación. Esto ha establecido cambios en la formación de los profesionales en salud. Con sus múltiples objetivos de estudio, “puede tener diferentes perspectivas, según el investigador se ponga lentes positivista, interpretativo o dialéctico-histórico, los tres tipos de lentes juntos o una combinación de éstos. En cualquiera de estos casos, siempre habrá un paradigma, un marco teórico desde el cual el investigador contempla lo que tiene que investigar” (Valdés García, 2007, p. 5).

Enseñar y aprender a investigar

La investigación es un proceso cultural, que se aprende y se enseña. La forma de comprender la investigación resulta clave para poder enseñar a investigar, ya que ésta se puede definir como un proceso individual o como una cultura (De Nitsch, 2017).

Si se considera que la forma en que se enseña a investigar es parte de la cultura de investigación, se debe reconocer que este proceso incluye la selección e incorporación de nuevos miembros en la comunidad científica, los temas que se enseñan e investigan, el currículo y los contenidos que se enseñan; la forma en que se enseña, supervisa y brinda retroalimentación a los estudiantes; las relaciones y prácticas entre los miembros de la comunidad o con otras instituciones; lo que se publica, e incluso cómo se publican y se usan los conocimientos producidos durante la investigación (De Nitsch, 2017). A diferencia de la forma disciplinar tradicional de comprender la investigación, el constructo de la cultura de investigación hace evidente que, para cambiar los resultados de la enseñanza de la investigación científica, hay que partir por definir con la mayor claridad posible la cultura de investigación de la organización que pretende establecer o cambiar su forma de investigar

y de producir conocimiento. Partiendo de esta definición, pueden generarse acuerdos para llegar a nuevas metas de desarrollo de la cultura de investigación, que se manifestarán en el desarrollo individual de quienes integran la institución; en el establecimiento de un clima organizacional favorable al desarrollo de la investigación; y a largo plazo, en el logro de las metas planteadas para producción y publicación de nuevos conocimientos (De Nitsch, 2017).

Si se considera la formación de investigadores en ciencias de la salud desde un plano individual, se hace hincapié en las etapas que atraviesa –etapas de literacidad informacional y literacidad académica– que culminan en la publicación de resultados de investigación. Este proceso está inmerso en una cultura profesional de investigación, que es una forma de ser, pensar y actuar dentro de un sistema específico de creencias y valores, que se enseñan y aprenden explícitamente (De Nitsch, 2017).

En todos los casos, existe la necesidad de cambios en las concepciones y estrategias docentes para dar respuesta a la demanda del aprendizaje; en esto, sobreviene el innovar. La necesidad de utilizar estrategias para que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo y sus concepciones sobre el fenómeno objeto de estudio, como lo indica Martín (2009), lo cual no es ajeno en el campo de enseñar metodología de la investigación en ciencias de la salud. Aquí, como en cualquier disciplina, se hace imperioso el aprender a enseñar, reelaborar y avanzar en la comprensión de la disciplina, cambiar las resistencias que se tienen al cambio, dirigir cómo se aborda el trabajo en los espacios de formación (¿de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría?) y la reforma del pensamiento, no programática, sino paradigmática (Morin, 2007). Tener conciencia del bagaje idiosincrático del estudiante, reconocer la pertenencia social y entender que no se puede exigir lo que no se enseña (Carlino, 2003).

Cada uno debe encontrar su propia genialidad. Preguntarse: ¿Por qué se hacen ciertas cosas y no otras? ¿Qué evidencia de cómo aprende la gente es la que guía las decisiones? ¿Qué tanto se enseñó según han enseñado los profesores? (Bain, 2007). Por tal, en el enseñar a investigar en salud se ponen en juego la tríada didáctica, las capacidades intelectuales de los alumnos, las capacidades didácticas del docente y la dinámica en la subjetividad de la relación con el otro y con el medio (Leoz, 2013).

Ejercer una práctica docente reflexiva posibilita que las personas en formación hagan conscientes sus repertorios de acción mediante la reconstrucción conceptual y la reestructuración de sus modos de representación, comprensión y actuación, en instancias de reflexión y construcción conjunta con docentes y compañeros/as (Roni et al., 2013). El manejo de las interacciones hace que se valore el impacto que tiene observar a pares para repensar nuestras propias acciones (Schwartzman et al, 2019). La selección de una metodología de enseñanza basada en problemas, que permita acercar al estudiante a problemas reales, tiene el potencial de favorecer la integración de la enseñanza e investigación, incentivar el planteo de soluciones interdisciplinarias, favorecer la flexibilidad y adaptabilidad al proceso, orientar la búsqueda de los conocimientos más recientes, favorecer a la creatividad, la innovación, el aprendizaje eficaz, la elaboración de proyectos como así también en la destreza de comunicación, socialización y colaboración con el entorno físico y digital.

También resulta valioso proponer actividades que permitan a los estudiantes aprender del equipo y de otros equipos (Perkins, 2010) mediante el debate, ateneos, participación en jornadas científicas.

A modo de cierre

Existen muchos modelos posibles de capacitación que pueden proporcionar el camino académico adecuado para que se aprenda a investigar y a pensar de manera “científica”. Desde luego, es vital que las autoridades y las instituciones apoyen el desarrollo curricular y las iniciativas tendientes a fomentar la participación activa de estudiantes, profesores/as y personal académico en la cultura de la investigación en sus facultades y departamentos. Este camino académico podría incluir: estrategias institucionales para generar programas de desarrollo académico; capacitación docente para la exploración e implementación de una pedagogía apropiada y efectiva para integrar la investigación en el aula; programas de evaluación permanente que permitan la retroalimentación y ajustes oportunos; programas que estimulen y refuercen el aprendizaje más allá del aula, proporcionando oportunidades de investigación para estudiantes o pasantías de investigación con grupos comunitarios, gobierno o industria (Rohayati y Zubaidah, 2010, citados por Pietrelli, 2020).

En palabras de Rizo García (2012), “o bien se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre métodos y técnicas de investigación; o bien, por el contrario, se enseña a investigar investigando”.

Trabajando en la enseñanza de la investigación, se observa un aspecto en común identificado como una “estrategia didáctica”, y es aquella que tiende a transparentar las reglas del juego en el campo de la investigación científica (Lacchini et al., 2014):

- La enseñanza de la investigación es un proceso complejo y multifacético que involucra diversos perfiles y encuentros.
- La formación de investigadores/as en ciencias de la salud

implica un recorrido individual que abarca desde la alfabetización informacional hasta la publicación de resultados.

- La cultura de investigación es fundamental para el desarrollo de la investigación científica en el ámbito de la salud.
- La enseñanza de la investigación debe basarse en estrategias que promuevan el aprendizaje activo, autónomo y la reflexión crítica.
- La tecnología y la comunicación juegan un papel crucial en la transformación de los modelos de enseñanza de la investigación.
- La motivación, la curiosidad y el compromiso son elementos esenciales para el desarrollo del pensamiento científico en quienes aprenden y en quienes enseñan.

En resumen, la investigación científica en ciencias de la salud es una cultura profesional en la que el desarrollo institucional sigue los mismos pasos que se dan en el aprendizaje individual. La comprensión de estos procesos individuales y socioculturales es el fundamento para el diseño de modelos educativos que puedan ser exitosos en lograr cambios en el clima de investigación y en la calidad y cantidad de publicaciones científicas. Rivera et al.(2022) invitan a recapacitar en los albores de la actualidad tecnológica y comunicacional sobre lo imperioso que es la transformación de los modelos de enseñanza, enmarcados en el paradigma de la educación centrada más en las competencias que en el ser mismo.

En este sentido, uno de los aspectos más difíciles de abordar en la educación universitaria suele ser cómo enseñar a hacer “ciencia”, pensar de manera “científica” y comunicar el producto resultante de hacer ciencia. Esto es, desarrollar e implementar estrategias eficientes para que los y las estudiantes de disciplinas afines con las ciencias de la salud aprendan a valorar la investigación y se sientan parte de una verdadera “cultura de investigación” en su universidad y, además, lograr que el pensamiento científico vaya

acompañado por la motivación, la curiosidad y el compromiso profundo con esta nueva y diferente mirada del alumno/a hacia sus propias carreras y quizás, hacia su futuro profesional. Si todo esto se pudiera dar en armonía, los y las docentes habremos alcanzado un objetivo académico trascendental.

En palabras de Paulo Freire: “Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobar, intervenir, intervenir, educar y me educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Cañón-Montañez, W. (2011). El método científico en las ciencias de la salud. *Revista Cuidarte*, 2(1), 94-95. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v2i1.43>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Consejería de Sanidad (2013). Metodología de la investigación y la práctica clínica basada en la evidencia. Programa transversal y complementario del residente (PTCR). <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2015/04/Metodologia-investigacion-PC-EBEvidencia.pdf>

- Del Olmo, D., Alcázar, V. y López del Val, T. (2005). Nutrición basada en la evidencia: presente, limitaciones y futuro. *Endocrinología y Nutrición*, 52, 2-7. [10.1016/S1575-0922\(05\)74648-9](https://doi.org/10.1016/S1575-0922(05)74648-9)
- Delgado Bardales, J. M. D. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2385-2386. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/476>
- De la Lama, A. (2014). La investigación científica y sus reglas de juego. *Ciencias*, 113, 118-131. <https://www.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/113/pdf/113A08.pdf>
- De Nitschm, F. P. (2017). ¿Cómo se forma un(a) investigador(a) en las Ciencias de la Salud? *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 14(1), 7-10. <https://recs.udec.cl/ediciones/vol14-nro1-2017/esq14117a.pdf>
- Eterovic Díaz, C. y Stieповich Bertoni, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Ciencia y enfermería*, 16(3), 9-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000300002
- Lacchini, A. J., Quiroga, Branda, J. y Vestfrid, P. (2014). Enseñando a investigar: modas en la trastienda. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3-5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4578>
- Leoz, G. (2013). La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.),

- Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*, v. 1. Nueva Editorial Universitaria – Universidad Nacional de San Luis. www.bivipsi.org/wp-content/uploads/unsl-tabordav1-web.pdf#page=304
- López, A. (2018). La investigación en las ciencias de la salud. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 1(1), 67-68. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/view/6593/6324>
- Malatesta, G. y Pérez, D. (2021). Inteligibilidad: diferentes perspectivas de su concepto y evaluación. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e72515. <https://doi.org/10.5209/rlog.72515>
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Morata.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 12(38), 107-119. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000300009
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Paidós.
- Pietrelli, A. (2020). El desafío de enseñar investigación en la universidad: desafíos en el bioterio de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). *Revista Científica de UCES*, 25(1), 145-177. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/5044>
- Rico-Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo

- XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. <https://www.redalyc.org/journal/140/14070424004/html/>
- Rizo García, M. (2006). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. En J. A. Dettleff (Comp.), *Desafíos de la Investigación Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera, L. D. J. I., Rodríguez-Giraldez, W., Quispe, A. S. L., Poma, F. C. G., Meza, F. T. H. y Sinche-Crispín, F. V. (2022). La complejidad de enseñar investigación en tiempos de pandemia COVID-19: de la realidad a la virtualidad. *Boletín de Malariología y Salud Ambiental*, 62(3), 583-590. <https://doi.org/10.52808/bmsa.7e6.623.025>
- Roni, C., Schwartzman, G. y Eder, M. L. (2013). El portfolio en la formación docente en ciencias de la salud: una herramienta de aprendizaje y evaluación. *Vertex*, XXIV, 179-183.
- Salazar, I. Z. H. C. y Belloni, N. L. (2021). La importancia de la metodología de la investigación en la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Rosario. *InterconectandoSaberes*, 11(6), 121-128. <https://doi.org/10.25009/is.v0i11.2691>
- Sackett, D. L., Rosenbeg W., Muir, J. A., Haynes, R. B. y Richardson, W.S. Evidence Based Medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72. [10.1136/bmj.312.7023.71](https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71)
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. IISUE/Plaza y Valdés. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/>

libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas

- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schwartzman, G., Roni, C., Sánchez, M. S., Delorenzi, E. y Azanza, L. E. (2019). La observación de pares entre profesores universitarios: ¿cuál es su valor educativo? *Ikaskuntza-irakaskuntzaakademikoarenemub erriakarakatzen* (pp.801-808). Servicio Editorial Argitaipen Zerbitzua. https://www.researchgate.net/publication/342750857_La_observacion_de_pares_entre_profesores_universitarios_cual_es_su_valor_educativo_Peer_observation_among_university_teachers_What_is_its_educational_value
- Uribe Sánchez, J. L. E. U. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios públicos*, 12(26), 229-242. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf>
- Valdés García, P. (2007). Paradigmas de la Investigación en Salud. *Revista de Estudiantes de Medicina del Sur*, 3(2), 32-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8538363>
- Vega-de Céniga, M., Allegue-Allegue, N., Bellmunt-Montoya, S., López-Espada, C., Riera-Vázquez, R., Solanich-Valldaura, T. y Pardo-Pardo, J. (2009). Medicina basada en la evidencia: concepto y aplicación. *Angiología*, 61(1), 29-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0003317009110040>
- Villamil Jiménez, L. C. (2016). Aprender a investigar para enseñar. El proyecto de toda una vida. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2016(71), 13-46. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1500&context=ruls>

CAPÍTULO 7

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Por Julián Hermida

*La ciencia debe enseñarse como una visión
más entre muchas otras y no como
el único camino hacia la verdad y la realidad*
Paul Feyerabend

Desafíos y obstáculos de la enseñanza de investigación en derecho

El desafío principal que enfrenta todo docente que dicta un curso de investigación en derecho es que no existe, tanto en la Argentina como en muchos otros países, incluyendo los Estados Unidos y Canadá, una tradición de investigación formal en este ámbito. El objetivo principal de las carreras de derecho ha sido formar para la práctica profesional, especialmente, para el litigio ante el Poder Judicial.

En los últimos años, a raíz de los requerimientos impuestos por las agencias de acreditación y por la influencia de otras disciplinas, particularmente de ciencias sociales, que dio origen al movimiento *Law and Social Sciences*, las carreras de derecho se han visto obligadas a incluir la enseñanza de la investigación formal en los planes de estudio. Sin embargo, los estudiantes continúan mostrando una falta de motivación para formarse en investigación, dado que su principal interés sigue siendo el litigio (Hermida, 2018a).

Por otro lado, las grandes obras de los reconocidos juristas tanto en Argentina como el exterior no han sido producto de lo que hoy llamamos investigación académica o investigación formal. La investigación académica es aquella que se lleva a cabo en el marco del contexto epistemológico de justificación o validación y que tiene lugar generalmente dentro del claustro universitario o de institutos de investigación (Klimovsky, 1994). Piénsese, por ejemplo, en la obra *Commentaries on the Laws of England* de William Blackstone (1765-69), que prácticamente fundó la tradición anglosajona en la Inglaterra del siglo dieciocho, o en las obras de Domat (1689), Porthier (1761) o Ihering (1852), que revolucionaron el derecho romano-germánico, por citar algunas de obras clásicas. Lo mismo sucede en la Argentina con obras de reconocido valor jurídico, como *Derecho Financiero* de Giuliani Fonrouge (1962), *El Hecho Imponible* de Dino Jarach (1943), el *Tratado de Derecho Civil* de Llambías (1960), o el *Tratado de Derecho Penal* de Zaffaroni (1980).

Tradicionalmente, el jurista escribe tratados u otros textos fuera del marco de la universidad, generalmente como complemento de su actividad profesional, con el objetivo último de diseminar sus ideas y de ganar prestigio entre sus colegas. Pero estos trabajos, incluso los altamente reconocidos, no son necesariamente producto de proyectos de investigación formal. No nacen con una propuesta de investigación, no plantean explícitamente un problema

de investigación, no contienen una pregunta de investigación, al menos explícita, el análisis del estado del arte está inmerso dentro del análisis de datos (normas jurídicas), no explicitan el método de recolección de datos ni el método de análisis de datos, ni tampoco otros aspectos generalmente asociados con la investigación formal. Esto no significa que no sean el resultado de una investigación, entendida como un proceso de creación de nuevo conocimiento, o que no utilicen un método sistemático, sino simplemente que no comparten muchas de las características de las investigaciones que predominan en otras disciplinas. Es importante señalar que esta clase de investigación jurídica se remonta a varios milenios y ha tenido una vastísima y prolífica producción con un alto impacto en la historia de la humanidad y, sobre todo, precede por varios milenios al método de investigación formal de las ciencias naturales y ciencias sociales, por lo que existe una fuerte resistencia por parte de los juristas en modificar esta tradición milenaria (Maine, 1861).

Asimismo, lo que acentúa las dificultades de quienes deben enseñar a investigar en derecho en la universidad es la falta generalizada de reflexión y conceptualización sobre qué significa investigar en esta disciplina. Para los juristas, el método de investigación que siguen es casi siempre implícito y tan tácito que muchos de quienes trabajan dentro del paradigma legal consideran innecesario verbalizar este proceso, lo que ha invisibilizado la investigación jurídica. A su vez, esta falta de reflexión sobre la investigación en derecho y su método ha implicado que miembros de las ciencias sociales, tales como la sociología, intenten imponer el método de investigación, empírica y fundamentalmente cualitativo, de dichas disciplinas para las investigaciones en derecho (Hermida, 2018b). Para los investigadores de las ciencias sociales no existe un método de investigación en derecho y, por ende, se debe utilizar el método que predomina en las ciencias sociales. Para quienes están fuera de la disciplina jurídica, el jurista simplemente no investiga. Por el

contrario, para el jurista, aquel que usa el método de investigación de las ciencias sociales para investigar cuestiones legales no hace derecho (Hutchinson y Duncan, 2012).

La inserción de la investigación jurídica tradicional en el marco universitario, influida por el movimiento *Law and Social Sciences*, ha generado importantes consecuencias en la investigación jurídica académica (Gibault, 2003). En primer lugar, los proyectos de investigación en derecho son ahora evaluados para su financiación por comités de investigadores integrados mayoritariamente por miembros de otras disciplinas, quienes valoran el trabajo en equipo más que el trabajo aislado que caracteriza a la investigación del jurista tradicional, a la investigación empírica más que a la investigación dogmática o hermenéutica y al establecimiento de lazos con la industria más que a la investigación puramente teórica (Hutchinson y Duncan, 2012).

Por ello, es necesario reflexionar sobre la investigación jurídica y explicitar sus características y procesos cognitivos, para que sea comprendida por quienes están fuera y dentro de la disciplina, particularmente por los docentes que deben formar a estudiantes en investigación académica formal. Es más, como la investigación académica en derecho, por los motivos señalados anteriormente, se halla hoy inserta en las carreras de esta disciplina se considera que es necesario que la investigación jurídica, sin renunciar a su naturaleza normativa, a un corpus de datos normativo y textual, a su esencia teórica y a su método hermenéutico de interpretación, entre otras características esenciales, sí explicita y haga transparente sus posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas. De esta manera, para permitir el diálogo con otras disciplinas y para democratizar la investigación de modo de que no sea el privilegio exclusivo de ciertos grandes juristas, el colectivo de profesores de derecho en distintas partes del mundo viene abogando por la necesidad de

que el investigador adopte explícitamente las etapas del ciclo de investigación (problema de investigación, pregunta de investigación, objetivos generales y específicos, hipótesis, marco teórico, estado del arte, métodos de recolección e interpretación de datos, análisis o discusión de resultados y conclusiones) sin, como se ha dicho, renunciar a la esencia – milenaria – de la investigación jurídica.

Enfoques de investigación: la investigación académica y sus diferencias con otros tipos de investigación relacionados con el derecho

Investigación jurídica académica

Como se desprende de lo anterior, la investigación académica en derecho es la formalización y adaptación de la investigación jurídica tradicional a los requerimientos de la investigación que predominan en otras disciplinas científicas. La investigación jurídica académica, sin apartarse de la esencia de las investigaciones jurídicas tradicionales, incorpora el esqueleto de las investigaciones predominantes en otras ciencias y adopta los procesos pertinentes en ellas, tal como la formulación de un problema de investigación, la revisión del estado del arte, la adopción de un marco teórico, la explicitación del método de recolección e interpretación de datos y la publicación de resultados en revistas con referato, entre otros (Dawson, 1992).

En la investigación en derecho, el jurista discierne, jerarquiza, clasifica y revisa críticamente las normas jurídicas, las ubica dentro de una determinada categoría jurídica y evalúa su lugar dentro del orden jurídico. La pregunta crucial que se plantea el investigador

con respecto a una norma jurídica es si es válida a la luz de su relación lógica con otras normas (orden jurídico). El propósito no es utilizar esta investigación para emprender acciones legales en un tribunal de justicia, sino demostrar teóricamente la validez o invalidez de una norma jurídica.

Diferencias con la investigación jurídica profesional

El abogado también puede efectuar investigación dentro de su práctica profesional en las situaciones en que debe crear conocimiento para resolver un problema legal. Claro está que en la práctica rutinaria del litigio ante los tribunales o en las transacciones cotidianas no resulta necesario crear conocimiento jurídico, ya que en la mayoría de los casos el abogado simplemente aplica datos (por ejemplo, nombres de los cónyuges, fecha de matrimonio y causales que hacen imposible la vida en común en una demanda de divorcio o los nombres del locador y locatario, ubicación del inmueble locado y su precio en un contrato de alquiler) a un texto de un género muy poco flexible como una demanda o contestación de demanda o contrato típico (Sargent, 2014).

La investigación jurídica académica comparte algunos aspectos de la investigación en el contexto de la práctica profesional, pero también difiere mucho en el propósito, los métodos de recopilación de datos, el análisis de éstos y otros procesos. En América del Norte, la investigación jurídica profesional generalmente se asocia con la búsqueda de normas jurídicas, la cita correcta de tales normas y la redacción de memorandos o escritos para presentar argumentos en la práctica jurídica (Barkan et al., 2015). En Latinoamérica, la investigación en el contexto de aplicación profesional se limita a la innovación en la interpretación de normas para ser aplicadas en un litigio. Esta clase de investigación, que se sitúa

en el contexto epistemológico de aplicación, es incluida –aunque muchas veces de manera implícita– en cursos de práctica profesional o incluso en cursos troncales de derecho, por lo que excede al objetivo de este capítulo.

Diferencias con la investigación empírica

La investigación jurídica académica tampoco es una investigación jurídica empírica. Esta última combina conocimientos y enfoques metodológicos de diferentes ciencias sociales para profundizar en el análisis de los roles de la legislación, la regulación, las políticas legales y otros acuerdos en juego en la sociedad (Heise, 2002). A modo de ilustración, un investigador inserto en la sociología del derecho lleva a cabo investigaciones empíricas sobre objetos relacionados con el derecho, recurriendo a métodos cualitativos de recopilación de datos e insertando su trabajo dentro de los debates teóricos de sociología. De manera similar, un antropólogo jurídico empleará los métodos de investigación generalmente asociados con la antropología, como la observación o las historias de vida, para investigar un fenómeno o un agente legal (George, 2006).

En general, en este tipo de trabajos empíricos los métodos de investigación tanto de recopilación como de análisis de datos son los métodos de investigación de la disciplina auxiliar. Por lo tanto, estos académicos no emplean el método de investigación jurídica académica (Hoeflich, 1986).

Habilidades básicas y contenidos mínimos

Problema de investigación

La investigación académica tiene como propósito principal buscar una solución teórica a un problema jurídico teórico a través de un proceso sistemático, que incluye la producción de información válida y confiable y requiere la realización de ciertas etapas para asegurar que la solución al problema también sea válida. En el aula universitaria se busca también que, a través de la investigación, los estudiantes integren los conocimientos desarrollados durante su carrera.

Por lo tanto, el paso más importante que debe dar el estudiante es la identificación del problema de investigación. En la investigación académica en derecho, un problema de investigación es un estado de cosas, eventos, situaciones o procesos teóricos, que se perciben como insatisfactorios o problemáticos (Creswell, 1994). Si la solución a este problema no es obvia dentro del conjunto de conocimientos y técnicas existentes, el problema requiere una investigación.

Como los problemas no existen de forma aislada, la selección y la formulación del problema presuponen cierta experiencia general y conocimiento del tema. De esta manera, el problema de investigación debe estar precedido por un estudio de la literatura y un mapeo de lo que ya se ha descubierto. La formulación del problema generalmente incluye una pregunta, pero no todas las preguntas constituyen un problema. Una pregunta de investigación define y guía el campo conceptual de la investigación.

La principal dificultad que enfrentan los estudiantes es que en muchos casos no tienen un problema de investigación claramente

definido. Muchas veces los estudiantes escriben extensamente sin haber identificado un problema, lo que transforma a sus trabajos en una mera recopilación de datos. En la mayoría de estos casos, los estudiantes entregan lo que consideran que es un trabajo completo de investigación, pero cuando se les pregunta sobre la falta de un problema de investigación, la mayoría de estos estudiantes piensan un problema *ad hoc* y lo agregan artificialmente sin cambiar ninguna parte sustancial de su trabajo. Esto demuestra que el trabajo de investigación no ha sido orientado a la resolución de un problema, sino simplemente a cumplir con lo que se percibe solo como un requisito formal para la aprobación de un curso universitario (Quintana y Hermida, 2020b). Esto se debe a que, en la mayoría de los cursos, los estudiantes no han adquirido la habilidad de desarrollar problemas ni de formular preguntas. En general, quien formula las preguntas es el docente y los estudiantes se limitan a contestar, por lo que es necesario crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes aprendan a formular preguntas, incluyendo preguntas de investigación.

Hipótesis

En las investigaciones de las ciencias naturales, al igual que en la mayoría de las ciencias sociales, el investigador trabaja con hipótesis. Esta es una solución provisional o conjetural al problema formulado como una afirmación declarativa. Incluye, al menos, dos variables y, al menos en un sentido general, ésta tiene que ser comprobable o verificable. Asimismo, la hipótesis debe basarse en el estado del arte y tener un sustento científico, es decir, debe ser compatible con el cuerpo de conocimiento existente en la disciplina.

En la investigación jurídica académica, dado que la naturaleza de la investigación es normativa (el objeto de estudio es una norma

jurídica), uno de los problemas más recurrentes es que los estudiantes –influidos por la cultura de investigación predominante– tienden a producir hipótesis en sus proyectos de investigación, cuando en la investigación jurídica académica el jurista trabaja con seudohipótesis (Hutchinson y Duncan, 2012). Una seudohipótesis es una declaración que no es empíricamente corroborable, pero que sirve como guía para la investigación. La formulación de seudohipótesis y su uso como guía de la investigación requiere de destrezas específicas que necesitan ser introducidas, desarrolladas y practicadas en el aula universitaria.

Estado del arte

La revisión del estado del arte permite ubicar la investigación en el contexto de lo que ya se sabe sobre un tema. El estado del arte se concibe como una exposición sistemática y crítica del conocimiento producido sobre un determinado tópico. Ayuda a formular y a contextualizar el problema y su solución (Russell, 2000).

Un fenómeno habitual es que muchos estudiantes toman la revisión del estado del arte como una mera recopilación de citas de autores con poca o ninguna conexión con el problema de investigación. En algunos de estos casos, el estado del arte es demasiado general y amplio en lugar de ser relevante y específico. En otras oportunidades, los autores sobre los que se basó el análisis o interpretación de la norma jurídica no aparecen incluidos en el estado del arte. La otra cara de la misma moneda son las investigaciones que incluyen trabajos de autores que no tienen ninguna influencia en los capítulos de análisis e interpretación de datos.

Marco teórico

Todo trabajo de investigación académica en derecho debe incluir el marco teórico, es decir, la teoría o la línea de investigación con la que se trabajará. La teoría seleccionada tiene que informar la formulación del problema, la justificación y la relevancia de la investigación, la selección de instrumentos y la elección de métodos de investigación. El marco teórico es la estructura que sostiene la teoría de la investigación y establece la perspectiva por la cual se examina el problema (Borsotti, 2009).

Una cuestión recurrente en los trabajos de investigación de los estudiantes es que, a pesar de que éstos en su mayoría incluyen el marco teórico, muchas veces la recopilación de los datos y el análisis de los mismos tienen poco que ver con ese marco teórico. En este sentido, el capítulo sobre éste deja de tener sentido dado que aparece desconectado del resto de la investigación. En otros casos, los estudiantes se limitan a enunciar el marco teórico sin explicitar cómo va a facilitar el análisis de los datos. Esto se debe, en gran parte, a que las carreras de derecho están orientadas a la enseñanza de legislación, jurisprudencia y habilidades procesales con muy poco énfasis en el aprendizaje de teorías legales. Dentro de este contexto, se trabajan teorías de áreas doctrinales del derecho, análisis de conceptos jurídicos o el mejor enfoque del razonamiento jurídico o judicial, pero no se enfatiza en las teorías legales que se centran principalmente en las teorías sobre la naturaleza del derecho y se estructuran –explícita o implícitamente– en torno a los ejes centrales del derecho.

Métodos de recolección de datos

La investigación jurídica académica es una investigación basada

en textos. El objeto de investigación, es decir, el ámbito en el que se centra la investigación, es un texto, generalmente una norma jurídica, un principio jurídico o una teoría jurídica. Y los datos utilizados para examinar la validez de dicho texto también son textos, lo que incluye otras normas legales, artículos de revistas especializadas, libros, documentos de políticas y debates parlamentarios, entre muchas otras fuentes textuales.

Uno de los desafíos más importantes que afrontan los estudiantes en sus primeros pasos en el mundo de la investigación jurídica académica es la selección de datos con los que deberán interpretar la norma objeto de la investigación. Nuevamente, esto se debe a que a lo largo de la carrera universitaria es el docente quien selecciona y asigna los textos bibliográficos y legales para que los estudiantes lean y no se fomenta la búsqueda de textos por parte de los estudiantes.

La interpretación en la investigación jurídica académica

El investigador jurídico académico sigue una especie de enfoque hermenéutico al que a veces se hace referencia como análisis jurídico doctrinal o método dogmático. Se trata de un proceso sistemático de interpretación, análisis y evaluación crítica de la norma jurídica. La hermenéutica implica un proceso dialéctico en el que el investigador navega entre las partes y el todo del texto para lograr una comprensión adecuada del texto (círculo hermenéutico).

En la investigación hermenéutica, el investigador explora la historia del texto, entabla un diálogo con éste, lo interroga y busca respuestas a sus preguntas. El investigador jurídico académico hace uso de todas las dimensiones de la hermenéutica: lectura, explicación y traducción con el fin de lograr una comprensión

profunda del texto y, así, avanzar en el conocimiento jurídico (Quintana y Hermida, 2020b).

Los procesos cognitivos a los que recurre el investigador jurídico para interpretar los datos no han sido detallados con gran amplitud en la literatura (McKinnon, 2014) y constituyen un misterio para la mayoría de los estudiantes que se inician en la investigación. Una vez que se obtienen los datos, muchos estudiantes no saben cómo interpretarlos exactamente (Ely, Vinz, Downing y Anzul, 1997).

Estos procesos cognitivos pueden resumirse de la siguiente manera, aunque en la práctica cada investigador les imprime a estos procesos su propia impronta. En primer lugar, el investigador jurídico académico explora la historia del texto, es decir, examina el contexto histórico en el que fue elaborado, intenta comprender las filosofías e ideologías imperantes en tal momento y todo elemento que pueda ayudarlo a entender ese contexto, para lo que se requiere una “sensibilidad a la historia”.

En segundo lugar, el investigador recurre a la reflexión (McCaffrey, Raffin-Bouchal y Moules, 2012). La reflexión se basa en el círculo hermenéutico que focaliza la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento del investigador, las cuales son revisadas constantemente a medida que el investigador interactúa con el texto, lo que implica un proceso constante de entendimiento e interpretación (McCaffrey, Raffin-Bouchal y Moules, 2012).

En tercer lugar se encuentra el diálogo. El investigador que se aproxima a un texto desde la hermenéutica desarrolla un diálogo con el texto, lo interroga, buscando respuestas a sus preguntas y formulando nuevos interrogantes para el texto basados en las respuestas que va obteniendo. Luego, el investigador se aboca a la interpretación del texto, lo que implica un proceso cíclico, como se

dijo más adelante, que incluye un recorrido entre las partes del texto y el todo y entre el todo y sus partes. Para llevar a cabo su interpretación, el investigador reposa también en todas las dimensiones de la hermenéutica. Lee el texto atendiendo a su conocimiento previo, lo que le permite precomprender el texto, lo que a su vez modifica su conocimiento como consecuencia de lo cual recorre un camino de ida y vuelta entre su bagaje de conocimientos y el texto. Asimismo, ahonda en el significado oculto del texto, es decir, lo que el texto no dice en forma explícita, descifra los símbolos equívocos de éste, desempolva las explicaciones que el texto de manera explícita e implícita incluye y trata de explicarlas, es decir, de encontrarles sentido a la luz del propósito de la investigación. Luego, el investigador traduce los mensajes del texto, transformándose en un mediador cultural, extrayendo la esencia del mensaje del texto histórico y adaptándolo a la realidad contemporánea del investigador (Quintana y Hermida, 2019).

Estrategias de enseñanza aplicadas

Además de las cuestiones pedagógicas señaladas, es decir, la necesidad de fomentar el planteamiento de problemas, la formulación de preguntas y la selección de textos durante la totalidad de la carrera de derecho, es necesario introducir en varias de las asignaturas el desarrollo de todas las habilidades relacionadas con la investigación. En otras palabras, no se aprende a investigar solamente en un curso de metodología, sino que la competencia de investigación para que sea efectiva debe ser una competencia transversal en toda la carrera de derecho. La normativa argentina sobre estándares para la acreditación de las carreras de abogacía resulta auspiciosa, ya que fomenta una concepción de la investigación como competencia transversal a las asignaturas de

formación disciplinar, general e interdisciplinaria y como parte de la formación profesional práctica (Hermida, 2018a).

Asimismo, estas habilidades y competencias deben ser desarrolladas en el marco del modelo de aprendizaje profundo (Bain, 2004). El aprendizaje profundo es un proceso permanente de construcción del conocimiento. Tiene lugar cuando un estudiante se enfrenta a una situación, problema o pregunta que crea un conflicto cognitivo derivado de la interacción social con sus pares donde se siente motivado para resolver la situación o problema o responder la pregunta. Para ello, el estudiante realiza conexiones no arbitrarias entre el nuevo conocimiento derivado del problema o la pregunta (que debe estar dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante) y su estructura cognitiva existente. Al hacer estas conexiones de forma individual y junto con sus pares, el alumno recurre a habilidades, prácticas y competencias cognitivas y metacognitivas de alto orden. Si el estudiante está intrínsecamente motivado en un ambiente seguro y libre de amenazas, va a cambiar sus estructuras cognitivas a fin de resolver el problema o contestar la pregunta. De este modo, el estudiante incorporará el nuevo conocimiento en su estructura cognitiva, en este caso la habilidad de desarrollar investigaciones jurídicas, lo que producirá un cambio conceptual, es decir, un nuevo esquema o la modificación de uno ya existente. Así, será capaz de utilizar y aplicar este conocimiento para investigar situaciones nuevas y desconocidas. El modelo de aprendizaje profundo también requiere un proceso de reflexión constante (Tagg, 2003).

En el caso de la investigación jurídica, esta reflexión incluye las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación llevada a cabo. El investigador aborda el proyecto con un conjunto de supuestos explícitos e implícitos sobre la naturaleza de la realidad y la forma en que puede investigarse. La reflexión

ontológica propicia que el investigador cuestione los supuestos ontológicos subyacentes con los que aborda el proyecto y cuestione también el carácter –objetivo o subjetivo– de la realidad (Morgan y Smircich, 1980). En la investigación jurídica académica también es necesario reflexionar sobre qué es el derecho, sus características y qué lo diferencia de otros sistemas.

En el contexto epistemológico de la justificación en la investigación jurídica, el investigador debe reflexionar sobre la manera válida de producir conocimiento jurídico. En otras palabras, la pregunta crucial que se hace el investigador jurídico con respecto a su investigación es qué pasos, procedimientos y estrategias deben seguirse en el análisis de la norma jurídica para que la producción de conocimiento sea considerada válida y legítima (Holterman y Madsen, 2020).

La dimensión metodológica aborda la cuestión de cómo se puede producir conocimiento, y el investigador debe reflexionar sobre las técnicas y herramientas necesarias para llevar a cabo su propósito. Las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación jurídica y su reflexión deben ser fomentadas, desarrolladas y practicadas de manera constante hasta que sean incorporadas por todos los estudiantes. Asimismo, dado que una regla de oro en la investigación es la explicitación, se deben explicitar estas reflexiones en todas las instancias comunicacionales de la investigación, desde la propuesta de investigación hasta la publicación de la interpretación y análisis de los datos.

El caso de los cursos de metodología jurídica desde una aproximación tridimensional (ontológica, epistemológica y metodológica)

A manera de ejemplo, estos cursos suelen comenzar con un interrogante o situación problemática para que los estudiantes reflexionen sobre el estatuto ontológico del derecho. El disparador puede ser un artículo periodístico, por ejemplo, alguno donde se interroga sobre qué es ser una mujer hoy; una canción, tal como “Reality” de Richard Sanderson, que habla sobre la realidad de los sueños, ilusiones y fantasías; o una película, por ejemplo, *Luz de gas (Gaslight)*, en la cual el protagonista manipula la realidad su cónyuge. En otras palabras, a partir de estos disparadores, los estudiantes analizan y cuestionan la existencia misma del derecho. Para enriquecer sus ideas, se les sugiere leer textos sobre las discusiones metafísicas de filósofos presocráticos, particularmente Parménides y Heráclito, así como Platón, Aristóteles, Descartes, Kant y Nietzsche, entre otros. Pero tienen amplia libertad para elegir y leer otros textos. La reflexión ontológica no se agota en el análisis sobre la existencia del derecho. Como el derecho se ocupa de la realidad y pretende regularla, es decir, pretende incidir sobre ella y modificarla, los estudiantes también debaten sobre qué es la realidad y sobre la función del derecho como constitutivo de la ontología social.

El debate ontológico sobre el derecho da paso a la reflexión epistemológica. Al respecto, los estudiantes analizan cómo se conoce esa realidad, cómo se conoce el derecho. Los textos sugeridos son extractos de los mismos autores leídos y trabajados en la dimensión ontológica.

Los disparadores son múltiples, desde películas comerciales hasta posteos en redes sociales sobre cómo se conoce la realidad,

pasando por citas de fallos tales como una serie de decisiones de Oliver Wendell Holmes Jr., donde se examinan los factores objetivos y subjetivos para producir conocimiento jurídico.

Estas reflexiones informan el proyecto de investigación y fomentan la reflexión sobre la toma de decisiones metodológicas. El proyecto de investigación parte de un problema de índole jurídica elegido por los mismos alumnos basados en su propio interés.

Cada estudiante destina el resto del curso a desarrollar un proyecto de investigación, relativamente breve, para brindar una solución a un problema de naturaleza jurídica. A medida que los estudiantes avanzan en sus proyectos y obviamente se enfrentan a distintos obstáculos, se organizan grupos de reflexión donde ellos mismos dan *feedback* y sugerencias para resolver esos inconvenientes y permitir el desarrollo de los proyectos de investigación de sus pares. El rol del docente es facilitar el trabajo de los estudiantes para que desarrollen sus proyectos y entrenarlos para que logren ese intercambio con sus pares de manera productiva.

Un aspecto fundamental de estos cursos es el de fomentar la escritura de un artículo periodístico o comunicación destinada al público general no especializado en derecho sobre los principales aspectos y conclusiones de la investigación. Estos textos permiten a los estudiantes investigadores comunicar sus trabajos de manera sucinta y clara.

Ejemplos de temas de investigación

Los temas de investigación en derecho son vastísimos y sería imposible su enumeración. Sí es importante tener en cuenta que

una investigación jurídica académica se caracteriza por la estructura del problema de investigación y, como se señaló más adelante, por el método empleado en el que la interpretación hermenéutica cumple un papel destacado (Laudan, 1978).

Las principales estructuras de un problema jurídico de investigación incluyen las siguientes.

- Inconsistencia interna del objeto de investigación tales como una norma jurídica que, por un lado, crea un determinado derecho, y por otro, deniega ese mismo derecho en las mismas circunstancias para el que fue creado.
- Contradicción entre dos objetos de investigación, por ejemplo, la contradicción entre dos leyes o dos decretos de igual jerarquía.
- Falta de elaboración del objeto de investigación, tal el caso de una ley que declara una determinada situación jurídica sin desarrollarla debidamente, de manera que no resulta clara su aplicación o alcance.
- Adecuación del objeto de investigación a otro de nivel superior, por ejemplo, la falta de adecuación entre una ley y un derecho constitucional o entre un decreto y una ley.
- Efectos o consecuencia del objeto de investigación, por ejemplo, los efectos de una ley que crea una obligación impositiva.
- Aplicación errónea del objeto de investigación. En este caso, la norma jurídica es clara y no se contradice con otra norma de mayor jerarquía, pero su aplicación práctica resulta incorrecta con respecto a lo verdaderamente estipulado por la norma.
- Comparación y contraste entre dos objetos de investigación, por ejemplo, la comparación de dos leyes, tales como las de medio ambiente o de responsabilidad extracontractual, en dos jurisdicciones distintas.

- Causa u origen del objeto de investigación, por ejemplo, cuando el origen o la causa eficiente de una norma es desconocida en la doctrina o estado del arte, no cuando el investigador desconoce tal origen.
- Desarrollo o evolución del objeto de investigación, tal como cuando se quiere investigar sobre la evolución de un determinado instituto jurídico, por ejemplo, la evolución de la patria potestad o la evolución del derecho a la legítima defensa en una determinada jurisdicción.
- Falta de información sobre el objeto de investigación en la literatura (doctrina). Esto se da cuando en el estado del arte no se ha trabajado sobre una determinada norma jurídica, como podría ser una norma jurídica reciente, tal como un decreto de necesidad y urgencia recientemente promulgado.
- Ventajas y desventajas del objeto de investigación. En este caso, se investigan las ventajas y desventajas de una determinada norma jurídica, por ejemplo, las desventajas y ventajas de la desregulación de las obras sociales o sobre la obligación de respetar la cuarentena durante una epidemia.

Publicaciones y comunicaciones disciplinares

Tradicionalmente, la publicación por excelencia de las obras jurídicas ha sido el tratado. Los primeros tratados datan de más de dos mil años. El tratado es un libro, generalmente de varios volúmenes, que examina una rama del derecho de manera comprensiva y exhaustiva, detallando sus principios y reglas e ilustrándolos con ejemplos, como los tratados más arriba señalados. Los juristas también han optado por publicar sus trabajos en libros, los cuales examinan aspectos más acotados que los tratados, pero aun así su extensión es bastante amplia y, en muchos casos, incluyen también

prácticamente la totalidad de la rama jurídica. Los libros jurídicos existen también desde hace varios milenios (Simpson, 1981). Otro de los medios elegidos tradicionalmente para la comunicación de trabajos de derecho es la revista jurídica profesional, donde se examinan temas puntuales. En Argentina, las revistas más tradicionales son *La Ley* y *El Derecho*. En Estados Unidos y en Canadá, el medio tradicional para la publicación de trabajos jurídicos es *Law Review*, la revista de la Facultad de Derecho, cuyos editores son estudiantes avanzados de la carrera. Estas revistas combinan artículos destinados a la práctica profesional junto con trabajos de índole académica, así como el análisis de fallos (Posner, 1995).

Todas estas publicaciones tienen en común que históricamente no cuentan con referato, tal como existen en otras disciplinas, y carecen de la estructura descripta arriba para la publicación de resultados en otras ciencias, tales como la formulación de un problema claro de investigación, objetivos e hipótesis, la explicitación del marco teórico, la revisión del estado del arte, la explicitación de los métodos de recolección y análisis de datos y el análisis de los resultados. Esto no significa que los artículos publicados en los medios tradicionales de comunicación de trabajos jurídicos carezcan de rigor científico o que sea fácil publicar en ellos o que no haya un filtro para las publicaciones. Por el contrario, se estima que por cada artículo que un autor logra publicar en *Law Review* en Estados Unidos, ha debido enviar dicho trabajo a, por lo menos, cien revistas jurídicas antes de que sea aceptado para su publicación. Este grado tan bajo de aceptación es poco común en otras disciplinas (Cramton, 1986).

En las últimas décadas –y, en algunos casos, en los últimos años– han aparecido revistas jurídicas con referato destinadas a la publicación de trabajos de investigación jurídica académica con características similares a los *journals* que predominan en otras

disciplinas. De todos modos, este proceso, si bien es ampliamente aceptado en prácticamente todas las ciencias, no garantiza de por sí la calidad de los trabajos de investigación. Así, por ejemplo, podemos encontrar trabajos de gran calidad e impacto en la disciplina publicados en revistas jurídicas tradicionales o en tratados y libros sin referato y trabajos sin impacto alguno y de dudosa calidad en los *journals* que han aparecido recientemente.

De cualquier manera, y por influencia de las otras ciencias, tanto sociales como naturales, los *journals* se están imponiendo de a poco en el campo del derecho y es necesario que los estudiantes aprendan a llevar a cabo proyectos de investigación cuyos resultados puedan ser publicados en este tipo de revistas.

Conclusiones

La investigación en derecho, entendida como la creación de conocimiento jurídico, tiene una tradición de varios milenios. Sin embargo, se ha mantenido, en general, fuera del claustro universitario. En las últimas décadas, y como consecuencia del movimiento *Law and Social Sciences* y la influencia de las agencias de acreditación, las carreras de derecho se han visto obligadas a incorporar a la investigación jurídica en sus planes de estudio. Esto ha implicado un proceso de adaptación de la investigación jurídica tradicional para incorporar a las categorías y parámetros de investigación de otras ciencias, manteniendo al mismo tiempo la esencia, propósito y métodos de la investigación jurídica tradicional. Esta aproximación a la investigación, denominada investigación jurídica académica, es de naturaleza teórica y normativa. Su *corpus* de datos es el texto (norma jurídica, principio jurídico o teoría jurídica) y su método de interpretación de datos es hermenéutico.

Los principales desafíos que enfrenta la enseñanza de la investigación jurídica académica derivan de la escasa reflexión existente sobre las características de esta investigación y la falta de motivación de los estudiantes para investigar, dado que su principal objetivo es formarse para litigar frente al Poder Judicial.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.

Barkan, S. M., Bintliff, B. y Whisner, M. (2015). *Fundamentals of Legal Research* (11th ed.). Foundation Press.

Blackstone, W. (1765-69). *Commentaries on the Laws of England*. Clarendon Press.

Borsotti, C. (2009). Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas. *Ideas en debate: serie educación*. Miño y Dávila.

Cramton, R. C. (1986). The Most Remarkable Institution: The American Law Review. *Cornell Law Faculty Publications*, 1007.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage.

Dawson, T. B. (1992). Legal Research in a Social Science Setting: The Problem of Method. *Dalhousie Law Journal*, 14(3), 445-471.

- Domat, J. (1689). *Les loix civiles dans leur ordre naturel*. Jean Baptiste Coignard.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens Ediciones.
- George, T. E. (2006). An Empirical Study of Empirical Legal Scholarship: The Top Law Schools. *Indiana Law Journal*, (81), 141.
- Gibault, M. (2003). The Law and Movement: The GI Movement during the Vietnam War and Its Use of Legal Resources. *Le Mouvement Social*, 203, 33-53.
- Giuliani Fonrouge, C. M. (1962). *Derecho Financiero*. Depalma.
- Heise, M. (2002). The Past, Present, and Future of Empirical Legal Scholarship: Judicial Decision Making and the New Empiricism. *University of Illinois Law Review*, 4, 819.
- Hermida, J. (2018a). La acreditación de las carreras de Derecho en la Argentina y la experiencia internacional en procesos de control de calidad educativa. *Revista República y Derecho*, III, 1-32. <https://revistaryd.derecho.uncu.edu.ar/index.php/revista/article/view/121/44>
- Hermida, J. (2018b). La acreditación de las carreras de grado en Derecho en la Argentina a la luz de la experiencia internacional. *Academia*, 16(31), 175-201.
- Hoeflich, M. H. (1986). Law & Geometry: Legal Science from Leibniz to Langdell, *American Journal of Legal History*, 30(2), 95-121.
- Hutchinson, T. y Duncan, N. (2012). Defining and Describing What

- We Do: Doctrinal Legal Research. *Deakin Law Review*, 17(1), 83-119. <https://ojs.deakin.edu.au/index.php/dlr/article/view/70>
- Ihering, R. (1852). *Geist des römischen Rechts auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung*. Leipzig, Druck und Verlag von Breitkopf und Härtel.
- Jarach, D. (1943). El Hecho Imponible. Teoría general del derecho tributario sustantivo. *Revista de Jurisprudencia Argentina*.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. A-Z Editora.
- Laudan, L. (1978). The Philosophy of Progress. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 530-547.
- Llambías, J. (1960). *Tratado de Derecho Civil*. Abeledo-Perrot.
- Maine, H. (1861). *Ancient Law: Its Connection with the Early History of Society, and Its Relation to Modern Ideas*. John Murray.
- Posner, R. A. (1995). The Future of the Student-Edited Law Review. *Stanford Law Review*, (47), 1131-1138.
- Pothier, R. (1761). *Traité des obligations*. Deburel'ainé.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2020a). A Comparative Analysis of Undergraduate Thesis Courses in Canadian and Argentine Universities. *International Journal of Research and Review*, 7(4), 30-37. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3592112

- Quintana, L. y Hermida, J. (2020b). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 73-80. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/469>
- Russell, B. H. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Sargent, N. (2014). The Possibilities and Perils of Legal Studies. *Canadian Journal of Law and Society*, 6, 1-26.
- Simpson, A. W. B. (1981). The Rise and Fall of the Legal Treatise: Legal Principles and the Forms of Legal Literature. *The University of Chicago Law Review*, 48(3), 632-679.
- Tagg, J. (2003). *The Learning Paradigm College*. Anker Publishing Company.
- Zaffaroni, E. R. (1980). *Tratado de Derecho Penal*. Ediar.

CAPÍTULO 8

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS ECONÓMICAS

Por David Aguirre y Juan Pablo Baldomar

*La verdadera barrera para el aprendizaje
organizacional no es la falta de información,
sino la incapacidad de enfrentarse a la información incómoda.*

Chris Argyris

Epistemología y gestión del saber científico

Observando la evolución del pensamiento humano para comprender la realidad, es posible decir que el verdadero conocimiento proviene de la razón. El progreso del conocimiento avanza de manera constante junto a la forma en que los seres humanos perciben

el mundo. Así también es como el ser humano entiende a las organizaciones, y por ello, es necesario analizar cómo se obtiene este conocimiento.

En este sentido, es importante mencionar la contribución de René Descartes. Él introduce la duda metódica y busca determinar si hay algo en su mente que sea completamente indudable. Por lo anterior, Descartes propone como respuesta inicial la famosa frase “Pienso, luego existo”, la cual sugiere que pensar implica necesariamente existir. Por lo tanto, si alguien está pensando se confirma su existencia. Este concepto es clave en la filosofía de Descartes, ya que constituye la primera certeza que aborda su método de duda metódica. Este argumento, que destaca la importancia de cuestionar las creencias previas de los individuos, ha sentado una base sólida para el desarrollo de técnicas que faciliten una evaluación más clara y efectiva en el entorno organizacional (Descartes, 1641).

Asimismo, Frederick Winslow Taylor, conocido como el pionero de la administración científica, implementó una metodología centrada en la racionalización de los procesos productivos, distinguiendo entre las tareas de diseño y ejecución. Esto aumentó la eficiencia de la mano de obra y permitió un ahorro de materiales. Sus principales contribuciones incluyen estudios de tiempos y movimientos, selección de trabajadores, métodos de trabajo, incentivos, especialización y formación. Las ideas de Taylor han influido notablemente en la forma en que se gestionan las operaciones en las organizaciones. Para enunciar sus postulados, utilizó una metodología de investigación de tipo observacional y experimental (Taylor, 1911).

Henry Fayol, el otro autor de la era moderna, fue el primero en abordar los problemas empresariales desde la perspectiva de la alta gerencia. Aunque Fayol observó el desorden industrial causado por

la rápida expansión de las empresas a principios del siglo veinte que otros autores de su época, su enfoque era más general y menos centrado en la industria. La mayor parte de sus investigaciones se basaron en datos tanto teóricos como empíricos. Su trabajo se basó en la observación y análisis de su propia empresa. Utilizó la información recolectada a través de su experiencia personal para desarrollar principios generales y estructurar su enfoque. Fayol estableció principios para las funciones clave como la planificación, organización, liderazgo y control. Marcó los principios más críticos para los conceptos generales de la administración, diseñando un marco teórico adecuado. Su pensamiento y sus aportes fueron cruciales en la formación de las tendencias actuales en la gestión organizacional (Fayol, 1916).

La investigación en las ciencias económicas: la administración y la contabilidad

En el marco más amplio de las ciencias sociales y las ciencias económicas puede observarse que, a lo largo de la última década, se ha procurado seguir enfoques integrales y holísticos de la ciencia para el estudio de la realidad y la resolución de problemas a los que se enfrenta la sociedad, encontrando evoluciones de abordajes integradores que van desde el enfoque multidisciplinar al interdisciplinar y, finalmente, al transdisciplinar (Bernal Torres, 2022).

La contabilidad, por ejemplo, indaga centralmente aspectos contables de la realidad investigando desde cierta perspectiva los fenómenos empíricos de tipo económico (Scarano y Suarez Kimura, 2018). Por su parte, las investigaciones vinculadas al ámbito de la administración en las organizaciones y las empresas: se enmarcan en un entorno que se vislumbra cada vez más cambiante, frágil,

no lineal (Alcain, 2023), en el cual las herramientas y componentes de la digitalización de procesos se vuelven cada vez más presentes en diferentes áreas de la gestión (Mazhnyk, Lytovchenko y Shevchenko, 2023) y donde las innovaciones se encuentran cada vez más presentes.

Esta dinámica de la transformación permanente de las organizaciones y sus entornos brinda un especial dinamismo a las investigaciones en este ámbito, tornando cada vez más crítico un abordaje abierto y transdisciplinar. Esto requiere de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria original.

La investigación en el sistema de información organizacional

La disciplina de la administración se encuentra inserta en una era donde la gestión de los datos, la información y el conocimiento resultan esenciales. Conceptos como sociedad de la información o economía del conocimiento se encuentran ampliamente difundidos en la economía actual (Cuello, 2022; Parham, 2002). Estos conceptos que cobran un fuerte impulso en la década del noventa (Stiglitz, 2010) se ven ampliados y reforzados por la vigencia e importancia del análisis de datos (*data analysis*) o la inteligencia artificial.

Por ello, al momento de pensar el desarrollo del proceso de aprendizaje y aplicación de la investigación en la administración, resulta una práctica propicia para su abordaje realizar una vinculación con los propios sistemas organizacionales que hacen uso de los datos, la información y el conocimiento en pos de eficientizar la gestión empresarial. En su observación y aplicación surgen

oportunidades de favorecer el aprendizaje de los estudiantes sobre estos sistemas claves de la gestión organizacional a la vez que se los introduce y en la práctica efectiva de la investigación. Al mismo tiempo, se puede observar por medio de esta vinculación cómo las herramientas propias de la investigación se pueden utilizar en la propia gestión organizacional.

La investigación en el sistema de información del marketing

Dentro del área comercial de las empresas, el sistema de información del marketing resulta un complemento de los sistemas de información del resto de las áreas empresariales y del sistema de información general. Un sistema de información de marketing está constituido por el conjunto de personas, procedimientos y tecnologías que recopilan, ordenan, analizan, evalúan y distribuyen la información para la toma de decisiones orientadas al personal de marketing a cargo de la toma de decisiones (Camargo Morales, Angarita López y Najjar Sánchez, 2023; Kotler y Keller, 2016). Vista esta definición observamos claramente su pertenencia al sistema de información general y sus vínculos con los sistemas de información de otras áreas organizacionales. De esta forma, la lógica general de las investigaciones citadas a continuación puede ser trabajada, con las adaptaciones del caso, para cualquier otra área del negocio, y por ende, a nivel académico, puede ser relacionada con prácticas efectivas a ser realizadas en múltiples asignaturas propias de carreras de gestión organizacional. Algunas de las particularidades de los relevamientos propios del sistema de información del marketing resultan en observar cuáles son sus principales objetos de estudio, siendo el principal de éstos el cliente, y pudiendo adicionar

a estos principales objetos de estudio a los canales, la competencia, el contexto general (macroentorno) y la propia compañía.

Dentro del sistema de información del marketing se puede hacer una subdivisión entre la gestión de la inteligencia comercial y la investigación de mercado. Ambas están al servicio de captar y analizar datos para gestionar y distribuir información y conocimiento para la toma de decisiones. No obstante, la primera procura la obtención de información más general y cotidiana, mientras que la segunda busca la obtención de información más específica y puntual.

La investigación en el sistema de información del marketing: su aplicación en la inteligencia comercial

En caso de poner el foco en el sistema de inteligencia comercial, observando desde la práctica de la investigación, se tendrá la oportunidad de relevar un conjunto de técnicas y procedimientos que llevan adelante las organizaciones para recabar datos y gestionarlos con mayor cotidianidad. Entre éstos, nos encontramos con la utilización de los propios datos generados en forma interna por la empresa, donde áreas como las finanzas y la contabilidad cobran un rol prioritario, siendo éste un campo muy propicio para que los contadores públicos observen su aporte directo dentro de esta función.

En este sentido, invitar a los estudiantes a pensar de qué manera los sistemas de registros internos que son nutridos y gestionados por cada área de una organización, y en los cuales tienen incumbencia directa los diferentes profesionales de la administración, les permitirá desarrollar prácticas vinculadas a la investigación. De esta forma, relevar los datos de información organizacional básica

como las ventas o la facturación resultan elementos claves en este proceso. Mucha de esta información se encuentra fácilmente asequible, digitalizada y adecuadamente parametrizada dentro de cada empresa, mientras que otras pueden requerir procesos más complejos de minería de datos o de inteligencia artificial a fin de obtener información de relevancia.

Otras técnicas organizacionales como las consultas de los proveedores, la búsqueda de que los vendedores de la empresa realicen investigación con los clientes o la realización de desayunos de trabajo con miembros de los canales de distribución, suelen ser canales propicios para la investigación organizacional. Los gestores empresariales obtienen información cotidiana muy valiosa también de las revistas especializadas y de la asistencia a congresos y exposiciones.

Toda esta información resulta una oportunidad valiosa para los estudiantes universitarios porque permite la práctica en investigación relevando información de estas fuentes en forma simple. A través de trabajos prácticos, los docentes pueden propiciar que los estudiantes reflexionen sobre estas cuestiones y que las incluyan en forma explícita en sus entregas. En este sentido, se sugiere proponer trabajos que busquen relevar información con algunas de las técnicas mencionadas en forma puntual o la incorporación de trabajos de investigación que deban ser desarrollados por los estudiantes en forma más global, como puede ser la incorporación de una práctica de investigación en el armado del plan de marketing.

Mientras que el desarrollo de un trabajo práctico puntual posibilita ahondar más en alguna metodología o técnica particular que pueda ser de interés para el estudiante y de más fácil y práctica realización, la incorporación de la investigación en trabajos prácticos más generales como el plan de marketing permite observar en forma más clara las sinergias entre las técnicas de inteligencia

comercial y relevamientos particulares como el análisis competitivo o el análisis del macroentorno. A la vez, permite que el estudiante relacione la investigación con los objetivos específicos que la organización se ha planteado en ese plan, permitiendo de esta forma una relación entre los objetivos de la investigación y su uso posterior para mejorar la toma de decisiones. Además, se puede sugerir la realización de actividades grupales, la implementación de simulaciones o role play y, como parte de la inteligencia comercial, se puede proponer la búsqueda de recursos en Internet por medio de buscadores, bibliotecas, recursos digitales de cámaras industriales, consejos profesionales, la indagación por medio de herramientas de inteligencia artificial o recurrir a investigaciones de mercados realizadas por terceros.

Trabajar con enfoques colaborativos y abiertos

El trabajo en equipo para la realización de investigaciones y la interconexión entre las actividades del aula y la realidad en un enfoque abierto resultan acciones enriquecedoras, máxime para una disciplina como la administración, que posee un enfoque de alta cercanía a la realidad de la administración organizacional.

El crowdsourcing enfatiza el valor del acceso abierto y la creación voluntaria de valor, a la vez que propone un mutuo beneficio, es decir, la realización de la tarea, de complejidad variable, donde los participantes deberán aportar en beneficio mutuo, ya sea con un aporte de trabajo, dinero, conocimientos o experiencia (Estellés-Arolas y González- Ladrón-de-Guevara, 2012). La utilización del crowdcasting resulta de mucha utilidad como práctica para reforzar estas vinculaciones. Por ejemplo, empresas como Samsung,

General Electric y Shell patrocinan concursos como Innovation Challenge, donde estudiantes de maestría en administración compiten en equipos para resolver problemas, permitiendo que los estudiantes ganen experiencia y visibilidad, mientras que las empresas obtienen una visión fresca de ideas a menor costo que lo que podría insumir la contratación de una consultora (Innovation Challenge, 2024; Kotler y Keller, 2016). Estas herramientas de crowdsourcing, como Amazon Mechanical Turk (www.mturk.com), conectan a las empresas con los individuos, declarando que de esta forma se aprovechará lo que ellos llaman “inteligencia humana” (Pratt y Gonsalves, 2023) y mostrando el valor que puede obtenerse de estas interconexiones.

La investigación publicitaria

Puede observarse el tipo de investigación que se suelen realizar en las comunicaciones en general y en particular en las comunicaciones publicitarias. Las investigaciones publicitarias habituales se realizan en tres ejes: la investigación socioeconómica de la publicidad, que tiene un enfoque más multidisciplinar; la investigación de los mensajes publicitarios; y la investigación de medios. Los objetivos esenciales de estas investigaciones en medios tienen como finalidad la toma de decisiones vinculadas a considerar la planificación de medios más conveniente para el anunciante (Ortega, 1999; Papí Gálvez et al., 2014).

Otra subdivisión habitual en el mundo publicitario surge del momento en el que se efectúa el relevamiento. En este sentido, a partir de lo analizado por Beerli y Martín (1999) y por González (1998), la investigación del proceso publicitario se puede subdividir en dos fases que permiten observar la eficiencia de la comunicación. Si se

realiza antes del lanzamiento de la campaña se denomina metodología pre test y evalúa mayormente el trabajo creativo, y si se realiza luego de la difusión en los medios de comunicación se la llama post test, pudiendo aquí tanto evaluar la creatividad como la planificación de medios (Papí Gálvez et al., 2014).

Siendo la comunicación un área de especial atractivo para los estudiantes, actividades que tengan como eje el análisis de piezas de comunicación permiten generar un mayor grado de interés e involucramiento en las investigaciones. Para esto, se propone: invitar a observar piezas de comunicación y determinar qué podría querer investigarse y cómo ejecutar las mismas; realizar debates sobre los medios de comunicación y cómo éstos impactan en distintos segmentos etarios de la población, obligando a modificar las poblaciones de estudio a partir de determinar los medios que se estén utilizando; realizar vinculaciones entre los objetivos de las investigaciones y su posterior toma de decisión práctica, por ejemplo, vinculando con las actividades de planificación de medios; que los estudiantes accedan a aplicaciones que pueden descubrirse fácilmente en Internet y que se utilizan en la planificación, gestión y control de campañas digitales, como por ejemplo Comscore, y observar las métricas que nos proporcionan las propias redes sociales para debatir sobre éstas.

La investigación en el sistema de información del marketing: su aplicación en la investigación de mercado

La investigación de mercado logra ser específica respecto de la información requerida por la organización para la toma de decisiones (Kotler y Keller, 2016). Se trata de un proceso más específico y especializado, por ello sus costos de realización suelen ser consi-

derables y su aplicación se observa con más frecuencia en empresas grandes. El beneficio por obtener información puntual que reduzca la incertidumbre y permita tomar mejores decisiones suele ser mayor, al tener grandes volúmenes de venta que posibilitan que pequeñas variaciones en la rentabilidad del negocio representen nominalmente una cantidad de dinero que puede invertirse en estas técnicas para realizar investigaciones de mercados propias y específicas para sus fines. No obstante, las micro y pequeñas empresas también pueden encargar investigaciones de mercado ante algunas decisiones comerciales o pueden emplear estrategias creativas para resolver sus necesidades de información y afrontar investigaciones que podrían ser costosas, tales como asociarse con otras empresas del sector, como canales o proveedores, o propiciar la realización de investigaciones por medio de cámaras empresariales o invitar a las universidades para que colaboren en investigaciones de mercado. Estas posibles colaboraciones entre las universidades y las empresas pueden generar múltiples oportunidades de aplicación de la investigación a nivel académico. De esta manera, la realización de actividades prácticas con los estudiantes en las aulas puede también vincularse con investigaciones reales que se estén desarrollando, impulsando o cogestionando con otras áreas dentro y fuera de la universidad.

Proceso de investigación de mercado

La planificación y ejecución de la investigación de mercado se debe realizar en un proceso de actividades que es posible enumerar de la siguiente forma: 1) definir objetivo de investigación; 2) desarrollar el plan de investigación (y presupuesto); 3) recopilar la información (o trabajo de campo); 4) procesamiento y análisis; 5) presentación de la información (elaboración informes y distribución); 6) toma de

decisión (Kotler y Keller, 2016; Prieto Herrera, 2021). La definición de los objetivos de investigación requiere previamente determinar el problema y posibles alternativas de decisión, para luego sí poder definir con precisión los objetivos de la investigación. En la definición del problema se identifica la problemática sobre la cual se querrá obtener más información. Una vez planteado el problema, se pueden establecer objetivos de investigación, buscando ser lo más preciso posible, procurando que estas metas estén encuadradas en la problemática identificada y sean de utilidad para colaborar en la futura toma de decisiones. Los objetivos siempre van estar referidos a conseguir una determinada información (por ejemplo, conocer los principales motivos por los cuales determinado segmento de clientes prefiere un producto determinado del competidor en lugar del nuestro), y no definir si se debe discontinuar el producto, realizar una comunicación más intensa sobre determinado atributo u orientarlo a otro mercado. La determinación del objetivo (la problemática y las posibles decisiones a tomar) son claves para encauzar el tipo de investigación y delinear las decisiones posteriores. Así, los objetivos serán considerablemente diferentes dependiendo del tipo de investigación a realizar. Si la investigación es exploratoria se querrá obtener información más general y de un conjunto mayor de elementos interrelacionados. En cambio, si es descriptiva se buscará justamente una descripción más precisa sobre un fenómeno. Y si es causal, se intentará determinar la causa de una determinada situación, precisando también el efecto o consecuencia de ésta.

Al momento de desarrollar el plan de investigación se deberá pensar en la forma más eficiente de obtener la información buscada en los objetivos. Significa que tendrá que observarse el presupuesto, las fuentes de información, los métodos o técnicas de investigación y los instrumentos que permitan ejecutarla. La etapa de recolección de información consiste en la ejecución del plan, habitualmente llamada trabajo de campo, ya que en esta

etapa se ejecutará lo planificado. Por lo general, la etapa de recolección de la información es la más onerosa y la más susceptible de errores (Kotler y Keller, 2016). Es aquí donde la planificación se enfrenta a la realidad, requiriendo las acciones de gestión necesarias para ejecutar, controlar y eventualmente corregir aspectos que se habían planificado previamente.

Buena parte de las prácticas sugeridas para ser realizadas por parte de los estudiantes en este proceso tienen acciones específicas de esta etapa. Algunas investigaciones, como las que se llevan adelante a través de encuestas, poseen una complejidad significativa en parte de las etapas anteriores, por ejemplo, en la confección de un cuestionario con el suficiente grado de profesionalismo para que la práctica se acerque a la realidad. De esta forma se deberán plantear diferentes posibilidades en la ejecución de las prácticas en el aula, que pueden ir desde incorporar la investigación como estrategia de enseñanza (aprender un tema a través de la investigación sobre éste), solicitar a los estudiantes que participen en alguna de las etapas mencionadas o analizar investigaciones finalizadas. Es aquí donde se plantea la posibilidad de establecer vínculos con el área de investigación de la universidad para que proporcione instrumentos tales como cuestionarios reales, que se hayan realizado o incluso se estén ejecutando actualmente. En este último caso también puede plantearse la posibilidad de que los propios resultados recabados por los estudiantes nutran a los datos incorporados a la investigación real, debiendo explicitar esta posibilidad a los estudiantes y siempre priorizando los objetivos académicos del curso, a sabidas de que el principal objeto será la práctica para el descubrimiento del conocimiento por parte del estudiante y, en segundo término, un posible insumo para la investigación. Son especialmente útiles estos vínculos cuando alguno de los docentes encargados de impartir el curso es o ha sido parte de los equipos de investigación con los cuales se produce este contacto.

En la etapa de procesamiento y análisis de la información con la que se continúa con el proceso de investigación, se procede a trabajar con los datos obtenidos en la etapa anterior, aplicando diferentes técnicas de análisis de datos que puedan implicar la normalización de éstos, su tabulación, la aplicación de diferentes cálculos estadísticos o análisis cualitativos y la aplicación eventual de diferentes programas informáticos que ayuden con estas actividades.

Finalizada esta etapa, hay que elaborar los informes para las áreas y personas que serán las encargadas de recibir esta información y proceder a la toma de decisiones posterior, que se realiza contemplando el material recabado.

Se sugiere en estas últimas dos etapas proponer actividades de procesamiento de información con datos obtenidos en ejercicios anteriores y con datos de fuentes abiertas que se encuentran en Internet (open data), por ejemplo, en investigaciones donde intervienen organismos estatales o universidades. Compartir con los estudiantes experiencias previas de investigaciones donde se observan los informes y de qué forma éstos fueron utilizados para la toma de decisiones, puede resultar una actividad muy enriquecedora para la vinculación práctica de los investigadores. Otra sugerencia es organizar un debate donde se trabajen los resultados de diferentes investigaciones.

Estrategias educativas y TIC en la consultoría organizacional: un enfoque holístico

En la dinámica del mundo actual, donde el cambio es la única constante, las organizaciones deben adaptarse con rapidez y eficacia para sobrevivir y prosperar. La mayéutica, una antigua pero

poderosa estrategia educativa, ofrece una metodología valiosa para el desarrollo organizacional. Originada en las enseñanzas de Sócrates y profundizada en la pedagogía moderna, se basa en el diálogo y la reflexión crítica para llegar al conocimiento. Según Platón en los *Diálogos socráticos*, puede verse que este método cultiva la autoexploración y el descubrimiento interno de las soluciones y los conocimientos. En el ámbito organizacional, esa función es vital para la autoevaluación y el aprendizaje. La mayéutica ayuda a los miembros de cualquier organización a identificar problemas y a colaborar para encontrar una solución, creando un ambiente que promueva el cuestionamiento y la reflexión crítica adecuada para el crecimiento colectivo e individual. Otra de sus funciones es la creación de un entorno seguro y abierto en el que se fomente que cualquier miembro confíe en expresar sus ideas y opiniones. En consecuencia, no solo aumenta la resolución de problemas al momento, sino que también promueve un desarrollo profesional integral y una dinámica y cultura organizacional adaptable (Platón, 1997).

En este aprendizaje organizacional, Rodríguez Mansilla (2006) proporciona un marco comprensivo para el entendimiento y manejo de organizaciones. Uno de los elementos centrales que destaca es la formación en cuanto a la adecuada alineación de la estructura organizacional de la empresa con la estrategia empresarial. La alineación correcta entre estos dos elementos garantiza que la organización en su totalidad esté contribuyendo al logro de los objetivos deseados. Para alcanzar esas metas, recomienda la utilización de consultorías organizacionales, que son herramientas esenciales para establecer un diagnóstico y una posibilidad de optimización. En este contexto, la consultoría incluye una investigación completa de la estructura y procesos organizativos de una empresa, para determinar áreas que necesiten mejoras y diseño de una estrategia adecuada para efectuarlas. Dicha metodología permite

a los consultores mantener conversaciones claras y entrevistas profundas que permiten sacar a la luz la verdadera naturaleza de los desafíos presentes en la organización, lo cual resulta de vital importancia para un análisis adecuado y soluciones efectivas.

Las demandas organizacionales se presentan como necesidades de una organización determinada que deben cumplirse para alcanzar el logro de sus metas y objetivos. El autor identifica dos tipos de consultas: internas y externas. Las primeras incluyen la necesidad de una operación más eficiente, el nivel de satisfacción del empleado y un alto nivel de comunicación con la gerencia, mientras que las segundas responden a la necesidad de un nivel alta satisfacción del cliente, adaptabilidad al mercado y cumplimiento de la ley. La identificación y el manejo de estos dos tipos de consultas como parte de las demandas organizacionales y las condiciones esencialmente garantizan el beneficio debido a la posibilidad. En este sentido, las consultorías organizacionales se utilizan para asociar procesos y estructuras a la estrategia empresarial, creando procedimientos más coherentes y efectivos para lograr los propósitos de la organización (Mansilla, 2006).

De la misma manera, Ander Egg (2003) apunta al concepto de problemática como una herramienta vital para la identificación de problemas individuales en una organización. En la consultoría organizacional, el enfoque en la problemática es esencial, ya que permite identificar y abordar cuestiones específicas que enfrenta una organización en particular. Inspirados por la mayéutica socrática, los consultores “ayudan” a la organización a “dar a luz” a discusiones estructuradas y destapar lo que realmente causa problemas. Formulan preguntas estratégicas y cuidadosas que ayudan a los miembros de la organización a explorar y descubrir sus propias raíces. Esta práctica promueve la autodeterminación y el desarrollo continuo.

El uso de herramientas digitales es determinante para la innovación de las prácticas de consultoría organizacional. Según Castells (1996), estas tecnologías optimizan la comunicación, la gestión de información y la recolección de datos esenciales, permitiendo nuevas formas de colaboración en línea y promoviendo el aprendizaje dentro de la organización. Al integrar la mayéutica en el análisis de problemas mediante plataformas digitales, los consultores y empleados pueden interactuar y reflexionar en espacios virtuales, facilitando la cohesión de los recursos de la organización y considerando las distintas perspectivas de sus miembros.

Dentro de este contexto, Barrows (1980) explica que el aprendizaje basado en problemas (ABP) fomenta un enfoque comprometido entre los estudiantes. Esta técnica se basa en la resolución crítica y realista de problemas o casos de campo exploratorios, lo cual propicia una formación más profunda en situaciones prácticas y un aprendizaje aplicado y significativo. Este método enfatiza el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación del conocimiento en aspectos organizacionales. Los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas que reflejan problemas reales, desarrollando habilidades necesarias para resolver desafíos de su competencia y realista.

Por lo tanto, al aplicar el ABP en la consultoría organizacional se pueden diseñar talleres donde los empleados colaboren en equipo para abordar problemas específicos, como completar un organigrama. Esta metodología facilita la cooperación entre los estudiantes, aprovechando sus habilidades y talentos para encontrar soluciones efectivas.

Para que la investigación y la consultoría organizacional sean efectivas, es fundamental seleccionar cuidadosamente las metodologías y herramientas adecuadas para abordar cada problemática

específica que enfrenta la organización. Esto implica no solo tener un conocimiento profundo de las diversas técnicas disponibles, sino también una capacidad de análisis crítico para evaluar cuál de ellas es más apropiada en función de las circunstancias y objetivos particulares de la organización.

A modo de cierre

Un profesional en administración de organizaciones y un contador público encuentran que la investigación en el ámbito organizacional y la consultoría van más allá del simple análisis de datos. Implica examinar en detalle los procedimientos, estructuras organizacionales y dinámicas tanto internas como externas. Además, este análisis proporciona la valoración de la eficiencia operativa, la detección de puntos críticos que requieren mejoras y la formulación de tácticas para maximizar el desempeño previsto de la organización. Estas competencias para realizar investigaciones o consultorías exhaustivas instruyen a estos profesionales para proporcionar recomendaciones y planes de acción fundamentados en datos confiables y evidencia tangible, lo cual es esencial para la toma de decisiones informadas y la ejecución de cambios estratégicos. En resumen, el dominio de estas metodologías y herramientas no solo potencia la efectividad de los profesionales, sino que también asegura que las organizaciones puedan adaptarse y prosperar en un mercado global competitivo.

Ogilvy y Schwartz (1998) son conocidos por su contribución en el campo de la planificación por escenarios, una metodología que ayuda a las organizaciones a anticipar y prepararse para futuros alternativos. Se trata de elaborar hipótesis lógicas sobre cómo las variables no controlables interactúan para alterar el entorno

operativo de una organización. Esta visión estratégica enriquece la competencia de los profesionales porque permite pensar más allá de las tendencias actuales, identificando riesgos emergentes y oportunidades que pueden no ser evidentes a través de análisis tradicionales. A su vez, fomenta el diálogo entre las partes interesadas, ayudando a definir las estrategias a seguir. Su aporte radica en que permite anticiparse a modificaciones en el mercado, volviendo a las organizaciones más competitivas en un entorno cambiante. Para los profesionales, esto representa un desafío que deben proyectar en sus planes de acción, definiendo oportunidades para innovar y actuar velozmente frente a las sorpresas, previendo las posibilidades del mañana para diseñar lo que deben hacer hoy. El futuro que afectará luego incide en la eficacia de las decisiones de ahora. En sus planes de acción deben constituir la viabilidad estratégica que permita asegurar las acciones de transformación que han definido, previendo los contextos futuros cambiantes.

Para terminar, puede afirmarse que en ciencias económicas la investigación es una habilidad inherente al ejercicio profesional. Por ello, su enseñanza puede ser pensada de manera transversal a las materias que integran el plan de estudios a partir de actividades vinculadas a la investigación en cada asignatura; a través de la realización de consultorías organizacionales o incorporando a los estudiantes en proyectos de investigación académica.

Referencias bibliográficas

Abrahams, A. S. y Singh, T. (2013). Expeditionary Learning in Information Systems: Definition, Implementation, and Assessment. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11(1), 47-75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2012.00369.x>

- Alcain, M. (2023). *El trabajo en el mundo FANI*. En M. D. Tugnarelli, XXI Jornadas de Administración e Informática. Paraná, UNER.
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción a la planificación*. Lumen.
- Ander Egg, E. (2003). *Técnicas de Investigación Social*. Lumen.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Arnould, E. J. y Price, L. L. (2006). Market-Oriented Ethnography Revisited. *Journal of Advertising Research*, 46(3), 251-262.
- Barredo Hernández, E., Amenabar Perurena, N. y Lareki Arcos, A. (2023). Grupo focal como técnica de análisis de la actitud y la aptitud del profesorado universitario online ante el alumnado con discapacidad visual. *REIDOCREA*, 12(11), 126-138. <https://doi.org/10.30827/DIGIBUG.81003>
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education* (pp. 29-56). Springer.
- Beerli, A. y Martín, J. (1999). *Técnicas de medición de la eficacia publicitaria*. Ariel.
- Beitler, T. (2023). Focus groups are a valuable tool to assess products and more. *Bank Beat Biz*, 208(4), 29.
- Bernal Torres, C. (2022). *Metodología de la investigación, Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (5a ed.). Pearson.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Camargo Morales, F., Angarita López, J. J. y Najjar Sánchez, O. (2023). *Sistematización de conceptos de marketing con realidad aumentada*. Ediciones de la U.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers.
- Cuello, R. O. (2022). *Las tecnologías de la información en la actividad empresarial: aspectos legales y fiscales*. Aranzadi.
- Descartes, R. (1641). *Meditaciones Metafísicas*. Porrúa.
- González, M. A. (1998). *Curso de publicidad*. Eresma & Celeste Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. d., Méndez Valencia, S. y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Howe, J. (2006). The rise of crowdsourcing. *Wired*.
- Innovation Challenge*. (19 de abril de 2024). <https://www.innovationchallenge.com/>
- Kish, L. (1995). Survey Sampling. *Journal of the Royal Statistical Society. Series D*. doi.org/10.2307/2343791
- Kotler, P. y Keller, K. L. (2016). *Dirección de marketing*. Pearson.
- Mazhnyk, L. O., Lytovchenko, I. V. y Shevchenko, S. O. (2023).

- Development of Staff of Innovative Enterprises in the Context of Digitalization. *Problems of Economy*, 57(4), <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2023-4-136-142>
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Prentice Hall.
- Ogilvy, J. y Schwartz, P. (1998). Plotting your scenarios. En Liam Fahey and Robert Randall (eds.), *Learning from the Future*. Wiley.
- Ortega, E. (1999). *La Comunicación Publicitaria*. Pirámide.
- Papí Gálvez, N., Escandell Poveda, R., González-Río, M.-J., Iglesias García, M., Penalva Verdú, C., Orbeta Mira, J. y Ros Selva, J. (2014). Capítulo 12: Microtemas. En N. Papí Gálvez (Coord). *Claves en la planificación de la publicidad online: fundamentos, herramientas y retos*. AIMC.
- Parham, D. (2002). Productivity gains: importance of ICTs. *Journal of Policy Analysis and Reform*, 9(3), 195–210.
- Pratt, K. M. y Gonsalves, C. (2023). *Crowdsourcing*. TechTarget.
- Prieto Herrera, J. E. (2021). *Investigación de mercados* (3a ed.). Ecoe Ediciones.
- Rodríguez Mansilla, D. (2006). *Diagnóstico Organizacional*. Editorial Universitaria.
- Scarano, E. R. y Suárez Kimura, E. B. (2018). Las características de la investigación contable vinculadas con la elaboración de documentos de difusión en el área disciplinar. *Contabilidad y Auditoría*, (47), 83–102. <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/Contyaudit/article/view/1118/1729>

Stiglitz, J. E. (2010). *Los felices 90: la semilla de la destrucción*. Taurus.

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE POSGRADO

Por Daniela Bruno y Mariela Müller

*Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó.
Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer
lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

Paulo Freire

Posgrados en Argentina

A partir de 1995, comenzó un crecimiento paulatino de las carreras de posgrado en Argentina, lo cual sería el resultado de los

esfuerzos por modernizar y jerarquizar la educación universitaria en nuestro país. Esto se originó principalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Esta normativa regula la oferta, la acreditación y la evaluación de programas de posgrado, facilitando que las universidades tengan más posibilidades para generarlos mediante apoyo económico del Estado. Además, se busca asegurar que los planes de estudio sean de buena calidad y accesibilidad para mayor cantidad de personas junto con fomentar la investigación y el desarrollo científico en las universidades a través de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación Argentina para pasar actualmente a la órbita del Ministerio de Capital Humano.

Se puede clasificar el sistema de posgrados según su objetivo. Por un lado, los más académicos, esto es, los doctorados y los posdoctorados, que mayormente capacitan a los profesionales en el ámbito de la investigación científica, y por otro lado, las carreras de especialista, que tienen un perfil clínico u orientado a resolver dificultades de orden más práctico (aunque, cabe señalar, también implican tareas de investigación). En tanto, las maestrías pueden ser más académicas, es decir, orientadas a la investigación o a la adquisición de habilidades, por lo que se las podría identificar como un paso intermedio en la formación profesional (González y Pérez, 2023).

En Argentina se llaman carreras de grado a las especializaciones, maestrías y doctorados. Las especializaciones tienen como requisito de egreso la elaboración de un trabajo final de carácter integrador. Las carreras de maestría (académica o profesional) y doctorado, por su parte, exigen la realización de una tesis. De acuerdo con lo establecido en la Res. Min. 160/2011, una carrera

de especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.

Para las carreras de maestría, en cambio, el trabajo final varía según sus características. En el caso de de una maestría académica es una tesis donde se trabaja en el estado del arte de la temática elegida y en la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma. Por su parte, una maestría profesional tendrá como trabajo final un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que den cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematice el avance realizado a lo largo del trabajo (Res. Min. 160/2011).

Por último, en el caso de los doctorados se culmina con una tesis de carácter individual que se realiza bajo la supervisión de un director/a. La tesis debe constituirse como un aporte original al área del conocimiento de la que se trate, además de demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica Res. Min. 160/2011.

En 2021, la cantidad de carreras de posgrado ascendió a 4647 propuestas, de las cuales 2336 fueron carreras de especialización, 1628 carreras de maestría y 683 doctorados.

Según el último Informe de Estadísticas publicado de 2021-

2022, el sistema universitario argentino cuenta con una población de 2.70.754 estudiantes, de los cuales 2.549.789 son de carreras de pregrado y grado y 180.965 son de posgrado (135.247 en instituciones de gestión pública y 45.718 en instituciones de gestión privada). Además, únicamente, en carreras de posgrado se sumaron 47.416 nuevos inscriptos y 16.542 egresados en 2021 (9.612 de instituciones de gestión pública y 6.930 de instituciones de gestión privada). Como se puede observar, la tasa de graduación es baja en general pero aún lo es más en el sector público.

A continuación se presenta en la *Tabla 1* la información desagregada por cantidad de estudiantes de posgrado, nuevos inscriptos y graduados, en función de si pertenecen al tipo de gestión estatal o privado.

Tabla.1. Estudiantes de posgrado según el tipo de gestión estatal o privada

POSGRADOS	ESTUDIANTES	NUEVOS INSCRIPTOS	GRADUADOS
Total de alumnos	180.965	47.416	16.542
Estatales	135.247	31.158	9.612
Privadas	45.718	16.258	6.930

Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU, 2022

Ahora bien, particularmente, cuando se indaga entre aquellos que no han presentado sus tesis de carreras de posgrado, un motivo frecuente es la percepción de que esas tesis “no sirven para nada” o “son una pérdida de tiempo”. Esta situación es tan habitual que se ha dado en llamar “síndrome todo menos tesis” (Figueroa, 2023).

Síndrome “todo menos tesis” o procrastinación

Los posgrados suelen ser intensivos, breves y el tiempo es más limitado que en otras instancias de aprendizaje. Muchas veces, algunos conceptos básicos de metodología de la investigación científica se dan por sabidos, aunque en realidad los alumnos vienen con diversidad de bagajes y experiencias de formación previa. Una dificultad es la diversidad en el dominio de las tecnologías de la información; otra, los llamados nativos digitales vs. migrantes digitales, aunque es preciso indicar que cada vez es menos frecuente encontrar alumnos con problemas en el manejo de las mismas. Sin embargo, en lo que refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Metodología de la Investigación Científica podrían identificarse varios desafíos para el equipo docente. Por un lado, ¿de qué manera articular los conceptos teóricos con un enfoque más práctico? En este sentido, se suelen generar espacios de consulta personalizados o talleres de trabajo grupales y participativos donde cada alumno puede comentar sus avances de proyectos de tesis y evacuar sus dudas y consultas a través del *feedback* no solo del docente a cargo del curso, sino también del intercambio con su grupo de pares colegas de clase. En este sentido, un poco como la matemática, es muy difícil aprender metodología de la investigación sin ponerla en práctica: se aprende haciendo. No obstante, encontrar el equilibrio entre la teoría y la investigación empírica suele ser una tarea compleja ya que algunos estudiantes pueden sentirse abrumados al ver las distintas opciones de diseños de investigación, las técnicas de recolección y procesamiento de datos en campo disponibles, las opciones de tipo de muestras, quedando en segundo plano la necesidad de pasar del saber al saber-hacer.

Además, en este marco, es necesario tomar en consideración que el retraso en la confección de las tesis o la deserción académica

tendría relación con dos fenómenos. Por una parte, la procrastinación académica, definida como la postergación de actividades o tareas planificadas por la misma persona o asignadas por otros (Goroshit, 2018), lo cual afecta a estudiantes de posgrado en diversas áreas. Así, el procrastinador evita tomar decisiones en cualquier ámbito, ya sea académico, laboral o doméstico. Específicamente en el contexto académico, los estudiantes a menudo rehúyen a las etapas iniciales de sus tesis, posponiendo la resolución de sus tareas para el último tramo del plazo de entrega. Este comportamiento puede tener consecuencias significativas. En primer lugar, existe un riesgo de fracaso académico, ya que la procrastinación prolongada puede afectar la calidad del trabajo final. En segundo lugar, la procrastinación está relacionada con síntomas negativos, como la depresión. En este sentido, los estudios empíricos de Zhang y Feng (2019) han señalado dicha conexión, y asimismo han destacado el papel del miedo al fracaso como un factor que contribuye a la procrastinación. Por su parte, Abdi-Zarrin et al. (2020) también han investigado este fenómeno y han encontrado que el miedo al fracaso puede ser un obstáculo importante para la toma de decisiones y la acción temprana.

Por otra parte, el síndrome “todo menos tesis” (TMT) es un término que se utiliza para describir la situación en la que los estudiantes han completado todos los créditos de sus materias, pero postergan la elaboración de su tesis, lo que les impide obtener su título académico (Figuroa, 2023). En otras palabras, sufren de un bloqueo específico relacionado con la tesis, a pesar de haber superado otras etapas de su formación universitaria. De este modo, es muy frecuente que los alumnos cursen todas las materias, cumplan todos los requisitos y no logren elaborar y presentar la tesis, que es, en definitiva, la instancia final para graduarse. En este sentido, se identifican diversos factores que contribuyen a este síndrome, incluyendo la falta de claridad en los objetivos, la dificultad para

gestionar el tiempo, el perfeccionismo, el miedo al fracaso, las responsabilidades externas, las demandas de la vida cotidiana actual, la ansiedad para trabajar de manera autónoma y la falta de apoyo social y académico.

A partir del análisis presentado, se proponen algunas estrategias de enseñanza de metodología de la investigación científica para abordar la procrastinación y promover la finalización exitosa de la tesis.

Previo a ello, es preciso considerar que las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de la investigación científica permiten que el estudiante desarrolle pensamiento crítico ante los problemas enigmáticos, complejos e impredecibles, ya que ellos no son agentes pasivos y necesitan adquirir capacidad de diagnóstico junto con habilidades para vincular los fenómenos de la vida social con los conocimientos científicos aportando alternativas de solución (Reynosa Navarro et al., 2020). Desde la perspectiva de estos autores, el proceso de investigación involucra una modalidad bidireccional, es decir, de enseñanza y de aprendizaje, puesto que la retroalimentación no solo se da en la interacción con el objeto de intervención y con el medio, sino también en los espacios educativos que nos circunscriben, entendiendo al alumnado como actor fundamental en el proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Reynosa Navarro et al., 2020).

En última instancia, realizar una tesis de posgrado constituye un proceso complejo y exigente que demanda un compromiso significativo de tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del estudiante. A su vez, el desafío de escribir una tesis doctoral, por ejemplo, está atravesado por distintos aspectos: emocionales, cognitivos e incluso sociales, culturales, entre muchos otros (Bruno, 2023). Por eso, una cuestión que se considera importante tomar en cuenta es

que durante la cursada, los docentes, especialmente los que dictan metodología, acompañen a sus alumnos en la construcción y la clarificación de la formulación de un problema de investigación científico, el planteamiento de los objetivos y el diseño metodológico. Y junto con ello, alinear un plan de tesis viable, preciso y con coherencia interna, de manera que los estudiantes puedan sentirse motivados en lugar de abrumados por la magnitud de la tarea y entiendan por dónde y cómo empezar, elaborando un cronograma de tareas posible de llevar a cabo en un tiempo determinado.

Es de vital importancia el apoyo académico que se le puede brindar al estudiante desde distintas instancias (talleres de tesis, clases de consulta, tutorías y dirección de tesis). Respecto a esto, se pueden identificar:

- *Docentes de metodología:* Si bien su rol principal es enseñar y reforzar los conocimientos teóricos sobre la asignatura, usualmente suele ser el primer docente en intervenir en las instancias iniciales del diseño, elaboración y desarrollo de las tesis. Desde el asesoramiento para la elección del tema, la delimitación del problema de investigación, los señalamientos de potenciales dificultades o problemas de viabilidad, la revisión de la coherencia entre los objetivos de investigación, el diseño y las técnicas de recolección de datos junto con la supervisión en el armado de un plan de tesis consistente, son cuestiones que se construyen e intercambian dentro del aula de metodología en el marco de seminarios o talleres de tesis, así como también las sugerencias en relación a la elección de un director/a de tesis.
- *Director/a de tesis:* La selección (o búsqueda) de un director/a de tesis en ocasiones surge de forma espontánea, por algún interés específico del estudiante y el director/a. Sin

embargo, con más frecuencia, puede ser en ocasiones un poco más desafiante. El director/a es quien guía todo el proceso investigativo, ayuda a estructurar la tesis, revisa avances, evalúa progresos y resuelve dudas. Idealmente colabora con el tesista en la elaboración de artículos relacionados con su tesis, de manera que pueda ir desarrollando habilidades para la escritura académica. Sin embargo, quienes están habilitados para ejercer este rol pueden ver en los maestrandos o doctordos la posibilidad de explorar nuevos enfoques de sus áreas de estudio o bien formar un recurso humano que profundice sus líneas de investigación.

- *Codirector de tesis*: Su función es similar a la del director/a en lo que concierne a guiar y corregir el trabajo investigativo, pero puede tener enfoques específicos o complementarios, sobre todo en cuestiones metodológicas.
- *Tutor*: Desempeña un rol de apoyo adicional que el tesista puede solicitar en ocasiones en algunas casas de estudio. Se encarga de asistir al alumno con dificultades específicas y técnicas que puedan surgir en el desarrollo de sus investigaciones. Usualmente, los estudiantes parecerían olvidar que cuentan con esta instancia, probablemente porque no suele formar parte de los prerrequisitos para aprobar, sin embargo, constituye una herramienta facilitadora a la hora de afrontar problemas metodológicos.

Hay diferentes razones para hacer posgrados y todas proporcionan motivación a los alumnos para empezarlos. En este sentido, una pregunta que podemos formular es: ¿qué puede hacer el docente para que esa motivación se sostenga lo suficiente en el tiempo como para concluir la tesis? La motivación es un estado interno que activa, dirige y sostiene el comportamiento hacia la consecución de

un objetivo. En tanto, la motivación académica implica, entonces, una actitud del estudiante hacia las actividades de este ámbito de manera persistente y buscando la obtención de resultados (Fraijo Figueroa et al., 2023). Es decir, la motivación es propia del alumno, en todo caso el docente puede estimularlo. La estimulación se refiere al proceso de presentar recompensas que promueven el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje (Villalba Agustín y Espert Tortajada, 2020). Así, hay alumnos que buscan avanzar en sus carreras, estatus o acceso a mejores trabajos. Aunque tales argumentos puedan parecer más “egoístas”, sin dudas la ciencia avanza y se ve beneficiada por muchas personas que buscan superarse a sí mismas. Otros motivos como la curiosidad o las ganas de aprender, no obstante, son más sencillas de sostener en el tiempo porque la gratificación es intrínseca a la actividad.

Por otra parte, en la actualidad hay múltiples herramientas de tecnologías de información y comunicación (TIC) que pueden ser de utilidad en el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación. Entre ellas, el uso de Google Drive y documentos compartidos, por medio de los cuales es posible desarrollar actividades colaborativas con los estudiantes, aun en situaciones donde la distancia geográfica es importante entre alumno y docente tales como murales (*padlet*), mapas conceptuales (*mindmesiter*), lluvias de ideas (*stormboard*). También servicios de mensajería online como Slack o similares que permiten comunicarse e interactuar de manera asincrónica u organizar reuniones sincrónicas, como por ejemplo Meet, Zoom o Teams. Así como también el uso de recursos educativos digitales (videos, infografías, textos, audios) que se consideran pertinentes para los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, cabe traer a consideración una experiencia de escritura desarrollada en el nivel de posgrado sumamente provechosa en tanto promueve el avance en la elaboración de tesis y

artículos académicos junto con la indagación de las emociones que allí se ubican, y que una de las autoras de este capítulo la vivió personalmente (Bruno, 2023; Colombo, Bruno y Silva, 2020). Se trata de los grupos de escritura para revisión entre pares coordinados por la Dra. Laura Colombo en el marco de una institución universitaria argentina. Cada equipo estaba conformado por tres participantes (becarios/as doctorales) de diferentes disciplinas, procurando también que no pertenecieran a los mismos grupos de investigación. Éstos tenían una serie de pautas organizativas (Bruno, 2023; Colombo, Bruno y Silva, 2020). En primer lugar, se consensuaba internamente una fecha específica de envío de un borrador del material que se estuviera escribiendo (generalmente, tenía que ver con un capítulo de la tesis, pero también podría relacionarse con presentaciones de estados del arte o resultados preliminares de la tesis en jornadas o congresos). Luego, en cada envío, realizado por correo electrónico, el autor debía presentar un índice ya sea real o imaginario para dar un marco contextual del material enviado, así como también explicitar el destinatario al cual estaba dirigido su texto y las cuestiones sobre las que quería recibir *feedback* (por ejemplo, aspectos organizativos y de presentación de los temas centrales). En este sentido, es preciso tomar en cuenta que no se puede separar la labor del escritor/a de los sentimientos que acontecen en la escritura. De este modo, se promovía que quien presentaba un texto no sintiera incertidumbre o timidez de exponerse frente a otros. Por ello, era fundamental poner mucho hincapié en el modo en que se realizaban las devoluciones. Entonces, los comentaristas del borrador debían considerar ciertos lineamientos dirigidos a promover revisiones del escrito para mejorarlos bajo el supuesto de no recurrir a frases impersonales o imperativas, sino miradas fundamentadas destacando algo positivo que les gustaba y por qué, aportando interrogantes y sugiriendo modificaciones. En tercer lugar, se llevaba a cabo el intercambio por correo y posteriormente se organizaba un

encuentro presencial en el que se conversaba sobre el texto y la retroalimentación recibida.

Los sentimientos que se generaban en este espacio eran de respeto y confianza, ya que los comentaristas se ubicaban en un rol de facilitadores que aportan a enriquecer el texto, generando un ámbito de intimidad y cuidado entre escritores y revisores, a partir de las devoluciones que se realizaban entre pares y sostenido de la tarea en el tiempo. Además, estos grupos posibilitan ir en contra de la sensación de aislamiento, temor y vacilación que preponderantemente experimentan los tesisistas ya que funcionan como sostenes subjetivos de la labor investigativa brindando la posibilidad de socializar frustraciones, pero también logros en el proceso de escritura (Colombo, Bruno y Silva, 2020).

En base a lo expuesto en este capítulo, se espera haber podido contribuir con determinadas orientaciones a los procesos de enseñanza de la metodología de la investigación científica en el nivel de posgrado que ponen de manifiesto la importancia de los intercambios intersubjetivos en torno a escritos sino fundamentalmente del apoyo que se puede brindar y de los sentimientos que se implican en dicha labor, los cuales son inseparables de la tarea investigativa.

Referencias bibliográficas

Abdi Zarrin, S., Gracia, E. y Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>

Bruno D. (2023). La experiencia de escritura de una tesis doctoral en

el campo de las representaciones sociales. En A. Iglesias (Comp.), *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa. Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE* (Colección Saberes). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>

Figueroa, L. A. (2023). “Síndrome TODO MENOS TESIS”: Factores que inciden en la procrastinación del trabajo final en estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza. [Trabajo Final de Grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15964>

Fraijo Figueroa, J. A., Norzagaray Benítez, C. C., González Lomelí, D., Ramírez Dorantes, M. del C., Tánori Quintana, J. y Delgado Ramírez, Z. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje a través de un programa incorporado al currículum universitario. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(31), 12-32. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i31.21437>

González, M. A. y Pérez, J. L. (2023). Diferencias entre programas de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 123-145. <https://doi.org/10.12345/res.2023.12345>

Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>

Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (1995). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394>

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Resolución Ministerial 160/2011 Procesos de Acreditación De Carreras De Posgrado - Estándares Y Criterios Fecha de sanción 29-12-2011 - Publicada en el Boletín Nacional del 12-Ene-2012.

Reynosa Navarro, E., Serrano Polo, E. A., Ortega-Parra, A. J., Navarro Silva, O., Cruz-Montero, J. M. y Salazar Montoya, E. O. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-259.pdf>

Villalba Agustín, S. y Espert Tortajada, R. (2020). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica. *Terapeia*, 6, 73-93. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/344>

Zhang, L. y Feng, X. (2019). The relationship between procrastination and academic performance: The role of self-regulation and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 897-908. <https://doi.org/10.1037/edu0000339>

En tiempos de sobrecarga informativa como el actual adquiere un creciente protagonismo la enseñanza de contenidos metodológicos de investigación, que permitan a nuestros estudiantes saber lo que se debe hacer en la actividad profesional para que sea considerada ciencia. En rigor, todo egresado universitario debe ser capaz de comprender cómo se genera conocimiento científico en su campo profesional.

En este contexto, han sido invitados a escribir en este libro los docentes de UFLO Universidad que se desempeñan como tal en las materias de Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, Seminario de Trabajo Final Integrador, Informe final o denominación similar.

El libro ha sido especialmente pensado para docentes de educación superior, que como sus autores, se enfrentan cotidianamente al desafío de enseñar metodología de investigación a estudiantes universitarios que perciben la investigación como una actividad compleja, lejana y difícil.

