

Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad *

Lillyam López de Parra

Docente Investigadora Universidad de la Amazonía, Florencia – Caquetá Colombia
lillyamlopez@yahoo.es  <https://orcid.org/0000-0002-2524-6790>

Edwin Ramiro Prada Arias

edprada1008@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8167-9865>

Deina Jasbleidy Marín Arango

valejda@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7640-1466>

RESUMEN

El objetivo es identificar las Representaciones Sociales sobre prácticas investigativas de los estudiantes y profesores de una Institución Universitaria. Es un estudio descriptivo y explicativo. Las unidades de observación fueron los seis profesores y nueve estudiantes del último semestre del programa académico de Lengua Castellana y Literatura. Las técnicas de investigación aplicadas fueron: entrevista-semiestructurada, grupo focal, tris jerárquico y análisis de contenido. En los resultados, el núcleo central de las representaciones fueron los términos: desarrollo de la investigación y proceso reflexivo. Los elementos periféricos portadores de mayor significado fueron: la relación entre teoría y práctica, la comunidad y experiencia. Se evidenciaron diferencias, para los estudiantes, las prácticas se comprenden como: estrategias, metodología y proyectos; para los maestros, están asociadas a un proceso reflexivo, pero no transformativo. El contenido, otro elemento de las representaciones, está expresado como condiciones institucionales, curriculares, de enseñanza y aprendizaje, y personales. En el aspecto valorativo se consideran como un reto con exigencia ética. Se concluyó que, la educación universitaria tiene la presión social de centrar su accionar en la investigación para formar profesionales competentes en la solución de problemas del contexto. De ahí, la importancia de facilitar un escenario propicio para realizar y analizar sus prácticas.

PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, prácticas investigativas, universidad, investigación, condiciones investigativas

Social representations on research practices. Conditions in the university

ABSTRACT

The aim is to identify the Social Representations on research practices of students and teachers of a University Institution. This study relies on descriptive and explanatory principles. The observation units were the six teachers and nine students of the last semester of the academic program of Spanish Language and Literature. The applied research techniques were the semi-structured interview, focus group, hierarchical tris, and content analysis. In the results, the core of representations were the terms research development and reflective process. The most significant peripheral elements were the relationship between theory and practice, community and experience. Differences

Recibido: 18/05/2018 Aceptado: 10/11/2018

* <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) Publicado por Universidad Libre - Cali, Colombia.

Cómo citar este artículo: LÓPEZ DE PARRA, Lillyam, PRADA-ARIAS, Edwin Ramiro y MARÍN-ARANGO, Deina Jasbleidy. Representaciones sociales sobre prácticas investigativa. Condiciones en la universidad. En: Entramado. Enero - Junio, 2019. vol. 15, no. 1, p. 192-211 <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>



were evident; students considered the practices as strategies, methodology, and projects. Teachers associated these practices with a reflective process, but not transformative. Results expressed content, another element of the representations, as institutional, curricular, teaching and learning, and personal conditions. The evaluative aspect considered practices as a challenge with ethical exigency. This study concluded that higher education has social pressure to focus its action on research to educate competent professionals in the solution of context problems. Hence, the importance of providing an enabling scenario for performing and analyzing research practices.

KEYWORDS

Social representations, research practices, university, investigation, investigative conditions

Representações sociais sobre práticas investigativas. Condições na universidade

R E S U M O

O objetivo é identificar as Representações Sociais nas práticas investigativas dos alunos e professores de uma Instituição Universitária. É um estudo descritivo e explicativo. As unidades de observação foram os seis professores e nove alunos do último semestre do programa acadêmico de Língua e Literatura Espanhola. As técnicas de pesquisa aplicadas foram: entrevista semiestruturada, grupo focal, tris hierárquico e análise de conteúdo. Nos resultados, o núcleo central das representações foram os termos: desenvolvimento de pesquisa e processo reflexivo. Os elementos periféricos com maior significado foram: a relação entre teoria e prática, comunidade e experiência. Diferenças foram evidenciadas, para os alunos, as práticas são entendidas como: estratégias, metodologia e projetos; para os professores, eles estão associados a um processo reflexivo, mas não transformadores. O conteúdo, outro elemento das representações, é expresso como condições institucionais, curriculares, de ensino e aprendizagem e pessoais. No aspecto de valor, eles são considerados um desafio com demandas éticas. Concluiu-se que a formação universitária tem a pressão social de focar suas ações na pesquisa para formar profissionais competentes na resolução de problemas no contexto. Daí a importância de fornecer um cenário adequado para realizar e analisar suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE

Representações sociais, práticas de pesquisa, universidade, pesquisa, condições investigativas

Introducción

El objetivo fue identificar las Representaciones Sociales sobre las prácticas investigativas de los estudiantes y profesores de una institución universitaria; de manera específica, del noveno semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia.

En este sentido, el conocimiento y la expansión de la educación son considerados como factor de cambio social. De acuerdo con Krüger (2006), cada vez más, el conocimiento es la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Desde esta óptica, la sociedad del conocimiento está marcada por:

(...) la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas. La tesis implícita es que las sociedades actuales consideran cada vez más las expectativas basadas en conocimien-

to en lugar de normas. Es decir, las expectativas son cada vez más variables y revisables (p. 13)

En esta perspectiva, a la investigación científica se le otorga especial importancia porque a través de los procesos investigativos se generan nuevos conocimientos, se cuestionan las verdades tradicionalmente aceptadas y se fortalece el espíritu crítico. Se desarrolla la competencia científica entendida como: “[...] la capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia” (Bourdieu, 1994, p. 131). Además, está institucionalizada desde los discursos científicos y la normatividad, en particular, en la Constitución Política de Colombia (Art. 27, 69), en la Ley 30 (Art. 4, 12, 19) y el Decreto 1295 de 2010; en las universidades es considerada una función fundamental, permea su misión y quehacer; por tanto, es una actividad en la cual las nuevas generaciones han de formarse.

No obstante, su papel relevante en la Universidad, el énfasis está en la perspectiva instrumental de la investigación. Para

la solución de problemas predomina el uso de técnicas descriptibles, verificables y replicables; los fines de la práctica son fijos y claros. Además, se presenta la separación de la toma de decisiones con el hacer; se implementa un currículo normativo en el que prima la jerarquía del conocimiento en referencia a la ciencia básica- ciencia aplicada-práctica.

El estudio de su problemática en el ámbito universitario ha emergido en los últimos años. En la revisión del estado del arte sobre la indagación existente acerca de las prácticas de formación investigativa realizadas en la universidad se encontró un macroyecto (Padilla, Rincón y Buitrago, 2015; Huertas y Villamil, 2016; Colorado, Padilla y Rincón, 2015), ejecutado en la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá, en el que convergen varias temáticas relacionadas con la investigación formativa: las Representaciones Sociales y prácticas de los semilleros de investigación, jóvenes investigadores y asistentes graduados; los procesos de esta formación en los estudiantes de los programas de Ingeniería en relación con el proyecto institucional (misión, visión, principios y horizonte institucional) y, los criterios de un modelo de gestión educativo para los grupos de investigación. Algunas de las conclusiones de las anteriores pesquisas aluden a los siguientes requerimientos: a) el desarrollo reflexivo acerca de los supuestos metodológicos de la investigación formativa; b) el fortalecimiento y control de sus elementos en los diseños curriculares c) un modelo de gestión para dotar la infraestructura tecnológica en el desarrollo de procesos investigativos y, d) la declaración de políticas de formación y de gestión en aras de buscar la integración entre los investigadores y los que toman decisiones.

Otra investigación es la de Lobato (2017) en la que da cuenta de las Representaciones Sociales sobre investigación de los profesores de las Facultades de Educación en la ciudad de Bogotá Colombia. Una de sus conclusiones es la falta de profundización en el estudio del discurso docente sobre la investigación universitaria. En el trabajo de Martínez (2015), se indaga acerca de las concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario; allí se enfatiza en la importancia del análisis y evaluación de éstas en una práctica reflexiva desde la perspectiva de los propios educadores. En un campo disciplinar específico, Muñoz, Ruíz y Sarmiento (2015) indagan sobre la forma cómo se enseña la investigación en los programas de Contaduría Pública de Medellín, acotan que uno de los propósitos de las prácticas de investigación es facultar al estudiante para que se conciente de su subjetividad en relación con su pensamiento, su contexto y, el conocimiento en aras del ejercicio profesional más consciente, ético y comprometido. Estos aportes enriquecen la formación de profesores y estudiantes; no obstante, es poco el desarrollo investigativo en esta área.

Aún la indagación sobre las Representaciones Sociales de las prácticas de investigación en la educación superior, se puede considerar como un problema de conocimiento.

En el ámbito internacional, Dobles, Jiménez, Ruíz y Vargas (2015), estudian la trayectoria de las prácticas investigativas en un Centro de Investigación y Docencia en Educación de Costa Rica, identifican que, las prácticas son un proceso generado y desarrollado a través del tiempo con una constante histórica, de corte descriptivo-exploratoria propia del positivismo; sin embargo, en los últimos años, ha emergido la investigación con enfoque cualitativo considerado como más acorde a la problemática socio-educativa y a la transformación social.

Sí bien es cierto, el interés por el abordaje del problema de las prácticas investigativas se puede considerar como algo novedoso, se observa que, la pregunta acerca de ¿cómo piensan?, ¿qué conocen?, ¿cómo valoran? y ¿cuáles son las actitudes? de los actores implicados en la realización de las prácticas de investigación son poco formuladas; no se analizan los conocimientos o valoraciones de los principales participantes del proceso. Es decir, no se interroga acerca de las Representaciones Sociales construidas de manera colectiva acerca del quehacer investigativo. Hasta el momento, hay aportes en la exposición de requerimientos y condiciones para los procesos de formación de los estudiantes de pregrado; no obstante, estas no se abordan de manera integrada. En general, se analizan e interpretan aspectos desde lo institucional o lo personal.

En relación con las prácticas, los estudiantes pocas veces se sienten en capacidad para afrontar la realización de una investigación. Una posible causa de esta situación es el recibir orientaciones instrumentalistas sobre el método para el desarrollo de trabajos en el ámbito investigativo. Esta situación puede desencadenarse en parte, por la falta de docentes formados en investigación y comprometidos con la realización de proyectos. Por otra, por la no interdisciplinariedad en los currículos para reflexionar, analizar e investigar problemas concretos del contexto, en la perspectiva de formular soluciones a los mismos de manera creativa e innovadora. Esto puede incidir, entre otros, en la carencia de una cultura investigativa en el espacio universitario, generar displicencia y Representaciones Sociales no acordes al verdadero significado de la investigación.

Igualmente, se exigen resultados en términos de investigación sin valorar los diferentes ritmos en la realización de los procesos; es decir, se presenta el desconocimiento de la variable tiempo, por cuanto, en periodos tan cortos como los que se tienen en los diferentes programas curriculares, no se puede lograr un final satisfactorio. Asimismo, los estu-

diantes no tienen los elementos ni las bases teóricas y metodológicas apropiadas. En la revisión sobre la formación investigativa en la universidad, López, Polanco y Correa (2017) formulan la necesidad de continuar ahondando acerca de “las estrategias pedagógicas y didácticas con la mediación de las TIC, para promover la cultura de la investigación en la universidad con una perspectiva integral y transversal para el desarrollo de capacidades investigativas” (p. 89). Asimismo, en la investigación de Franco-Ortiz, Maldonado, Berríos, Ortiz, Espada y Torres (2016) recomiendan incluir las tutorías y las mentorías como apoyo para contribuir a la graduación de los estudiantes universitarios.

De manera particular, en la universidad¹ objeto de este estudio, referente a las prácticas investigativas, estas no se consideran como significativas y fundamentales para la formación del profesional de la región. En los currículos de los diferentes programas académicos se incluyen tres espacios académicos o asignaturas sin mayor conexión; estas no se orientan desde los primeros semestres; por tanto, se carece de un proceso coherente, lógico y secuencial para la misma. Asimismo, no hay claridad acerca de cuáles son los conocimientos, las valoraciones y actitudes, es decir, las Representaciones Sociales, de los profesores y estudiantes acerca de las prácticas de investigación efectuadas en un programa específico de la Universidad. De ahí la pregunta a responder en este artículo: *¿Cuáles son las Representaciones Sociales-RS sobre prácticas investigativas de los estudiantes y profesores del último semestre del programa de Lengua Castellana y Literatura, de la Universidad de la Amazonia?*

Responder el anterior interrogante posibilita obtener conocimiento acerca de las concepciones, valoraciones y actitudes de dos de los principales actores educativos, los estudiantes y los profesores, quienes realizan sus prácticas cotidianas en coherencia con dichas representaciones. De igual manera, permite comprenderlas y establecer relaciones entre lo subjetivo e intersubjetivo para proponer alternativas que incidan en la consolidación de una cultura investigativa en los programas de pregrado. Al respecto, González y Martínez (2013), afirman que:

Con todo esto, se puede afirmar que las prácticas investigativas, sea en la génesis o en la transformación, ejercen una acción en las representaciones sociales y en la forma de pensamiento del investigador; modelando su visión en relación con lo que considera o no un problema de investigación, la manera de plantear el problema y de desarrollar la investigación, y en el proceso de análisis y en las conclusiones a las que llegue. (p. 193)

Este estudio se justifica porque las Representaciones Sociales configuran un constructo complejo con diversos significados; algunos de ellos, proponen entenderlas como sistema cognitivo, de valores, actitudes e ideas que operan para comprender y dominar el medio social y material. Además, posibilitan la comunicación entre los grupos acerca de diversos aspectos de la cotidianidad. Otra característica fundamental es la orientación de las prácticas y procederes del grupo social, de ahí su relevancia. De igual manera, el acercamiento al objeto de estudio desde la teoría de las Representaciones Sociales posibilita abordarlo desde su complejidad “en tanto se anuncia como el concepto en el cual se resuelven las paradojas de lo permanente y lo dinámico, lo cuantitativo y lo cualitativo, y el individuo y el grupo” (Parra, 2001, p.35). Según la autora, se parte directamente del punto de vista de los actores, con una visión desde el conjunto y lo dialéctico, lo heterogéneo y provisional.

En esta dinámica, el artículo se compone de cuatro apartados. En los referentes teóricos se presentan los aportes de las investigaciones de los últimos cinco años (2014-2018) en relación con la temática de estudio. En coherencia, se encontró que los intereses temáticos giran en torno a la necesidad de coherencia entre políticas de formación, proyecto educativo institucional, diseños curriculares y los procesos de formación para la investigación; así mismo, se dan a conocer los componentes y argumentos conceptuales de las categorías de análisis: Representaciones Sociales y prácticas investigativas.

En el apartado de metodología se expone el tipo de investigación explicativa, el método fenomenológico y las técnicas implementadas para lograr el objetivo: la entrevista en profundidad, el grupo focal y el tris jerárquico. En el acápite de resultados y discusión se da cuenta de los hallazgos concernientes a la estructura y contenido de las Representaciones Sociales. De manera específica, en la estructura de la RS se identificó el núcleo central y, los elementos periféricos de las siguientes categorías de análisis: concepto, valoraciones y actitudes de las prácticas investigativas. Asimismo, en el contenido, emergieron los aspectos considerados más relevantes para los participantes del estudio, lo novedoso, expresado a través de metáforas del lenguaje y el deber ser de las prácticas.

Finalmente, en el apartado de conclusión, se resaltó el contenido considerado emergente y con más fuerza argumentativa el cual contribuye a repesar el quehacer investigativo en la Universidad, para que, desde el deber ser, se propicien de manera conjunta cambios en las políticas institucionales de investigación.

I. Referentes teóricos

- *Estado del arte.* En la búsqueda de las pesquisas relacionadas con prácticas de investigación y Representaciones Sociales, en Colombia, se encontraron los trabajos de: Padilla, Rincón y Buitrago, (2015) quienes formulan la importancia de la reflexión, en primer lugar, acerca de las desigualdades entre el contenido representacional y las disposiciones o regulaciones institucionales (a nivel de Facultad y de la Institución universitaria); en segundo lugar, entre agentes y estructuras para la promoción de la investigación formativa. De igual manera, Huertas y Villamil (2016) resaltan la necesidad de la concordancia explícita entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la formación para la investigación. Además, enfatizan en el vínculo entre la labor del Estado y las interacciones entre el conocimiento y las acciones individuales de los estudiantes, mediante la participación vivencial en contextos reales y simulados; esto incide en los diseños curriculares al proponer estrategias, oportunidades y alternativas para favorecer la investigación formativa, la participación y liderazgo de los profesores.

Para Colorado, Padilla y Rincón (2015), con base en la formulación de políticas de formación y de participación en proyectos, generación de metas desde la Vicerrectoría de Investigaciones y dotación de infraestructura tecnológica es fundamental, la estructuración de un modelo de gestión que, posibilite desarrollar procesos investigativos. Dicho modelo ha de fomentar la proyección profesional de los profesores, la integración entre los investigadores y quienes toman decisiones. La visión es su aporte en el mejoramiento de la calidad de la docencia. Otro trabajo es el de González y Martínez (2013), quienes desde el enfoque sociológico-jurídico identificaron la divergencia entre lo formal (encasillar el pensamiento en formatos) y lo sustancial (el goce y el placer de buscar y encontrar) en los procesos de investigación. También, resaltan la importancia del trabajo en equipo y enfatizan que lo “más valioso de todo el proceso investigativo es tener la claridad de que los cambios son los insumos del proceso investigativo y, además, son lo único constante” (p. 199). De igual manera, destacan la necesidad de profundizar en dicho saber.

En el contexto internacional, la investigación de Lozano-González (2017) de México, encuentra que las Representaciones Sociales son diversas y, las experiencias y vivencias personales son fundamentales para la actuación frente a los objetos. A su vez, la investigación es vista como un gran aporte para la solución de los diversos conflictos y contradicciones del entorno. Los autores enfatizan en la importancia de conocerlas porque permiten tener una proyección del futuro de la investigación en el campo educativo.

En esta misma óptica, está el trabajo de Cuevas (2016) quien realiza un estudio sobre las Representaciones Sociales en el ámbito de la investigación educativa en México. Para develarlas formula una serie de recomendaciones de carácter metodológico; en particular, plantea que el objeto de estudio, la postura metodológica asumida y la experiencia del investigador son aspectos centrales a tener en cuenta en el análisis e interpretación de los datos desde un acercamiento metodológico consolidado.

- *Conceptualización de las categorías de análisis: Representaciones Sociales.* Su marco es una teoría considerada como compleja y plurimetodológica. Se comprenden como “modalidad de conocimiento simbólico emocional, socialmente generada (originada en el intercambio de comunicaciones de un grupo social) que regula la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hace inteligible para los mismos la realidad física y social” (Alasino, 2011, p. 2). Acorde con esta definición tienen dos componentes interrelacionados: a) el social, al ser concebidas como producto del intercambio intergrupar que orienta la vida social y las prácticas que, se realizan en el ámbito de lo cotidiano acorde con la posición del sujeto, sus visiones de la realidad y su contexto histórico-social; de ahí la necesidad de analizar la cultura del espacio de producción (Cuevas, 2016). b) el simbólico, porque la realidad es interpretada y re-elaborada en un campo representacional conformado por imágenes y símbolos vehiculizados por el lenguaje para hacerlas comprensibles.

En esta medida, los elementos que la conforman son: el *contenido y la estructura*. El contenido según Moscovici (1979), se analiza según las siguientes dimensiones: - a) La actitud: manifiesta la orientación general, positiva o negativa, respecto al objeto de la representación. - b) La información: se describe la cantidad y calidad de conocimientos acerca de un objeto social - c) El campo de la representación: se refiere a la organización y jerarquización del contenido, a las propiedades cualitativas, imaginativas de la representación (Herzlich, 1975, p. 399). Es decir, el contenido está relacionado con las informaciones, conceptos, actitudes, imágenes, opiniones y relaciones categoriales. En esta perspectiva, está configurado por interrelaciones entre el conocimiento de un determinado objeto de la realidad social, las valoraciones o juicios que suscita y las actitudes que promueve para anclar el campo representacional en el ámbito de lo cotidiano de un contexto específico. Al mismo tiempo, este se relaciona con las esferas sociales, culturales, económicas y con las interacciones comunicativas de un determinado grupo.

La organización o estructura interna del contenido. De acuerdo con Abric (1994) se organiza jerárquicamente, está conformada por el núcleo central o eje de significación y los elementos periféricos, portadores de sentido y complemen-

tos del núcleo central. De manera específica, la Representación Social está constituida por un núcleo central como componente de lo social, asociado a los valores y normas del contexto global-histórico, social, ideológico y, por los elementos periféricos, como lo esencial del contenido de la representación. Castorina (2016) analiza las Representaciones Sociales como:

[...] objeto de estudio de una investigación se construye en un sistema que podemos llamar dialéctico entre objeto (al que constituye la representación); el sujeto (integrante del grupo que reconstruye significativamente ese objeto) y el contexto (situación socio-histórica y cultural particular propia de ese grupo). (p. 88)

El estudio de las Representaciones Sociales implica establecer relaciones entre el objeto de estudio (la realidad), las prácticas sociales que se efectúan (la actividad de intervención), los sujetos que las realizan (el sujeto y el alter, los otros) y, el contexto histórico-social donde emergen (campo de producción). “La unidad de análisis no es la mera relación entre sujeto y objeto, sino la conexión semiótica entre sujeto-objeto-alter” (Castorina, 2016, p. 88). Su abordaje en el campo educativo, puede incidir en la valoración del pensamiento de los diferentes actores para comprenderlo y establecer diferentes dinámicas de acción que conlleven a su transformación. Su potencialidad es su incidencia en las prácticas educativas; de ahí la necesidad de conocerlas, analizarlas, comprenderlas mediante la reflexión para transcender y modificarlas en el ámbito del objeto de estudio.

- *Prácticas de Investigación.* Según el Diccionario de la lengua española la palabra práctica etimológicamente deviene del latín tardío “*practicus* <activo>, <que actúa>”, y este del gr. *πρακτικός* *praktikós*; la forma f., del lat. tardío *practice*, y este del gr. *πρακτική* *praktikḗ*” que significa «ciencia práctica». El término alude, entre otros conceptos, al modo de hacer algo, que aporta utilidad y aprovechamiento; aplicación o contraste de una teoría, experimentación, ejercicio conforme a unas reglas y bajo la dirección de un experto. Es decir, las prácticas tienen relación con las maneras de hacer en la cotidianidad:

[...] ejercicio continuo y repetido, el “trabajo” cotidiano de lo humano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible de ser creativo e innovador; ...la práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones humanas y es necesario distinguir entre la práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y “prácticas” en

plural, referidas precisamente a las múltiples maneras del hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano (Campo, 2000, p. 10).

La práctica tiene relación con la cotidianidad, con el hacer, pero no solo en el campo material, también en la intercomunicación, en la investigación, en el campo pedagógico:

[...] la práctica pedagógica mediada por la investigación en la formación de sujetos históricos-sociales, debe fundamentar sus procesos en la interpretación y reconstrucción del contexto educativo, de modo que permita comprender y dar sentido a la acción pedagógica y busque con ello, la transformación cultural del contexto en el que se realiza el hecho educativo. (Sosa, 2014, p. 4)

Según Bourdieu (2005), la práctica requiere de una teoría para su comprensión:

La práctica siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner en juego mucha competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría...los científicos no saben necesariamente, faltos de una teoría adecuada de la práctica, utilizar para las descripciones de sus prácticas la teoría que les permitiría adquirir y transmitir un conocimiento auténtico de sus prácticas (p. 75).

Implica una reflexión en primer lugar, sobre el contexto y la cotidianidad; en segundo lugar, sobre la realización de las prácticas en el campo científico porque a partir de ellas, se pueden generar soluciones en correspondencia con la teoría y la problemática observada. Los hechos tienen sentido desde una teoría; a su vez, todas las prácticas investigativas que se organicen a raíz de la aplicación del método escogido están relacionadas con la teoría respectiva.

En este sentido, son prácticas reales relacionadas con la vida, con un contexto. Para Villegas (2016) las prácticas investigativas han de dar respuesta a la infinidad de problemas de la sociedad. “Cuando se investiga estando consciente de para qué y para quién se realiza, entonces las prácticas de la investigación se traducen en una praxis reflexiva y crítica. En este sentido el investigador estará desarrollando competencias que le permitirá tener un desempeño idóneo para la investigación” (p. 351). El eje es el estrecho relacionamiento entre la actividad científica y la cultura. Desde esta perspectiva, las prácticas investigativas se han de caracterizar por ser reflexivas, creativas, articuladoras, heurísticas e integradoras de experiencias formativas: “La praxis social es formación de sentido y, sobre todo, formación de un sentido personal,

anticipación y acción meditada y responsable sobre el lugar y tareas del individuo en la sociedad, de su autorrealización personal y del desarrollo social” (D’Angelo, 2004, p. 61).

Significa que, “las prácticas investigativas deben tener en la mira, convertirse en praxis” (Villegas, 2016, p. 351). Este es un aspecto fundamental en la formación integral de los estudiantes, permite la sistematización de conocimientos, referentes y experiencias, asumidas en torno a problemáticas estudiadas. De igual manera, posibilita proponer acciones transformadoras, construcciones y resultados integrales generadores de cambio y modificaciones del entorno.

Es así como la creación en los diversos ejercicios de la práctica investigativa se constituye en la base de los aprendizajes, lo cual viabiliza una mejor comprensión de la forma como se promueven los conocimientos a través de la investigación. Por esta razón, se considera que, el reto es fortalecer la experiencia de investigación en conexión con la concepción que se tenga de conocimiento y de su relación con lo social para producirlo y hacerlo transferible. “En la acción colectiva, social, se producen resultados cognoscitivos que se abstraen del contexto concreto en que se producen y se idealizan en forma social comprensible para todos, mediante las significaciones construidas con el auxilio del lenguaje” (Núñez, 2004, p. 5).

Una práctica investigativa es la realización de proyectos. En esta dinámica, la propuesta es su formulación y ejecución de manera paulatina, en los diversos espacios académicos durante el desarrollo del programa de formación. Para Ordoñez (2017), el método heurístico contribuye a la ejecución de prácticas investigativas, “este proceso denota cinco pasos, como: Identificar el problema, definir y presentar el problema, explorar las estrategias viables, avanzar en las estrategias, y lograr la solución, para volver a evaluar las actividades realizadas durante el proceso” (p. 65)

Algunas estrategias para la aplicación del método heurístico en la realización de las prácticas investigativas son: desarrollo del seminario – alemán; sondeo de necesidades del entorno respecto a la problemática de investigación, objeto de estudio; consulta a expertos; revisiones de investigaciones inherentes a la temática; estudio de casos; realización de ensayos acerca de la conceptualización de las variables o categorías de estudio; diseño de instrumentos para recoger información; aplicación de los instrumentos, realización del trabajo de campo y obtención de muestreos; sistematización de los datos, análisis estadístico de los datos; discusión de los resultados obtenidos, ensayo teórico de análisis, donde se presentan datos de prueba y de argumentación; elaboración de diferentes tipos de producción científica como exposición del informe de investigación, elaboración de resúmenes y ponencias, entre otros. Para una dinámica más

integradora y motivante se recomienda el empleo reflexivo y mediado del:

[...] uso de herramientas externas que favorecerían el logro de habilidades y destrezas para la formación en investigación, desde la web 2.0, herramientas como: CiteUlike, aplicaciones de Google, Diigo, Symbaloo, Webquest, wikis, Cmap Tools, Easel.ly, pixtón, photovisi o Blogger y desde la web 3.0, buscadores como: Swoogle, Quintura, Web brain.

Las tareas individuales, el uso de wikis por medio de trabajos colaborativos, diarios de doble entrada, ensayos, estudios de caso o el uso de los Webquest, son recursos de apoyo a las estrategias didácticas y que podrían promover el desarrollo de habilidades y destrezas para la formación en investigación. (Ávalos, 2016, p. 14)

Asimismo, la lectura y la escritura están relacionadas con prácticas investigativas como el proyecto de investigación y son consideradas fundamentales para su desarrollo:

Los responsables de orientar y formar en los procesos de lectura y escritura, deben ser todos los docentes, independientemente de la asignatura que enseñen; teniendo en cuenta que son prácticas que hacen parte y potencian el desarrollo integral del profesional y que son las herramientas que permiten a los estudiantes acercarse a los conocimientos disciplinares propios de su profesión y a la producción de conocimiento. (García y López, 211, p. 6)

Su ejercicio permanente y reflexivo se puede evidenciar en: a) revisión de fuentes de información y acceso a bases de datos especializadas; b) selección, organización y sistematización de los datos en software especializados (Atlas Ti, NVivo 10, MaxQDA, SPSS) o en bases de datos elaboradas en Microsoft Access o tablas dinámicas en Excel; c) selección de citas (notas) desde las fuentes y respectiva categorización; d) elaboración de fichas de citas o notas; e) registro de citas en el texto; e) redacción de referencias bibliográficas; f) escritura del artículo científico en los que apliquen aspectos relativos a la ortografía, sintaxis, redacción científica, elaboración de tablas o cuadros y figuras.

Por otra parte, una estrategia que posibilita la formación de profesores y el trabajo colectivo con los estudiantes en prácticas de investigación es la *Investigación-Acción*. “En su conjunto se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento

to y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo” (Durston y Miranda, 2002, p. 10). La visión es el abordaje de problemas reales del entorno a través de la reflexión en el aula de clases. Con esta propuesta se promueve el análisis contextualizado de la realidad, vivenciada y sentida por los educandos; se trata de partir de los propios intereses de los participantes. Este aspecto favorece su participación al estudiar problemas relacionados con su cultura y entorno social.

2. Metodología

El estudio fue de tipo descriptivo porque se pretendió identificar y dar una imagen fiel del fenómeno estudiado a partir de las características de las RS indagadas; asimismo, es explicativo porque buscó comprender las Representaciones Sociales de las prácticas investigativas desde los sentidos dados por dos actores educativos: los educadores y los educandos. Dichos sentidos se relacionan con el método fenomenológico, porque contribuye “al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre-García, Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 52). En esta perspectiva, se considera importante tomar conciencia de los objetos de la realidad manifestados en la cotidianidad, con el fin de reflexionar y explicitar la esencia de las experiencias.

Se describe el significado expresado en los conocimientos, valoraciones y actitudes manifestadas en el lenguaje. Por tal razón, este trabajo no busca la representatividad del fenómeno, el interés se centra en comprender los rasgos y características de las Representaciones Sociales de los sujetos mencionados en referencia a sus prácticas de investigación, lo cual se puede extrapolar a otros casos similares.

Las unidades de observación estuvieron conformadas por nueve estudiantes y seis profesores pertenecientes noveno semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura. Los criterios de inclusión para la selección de los estudiantes fueron: el pertenecer al Programa académico de Lengua Castellana y Literatura, estar matriculado en el noveno semestre, haber cursado las asignaturas de Metodología o Seminario de investigación y participar libre y espontáneamente mediante consentimiento de colaboración firmado para participar de manera voluntaria, en el momento de aplicación de las técnicas de investigación (grupo focal). De igual manera, los requisitos para la selección de los profesores fueron: orientar asignaturas en el respectivo programa, haber enseñado la asignatura de Metodología o Seminario de investigación libre y voluntaria con consentimiento firmado al inicio de la aplicación de la entrevista semi-estructurada.

En coherencia, con lo propuesto por Abric (1994), para la identificación del contenido y la estructura de las Representaciones

Sociales, en el diseño de la investigación se planearon y realizaron las siguientes fases: *etapa conceptual (teórica) o documental*, en ella se obtuvo la información pertinente en relación con la conceptualización de la categoría de análisis. Básicamente, se consultaron en las siguientes bases de datos: *Dialnet*, Bibliotecas digitales, *Ingenta Connect*, *Proquest*, documentos sobre investigaciones realizadas acerca de temáticas relacionadas con las RS de prácticas investigativas, en artículos de investigación, ponencias, tesis de maestría o doctorado, presentados entre el 2014 y 2018. Los datos se sistematizaron en tablas dinámicas elaboradas en Excel.

Asimismo, en esta etapa se diseñaron las tres técnicas utilizadas para la indagación de la categoría de análisis: prácticas de investigación: a) *entrevista semi-estructurada* b) *el grupo focal*, c) *el tris jerárquico*². En esta etapa, de acuerdo con los referentes teóricos sobre estructura y contenido de las RS, se preparó el guion de tópicos a tratar en la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. Luego, se realizó el pilotaje de los guiones por parte investigadores expertos en la temática para analizar la validez interna y externa y, la fiabilidad de los instrumentos. Se realizó una prueba o pilotaje en la aplicación del guion del grupo focal con dos estudiantes del quinto semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura, y del cuestionario de la entrevista con una profesora licenciada en inglés y especialista en pedagogía. El pilotaje posibilitó efectuar ajustes en la redacción de las preguntas y a tener claridad en los requerimientos para su implementación.

- La *entrevista semi-estructurada*, se empleó para la identificación del contenido subjetivo de las Representaciones Sociales en relación con las prácticas investigativas desarrolladas por los profesores del programa objeto de estudio. El instrumento utilizado fue el cuestionario el cual estuvo diseñado en cuatro componentes correspondientes a las sub-categorías de: concepto (definición, características, recursos, requerimientos), valoraciones (importancia, estímulos, dificultades, debilidades, fortalezas, expectativas), actitudes (comportamiento, acciones) e imagen.

- El *grupo focal*, se aplicó al grupo de estudiantes para hallar el sentido intersubjetivo y lo simbólico del contenido de las RS. Para realizarlo, se elaboró el guion de tópicos a tratar, con las siguientes sub-categorías: definición, tipos/ prácticas fomentadas, condiciones, impacto, dificultades, fortalezas, prácticas a fomentar, actitudes.

- El *tris jerárquico*, se administró para el reconocimiento de la estructura de las Representaciones Sociales de profesores y estudiantes, inferidas en las anteriores técnicas. Para esta técnica, se seleccionaron 32 términos de los expresados por los participantes en la entrevista semi-estructurada

y del grupo focal, al preguntar a cada uno de ellos, acerca de la expresión de tres términos asociados con la categoría de análisis (prácticas de investigación). Los términos fueron los siguientes: desarrollo de la investigación, metodologías, propuestas, escudriñar, vivenciar, estrategias, vivir, crear, conocimiento, información, desenvolvimiento, enseñanza, aprendizaje, proceso reflexivo, capacidad, creatividad, habilidades, fortalezas, didáctica, lúdica, comunidad, disponibilidad, desarrollo laboral, experiencia, habilidad, actitud, destreza, proceso reflexivo, actividad, proyectos, semilleros, seminarios.

En lo concerniente a las técnicas, la validez interna se estima porque tanto los estudiantes como los profesores colaboraron en la aplicación de dos técnicas cada uno y fueron los mismos los que participaron en el estudio. Por otra parte, la validez de las técnicas se sustenta en que recogen la información requerida para el análisis de las RS acerca de prácticas de investigación. De igual manera, la validez externa se manifiesta porque las conclusiones y recomendaciones se pueden generalizar a otros programas de la misma Universidad y, de otras universidades con similares características. Además, se da la fiabilidad porque existe la posibilidad de repetir los procesos de recolección de la información dado que se pueden replicar con actores y circunstancias similares.

- *Etapas empírica o trabajo de campo (práctica)*. En primera instancia, se efectuó la sensibilización de la comunidad de profesores y estudiantes participantes en esta investigación; para tal efecto, se expuso el objetivo de la investigación, los alcances e impactos esperados de la misma. Luego, previa cita concertada con cada uno de los participantes, en el momento de aplicación de la respectiva técnica, cada uno firmó el documento del consentimiento para participar y permitir la grabación. Se aplicaron de manera individual las técnicas de la entrevista semi-estructurada y el tris jerárquico; en cada una de ellas, se empleó una hora. El grupo focal se realizó en tres sesiones de dos horas cada una por el interés de los participantes en ahondar en la temática. La transcripción fue textual y tuvo dos momentos; en el momento inicial, se genera un primer escrito y posteriormente se implementa una revisión o re-proceso del escrito inicial, con el fin de mejorar la transcripción.

- *Etapas interpretativa*. La información obtenida mediante las entrevistas semi-estructuradas y grupos focales se procesó en el programa Nvivo 10, porque posibilita la visualización gráfica de los aspectos relevantes en el estudio. La tabulación de la información arrojada por el tris jerárquico se hizo un conteo de los 32 términos enunciados anteriormente, para identificar la estructura de la RS, el núcleo central y los elementos periféricos, luego, se graficaron en Excel en gráficos de barras.

De igual manera, mediante el software de Nvivo 10, se sistematizó y se elaboraron los gráficos de nubes para corroborar la información y darle confiabilidad al análisis a realizar. Para el análisis de los documentos se efectuaron las siguientes actividades: a) realización de una lectura flotante del material (transcripción del grupo focal y de la entrevista). b) Se identificaron los enunciados (datos), se tomó como unidad de análisis las frases o párrafos presentes en los documentos asociados con la categoría de análisis: prácticas de investigación en cada una de las transcripciones; c) se integraron en un solo informe por cada una de las categorías identificadas (conocimientos, actitudes, valoraciones y el campo representacional).

Se aplicó el análisis de contenido a partir del examen del lenguaje como medio para explorar las RS acerca de las prácticas de investigación; en esta óptica, la clave es la comprensión del mensaje emitido en el diálogo o en la conversación. Se optó por la modalidad de análisis cuali-cuantitativa, desde lo descriptivo dado que en el tris jerárquico se cuantificaron los términos para ubicar el que se identifica como núcleo central y los demás, como elementos periféricos. Asimismo, desde lo interpretativo, para determinar sus relaciones acordes con el significado inferido como más relevante. Se analizaron las analogías como la metáfora, la proporcionalidad que asocia términos con un significado común, por una parte, y por la otra, con un significado diferente y, la analogía de atribución, la cual implica una jerarquía de términos de los que uno de ellos es el principal y los otros, los secundarios con respecto a éste. En esencia, se buscó la comprensión del sentido (Beuchot, 2008).

3. Resultados y discusión

Acorde con el objetivo propuesto, se identificaron las Representaciones Sociales acerca de las prácticas investigativas de estudiantes y profesores participantes en el estudio, mediante el análisis de contenido de los datos arrojados con la aplicación de las técnicas y su lectura desde los referentes teóricos sobre RS, de manera específica, con los aportes de Moscovici (1979) y Abric (1994). Los aspectos identificados fueron: a) estructura de la RS (núcleo central y elementos periféricos); b) el contenido de las RS (conocimientos, actitudes, valoraciones y campo representacional).

- *Estructura de las Representaciones Sociales de prácticas investigativas*. Según los resultados de la aplicación del tris jerárquico, el significado del núcleo central que emergió de las respuestas dadas por los estudiantes es el desarrollo de la investigación. El sentido puede ser el de proceso; de manera específica como evolución, cambio a partir de su aplicación o, como productividad. En la Figura 1 se muestran el núcleo central y los elementos periféricos:

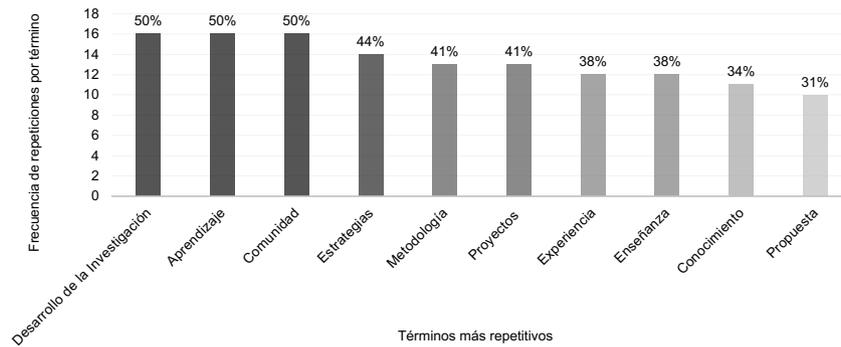


Figura 1. RS prácticas de investigación de los estudiantes. Núcleo y elementos periféricos

Fuente: Elaboración de los autores (2018).

Pero, el núcleo no está configurado de manera exclusiva por un término; está configurado por la amalgama de tres términos: desarrollo de la investigación (50%), aprendizaje (50%) y comunidad (50%). Esta trilogía da cuenta de un concepto complejo que implica la realización de las prácticas bajo tres condiciones inherentes: el aprendizaje para desarrollar la investigación en comunidad. Es decir, se requiere de formación tanto teórica como práctica y la participación de los otros.

De igual manera, para los estudiantes, las prácticas se representan con otros conceptos o elementos periféricos portadores de sentido: estrategias (44%), metodología (41%), proyectos (41%) y experiencias (38%); es decir, las prácticas se relacionan con el hacer y la maneras o modos de hacerlo. De manera concreta, el hacer se relaciona con la realización de proyectos porque para ello, se requieren estrategias de enseñanza conexas con la metodología y la experiencia. A estas subyace la importancia de la asesoría del investigador. La visión es aprender a investigar mediante la realización de experiencias obtenidas con la elaboración de proyectos. La emergencia de estas RS en el ámbito educativo implica una

revisión de los currículos para ejecutar prácticas investigativas significativas para los estudiantes; además, porque de acuerdo con la teoría son las que promueven la actividad.

Desde las RS expresadas en los discursos de los estudiantes con la aplicación de la técnica del grupo focal, las prácticas las asocian a procesos y las centralizan en dos factores: los profesores y el programa. Desde los profesores, resaltan la carencia de la escritura como producto del trabajo investigativo; aspecto relevante dada la misión y visión de la formación de un licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Desde el programa resaltan varios problemas de las prácticas investigativas: a) en el currículo, no hay un proyecto eje de la investigación y, por ende, de la formación; b) el tiempo, programado para la formación no es suficiente para desarrollar un proyecto que posibilite la formación y desarrollo de competencias de manera paulatina y con la perspectiva de impactar en la comunidad.

En la aplicación del tris jerárquico, los profesores evidenciaron Representaciones Sociales similares a la de los estudiantes, como se señala en la Figura 2.

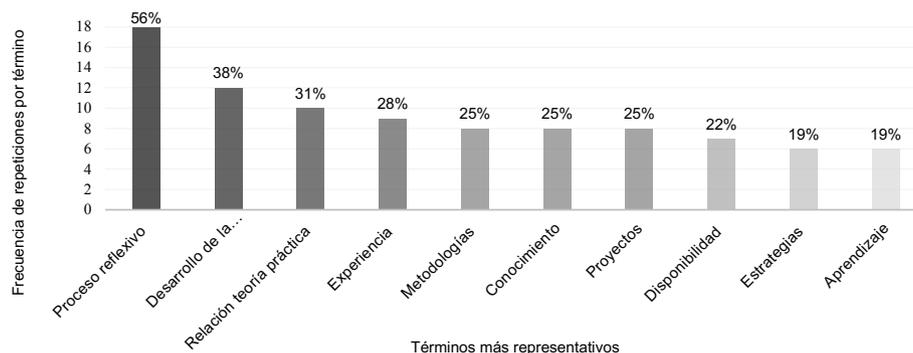


Figura 2. RS prácticas de investigación de los profesores. Núcleo y elementos periféricos

Fuente: Elaboración de los autores (2018).

Para los profesores el núcleo de la RS de prácticas de investigación está asociado a un proceso reflexivo (56%), continuo que va siempre en busca de soluciones en pro de la comunidad o realidad a estudiar; al respecto, Gelvez (2007) afirma que:

Se considera la Práctica Pedagógica Investigativa el espacio que posibilita múltiples interacciones comunicativas, que concurren en el encuentro del maestro con los estudiantes y donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes y planteamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario. (p. 25)

De acuerdo con la Figura 2, para los profesores, al igual que para los estudiantes, las prácticas se representan como *desarrollo de la investigación* (38%), con la visión de procesos y presentación de resultados. Además, consideran como deber ser, la estrecha relación entre teoría y práctica (41%) y la experiencia (28%), a través de las cuales se pone en juego el conocimiento y las prácticas investigativas. Aunque, se desarrolla a través de proyectos este término no aparece cerca del núcleo central, con el (25%), no tienen mucho peso en las RS de los profesores. Esto es indicativo del divorcio existente entre el decir y el hacer y cómo las prácticas quedan supeditadas a la reflexión, sin trascender en la transformación la cual posibilita la materialización de lo teórico y práctico. También, se puede evidenciar la no existencia de una conceptualización sólida acerca de lo que implica el quehacer investigativo. En esta perspectiva, los anteriores elementos configuran los elementos periféricos que le dan fuerza al sentido de la RS: la relación entre teoría y práctica, la experiencia, comunidad y experiencia.

De igual manera, se encontraron diferencias entre las Representaciones Sociales entre los participantes en el es-

tudio; para los estudiantes, las prácticas se asumen como: estrategias, metodología y proyectos; existe una relación entre las políticas, el camino para la práctica investigativa y su materialización. Para los maestros el núcleo de las Representaciones Sociales está asociado a un proceso reflexivo, pero no transformativo.

- *Contenido de las Representaciones Sociales.* A partir de las técnicas de la entrevista semi-estructurada y del grupo focal aplicadas se identificaron los términos más frecuentes utilizados por los profesores y estudiantes en relación con las prácticas investigativas; lo cuales, se presentan en la Figura 3.

Según lo manifestado por los profesores en las entrevistas semi-estructuradas, los estudiantes deben tener una mayor participación en las prácticas investigativas en lo relativo al manejo conceptual y metodológico de la disciplina y, la coherencia del objeto de estudio con la disciplina. Se consideran como “ejercicios aplicados en el campo específico que buscan que el practicante se apropie de las herramientas fundamentales de la disciplina” (Prof. 5); al respecto, Roldán, Nayrobis y Carmona (2011), afirman que:

La práctica investigativa corresponde a un ejercicio sistemático que conlleva el planteamiento propio y original de un problema de investigación contextualizado, relevante disciplinar y socialmente, con soporte teórico y cuyo desarrollo se ajusta metodológicamente a la naturaleza del fenómeno en estudio (p. 12).

A partir de las técnicas aplicadas se analizó que, para los dos actores, las prácticas investigativas no tienen un espacio significativo en el campo representacional; es decir, en lo simbólico. Esto se puede evidenciar en la prevalencia de los aspectos teóricos en la investigación formativa. Las prácticas investigativas, son representadas como requerimientos

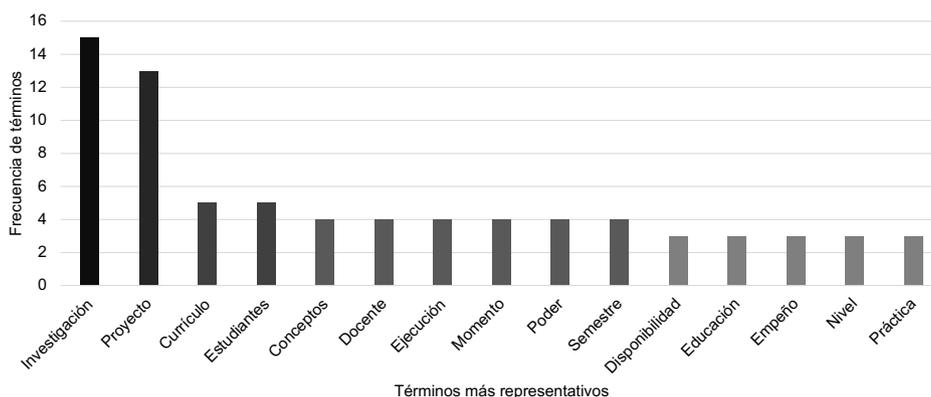


Figura 3. Términos frecuentes sobre prácticas de investigación, en el discurso de los profesores.
Fuente: Elaboración de los autores (2018).

de los procesos inherentes en el proceso de formación, el tiempo, la escritura y conocimiento del contexto para el desarrollo de proyectos de investigación. Lo anterior denota disposición e interés por recibir orientaciones en investigación y se puede advertir como una oportunidad para apalancar la actividad investigativa en la universidad.

Respecto a lo planteado por los estudiantes, las RS están relacionadas con el desarrollo de competencias y actitudes; también, las alcanzan a conectar en el deber ser, con el conocimiento y la realización de proyectos. En la Figura 4, se señalan las RS de los estudiantes donde emerge lo anteriormente planteado.

De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes a través de sus RS, afloran problemas en el fortalecimiento de las prácticas investigativas; para afrontarlas se debe contar con el soporte de la universidad, del programa y específicamente, del currículo. En esta perspectiva, la investigación formativa ha de permear el desarrollo de dichas prácticas a través de cursos o espacios de formación donde se planteen los problemas del mejoramiento de la lectura, del campo de conocimiento y de la sociedad en general desde la óptica de analizar y abordar los problemas del contexto. Asimismo, afirman la importancia del fomento de la investigación en los profesores y la divulgación de los resultados de los conocimientos obtenidos a la comunidad para impactar en la gente.

En relación con las carencias, en las RS de los profesores afloraron los siguientes aspectos: a) apoyo institucional en tiempo, políticas, recursos para la financiación y estímulos; b) la investigación como eje de la organización curricular; c) la investigación como estrategia pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje; d) el interés y la dedicación desde lo personal:

En lo concerniente con el *apoyo institucional*, el tiempo asignado para las prácticas de investigación, es considerado como uno de los problemas más álgidos:

Algo que dificulta mucho la investigación es que nosotros los docentes estamos cargados 75 – 80% en docencia; el 80% del tiempo se nos va dando clase, preparándolas y corrigiendo exámenes, entonces el otro 20% hay que repartirlo entre extensión e investigación. (...) yo digo que es el tiempo lo que dificulta las prácticas investigativas (Prof.³. 3)

Con esta situación concuerdan los profesores entrevistados, son muy pocos los que trabajan en investigación; por tanto, es muy escaso el tiempo dedicado al acompañamiento de los estudiantes en sus procesos investigativos. Esto evidencia el divorcio existente en el discurso de la calidad centrado en la investigación y la práctica de asignación de labor académica en la que prima la docencia:“(...) los profesores de planta de tiempo completo son pocos y esto hace que estén saturados con la orientación de clase, no tienen tiempo para desarrollar procesos de investigación” (Prof. 4). Por esta razón, se requiere flexibilidad en la asignación de los tiempos para lograr integrar lo teórico con los procesos que se dan en la práctica:

Desde la conexión entre investigación y docencia como funciones misionales asumidas por el programa, se plantea la conexión entre diversos espacios académicos y su utilización para incentivar en los estudiantes la generación de ideas y problemas de investigación posibles de ser atendidos desde la aplicación del conocimiento y la innovación a las situaciones educativas y sociales; en este sentido, se señalan la existencia de cursos específicamente orientados a la formación investigativa (cursos de investigación pedagógica), cursos de práctica docente donde se problematice las for-

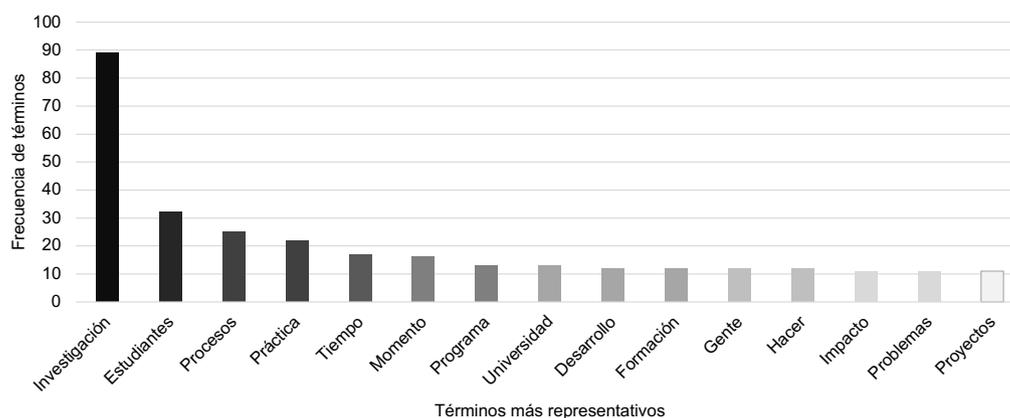


Figura 4. Frecuencia de palabras en el discurso de los estudiantes sobre prácticas de investigación

Fuente: Elaboración de los autores (2018).

mas de actuación didácticas y pedagógicas, cursos orientados desde metodologías investigativas como los seminarios del ciclo de profundización (Prof. 4).

Otra solicitud reiterada en los discursos de los profesores es la asignación de recursos financieros para contar con un rubro más representativo para la subvención de los proyectos, “falta de apoyo decisivo y permanente por parte de la Vicerrectoría de Investigaciones para viabilizar y respaldar financieramente las propuestas de investigación” (Prof. 2). Otra RS que emergió fue la falta de apoyo institucional expresado en la poca claridad en las políticas institucionales y las trabas administrativas que dilatan los trámites y obstaculizan la agilidad para dar respuesta acerca de la viabilidad de las diferentes iniciativas de proyectos; “se demoran mucho en darle respuesta; entonces eso hace que la gente se desmotive” (Prof. 4).

Igualmente, otra RS es el escaso reconocimiento y estímulo para los profesores que, pese a todo, trabajan en investigación. Estas prácticas vivenciadas por los profesores y estudiantes tienen como consecuencia la desmotivación. Al respecto, López, Montenegro y Tapia (2006) plantean que, si no existen unas disposiciones mínimas por parte de la comunidad académica, las investigaciones no prosperan:

La investigación sistemática no florece sin estados de disposición positiva hacia la duda metódica, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, la lectura y la conversación sobre novedades científicas, el planteamiento de problemas, el manejo de hipótesis, el trabajo intelectual en equipo, entre otras actitudes y hábitos. (p. 86)

- La investigación como eje transversal del currículo, no se representa desde el *deber* sino desde la carencia o *falta de...* integración disciplinar, secuencia, pertinencia; por ejemplo, “(...) en el plan curricular de Lengua Castellana y Literatura hay unos cursos de investigación. El problema es que a esos cursos muchas veces no se les da continuidad... con el mismo orientador” (Prof. 1). A esta discontinuidad se le suma la ubicación de estos espacios académicos únicamente en los últimos semestres sin mucha articulación con las otras disciplinas. En este sentido, la discontinuidad y la desarticulación de la investigación con otras áreas del conocimiento se puede considerar como un obstáculo para el buen desarrollo de las prácticas investigativas en el programa. Sin una mirada holística que integre otros campos del conocimiento, estas prácticas corren el riesgo de quedar en intentos poco fructíferos en cuanto a la producción de conocimiento, máxime cuando los profesores asumen en sus discursos que no tienen la suficiente formación y praxis para investigar.

- En lo referente a la enseñanza y de aprendizaje como apoyo a la investigación, no hay sinergia para realizar un trabajo mancomunado entre los profesores y fomentar las competencias comunicativas, en particular el mejoramiento de la lectura y la escritura, procesos esenciales en la investigación:

Dos funciones que tiene la universidad son la promoción de la lectura y la escritura; estas deben estar a través del currículo y a través de las disciplinas (...) la universidad no ha determinado que deban estar a través de todo el currículo; creo también, que a veces, profesores que orientan investigación tampoco conocen estos aspectos importantes (Prof. 1)

Al respecto, vale la pena reflexionar sobre los roles que se ejercen al interior de las universidades y los programas académicos, porque como expresa Villaseñor (2013):

En los contextos universitarios se considera tácitamente que los alumnos desde su ingreso y durante su trayecto formativo ya han sido alfabetizados desde la primaria: por tanto, cuentan con las herramientas básicas, es decir, saben leer y escribir desde hace ya varios años y niveles escolares. (pp. 90-91)

En este sentido, poco se puede hacer si no se toma conciencia de los roles a desempeñar por profesores y estudiantes frente al conocimiento y la investigación, puesto que “entender las relaciones entre escritura y aprendizaje depende del modo en que profesores y estudiantes comprendan y conceptúen estos procesos” (Vázquez y Jakob, 2007, pp. 24-25). Máxime cuando las RS sobre las prácticas a privilegiar son los proyectos en los que estos procesos son fundamentales; la lectura y escritura en las prácticas investigativas permiten, “tener la capacidad de leer no solo los textos sino también el contexto; y esa lectura implica un acercamiento a la teoría, a los sujetos y al entorno, para, así, elaborar criterios argumentativos” (González y Martínez, 2013, p. 192).

- Las condiciones personales: según los datos obtenidos, aluden de manera específica al interés y la voluntad para investigar, considerados como fundamentales para generar la cultura de la investigación en la Universidad. Los términos expresados como: disposición, empeño, formación e impacto, atañen a lo personal. Este elemento a su vez, aporta a la motivación para contribuir a la participación decidida de varios actores y factores del ámbito institucional y del pedagógico (lo curricular y la enseñanza y el aprendizaje).

En coherencia con lo expuesto, en los resultados obtenidos en esta investigación, se da cuenta de la identificación de la estructura (núcleo central y elementos periféricos) y del contenido de las RS, aspectos considerados esenciales

para la caracterización de las RS acerca de una determinada realidad, en este caso de estudio, sobre las prácticas investigativas. En el contenido de dichas RS, emergieron las condiciones para su realización, como se señala en la Figura 5.

Según lo indicado en la Figura 5, las condiciones institucionales hacen alusión a las relaciones de poder para definir el apoyo de la universidad. Por ejemplo, una opción para fomentar la realización de prácticas investigativas es la formulación de convocatorias permanentes para el apoyo de propuestas de investigación relacionadas con las líneas y programas de los grupos de investigación. Asimismo, es muy importante conectar las prácticas investigativas en los proyectos de investigación con las experiencias laborales y con los problemas específicos del entorno del estudiante. Otro aspecto relevante y regulador de la actividad de la investigación es la asignación de los tiempos requeridos para efectuarla; esta condición es fundamental, en particular, cuando se requiere involucrarse más con el objeto o el sujeto para convivir con él, realizar entrevistas no formales, encontrar datos interesantes y significativos que tal vez, no sean tan fáciles de conseguir como en una entrevista formal y estructurada.

En relación con las condiciones curriculares estas implican concebir la investigación como el eje vertebrador y articulador del currículum a través de la formulación de proyectos en los que, la solución de la problemática observada en el contexto requiere el aporte de diversas disciplinas y, por ende, el trabajo en equipo de profesores y estudiantes. Los contenidos disciplinares serán los referentes teóricos que aportan elementos conceptuales para analizar y comprender el objeto de estudio en conexión con los problemas del entorno. De ahí, la necesidad de estructurar los ejes problemáticos o de investigación del programa de formación de manera conjunta para que sean transversales en las diversas áreas disciplinares.

En esta dinámica, el diseño de los currículos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica, por una parte, un descentramiento de las asignaturas para dar espacio a la interdisciplinariedad en especial para desarrollar las capacidades y habilidades en la lectura y la escritura, condición necesaria y esencial. Por la otra, catapultar el trabajo integrado y holístico de los profesores expertos en áreas de conocimiento específicas mediante la formulación de núcleos de problemas en los que, se puedan conectar los conocimientos específicos de las disciplinas para solucionar las preguntas sobre la problemática del contexto que conjuntamente, profesores y estudiantes estén interesados en responder. Se trata entonces, de la confluencia de diferentes saberes, en pro de producir conocimiento que conlleve a describir y comprender la realidad objeto de estudio desde diferentes

perspectivas y, a plantear recomendaciones o alternativas de solución a las situaciones identificadas.

De igual manera, esta perspectiva de trabajo requiere de un descentramiento del profesor de un trabajo aislado y personal a un trabajo en equipo que posibilita la confrontación, el diálogo y complementariedad de saberes. Para lograrlo, se demanda que la universidad fomente procesos sólidos de formación colaborativa de los profesores; por ejemplo, en modelos pedagógicos y en métodos de investigación como la investigación-acción. También, otro aspecto a privilegiar es el clima de debate, de análisis de la diversidad de puntos de vista, para aceptar las ideas de los otros y confluir en decisiones conjuntas para la puesta en práctica del proyecto.

Asimismo, en lo curricular el papel del profesor se descentra para ejecutar un trabajo de acompañamiento de los equipos de trabajo mediante la tutoría. De manera específica, la tutoría es una de las prácticas investigativas más recurridas como estrategia de formación y acompañamiento. De acuerdo con Cambours, Iglesias y Muiños (2011), la tutoría es un “dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos” (p. 3), en coherencia con las necesidades de los estudiantes y las condiciones institucionales brindadas para tal fin. La tutoría es comprendida como un “proceso de acompañamiento integral al alumno para su incorporación en el programa de formación, el desarrollo de las competencias de investigación y su integración en equipos profesionales y de investigación” (Darder y Pérez, 2012, p. 575). Implica la asistencia, apoyo y seguimiento permanente para el desarrollo de proyectos de investigación de manera individualizada o grupal para resolver dudas o problemas.

Por tal razón, se considera importante partir de un diagnóstico de la situación real de los estudiantes en el campo de la investigación, de sus representaciones sociales, las que incluyen los conocimientos, valores y actitudes al respecto. Además, implicaría la formulación de un plan de asesorías formulado de manera conjunta con otros tutores para promover el trabajo autónomo de los estudiantes. De ahí la perspectiva de orientación, guía, apoyo que caracteriza la acción tutorial.

En coherencia con lo anterior, las condiciones personales se refieren al interés genuino por investigar, el deseo de aprender y a la experiencia desde las distintas posiciones de los sujetos para involucrarse en las prácticas y abordar con responsabilidad el estudio de las problemáticas del campo disciplinar, lo cual conlleva a su vez, al crecimiento personal. De igual manera, se necesita tener una disposición abierta para establecer relaciones interpersonales mediante la comunicación y la interacción con los otros; estas juegan un papel importante para la construcción de prácticas de inves-

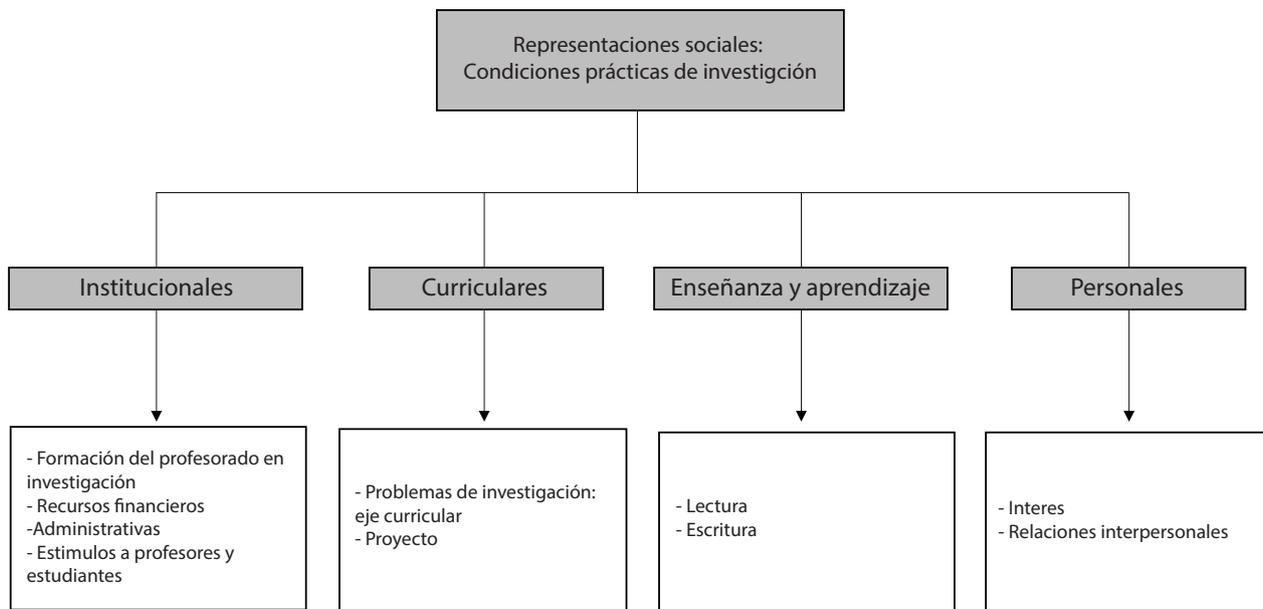


Figura 5. Representaciones Sociales de Condiciones prácticas de investigación.
Fuente: Elaboración de los autores (2018).

tigación. En esta perspectiva, se concibe que en la práctica y en las relaciones intergrupales se determina la dinámica de las RS, las cuales convierten al sujeto en portador de determinaciones sociales y de visiones estructuradas por las ideologías dominantes (Jodelet, 1986, p. 479). Es decir, se requiere la interacción con el otro para realizar intercambios de sentido.

Al respecto Quiñones y Vélez (2004) formulan que las condiciones básicas para investigar son: “Rutinas, hábitos, costumbres, y un espíritu impregnado de dedicación, vocación, disciplina, perseverancia y paciencia” (p. 6), dado que, el proceso de investigación es complejo y se opera desde lo impredecible. Por tanto, desde el deber ser es un imperativo enseñar a investigar, investigando acerca de problemas del interés de los participantes y, por ende, en conexión con el entorno para coadyuvar al desarrollo de capacidades investigativas y del pensamiento crítico, creativo, en un ambiente agradable y retador de aprendizaje.

De manera concreta, las prácticas demandan ser abordadas con un método de investigación y el desarrollo de procesos de reflexión acerca de: “qué se está haciendo y cómo lo que nosotros estamos aplicando en un campo determinado puede ayudar a solucionar problemas o no... para proponer situaciones alternativas de solución” (Prof. 4). Sin embargo, en la RS de la práctica investigativa, esta no se concibe como

transformación, aspecto clave para promover el cambio de la realidad, de acercarse a ella y “plantear alternativas de solución hacia determinadas dificultades, aun desconociendo cual será la solución verdadera y real para cada situación” (Chaverra, 2003, p. 3). En este sentido, para transformar hay que reflexionar y evaluar acerca de las maneras de hacer y pensar las prácticas de investigación. Estos son procesos continuos y permanentes.

En conexión con lo expresado, un punto central a tener en cuenta es el epistemológico; en primer lugar, para trascender los problemas teóricos hacia los problemas sociales del contexto en aras de plantear respuestas que coadyuven a la transformación de la realidad investigada. En segundo lugar, la simbiosis entre la teoría y la práctica implica una relación interactiva y no desde la aplicación mecánica de la teoría a la práctica o viceversa. De ahí, la propuesta de no promover la investigación formativa como una acción instrumental de aplicación de cánones metodológicos en los cursos de metodología de la investigación. La base es buscar la producción con sentido, “la materialidad del sentido determina que concibamos a las prácticas (a todas ellas, inclusive a las objetivantes o específicamente significantes...) como dotadas de una ‘capa de sentido’, que es posible reconstruir/ construir/considerar al realizar una investigación social” (Moreiras, 2009, p. 106).

Una de las alternativas es la revisión de la visión histórica de la investigación y de sus métodos; en particular de las disciplinas o los campos de indagación:

Los procesos epistemológicos de la investigación tienen presencia si se tiene en cuenta que, del conocimiento de la historia de la disciplina o su saber; su génesis, principios, presupuestos, sentido, pretensiones de validez, paradigmas hechos científicos, y restricciones del campo, el investigador reconoce la pertinencia, y validez de sus cuestionamientos y preocupaciones (Quiñonez y Vélez, 2004, p. 5-6).

Desde otro ángulo de análisis, otros aspectos considerados en la identificación del contenido de las Representaciones Sociales sobre una determinada realidad son los de las valoraciones y actitudes ante la misma. Los participantes en la investigación valoraron las prácticas investigativas como potencializadoras de competencias, habilidades y valores en los estudiantes; además, permiten dar soluciones a problemáticas de interés, en articulación con la disciplina, la pedagogía y la didáctica, específica del programa. Del mismo modo, estas prácticas promueven, según los entrevistados, el fortalecimiento cognoscitivo y la participación conjunta entre profesores y estudiantes en la medida que, se fortalecen las relaciones interpersonales al entenderlas como acciones de cooperación entre los actores. No obstante, tener esta valoración, en sus RS no visualizan los semilleros de investigación como una práctica de investigación.

Al respecto, esta valoración se puede materializar en los semilleros, una de las estrategias reconocidas como prácticas investigativas que contribuyen a fortalecer la condición personal de los estudiantes, para Torres (2005):

Las capacidades investigativas de los estudiantes se fortalecen sólo a través de la investigación misma, del aprender-haciendo, en un ambiente de trabajo colectivo para la búsqueda de alternativas, donde prime la interdisciplinariedad, la colaboración y la armonía de trabajo en equipo, como la tolerancia y el respeto a la diferencia. La comunicación permanente en grupo, la socialización de las decisiones, el debate de propuestas y de resultados, la interacción con especialistas, son estrategias de la formación de los jóvenes investigadores porque permiten el ejercicio de la crítica, del debate abierto y de la argumentación. Esto puede partir de la creación de semilleros de investigación (p.2).

La práctica de los semilleros de investigación aún ausente en las RS de los profesores y estudiantes del programa académico indagado, se considera como una alternativa a con-

siderar dados sus aportes en otras universidades, en esta perspectiva se formula que,

se caracterizan por ser escenarios alternativos de discusión académica e investigativa, fomentar la interdisciplinariedad y fortalecer las habilidades investigativas de estudiantes y docentes. En ellos convergen distintas posturas filosóficas y formas de abordar los fenómenos, las cuales facilitan encontrar soluciones a las problemáticas desde la diversidad. (Saavedra-Cantor, et al., 2015, p. 402)

De igual manera, en las valoraciones, el lenguaje juega un papel importante a través de las expresiones metafóricas; al respecto, los actores participantes estiman que las prácticas investigativas son exigentes, requieren vencer múltiples dificultades. Las metáforas expresadas en el campo representacional de estas son: *Quijotes de la investigación*, indicativo de la actividad titánica a realizar con la investigación por los diversos obstáculos a superar:

Hay muchos *Quijotes* que nos le hemos medido al problema de la investigación y la actitud no es solamente de quejarnos: que no hay apoyo, que falta mucho, que aquí está todo para hacer; sino que hemos decidido meterle el hombro a ese problema de la investigación, sea como sea, al precio que nos toque (Prof. 1).

Otra metáfora es la *falacia del francotirador*, en el sentido de la exigencia del quehacer investigativo referente a no trabajar con engaños y expresar con transparencia todo el proceso investigativo; la RS es la de exigencia de sinceridad, sistematicidad y rigurosidad en los resultados de la investigación:

Hay gente que disfraza resultados que hacen lo que llama la falacia del francotirador; el francotirador es alguien que se puso a dibujar unos puntitos rojos en la pared y ya después le dibujó los círculos azules diciendo que él fue el que disparó ahí y que, dio siempre en el blanco (Prof. 3).

Los valores emergentes con esta metáfora son los éticos, indispensables para el actuar del investigador y para orientar sus prácticas investigativas con transparencia y rigurosidad. Otra metáfora portadora de sentido es la relacionada con la importancia del acompañamiento y orientaciones permanentes a brindarle a los estudiantes para evitar “el naufragio de los estudiantes frente a la investigación” (Prof. 5 y 6). El lenguaje entonces, juega un papel fundamental como portador de las RS.

4. Conclusiones

En coherencia con el objetivo propuesto, en los resultados obtenidos se identificaron las Representaciones Sociales sobre prácticas investigativas de los estudiantes y profesores de una Institución Universitaria, en particular, del noveno semestre del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonía, en relación con la estructura y el contenido de las mismas. La estructura reconocida fue la de *desarrollo de la investigación*, con el sentido de proceso; evolución, cambio a partir de su aplicación o, como productividad. Como proceso, para los profesores es de carácter reflexivo, para los estudiantes, procesos en los que los proyectos de investigación han de ser el eje motor de la formación para el fortalecimiento de la cultura investigativa. Los elementos periféricos que nutren el significado de las RS del estudio son: la relación entre teoría y práctica, la experiencia, comunidad y experiencia.

Según las Representaciones Sociales de profesores y estudiantes en el ámbito institucional se requiere fortalecer las políticas de investigación, mejorar los estímulos para los investigadores, vincular y formar profesores que promuevan la formación en investigación, en lo curricular, la investigación se ha de constituir como el eje integrador para formular proyectos que den respuestas a la problemática del entorno. Desde lo curricular, se plantea desarrollar diversos componentes de formación como el trabajo cooperativo, la asesoría continua, la integración y la interdisciplinariedad.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje, se insiste en la integración de los procesos de la lectura y la escritura los cuales se avizoran como el punto de apoyo para contribuir a la cultura de la investigación y en lo concerniente a las condiciones personales, se interconectan con lo actitudinal, en referencia con la disposición e interés tanto de profesores como estudiantes para adentrarse en el campo de la investigación, la cual es considerada como un reto.

En las valoraciones de las prácticas de investigación estas son positivas al considerarlas como potencializadoras de competencias, habilidades y valores en los estudiantes y como ejes para permitir dar soluciones a problemáticas de interés, desde la articulación y apoyo de varias disciplinas. La investigación sobre las prácticas investigativas en el programa de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de la Amazonía se puede considerar como un tema emergente dada la presión que tiene la educación superior de centrar su accionar en la investigación formativa para formar profesionales competentes en la solución de los problemas de su entorno. En esta dinámica las prácticas no se pueden concebir sin la conexión intrínseca con las RS.

El alcance de identificar las RS sobre las prácticas de investigación posibilita, por una parte, repensar las políticas de promoción de la investigación en los currículos de los programas académicos y, por otra, actuar conforme a las condiciones identificadas porque las RS son altamente positivas, lo cual puede incidir en la inclusión de prácticas que aún no se impulsan y el mejoramiento de las que se realizan.

Desde los avances en la producción de conocimiento en esta investigación se describen los componentes de las RS expresados en la teoría de Moscovici (1979), en relación con la estructura y el contenido de las RS objeto de estudio. Asimismo, se genera conocimiento con los aportes dados respecto a las condiciones a brindar en las prácticas de investigación. En esta perspectiva, se transita el campo de otras investigaciones como las de Pérez (2010) quien insiste en la necesidad de la crítica reflexiva de estas. Asimismo, en esta óptica, Dobles-Trejos, Jiménez-Corrales, Ruiz-Guevara y Vargas-Dengo (2015) estudia la tendencia de la formación docente con el propósito de responder a las problemáticas socio-educativas y a la transformación social. Por lo anterior, la investigación en el ámbito universitario es una línea a continuar para fortalecer la cultura de la investigación en la educación superior. ≡

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. Universidad de la Amazonia, universidad regional de carácter público y oficial.
2. Los tris jerárquicos sucesivos: consiste en recolectar, en un primer tiempo, un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. Se dispone de un conjunto de N ítems, entre los cuales se retendrán los considerados como los más representativos de la categoría de análisis. La selección parte de 32 términos y cada vez, se selecciona la mitad hasta llegar a identificar el término más representativo.
3. Prof: abreviatura de Profesor.

Referencias bibliográficas

1. ABRIC, Jean Claude. Prácticas Sociales y Representaciones. México: Ediciones Coyoacán. 1994.
2. AGUIRRE-GARCÍA, Juan Carlos y JARAMILLO-ECHEVERRI, Luis Guillermo. Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Julio-diciembre, 2012, vol. 8, no. 2, p. 51-74. Disponible en Internet: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

3. ALASINO, Nadia. Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *En: Revista Iberoamericana de Educación*. Noviembre, 2011, no. 56, p. 4 – 15. Disponible en Internet: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1500>
4. ÁVALOS DÁVILA, Carolina. Propuesta de estrategias didácticas para la formación en investigación mediante el uso de herramientas tecnológicas. *Revista Innovaciones Educativas*. 2016, vol. 18, no. 24. Disponible en Internet: <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/1505/1617>
5. BEUCHOT, Mauricio. Breve exposición de la hermenéutica analógica. *En: Revista Teología*. Diciembre 2008, vol. 45, no. 97, pp. 491-502. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2795540.pdf>
6. BOURDIEU, Pierre. *El Oficio del Científico. Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama. 2005.
7. BOURDIEU, Pierre. *El campo científico*. 1994. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
8. CAMBOURS de DONINI, Ana María; IGLESIAS, Ana Isabel y MUÑOZ de BRITOS, Stella Maris. La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. 2011. *En: Primera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua. 2011, p. 1-8. Recuperado a partir de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>
9. CAMPO VÁSQUEZ, Rafael. Caracterización de una excelente práctica docente universitaria- (Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia) Tesis de Doctorado. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José de Costa Rica. 2000
10. CASTORINA, José Antonio. El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Revista Cultura y representaciones sociales*. Septiembre, 2016, Vol. 11, no. 21, p. 79- Disponible en Internet: <http://www.culturayrs.org.mx/index.php/CRS>
11. COLORADO, Paula; PADILLA, José Eduardo y RINCÓN, Diego. Representación Social sobre la Gestión Investigativa en la Universidad Militar Nueva Granada. *En: Revista Logos Ciencia & Tecnología*. Enero-junio, 2016, vol. 7, no. 2, p. 102-113. Disponible en Internet: <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rict/article/viewFile/253/283>
12. COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. Bogotá. 1991. Gaceta Constitucional, 20 de julio de 1991, no. 116.
13. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 (28 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en Internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86437_Archivo_pdf.pdf
14. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1295. (20 de abril de 2010). Por el cual reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
15. CUEVAS, Yazmín. Recomendaciones para el Estudio de Representaciones Sociales en Investigación Educativa. *En: Cultura y Representaciones Sociales*. Septiembre, 2016. vol. 11, no. 21, p.109-140. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
16. CHAVERRA FERNÁNDEZ, Beatriz Elena. Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en Educación Física. 2003, p. 1-7. Disponible en Internet <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
17. CHÁVEZ, Ruth María Elizabeth y VARGAS, Concepción del Rocío. El papel de la asesoría académica en los programas de tutorías: caso ITT. *En: Tiempo de Educar*. Enero-junio, 2007. vol. 8, no. 15, p. 9-36. Disponible en Internet: <https://www.redalyc.org/html/311/31181502/>
18. D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S. Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad. Disponible en Internet: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822100925/angelo.pdf>
19. DARDER, Antonia y PÉREZ, Adolfin. La tutoría para la dirección de proyectos de investigación. *En: Congreso Internacional Edutec* (Universidad de las Palmas de Gran Canaria. España), 2012. Disponible en Internet: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/tutoriaproyectos.pdf>
20. DOBLES-TREJOS, Cecilia; JIMÉNEZ-CORRALES; Rafael Esteban, RUIZ-GUEVARA; Lillian Susana y VARGAS-DENGO, Marie Claire. Trayectoria de las prácticas investigativas en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional: Ruptura, innovación y cambio de paradigmas. *En: Revista Electrónica Educare*. Mayo-agosto, 2015, vol. 19, no. 2, p. 383-404. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.21>. Disponible en Internet: <http://www.una.ac.cr/educare>
21. DOMÍNGUEZ, Débora, SANDOVAL, María del Carmen, CRUZ, Franklin y PULIDO, Alva del Rocío. Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Enero, 2014, vol. 12, no. 1, p. 25-34. Disponible en Internet: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2862>
22. DURSTON, John y MIRANDA, Francisca (Compiladores). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL, 2002. Disponible en Internet: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf
23. FRANCO-ORTIZ, Mariluz; MALDONADO MÉNDEZ, Yailen C; BERRÍOS NEGRÓN, Almarely L y ORTIZ TORRES, Luis Rafael, ESPADA MARRERO, Adriana y TORRES RIVERA, Camille D. Educación sub-graduada y pobreza: investigación y reflexiones en torno al acceso y retención de estudiantes con desventaja socioeconómica. *En: Revista Puertorriqueña de Psicología*. Julio – diciembre, 2016, vol. 27, no. 2,

- p. 242 – 258. Disponible en Internet: <http://www.ojs.repsaprr.net/index.php/reps/article/viewFile/289/290>
24. GARCÍA MELO, Andrea García y LÓPEZ PÓRTELA, Laura Ximena. Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior. 2011 Disponible en Internet: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/andrea-garcia-melopdf-ecsUz-articulo.pdf>
 25. GELVEZ SUAREZ, Hernando. De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2007. 96 p. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_14.pdf
 26. GONZÁLEZ, Patricia y MARTÍNEZ, Sandra María. Las representaciones sociales y las prácticas investigativas en el saber jurídico. En: Opinión Jurídica. Enero-junio, 2013, vol. 12, no. 23, pp. 187-200. Disponible en Internet: <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/575>
 27. HUERTAS, José Israel y VILLAMIL, Martín Elías. Características de la investigación formativa en los programas de ingeniería, a distancia y virtual, en Bogotá. En: Revista Academia y Virtualidad. Junio, 2016, vol. 9, no. 2, p. 121-137. Disponible en Internet: Características de la investigación formativa en los programas de ingeniería, a distancia y virtual, en Bogotá
 28. JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Psicología Social, II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 1986, p. 469-494. Disponible en Internet: https://www.researchgate.net/publication/281193185_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa
 29. KRÜGER, Karsten. El concepto de sociedad del conocimiento. En: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Octubre, 2006, vol. 11, no. 683. Disponible en Internet: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
 30. LOBATO, Antonio. La Investigación en las Facultades de Educación en Bogotá: Representaciones Sociales de los Profesores. Tesis de Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Educación, 2017. Disponible en Internet: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7957?locale=es>
 31. LÓPEZ, Luisa; MONTENEGRO, María Isabel y TAPIA, Rut Magali. La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho. Guía práctica. Bogotá: Universidad Cooperativa. 2006. Disponible en Internet: https://books.google.com.co/books/about/La_investigaci%C3%B3n_eje_fundamental_en_la.html?id=KpWmGvA3AS0C&redir_esc=y
 32. LÓPEZ-de PARRA; Lillyam; POLANCO-PERDOMO, Viviana y CORRREA-CRUZ, Lucelly. Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte 2010 a 2017. En: RIDI Revista en Investigación, Desarrollo e Innovación. Julio – diciembre, 2017, vol. 8, no. 1, 77-95. Disponible en Internet: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/7371
 33. LOZANO-GONZÁLEZ, Elí Orlando. La investigación educativa: representaciones sociales de estudiantes de pedagogía de la UNAM. En: Revista de Educación y Desarrollo. Abril-junio, 2017, no. 41, 37-45. Disponible en Internet: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/41/41_Lozano.pdf
 34. MOREIRAS, Diego A. De prácticas y representaciones. Notas para investigación(es) de la cultura. En: Perspectivas de la Comunicación. 2009, vol. 2, no. 1, p. 99-108. Disponible en Internet: <http://ojs.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/61>
 35. MOSCOVICI, Serge (1979). Psicoanálisis de lo público. Buenos Aires: Huemul. Disponible en Internet: https://www.researchgate.net/publication/266257708_El_psicoan%C3%A1lisis_su_imagen_y_su_p%C3%BAblico
 36. MUÑOZ, Sandra Milena; RUIZ, Gustavo Alberto y SARMIENTO, Héctor José. Didácticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. En: Rev.fac.cienc.econ. Junio, 2015, vol. 23, no. 1, p. 53-86. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v23n1/v23n1a04.pdf>
 37. NÚÑEZ PAULA, Israel. La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. Disponible en Internet: file:///D:/revistas%20para%20web/para%20EBSCO/acimed/vol12_3_04/aci04304.htm
 38. ORDOÑEZ VIVERO, Rosa Elena. Aplicación del método heurístico y desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes en etapa de investigación formativa. Tesis de Doctorado en Educación. Lima Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación Unidad de Posgrado. 2017. Disponible en Internet: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6255/Ordo%C3%B1ez_vr.pdf?sequence=1
 39. PADILLA, José Eduardo, RINCÓN, Diego Armando y BUITRAGO, Laura Jimena. La investigación formativa desde la teoría de las representaciones sociales en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada. En: Revista Academia y Virtualidad. Abril, 2015, vol. 8, no. 1, p. 21-34. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104744>
 40. PARRA, María Cristina. La Teoría de las Representaciones Sociales: Reflexiones en torno a una experiencia de investigación. En: FERMENTUM. Enero-abril, 2001, vol. 11, no. 30, p. 33-44. Disponible en Internet: <https://www.redalyc.org/html/705/70512127004/index.html>
 41. MARTÍNEZ GALAZ, Carolina. Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología. Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2015. Disponible en Internet: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 42. PÉREZ HERRERA, Manuel Antonio. La práctica pedagógica investigativa nuevo rol de una educación integral. En: Revista Horizontes

Pedagógicas. Noviembre 2010, vol. 12, no., 1. Disponible en Internet: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/134>

43. QUIÑONES, Jeremías y VÉLEZ, Consuelo. Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en la Universidad. *En*: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Enero-junio, 2004, vol. 4, no. 1, p. 1-27. Disponible en Internet: <https://www.redalyc.org/html/447/44740103/>
44. ROLDÁN, Ofelia; NAYROBIS, Yicel y CARMONA, Gustavo. Práctica investigativa en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales-CINDE, Sede Sabaneta Antioquia. 2000-2010. *En*: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Enero- junio, 2011, vol. 7, no. 1, p. 9-41. Disponible en Internet: https://www.redalyc.org/pdf/1341/Resumenes/Resumen_134125447002_1.pdf
45. SAAVEDRA-CANTOR, Carlos Julio, *et al.* Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *En*: Revista Educación y Educadores. [online]. 2015, vol.18, no.3, pp.391-407. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
46. SOSA LEÓN, Aura Teresa. La práctica pedagógica, una mirada desde la Investigación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Noviembre 12, 13 y 14 de 2014. Buenos Aires Argentina. Disponible en Internet: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/27.pdf>
47. TORRES SOLER, Luis Carlos. Para qué los Semilleros de Investigación. 2005, p. 1-10. Disponible en Internet: < [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PARA_QUE_LOS_SEMILLEROS_DE_INVESTIGACION%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PARA_QUE_LOS_SEMILLEROS_DE_INVESTIGACION%20(1).pdf)>
48. VÁZQUEZ, Alicia y JAKOB, Ivone Inés. La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *En*: Innovación Educativa. Enero-febrero, 2007, vol. 7, no. 36, p. 21-35. Disponible en Internet: https://www.redalyc.org/pdf/1794/Resumenes/Resumen_179420814003_1.pdf
49. VILLASEÑOR LÓPEZ, Victoria Yolanda. Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *En*: Reencuentro. Abril, 2013, no. 66, p. 90-101. Disponible en Internet: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019010.pdf>
50. VILLEGAS, Zoraida. Prácticas y Praxis de Investigación en las Universidades. *En*: Revista Ciencias de la Educación. Julio - diciembre, 2016. vol. 26, no. 48. Disponible en Internet: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/art20.pdf>