

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

La formación en investigación de los docentes universitarios. Estudio de caso en una Institución de Educación Superior Colombiana

*Claudia Marcela Velásquez Jiménez*¹
Universidad Piloto de Colombia

Resumen

Este trabajo se centró en el problema de la formación de los docentes Universitarios en investigación. El objetivo de esta investigación es determinar las características de la formación de los docentes en investigación pertenecientes a programas del área de salud en una institución de educación superior colombiana. A partir de un enfoque cualitativo se realizó un estudio de caso de tipo descriptivo. Los participantes fueron 13 profesores, todos con formación de maestría, miembros de grupos de investigación de una institución de educación superior de programas de salud. Este estudio permitió establecer que: 1) La formación en investigación recibida por los docentes proviene en su mayoría de sus estudios de posgrado, la que según la apreciación de los mismos es deficitaria en relación con la profundización requerida a nivel teórico y metodológico, sobre todo en aquellas maestrías relacionadas con enfoques cualitativos versus las que proponen enfoques cuantitativos, ambos necesarios para comprender los problemas relacionados con el proceso salud-enfermedad- cuidado. 2) Existe mayor exigencia que formación por parte de la institución. 3) Los planes de trabajo exigen a los docentes hacer procesos de investigación que a veces no tienen la financiación adecuada intra- institucional o no logra recursos externos y cuya gestión no permite la generación de espacios reales de construcción de comunidad académica que potencie las competencias en investigación de los docentes. 4) La mayoría de los participantes expresan dificultades para

¹ Enfermera – Licenciada en Lenguas Modernas – Magister en Psicología Comunitaria. Especialista en Filosofía de la Ciencia- Gestora RED -RIGES en el Ámbito salud pública y territorio. Correo electrónico klakarkamil@gmail.com

la escritura de artículos científicos o libros y poca o nula formación en estos aspectos. 6) No existen mecanismos institucionales que favorezcan la participación en redes de conocimiento; los tiempos establecidos en el plan de trabajo del profesor privilegian la docencia sobre las otras funciones esenciales de la universidad.

Palabras clave: Formación docente, educación superior, investigación, competencias docentes universitarios

The research training of professors. A Case study in a Colombian Higher Education Institution

Abstract

This article focuses on the issue of the research training offered to university professors. Determine the characteristics of the research training offered to professors affiliated to programs in the field of health in a higher education institution in Colombia. A descriptive case study was conducted based on a qualitative approach. The participants were 13 professors with a masters' degree who are members of research groups at a higher education institution in health programs. This study helped conclude that: 1) Professors receive their research training mostly from their graduate studies, which according to their opinion is insufficient both in theoretical and methodological terms, especially in the graduate programs focused on qualitative approaches in comparison to those that focus on quantitative approaches, both of which are necessary to understand the problems associated with the health-disease-care process. 2) The institution demands much more than the training it offers. 3) The work plans require professors to conduct research projects that sometimes lack enough intra-institutional funding or fail to obtain external resources, with management requirements that hinder the construction of an academic community that enhances teachers' research skills. 4) Most participants said they had difficulties in writing scientific articles or books and little training in these aspects, or no training at all. 5) There are no institutional mechanisms that favor participation in networks of knowledge; the times established in the professors' work plans emphasize teaching over other essential functions of the university.

Key words: teacher training, higher education, research, university teaching skills

Introducción

La docencia en la educación superior es uno de los pilares fundamentales en la comprensión de universidad y esta no puede ser concebida sino está ligada a la investigación como una de sus partes constitutivas. No se puede pensar universidad si sus significados no contemplan la producción y gestión del conocimiento y sus escenarios no se plantean como espacios propicios para la pregunta y la problematización, la creación e innovación, trascendiendo definitivamente la repetición dogmática de paradigmas existentes.

En relación con lo anterior, los supuestos de calidad en educación superior en el mundo le dan un papel fundamental y preponderante a los profesores, pues son ellos, junto con sus estudiantes, los protagonistas de la construcción y diálogo de saberes, lo que significa que como actores fundamentales deben desarrollar unas características acordes con el deber ser de un docente universitario en un mundo complejo, que irremediamente está conectado en red y que dejando de ser el centro del conocimiento se ha convertido en un compañero de viaje de los estudiantes en el proceso de aprender.

Así propuesto, el docente, y en especial el docente universitario, está llamado no solo a un continuo aprendizaje y profundización en su área, sino al trabajo colaborativo por proyectos, al uso de las herramientas tecnológicas y las aplicaciones creadas para favorecer la interacción en una lógica de estructura de aprendizaje en red, no lineal, en la que de manera asincrónica se dan encuentro de saberes y se den herramientas para la autogestión del conocimiento, a la generación de escenarios donde se invite a múltiples respuestas desde diversas disciplinas para una problemática puntual, pero sobre todo un docente investigador formado con una sólida base epistemológica de comprensión teórica de su disciplina, para el análisis de una realidad, pero asumiendo una postura epistémica como actitud investigadora que lo motive a la generación de métodos y lógicas prácticas para la comprensión y transformación de los contextos. (Zemelman, 2006; Beltran, 2013).

Es decir, un docente investigador de su disciplina sí, pero también de su ejercicio pedagógico que le permita, en un ambiente de autoevaluación y autorregulación, desempeñarse con idoneidad pero sobre todo con humanidad y consciencia de su responsabilidad social en un mundo pluridisciplinar y diverso.

De forma tal que la formación de profesores universitarios en las funciones esenciales, pero especialmente en investigación, se convierte en una prioridad para la calidad de las universidades colombianas como lo señala Ibarra, Martínez & Vargas citado por Parra- Ecima- Gómez, M Almenárez (2010):

La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto.

Pero, ¿estarán las universidades generando estrategias y contextos efectivos para la formación investigativa de sus docentes? ¿La formación investigativa de los docentes es pertinente, eficiente, y efectiva? O por el contrario, ¿estará exigiendo el país y la institución universitaria habilidades y competencias a los docentes que aún no han desarrollado de manera satisfactoria?

Este trabajo de investigación, en ese contexto, buscó centrarse de manera particular en la formación

docente en investigación, no porque ésta se configure como una función más importante que las otras, sino porque el llamado social a la universidad en relación con su aporte, creación y gestión de conocimiento genera una exigencia mayor a los docentes, quienes además de su preocupación por la docencia, hoy se enfrentan a la necesidad de generar productos de investigación reconocidos ya no sólo por comunidades académicas en general sino por la sociedad global; si quieren ser docentes vigentes reconocidos y proyectados en su desarrollo como miembros idóneos de un sistema universitario que, además de darles un estatus determinado, les exige unas condiciones para mantener su estabilidad laboral.

Objetivo: Determinar las características de la formación de los docentes en investigación pertenecientes a dos programas del área de salud (Medicina y Enfermería) de una institución universitaria en Bogotá, Colombia

Método: A partir de un enfoque cualitativo se realizó un estudio de caso de tipo descriptivo.

Estudio de caso: se tomó como contexto de investigación una institución universitaria específica buscando comprender las dinámicas presentes en relación con el fenómeno estudiado y los actores del mismo (la formación en investigación de profesores universitarios en esa institución).

Descriptivo, porque se recolectaron datos sobre diversos aspectos, dimensiones y características sobre la formación de los docentes de esta institución, mediante una ficha de caracterización que permitió establecer aspectos relacionados con el nivel y tipo de formación, experiencia docente en investigación, y tipos de apoyo de formación recibido por la institución. Igualmente, se utilizó un formato de entrevista semiestructurada que a través de preguntas exploratorias permitió identificar y describir las percepciones de los docentes sobre los procesos de formación en investigación recibida de parte de la institución, sus propios procesos de formación y de sus acciones docentes como investigadores que cumplen con una función sustantiva en la universidad.

Sujetos y contextos de la investigación. Los participantes, previo consentimiento informado, fueron 13 docentes de una institución de educación superior en Bogotá, Colombia, todos con estudios de maestría, con formación profesional en: medicina (4), enfer-

mería (7), antropología (1) y psicología (1), que eran docentes, miembros de grupos de investigación de la institución de educación superior y tenían más de tres años de vinculación con la misma.

Fases: el estudio estuvo compuesto por cuatro (4) fases. En la **primera fase** se hizo una revisión y análisis documental **en la cual** se realizaron búsquedas en bases de datos electrónicas (Proquest, Redalib, Google Scholar) orientadas a obtener artículos, reportes, ensayos, documentos de reflexión y lineamientos de organizaciones nacionales e internacionales respecto al tema en cuestión. Se realizó una revisión inicial por título y resumen con la cual se filtraron y seleccionaron aquellos documentos que cumplieran con los criterios de inclusión, es decir, se seleccionaron documentos y/o investigaciones que hablaban sobre las funciones o competencias investigativas de los docentes en la educación superior, sobre la formación en investigación, calidad en la educación superior y factores relacionados con la investigación de los profesores. Una vez analizados los documentos se extrajo de los mismos la información relevante para confrontar los documentos y estudios con los hallazgos de esta investigación. En la **segunda fase** se aplicaron las fichas de caracterización y se realizaron las entrevistas semiestructuradas propuestas a cada uno de los sujetos participantes las cuales fueron grabadas y transcritas. En la **tercera fase se trianguló la información proveniente de las diferentes fuentes**, proceso que permitió articular y evidenciar la complementariedad o divergencia de los discursos y posiciones frente a las siguientes categorías de indagación : a) Aporte de la formación post-gradual para el desarrollo de habilidades investigativas b) Condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación y fortalecimiento de competencias a través de formación continua c) Condiciones y habilidades pedagógicas y didácticas necesarias para la enseñanza de la investigación.

Finalmente, en la **cuarta fase**, la información fue organizada mediante una síntesis narrativa orientada a presentar los hallazgos relacionados con los discursos de los participantes en diálogo con la información de fuentes documentales encontradas.

Consideraciones éticas

Este es un estudio de bajo impacto que no comprometió aspectos vitales de los sujetos participantes, sin embargo, se contó con el consentimiento informado de los mismos para el desarrollo de la investigación.

Resultados

A continuación se presentan los hallazgos relacionados con la revisión documental y las categorías de análisis propuestas

Revisión Documental

La estrategia de búsqueda utilizó descriptores en inglés y español: *research skills AND university teachers, training university AND high education, Professional Training, AND teacher-researcher, AND University, formación docente AND educación superior AND investigación, formación profesoral en investigación AND Educación superior*. De dicha consulta se identificaron 372 artículos en texto completo que por título y resumen correspondían a los criterios de inclusión establecidos, y de los cuales sólo 31 fueron seleccionados porque aportaban respuestas a la pregunta problema.

De estos 31 artículos 10 eran investigaciones de fuente primaria: Aramburuzabala, Hernández, Reyes (2013), Arbelaez, (2005), Boéssio, Portella Ghiggi, (2009), Bondarenko (2009), Jiménez Hernández, Ortega (2014), Michelini, Santi, Stefanel,(2013), Parra, Gómez, Almenárez(2010), Quintero, Zuluaga, Ramírez, (2005), Saravia, (2008), Moreno,(2011).

El resto (21) artículos correspondían a ensayos, revisiones teóricas, o artículos de reflexión sobre el tema: Di Franco, (2009), Díaz, Jara (2010), Escudero, (2003), Figueroa, (2010), García, Ortiz, (2007), Giraldo, Abad, Díaz, (2007), González, Zerpa,(2012), Hermosilla, Hidalgo, (2002),Hernández ,(2009), Lastra, Comas(2014), López,(2008), Pérez (2005), Torelló, (2011), Menin, Ovide. (2011). Miranda, Christian (2007), Mondragón, Hugo (2005), Pérez Ferra, Miguel; Gonçalves, (2013), Quintero, Zuluaga, Ramírez, (2005), Rickenmann, (2007), Unesco (1998), Zabalza, (2011).

Los artículos encontrados correspondían a estudios europeos (españoles e italianos) y latinoamericanos (colombianos, venezolanos, mexicanos, argentinos y brasileños). En general, se puede señalar que la mayoría de las investigaciones de fuente primaria estaban centradas en aspectos relacionados con la definición de competencias en investigación que deben tener los profesores universitarios, las condiciones que deben tener las universidades para que sus profesores hagan investigación y la necesidad de cualificación pedagógica.

gica y didáctica. Solo dos de las investigaciones se preocupaban por aspectos específicos relacionados con la formación necesaria en investigación que deben tener los profesores, las inquietudes o motivaciones de los profesores para formarse en posgrados relacionados con investigación y el impacto de la misma en el resultado de los procesos de investigación y generación de conocimiento (González, Pirela, Zerpa, 2012).

Los artículos de reflexión y ensayos hacen deliberaciones sobre la importancia de la formación de los docentes universitarios y la necesidad de que esta formación incluya fortalecimiento de las competencias que actualmente se exigen a los mismos para cumplir con las funciones sustantivas de la universidad. Los artículos hacen posturas críticas sobre los roles y preparación actuales de los docentes, sobre todo los artículos latinoamericanos; realizan críticas y preguntas sobre el sentido que debe tener la investigación y la necesidad de replantearse la formación de los profesores universitarios para responder a las necesidades sociales y reales de la sociedad en la que están inmersos

Mediante la revisión documental se logró evidenciar que la pregunta por la formación específica de los profesores en investigación que hacen las instituciones universitarias, no sólo a nivel de formación disciplinar sino de formación como docentes en su ejercicio no ha sido indagada y este estudio de caso que aquí se presenta puede ser un insumo importante para realizar investigaciones más amplias sobre este tema.

La formación en investigación de los docentes de la universidad es producto de la formación post-gradual, su experiencia laboral y sus motivaciones personales

Este trabajo permitió establecer que la formación en investigación recibida por los docentes provenía de sus estudios de posgrado, su experiencia como investigadores, sus iniciativas particulares, y algunos cursos relacionadas con el movimiento de Medicina basada en las evidencias ofertados por la universidad.

Todos los participantes tenían estudio de maestría y durante su formación habían recibido cursos relacionados con metodología de la investigación y fundamentación teórica sobre las áreas de estudio. Las apreciaciones de los participantes en relación con las

formaciones recibidas presentaban dos tendencias. Los profesores que tenían formación en maestrías de epidemiología una (1) y salud pública dos (2), señalaron satisfacción por los conocimientos adquiridos respecto al aprendizaje de metodologías para consumo eficiente de investigación tales como el proceso aportado por el movimiento de Medicina Basada en la Evidencia, que hoy se considera básico para la toma de decisiones en el ejercicio de la práctica clínica, y la necesidad de fortalecer sus conocimientos en relación con métodos estadísticos, epidemiológicos y en los enfoques y metodologías cualitativas que tuvieran que ver con análisis discursivo.

En relación con la apreciación sobre la formación en investigación que tienen los docentes que habían estudiado maestrías con enfoques más cualitativos: maestrías en enfermería seis (6), en cuidado paliativo uno (1), en educación uno (1), en Psicología social uno (1), maestría en estudios de género uno (1), el estudio señala que los profesores consideran adecuada la profundización disciplinar recibida en sus maestrías pero deficitaria la formación investigativa en relación con los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para este tipo de enfoque. Todos los participantes estuvieron de acuerdo que la investigación de enfoque cualitativo amerita conocimiento más profundo de las ciencias sociales, porque aunque las maestrías aportan conocimientos teóricos, estos no son suficientes y es necesario mayor formación en aspectos teórico-prácticos de la investigación, metodologías para dar cuenta del desarrollo del trabajo de campo, los procesos de análisis y la construcción de los documentos producto del trabajo realizado.

Experiencia de los docentes como investigadores

Frente a las experiencias en investigación durante su formación, también hubo diferencias entre lo expresado por los docentes que hicieron estudios de formación en epidemiología y salud pública en relación con los que tenían otro tipo de maestría. Los primeros señalan que estuvieron y están involucrados con grupos de investigación de trayectoria y esto les generó un aprendizaje relacionado con la realidad cotidiana de la investigación. Las metodologías de investigación estaban claramente definidas en sus protocolos de investigación y las asesorías de sus docentes fueron efectivas y necesarias sobre todo en lo relacionado con los aspectos estadísticos y epidemiológicos, lo cual les permitió desarrollar sus trabajos de manera satisfactoria.

Los docentes que estudiaron maestrías de corte cualitativo, a excepción del profesional de antropología, quien por su profesión tenía una trayectoria de investigación amplia aún antes de hacer la maestría, expresaron que sus trabajos de investigación fueron individuales, y aunque fueron enriquecedores en relación con el desarrollo de habilidades para la interrelación y comunicación con sus informantes y tuvieron asesorías con profesores expertos en las líneas de trabajo elegidas, estas fueron insuficientes en los aspectos metodológicos y de análisis, ya que no era claro cómo clasificar los textos discursivos o como hacer el análisis de los mismos de manera profunda, desde perspectivas filosóficas como la fenomenología y hermenéutica, o antropológicas como la etnografía y menos cuando el trabajo planteaba algunos aspectos estadísticos o pruebas de instrumentos que requerían metodologías específicas que no eran abordadas desde la maestría.

Los profesores participantes en general señalan que los trabajos de investigación realizados durante la maestría se centraron más en la aplicación de las metodologías de investigación aprendidas que en la problematización, análisis y visibilización de los resultados, situación que afectó el proceso de escritura del trabajo final de grado.

Desarrollo profesoral en la universidad respecto a la formación en investigación

Cuando se indagó por los planes de formación continua que propone la institución a los docentes participantes, estos señalaron en su totalidad que sí existen procesos de formación propuestos por la institución, pero que las temáticas desarrolladas no son consultadas con ellos sino que son propuestas por los directivos de los programas y estas se centran en aspectos disciplinares y pedagógicos y didácticos que en aspectos específicos relacionados con la investigación o gestión del conocimiento. Y aunque son conscientes que el Estatuto Docente genera algunos apoyos financieros o en tiempo para el desarrollo de formación más avanzada en investigación, señalan que en la realidad existe dificultad para acceder a ellos, puesto que el escenario no es propicio por las características privadas de la institución, las formas de contratación y las cargas horarias de los docentes facilitan la liberación de tiempos (un doctorado exige tiempo completo), ni el apoyo financiero necesario para adelantar dichos estudios; de los 13 docentes participantes sólo 3 habían recibido apoyo de la universidad en descarga de tiempo para la actividad presencial que requería la

maestría en la que fueron formados, los demás ya tenían formación en maestría o no habían recibido ni apoyo económico ni en tiempo para realizarla.

La Gestión de la investigación en la institución

En cuanto al ejercicio propio de la investigación en la universidad, los docentes manifiestan que los planes de trabajo exigen a todos los docentes en sus contratos de trabajo el cumplimiento de funciones en docencia, investigación y proyección social, las cuales son acordadas con las directivas del programa. Siendo la dedicación en docencia la más alta. Y aunque todos los docentes declararon que en sus planes de trabajo tiene asignadas algunas horas para investigación (promedio 8 horas semanales), estos son asincrónicas con relación a la de sus compañeros de grupo, lo cual significa que hay dificultad para generar espacios académicos reales que permiten hacer debates teóricos y construcción de conocimiento. Los docentes también señalaron que debido a la organización administrativa existente en la universidad, los procesos relacionados con búsqueda de información o trabajo de campo son complicados, porque hay que solicitar permisos para salir de la institución en horas laborales, lo cual a veces se dificulta por los compromisos docentes, sobre todo en las horas correspondiente a práctica de los estudiantes, y porque los tiempos asignados no corresponden en su mayoría a los tiempos que exige la investigación, ocasionando recarga laboral ya que los profesores deben utilizar sus tiempos privados para cumplir con los compromisos acordados en la institución.

Con relación a la asignación de recursos para el desarrollo de la investigación, los docentes señalaron que estos provienen en su mayoría de los presupuestos asignados por la universidad y no de fuentes externas, lo que impide el desarrollo de investigaciones innovadoras que ameritan recursos financieros más representativos.

Suficiencia como investigadores para cumplir con la función institucional

Frente a la pregunta por la idoneidad y suficiencia como investigadores, las entrevistas realizadas permitieron evidenciar que los docentes que fueron formados en enfoques cuantitativos se sienten más empoderados de su rol como investigadores que los que fueron formados en enfoques cualitativos. Sin embargo todos están de acuerdo en señalar que la investigación se aprende en el ejercicio de investigar y que es necesaria

rio un trabajo de cooperación entre investigadores con diferentes tipos de experiencia, no sólo para generar discusiones académicas en torno al problemática investigada sino en relación con el aprendizaje que se produce cuando se participa de una comunidad académica como lo es un grupo de investigación sólido o una red de investigación. En ese orden de ideas, los docentes que manifestaron mayor experiencia en investigación eran los que habían tenido oportunidad de ser miembros de grupos de investigación en otras universidades con mayor trayectoria y por su suficiencia se convirtieron en formadores y tutores de sus compañeros con menos experiencia por solicitud del mismo grupo de investigación.

Formación pedagógica y didáctica para la enseñanza de la investigación

Cuando se indagó por su experiencia como docentes de investigación y su formación para tal fin, 5 docentes de los 13 tenían experiencia como docentes en pregrado y posgrado, y habían sido asesores de trabajos de grado de estudiantes de pregrado y posgrado y en el momento del estudio estaban desempeñándose tres como docentes de pregrado en las facultades de medicina y enfermería y dos de ellos sólo en la facultad de enfermería. Llama la atención que en la facultad de enfermería sólo uno de ellos era de formación enfermera. Estos profesores tenían espacios académicos asignados para la enseñanza de investigación formativa, tres de ellos dedicados a la formación en enfoques cuantitativos (dos médicos y una psicóloga con formación en epidemiología y salud pública) y los otros dos (una enfermera y una antropóloga formadas en maestrías con enfoques cualitativos : maestría en psicología comunitaria y maestría en estudios de género, los cuales como se señaló, eran los que más experiencia tenían como investigadores y participaban en grupos de investigación en otras universidades. Los demás docentes (enfermeras) empezaban a incursionar como asesoras de trabajos de grado, dando mayor soporte a los estudiantes en el área disciplinar que en el área metodológica como tal.

Todos los docentes estuvieron de acuerdo en que su formación como docentes, tanto de investigación como en general, la habían adquirido de manera experiencial y no habían recibido formación pedagógica y didáctica específica para la enseñanza de la investigación y sus prácticas estaba basadas en sus experiencias particulares. Sin embargo, rescatan que específicamente la institución universitaria, por proponer

desde su PEI y desde el modelo pedagógico específico (modelo de aprendizaje basado en problemas) énfasis en pensamiento crítico y la investigación si se preocupa por realizar formación pedagógica y didáctica en dicho modelo.

Participación en redes académicas y formación para la escritura de artículos científicos

El estudio finalmente permitió establecer que la participación de los docentes en redes académicas es incipiente y depende más de iniciativas individuales que de políticas institucionales. Los docentes señalaron en este aspecto que su participación en redes era producto de su relación de amistad con profesores de otras universidades y/o pertenencia a agremiaciones, pero no porque formalmente en la universidad existieran escenarios o procesos que favorecieran esta participación.

Una de las preocupaciones manifestada por todos los entrevistados fue la necesidad sentida de formación para la escritura de artículos científicos; todos los participantes señalaron que una de las grandes dificultades para graduarse en sus respectivas maestrías fue el ejercicio escritural del proceso de investigación y la poca formación en estrategias de visibilización y gestión del conocimiento. Situación que tampoco había sido abordada por los procesos de capacitación en la universidad, pero era una exigencia a la hora de hacer evaluación sobre su trabajo como investigadores.

Discusión

Al hacer la contrastación con las investigaciones y los artículos de reflexión consultados, este estudio evidencia como aporte valioso la necesidad de indagación mayor en el tema, porque como se muestra en la revisión documental, los artículos encontrados son de investigaciones que no exploran directamente la pregunta sobre cómo se están formando los profesores universitarios en investigación, ni si la formación recibida por lo menos a nivel de maestría aporta suficientemente elementos para que estos se desenvuelvan como docentes universitarios en esta área; solo un estudio denominado: La formación de investigadores como elemento indispensable para la consolidación de la investigación en la universidad, Moreno (2011), señala que es necesario no solo revisar los indicadores tradicionales sobre el eficacia y eficiencia en la formación de doctores a través de artículos publicados o productos de investigación, sino que es necesario reflexionar con más detalle sobre las prácticas de for-

mación de estos investigadores, pues su estudio reveló que la forma de evaluación de los programas de posgrado no permite evidenciar la calidad con la que ocurren los procesos de formación de investigadores en ese tipo de programas por lo que afirman que:

Aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en ellos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, pues existen condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades. (La presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado; traen consigo que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados). (Moreno, Guadalupe, 2010, p.77)

Lo anterior se corresponde con lo hallado en este trabajo cuando los docentes entrevistados señalan que su formación en investigación desde las maestrías, si bien es cierto, los indujo al mundo de la investigación y les aportó mayores competencias disciplinares en su percepción, fueron insuficientes en el desarrollo de competencias investigativas lo que genera limitaciones en sus procesos de desarrollo como docentes universitarios.

La formación en investigación es entonces un aspecto fundamental para los docentes universitarios tal como lo refiere Bondarenko cuando dice:

La formación investigativa de los docentes es clave: pues impregna todas las actividades académicas de los futuros docentes, atravesándolas como eje articulador del currículum, contribuyendo de esta manera a su formación integral y transdisciplinaria. (2009, p.259)

Para hacer realidad la formación investigativa de los docentes, señala además la autora, es necesario:

Replantear la formación de los futuros docentes en el área de la investigación, integrando de esta manera las dos funciones fundamentales e interrelacionadas: docencia e investigación por lo cual se recomienda las universidades y a los institutos de formación lo siguiente: Destinar tiempo, espacio y recursos para la

formación investigativa; Modernizar el currículum y actualizar los programas de formación, incorporando el componente investigativo de manera transversal en los mismos, como parte de la formación académica; y promover las relaciones estrechas con los planteles, al igual que con los sectores empresariales y productivos del país, concretando apoyos a fin de elevar los niveles de investigación.” (2009, p.259)

Saravia M. (2008) , señala también que la calidad del profesor está en estrecha relación con la calidad educativa, y hoy es fundamental hablar de profesión académica ya que esta ejerce una doble condición la académica y la científica porque lo que se deben dar los escenarios para la cualificación no sólo para las actividades profesionales propias de su formación disciplinar, sino para actividades que implican el desarrollarse en el mundo académico-científico.

Aspectos que se relacionan con lo encontrado en otros artículos: Figueroa,(2010), González, Pírela, Zerpa, (2012). Jiménez, Hernández, Ortega. (2014), Pérez, (2005).

Los docentes de este estudio en consonancia con lo anterior, durante sus discursos reiteraron la necesidad de fortalecer sus habilidades como docentes pero también como investigadores pues son conscientes que a veces son repetidores de información y no constructores de nuevo conocimiento y que desarrollar fortalezas en consumo de investigación y en desarrollo de la misma los faculta como mejores docentes y mejores profesionales. También reflexionan sobre la investigación: esta se aprende investigando y en un diálogo interdisciplinario con otros investigadores, afirmación que concuerda con la realizada por Micheline, Santi, Stefanel, (2013); Hermosilla, Melo, Hidalgo, Castro. (2002) y Hernández, (2009).

En cuanto a la responsabilidad que tiene la institución universitaria de fortalecer a sus docentes en investigación Hernández señala que:

La universidad como institución tiene la responsabilidad de fortalecer el desempeño de los docentes investigadores mediante la generación de espacios para la reflexión y la formación investigativa, en aras de una educación de calidad. Pues son los docentes quienes transmiten el matiz de interacción armónica entre ciencias, disciplinas, tecnología y productividad y el contexto sociocultural, desde un enfoque integrador del pensamiento ético con la educación. Formar y enseñar, como funciones de los docentes en la universidad, requieren un discurso pedagógico, como

dispositivo que genere conocimiento y formación de personas, ciudadanos y profesionales. (2009, p.2).

Lo anterior soportado por otros autores como Jiménez, Hernández, & Ortega, (2014), y Arbelaez, (2005). Sin embargo otros autores como López, (2008), y específicamente Boéssio; & Portella, (2009), señalan que no solo la institución es la responsable de la formación de los docentes sino que esta es una decisión personal que implica voluntad la capacidad para recibir una formación. En este sentido, dicen los autores

Es el individuo, la persona, el responsable por el impulso y el desarrollo de los procesos formativos, sin que sea necesariamente autónoma.¹⁶⁴ Y que es a través de la “inter-formación que los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional. (p.164)

Otro de los aspectos que surgió en la indagación realizada y que debe ser potenciada como una estrategia importante a tener en cuenta, como lo muestra este trabajo y el de Hernández, es que la formación como investigadores se da inicialmente por la educación formal recibida, pero sobre todo por la formación entre pares:

El docente universitario que realiza, orienta y apoya procesos investigativos con otros docentes y estudiantes, tiene la posibilidad de ser creador y constructor de conocimiento, a través de la experiencia directa y sistematizada que le ofrece cada una de las etapas de la investigación y los resultados de la misma. Ellos, entre otros docentes, son conscientes de la transformación, el cambio y avance del conocimiento, en tanto realizan nuevos hallazgos en su trabajo de investigación. Es el docente vinculado a procesos investigativos quien puede guiar con claridad, pero, ante todo, con autoridad, el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que, es quien desarrolla su propio conocimiento, teniendo en cuenta lo que otros investigadores han encontrado; solamente ellos, a través de los resultados de sus indagaciones, permiten en el devenir histórico, la construcción y consolidación de la ciencia. (2009, p.13)

Esta investigación muestra que una de las formas en que los profesores de esta institución reconocen avances en su formación es gracias al aporte de sus compañeros con más experiencia, quienes en el trabajo grupal contribuyen con reflexiones, metodologías, procesos de análisis y comparten sus conocimientos con los otros, y por su participación en redes de conocimiento o grupos de investigación establecidos.

En cuanto al apoyo institucional necesario para el desarrollo y formación continua de los docentes en investigación, este trabajo coincide con el de Hernández, (2009), González, Pírela, Zerpa, (2012), y Arbeláez, (2005). Que establecen que es importante que las instituciones tengan una política de apoyo a la investigación a los docentes, pero que ésta no es suficiente si esta no está de acuerdo con los escenarios y la gestión de la investigación propuestos para el cumplimiento de la misma.

Conclusiones

La revisión documental permitió evidenciar que este es un tema actual, que aunque se considera prioritario para determinar la calidad de las instituciones de educación superior y está acorde con algunos de los hallazgos de este estudio de caso, aún no ha sido suficientemente estudiado y documentado. La investigación permitió establecer que: 1) la formación en investigación recibida por los docentes en primera instancia proviene de sus estudios de posgrado, la cual es deficitaria en relación con la profundización requerida a nivel teórico y metodológico, sobre todo en aquellas maestrías relacionadas con enfoques cualitativos versus las que proponen enfoques cuantitativos, ambos necesarios para comprender los problemas relacionados con el proceso salud –enfermedad- cuidado. 2) Existe mayor exigencia que formación por parte de la institución, pues la formación casi siempre se centra en aspectos pedagógicos y didácticos y no propiamente en investigación. 3) Los planes de trabajo exigen a los docentes hacer procesos de investigación que a veces no tienen la financiación adecuada intra-institucional o no logran recursos externos, y cuya gestión no permite al interior la generación de espacios reales de construcción de comunidad académica, pues aunque formalmente existen tiempos de dedicación exclusivos para investigación estos no son sincrónicos entre los miembros del grupo de investigación, por lo que no se generan verdaderos escenarios para el encuentro de saberes. 4) La mayoría de los participantes expresan dificultades para la escritura de artículos científicos o libros y poca o nula formación en estos aspectos. 5) No existe claridad en cuál es la propuesta de formación de la institución en relación con la investigación y tampoco los mecanismos de la misma para que los resultados de sus investigaciones realmente hagan transformaciones sociales o culturales. 6) No existen mecanismos institucionales que favorezcan la participación en redes de conocimiento, y los tiempos establecidos en el plan de trabajo del profesor

privilegian la docencia sobre las otras funciones esenciales de la universidad.

Bibliografía

ARAMBURUZABALA, P; HERNÁNDEZ, R & ÁNGEL, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Septiembre-Diciembre pp 345-357. Recuperado el 14 de agosto de 2015 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>

ARBELAZ, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de Calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores Universidad de Valencia*. Universitat de Valencia - Servei de Publicacions.

BELTRAN, D. (2013) *Gestión del conocimiento y pedagogía. Red Internacional del Conocimiento RIGES*, Bogotá, Colombia. RIGES

BOÉSSIO A, BEATRIZ M; & PORTELLA, M. (2009). Docencia universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII. Julio-Septiembre, 163-170. Recuperado el 14 de agosto de 2015 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811009>

BONDARENKO, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXV. 253-260.

DI FRANCO, M. (2009). La formación docente en la universidad. Editorial Praxis Educativa (Arg), XIII Marzo-Sin mes Recuperado el 14 de agosto de 2015 <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art15.pdf>

DÍAZ, M & JARA, N. (2010). Rol de los docentes de ciencias de la salud y el desarrollo de sus competencias. *Iatreia*, Diciembre-Febrero, 432-440. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180515586013>

ESCUADERO, T (2003). La formación Pedagógica del profesorado Universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de educación la formación del profesorado universitario*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre331/re3310511294.pdf?documentId=0901e72b81257908>

FIGUEROA, M. (2010). Aproximaciones teóricas para el desarrollo de competencias Investigativas en educación superior. *Pensar la Educación*. Anuario del doctorado de educación disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3873/3700>

GARCÍA Y, & ORTIZ B (2007). Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario disponible en: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conceptualizacione_sobre_trabajoacademico_delprofesor_universitario.pdf

GIRALDO, U, ABAD, D. & DÍAZ, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

GONZÁLEZ, N, PIRELA, A, & ZERPA, M. (2012). La formación docente como investigador. Una Responsabilidad Social Universitaria. *Opción*, Septiembre-Diciembre, 466-479. disponible en <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=31025702009>

HERMOSILLA, Y & HIDALGO. (2002). Redes de contacto sociales. ¿Factor clave para la labor de investigación universitaria?. *Educação & Sociedade*, Diciembre-Sin mes, 191-213. Disponible en: <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722010>

HERNÁNDEZ, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Mayo-Agosto, 1-21. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>

JIMÉNEZ, Y, HERNÁNDEZ, J, ORTEGA PACHECO, JOSÉ DAVID. (2014). Forman los programas de formación docente?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, Julio-Diciembre, 1-27. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303001.pdf>

LASTRA, R, COMAS, Ó. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior*, XLIII Abril-Junio, 57-87.

LÓPEZ, L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, junio, 23-40. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/909/90916103.pdf>

PÉREZ, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario, REIFOP, 8 (1). Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>

MAS TORELLÓ, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, volumen 15, 3, diciembre, 195-211. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

MENIN, OVIDE. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis Educativa (Arg)*, volumen 15, n 15, 14-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=153122414002>

MICHELINI, M, SANTI, L, & STEFANEL, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Noviembre-, 846-870. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.ou?id=92028937024>

MIRANDA, C (2007). Educación superior. Mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 95-108. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100006&script=sci_arttext

MONDRAGÓN, H (2005). La pasión por el conocimiento y la enseñanza en la universidad Javeriana Cali 2005 disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EExnfT2KlXUJ:ecaths1.s3.amazonaws.com/didactica1historia/1625880210.Mondragon%2520Investigaci%25C3%25B3n.pdf+&cd=5&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

MORENO, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es

PARRA, C, ECIMA, I, GÓMEZ, M, & ALME-NÁREZ-MORENO, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación Y Educadores*, 13(3). Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>

PÉREZ, M & GONÇALVES, S(2013). Formación del Profesorado en Competencias. Editorial. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Septiembre-Diciembre, 3-10. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527001.pdf>

QUINTERO, J, ZULUAGA, C, & RAMÍREZ, O. (2005). Being and Becoming Researchs. *Revista Latinoamericana de estudios educativos -Colombia Vol julio diciembre*, 148-159. Disponible en <https://www.yumpu.com/en/document/view/18825195/being-and-becoming-researchers>

RICKENMANN, R (2007). Investigación y formación docente Dispositivos de formación elementos para la construcción de una identidad profesional, *eccos revista científica universidad de Sao Paulo julio –diciembre* disponible en: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v9n2/eccosv9n2_2i14.pdf

SARAVIA, MARCELO (2008). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, volumen 6, n 1, págs., 141-156. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/94161/90781>

UNESCO (1998) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xx1. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

ZABALZA, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Septiembre-Diciembre, 397-423.

ZEMELMAN, HUGO (2006.) Pensar teórico y epistémico. Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas Instituto pensamiento y cultura en América Latina -Ipecal –Guerrero -México. Disponible en: <https://issuu.com/ipecal/docs/pensarteorico>.