



FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACION EN PEDAGOGÍA

La investigación formativa en Ciencias sociales en el ámbito universitario: una mirada desde algunos obstáculos

Autora: Allison Páez

Director: Oscar H. Arbeláez Garces

Bogotá, octubre 2025

La investigación formativa en Ciencias sociales en el ámbito universitario: una mirada desde algunos obstáculos

Autora: Allison Páez

Resumen

El presente estudio aborda la problemática de los retos y desafíos en la implementación de la investigación formativa en programas de Ciencias sociales en universidades colombianas durante la última década (2015-2025). El objetivo central fue indagar los principales obstáculos pedagógicos, metodológicos e institucionales que limitan el desarrollo efectivo de esta práctica. La metodología se centró en un enfoque cualitativo que combinó el análisis de documentos y un sondeo con actores clave para recoger sus percepciones. Los resultados indican que el principal desafío es la tensión entre la función formativa y la función evaluativa de la investigación, pues los indicadores de medición sobre el proceso pedagógico priorizan la productividad científica. Esto genera obstáculos como la escasa articulación curricular, la débil formación metodológica de los estudiantes, la insuficiencia de recursos y la persistencia de modelos de enseñanza tradicionales, lo que relega la investigación formativa a espacios complementarios.

Palabras clave: Investigación formativa, obstáculos pedagógicos, educación superior, políticas educativas, estrategias.

Introducción

La investigación formativa, entendida como un proceso que integra la indagación en la formación académica para el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y analíticas, se ha consolidado como un componente clave en la educación universitaria (Asis et al., 2022). En el campo de las ciencias sociales, se orienta a comprender fenómenos complejos,

históricos y contextuales que requieren de una mirada interdisciplinaria y situada (Rodríguez, 2015). No obstante, en el contexto colombiano, la implementación de la investigación formativa enfrenta diversos retos que limitan su alcance y efectividad.

Entre estos desafíos se destacan la ausencia de estrategias pedagógicas coherentes con los enfoques disciplinares (Iriarte, 2020), la escasa articulación con los currículos académicos (Cruz et al., 2022), la insuficiencia de recursos institucionales y formativos (Sánchez et al., 2023), y la débil formación metodológica de los estudiantes (Cruz et al., 2022; Restrepo, 2003). Asimismo, las políticas públicas y normativas sobre investigación en educación superior han tendido a centrarse en la producción científica con fines de medición, dejando en segundo plano la dimensión formativa de la investigación (Cruz et al., 2022; Restrepo, 2003).

Desde un enfoque cualitativo, que privilegia la interpretación de significados y prácticas educativas, se hace necesario explorar cómo estos obstáculos afectan el proceso de formación de investigadores en ciencias sociales, y qué posibilidades existen para fortalecer la investigación formativa desde una perspectiva crítica e integradora.

En este sentido, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuáles son los retos y desafíos en la investigación formativa en la educación universitaria en el ámbito de las ciencias sociales en Colombia en los últimos diez años? El objetivo general de este artículo es indagar sobre los principales retos y obstáculos que han enfrentado algunos programas de ciencias sociales en universidades públicas y privadas colombianas durante los últimos diez años para el desarrollo efectivo de la investigación formativa, a partir del análisis de documentos y las percepciones de sus actores clave.

Se plantearon como objetivos específicos: (1) reconocer algunos de los principales obstáculos pedagógicos, metodológicos y sociológico en la investigación formativa en el campo de las ciencias sociales en Colombia en los últimos diez años a partir de análisis documental, (2) describir algunas de las percepciones y dificultades que enfrentan los estudiantes en el proceso de investigación formativa a partir de un sondeo de percepción y, por último, (3) identificar posibles estrategias asociadas a la superación de las dificultades a partir de análisis documental.

Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender, desde una perspectiva crítica e integradora, los retos que enfrenta la investigación formativa en la educación universitaria en el ámbito de las ciencias sociales en Colombia. La investigación formativa constituye un pilar en la construcción de competencias críticas, reflexivas y analíticas en los estudiantes (Ramos, 2024), y se configura como un proceso clave para fortalecer su capacidad de indagar, interpretar y proponer alternativas frente a fenómenos sociales complejos (Valero, 2021). Sin embargo, en el contexto colombiano, persisten limitaciones pedagógicas, metodológicas e institucionales que obstaculizan su pleno desarrollo, lo que evidencia la urgencia de realizar estudios que contribuyan a visibilizar y analizar estas dificultades (Cruz et al., 2022; Sánchez et al., 2023).

Este trabajo se plantea como una primera aproximación a las problemáticas pedagógicas y metodológicas que han afectado la implementación de la investigación formativa en programas de ciencias sociales durante los últimos diez años. Su pertinencia radica en que, aunque existen estudios previos que han abordado la participación estudiantil en semilleros, las percepciones de docentes en formación y las características de los componentes de la investigación formativa, aún es necesario profundizar en un análisis situado que recoja la experiencia tanto documental como de los propios actores del proceso formativo. De este modo, la investigación busca aportar al debate académico sobre cómo se concibe y se aplica este tipo de práctica investigativa en la universidad contemporánea, más allá de la producción científica medida en indicadores.

Desde el punto de vista social y educativo, la investigación resulta relevante porque permite identificar algunos de los obstáculos que enfrentan estudiantes y docentes. Reconocer estos elementos ofrece la posibilidad de diseñar estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y promuevan una cultura investigativa más inclusiva y coherente con las necesidades de las ciencias sociales y de la sociedad en general.

Asimismo, el estudio contribuye al campo académico al ofrecer un panorama actualizado sobre los desafíos de la investigación formativa en Colombia, lo que puede servir como insumo para la formulación de políticas institucionales y públicas que prioricen no solo la producción de resultados cuantificables, sino también el valor formativo de la

investigación en la formación universitaria. En este sentido, esta indagación busca generar aportes que no se limiten a la descripción de las dificultades, sino que orienten posibles caminos para superar los obstáculos y consolidar la investigación formativa como un escenario de aprendizaje crítico, reflexivo y transformador.

Algunos antecedentes

El artículo titulado “La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación”, desarrollado por Turpo et al., (2020), tuvo como propósito determinar los significados y sentidos que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa atribuían a la investigación formativa. Su objetivo principal consistió en indagar cómo esta práctica era comprendida, diferenciada de la investigación científica y vinculada a las expectativas formativas en la preparación del profesorado.

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, en el que se realizaron entrevistas a siete docentes, complementadas con la descripción de experiencias vividas y un análisis hermenéutico de sus percepciones. Los resultados evidenciaron una pluralidad de sentidos formativos asignados a la investigación formativa, los cuales se asociaban más al proceso de formación de investigadores que a su utilización como estrategia pedagógica dentro de la enseñanza universitaria. Si bien los participantes reconocieron la necesidad de diferenciar la investigación formativa de la investigación científica, también se encontraron confusiones conceptuales persistentes entre ambas, lo que derivó en ambigüedades respecto a su implementación. Asimismo, se resaltó la relevancia del desarrollo de capacidades cognitivas relacionadas con la indagación y la reflexión, aunque muchas de las expectativas planteadas por los docentes no se concretaban en las prácticas educativas.

La contribución de este estudio a la presente investigación radica en mostrar cómo la comprensión subjetiva y conceptual de la investigación formativa por parte del profesorado continúa siendo un desafío. Además, permite reconocer la necesidad de clarificar la relación entre investigación formativa e investigación científica, de modo que se fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de las ciencias sociales.

El artículo titulado “Avances y dificultades en la implementación de la investigación formativa en carreras de Ciencias Sociales y Sociología en universidades latinoamericanas” realizado por Ramos (2024) se centró en describir las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores investigativos en estudiantes de pregrado, así como las principales dificultades que enfrentan las universidades latinoamericanas para incorporar esta práctica en las carreras de Ciencias Sociales y, de manera particular, en Sociología.

El estudio realizó una exploración de perfiles profesionales de programas de Sociología en universidades de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Brasil y Bolivia, identificando que en todos los casos se otorga un papel central al desarrollo de competencias investigativas y al diseño y ejecución de políticas y proyectos sociales. A partir de este análisis, se resalta que enseñar a investigar y fomentar habilidades investigativas desde el currículo constituye una necesidad fundamental en la formación del sociólogo. No obstante, se evidencia que, en la práctica, la implementación de la investigación formativa en la región se encuentra en un estado incipiente, lo que refleja la existencia de importantes vacíos entre el perfil profesional esperado y la preparación real que reciben los estudiantes en sus procesos formativos.

Entre los resultados más relevantes, el artículo señala que persisten dificultades en la articulación de la investigación formativa con el currículo universitario, así como en la creación de espacios que permitan el desarrollo efectivo de competencias investigativas. Ramos (2024) destaca barreras relacionadas con el diseño curricular, las limitaciones institucionales, la falta de referentes positivos, la debilidad en habilidades escriturales, la escasa articulación entre teoría y práctica y la desmotivación de los estudiantes hacia la investigación. También se identifican obstáculos estructurales, como la insuficiencia de recursos económicos y la carencia de políticas claras que fortalezcan los procesos de formación investigativa en el pregrado.

La contribución de este antecedente a la presente investigación radica en que ofrece un marco amplio y comparativo sobre la implementación de la investigación formativa en distintas universidades de Latinoamérica. El estudio visibiliza que, aunque existe consenso sobre la importancia de desarrollar competencias investigativas en los futuros profesionales

de las Ciencias Sociales, la aplicación práctica de la investigación formativa aún enfrenta serios desafíos de carácter pedagógico, institucional y cultural. En este sentido, este antecedente resulta especialmente pertinente porque permite comprender las limitaciones estructurales y contextuales que han dificultado la consolidación de la investigación formativa como estrategia pedagógica en el ámbito universitario, lo que se conecta directamente con el objetivo de analizar los retos y obstáculos de su desarrollo en las ciencias sociales.

En el artículo “Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica”, Corona (2023) realizó una revisión bibliográfica mediante análisis documental, enfocada en las fases heurística, hermenéutica y holística, con el objetivo de caracterizar los componentes que configuran la investigación formativa en instituciones de educación superior en América Latina. El estudio analiza cuatro dimensiones: epistemología de la investigación formativa, desarrollo de habilidades investigativas en el estudiantado, práctica docente en proyectos de investigación y estrategias institucionales para promover la cultura científica. Los hallazgos indican una comprensión compartida entre universidades sobre la importancia de consolidar la investigación formativa, aunque se identifican debilidades en la formación investigativa del estudiantado, la capacitación del profesorado y la necesidad de adaptar políticas institucionales a los desafíos actuales.

Una aproximación contextual

La evolución de la investigación formativa en Colombia ha estado profundamente vinculada al desarrollo de las políticas públicas en materia de educación superior, ciencia y tecnología. Desde finales del siglo XX, el Estado colombiano ha promulgado un conjunto de leyes y resoluciones que buscan fortalecer la cultura investigativa en las instituciones de educación superior. No obstante, la manera en que estas disposiciones han sido implementadas ha configurado una relación ambigua entre la investigación como proceso formativo y la investigación como indicador de productividad científica, lo que ha impactado directamente en la práctica pedagógica de los docentes y en la formación crítica de los estudiantes universitarios (Cruz et al., 2022; Iriarte, 2020; Restrepo, 2003).

El Decreto 80 de 1980 marcó un primer momento importante al establecer normas generales sobre la educación superior en Colombia, reconociendo la investigación como uno de los pilares de la educación universitaria (Presidencia de la República, 1980). Sin embargo, su enfoque se centró en la organización administrativa de las instituciones, sin desarrollar de manera explícita estrategias para articular la investigación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fue con la Ley 29 de 1990, en la que se dictaron disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, que se inició una política nacional orientada al fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT) (Congreso de la República de Colombia, 1990). Esta ley sentó las bases para que las universidades integraran la investigación dentro de sus funciones misionales, aunque en esta etapa la investigación formativa aún no se reconocía como una categoría pedagógica autónoma, sino como una actividad complementaria a la formación profesional.

Posteriormente, la Ley 30 de 1992 constituyó un punto de inflexión en la educación superior colombiana al definir la investigación como una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES). En su artículo 27, la ley establece que la educación superior tiene entre sus fines “el desarrollo de la investigación científica o tecnológica que contribuya al avance del conocimiento y al desarrollo del país”, mientras que el artículo 28 dispone que cada institución debe formular políticas y programas de investigación acordes con su naturaleza y objetivos (Congreso de la República de Colombia, 1992). Este marco legal permitió que las universidades incorporaran la investigación en sus currículos y estructuras académicas, dando origen a iniciativas como los semilleros de investigación y los grupos estudiantiles de indagación, que constituyen los primeros escenarios de investigación formativa en el contexto colombiano.

Durante la primera década del siglo XXI, las políticas públicas en materia de ciencia y tecnología comenzaron a orientarse hacia la consolidación de un sistema nacional más competitivo y medible. La Ley 1286 de 2009 transformó a Colciencias en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y redefinió su misión en términos de productividad científica, innovación y desarrollo tecnológico (Congreso de la República de Colombia, 2009). Si bien este cambio fortaleció la infraestructura de investigación del país, también introdujo un modelo de evaluación centrado en indicadores

cuantitativos, lo que desplazó parcialmente el énfasis en la formación pedagógica de los futuros investigadores (Ramos, 2024). Este giro institucional consolidó una visión instrumental de la investigación, orientada al cumplimiento de metas y categorías de clasificación, antes que a la construcción de competencias reflexivas y críticas en los estudiantes (Restrepo, 2003).

En esta misma línea, la Resolución 1584 de 2013, emitida por Colciencias (hoy Minciencias), adoptó el Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación, con el fin de evaluar la calidad de los grupos según su productividad científica (Colciencias, 2013). Aunque esta política contribuyó a organizar y visibilizar la actividad investigativa en el país, también generó efectos colaterales en la educación superior: muchas universidades comenzaron a priorizar los resultados medibles (publicaciones, proyectos financiados, productos tecnológicos) sobre los procesos pedagógicos de formación investigativa de acuerdo con lo mencionado por Restrepo (2003). En consecuencia, la investigación formativa, concebida como un proceso de aprendizaje gradual y reflexivo, quedó relegada frente a la investigación científica formal, lo que acentuó las brechas entre la formación en investigación y la producción académica institucional (Cruz et al., 2022; Restrepo, 2003).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación de políticas y lineamientos que orientan la formación investigativa en la educación superior colombiana. A partir de la Ley 30 de 1992, el MEN asumió la responsabilidad de garantizar la calidad académica y de promover la investigación como una de las funciones sustantivas de las instituciones universitarias. Desde entonces, los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación institucional han incluido de manera progresiva la dimensión investigativa, tanto en los programas de formación como en la gestión institucional. No obstante, estas disposiciones han evolucionado con tensiones entre los enfoques formativos y los enfoques de medición y rendimiento académico.

Uno de los primeros marcos normativos relevantes fue el Decreto 2566 de 2003, el cual estableció los estándares mínimos de calidad para los programas académicos de educación superior. En su artículo 13, se precisó la necesidad de que las instituciones fomentaran “procesos de investigación y de formación investigativa” como criterio esencial

de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2003). Este decreto marcó un punto de partida en la institucionalización de la investigación formativa, al reconocer que la formación en investigación debía estar presente en todos los niveles del proceso educativo universitario. Sin embargo, como advierten González (2017) y Restrepo (2003) este enfoque de evaluación promovió una lógica más administrativa y cuantitativa de la investigación, que priorizó los resultados medibles sobre los procesos formativos. Muchas instituciones terminaron centrando sus estrategias en alcanzar metas de productividad académica antes que en fortalecer la formación crítica, reflexiva y metodológica de sus estudiantes. Así, la investigación formativa -entendida como un espacio para el aprendizaje, la indagación y el desarrollo del pensamiento científico- perdió protagonismo frente a la investigación orientada a la clasificación y a la competencia institucional.

Posteriormente, los Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006; actualizados en 2013 y 2020) profundizaron en la necesidad de integrar la investigación como un componente transversal del currículo. En estos documentos, la investigación formativa se define como una práctica pedagógica que promueve la indagación, la reflexión y el pensamiento crítico a lo largo de todo el proceso de formación. El CNA enfatiza que las instituciones deben evidenciar cómo la investigación se articula con los procesos de enseñanza, aprendizaje y proyección social (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, 2013, 2020). Sin embargo, el propio modelo de acreditación, al depender en gran medida de evidencias cuantificables (como publicaciones o productos académicos), ha generado una tensión entre la función formativa de la investigación y su función evaluativa.

De acuerdo con González (2017), las políticas de investigación en la educación superior colombiana han tendido a privilegiar los mecanismos de medición y productividad científica sobre los procesos formativos. Este énfasis ha generado una subordinación de la investigación formativa frente a la investigación científica institucionalizada, desplazando el propósito pedagógico de la formación investigativa hacia la búsqueda de resultados cuantificables. En consecuencia, la investigación formativa ha sido relegada en muchos casos a espacios complementarios o extracurriculares —como los semilleros de investigación— sin un reconocimiento claro dentro de los currículos ni de las políticas

institucionales, lo que limita su alcance en la formación crítica y reflexiva de los estudiantes.

Los semilleros de investigación surgieron como una respuesta pedagógica e institucional a la necesidad de fortalecer la formación investigativa dentro de las universidades (Vidal et al., 2021). De acuerdo con Quintero et al., (2008), su desarrollo se remonta a la década de 1980, cuando el Decreto 80 de 1980 incorporó el componente investigativo en los currículos universitarios, junto con la formación social-humanística y profesional. Sin embargo, los autores explican que fue a partir de las reformas educativas de los años noventa y de la promulgación de las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 cuando los semilleros comenzaron a consolidarse como espacios extracurriculares de aprendizaje investigativo. Quintero et al., (2008) subrayan que estas transformaciones promovieron la figura del maestro investigador, la evaluación formativa por procesos y la articulación entre la teoría y la práctica educativa. Según los autores, la mayor expansión de los semilleros se evidenció a finales de los noventa y comienzos del nuevo milenio, impulsada por las políticas nacionales de ciencia y tecnología y por programas como el de Jóvenes Investigadores e Innovadores de Colciencias, que fomentaron la participación de los estudiantes en proyectos de investigación docente. En esta etapa, los semilleros pasaron de ser experiencias aisladas a consolidarse como estrategias institucionales reconocidas, integradas a redes como RedCOLSI, orientadas al fortalecimiento de la cultura científica, la interdisciplinariedad y la formación de comunidades académicas colaborativas (Quintero et al., 2008).

El MEN también ha impulsado el fortalecimiento de la investigación formativa a través de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Decreto 1330 de 2019), que actualizó el marco anterior. En su articulado, esta política establece que los programas académicos deben garantizar la formación integral del estudiante, lo que implica desarrollar competencias investigativas desde una perspectiva pedagógica y no solo técnica. El Decreto 1330 promueve explícitamente la investigación formativa al exigir la integración entre la docencia y la investigación, buscando que los procesos de aprendizaje se basen en la indagación, la solución de problemas y la contextualización del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2019). No obstante, en la práctica, Cruz et al., (2022),

Restrepo (2003) y Rojas (2009) coinciden en afirmar que la articulación entre estas tres funciones sustantivas sigue siendo uno de los mayores desafíos institucionales, debido a la persistente fragmentación curricular y a la escasa preparación metodológica de algunos docentes para guiar procesos de investigación en el aula.

De igual manera, el CNA, ha publicado documentos técnicos como los Lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación institucional (Consejo Nacional de Acreditación, 2021), que reafirman la necesidad de consolidar una cultura investigativa en las universidades. Estos lineamientos conciben la investigación formativa como un eje articulador entre el conocimiento disciplinar, las competencias ciudadanas y la transformación social, subrayando su papel en la construcción de pensamiento crítico y compromiso ético. Sin embargo, su aplicación se ha visto limitada por la falta de recursos institucionales, la sobrecarga laboral del profesorado y la persistencia de modelos de enseñanza tradicionales que no favorecen la indagación y la autonomía estudiantil (Cruz et al., 2022; Iriarte, 2020; Restrepo, 2003).

Finalmente, las políticas recientes, como la Ley 2142 de 2021, que autoriza a los centros e institutos de investigación reconocidos por Minciencias a ofrecer programas de maestría y doctorado, muestran una continuidad en la tendencia hacia la profesionalización y la expansión de la investigación científica (Congreso de la República de Colombia, 2021). No obstante, la dimensión formativa de la investigación sigue siendo un desafío. Aunque en la última década se han logrado avances significativos en la institucionalización de la investigación en las universidades colombianas (Cruz et al., 2022) aún persiste la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos que la sustentan. Como señala Restrepo, (2003), el énfasis en la estructura institucional y la producción académica ha dejado rezagada la apropiación pedagógica de la investigación en el aula, lo que limita su potencial formativo.

Marco conceptual

Investigación formativa

La investigación formativa se ha consolidado como un eje fundamental en los procesos educativos, especialmente en la educación superior, al situarse como un puente entre la docencia y la investigación. Según Turpo et al., (2020) la investigación científica

constituye un proceso reflexivo, sistemático y controlado, orientado a descubrir y explicar fenómenos socioculturales o naturales presentes en la vida cotidiana, lo que la convierte en la principal fuente de generación y construcción del conocimiento. En este sentido, la investigación formativa se enmarca como el aprendizaje mismo de la investigación, una práctica que comenzó a posicionarse en el ámbito académico hacia finales de la década de los noventa.

De acuerdo con Cerda (2007), en sus inicios la investigación formativa fue entendida como una etapa de preparación teórica, metodológica y técnica, cuyo objetivo era formar recursos humanos capaces de realizar investigación científica en el futuro. Sin embargo, con el tiempo, este concepto ha adquirido un carácter más amplio, al considerarse no solo como una etapa previa, sino como un proceso pedagógico que otorga sentido y profundidad a la formación de los estudiantes en torno a la investigación.

Restrepo (2003) sostiene que el rasgo esencial de la investigación formativa radica en que el estudiante aprende a investigar investigando. Lo significativo de esta práctica no se centra tanto en los resultados obtenidos como en el proceso en sí mismo, diferenciándose así de la investigación científica, que busca la producción de nuevo conocimiento. Mientras la primera se orienta hacia la apropiación y contextualización del saber existente, con el propósito de resolver problemas pedagógicos, la segunda se encamina a generar aportes inéditos en el ámbito científico.

En esta lógica, el concepto de formación adquiere un papel esencial, ya que, según Cerda (2007), la formación implica un proceso mediante el cual un saber externo es interiorizado, transformado y posteriormente exteriorizado bajo nuevas formas, cargadas de significado. Esta dinámica, al trasladarse al campo investigativo, supone un trabajo colaborativo entre docente y estudiante en la reconstrucción del conocimiento, lo cual favorece el desarrollo de habilidades necesarias para investigar y aprender (Guamán et al., 2019).

El papel del docente en este escenario se transforma, se podría asumir como un aprendiz de investigación junto a sus estudiantes, de modo que en un proceso conjunto puedan apropiarse de métodos, técnicas y procedimientos propios de la práctica investigativa. Tal como lo afirma Saby (2012) esta interacción fomenta capacidades

investigativas tanto en estudiantes como en profesores, lo que permite enfrentar los retos de documentar y experimentar en contextos académicos reales.

La investigación formativa, en este sentido, puede entenderse como una estrategia pedagógica que combina la enseñanza de contenidos curriculares con el aprendizaje de los procesos propios de la investigación. Restrepo (2003) la reconoce como una práctica que articula la docencia con la investigación, pues no solo se aprenden los conocimientos propios de cada disciplina, sino también los modos de indagación, cuestionamiento y búsqueda de soluciones a problemas del entorno académico y social.

De manera complementaria, Anzola (2007) plantea que este tipo de investigación fomenta en los estudiantes la curiosidad, la capacidad de asombro y el hábito de cuestionar, al tiempo que promueve el desarrollo de competencias como la observación, la selección y sistematización de información, la transferencia de aprendizajes y la flexibilidad interdisciplinaria.

Investigación y formación en Ciencias Sociales

En las ciencias sociales, la formación investigativa implica comprender la investigación no solo como producción de conocimiento, sino como práctica educativa y social. Stenhouse (1984) y Restrepo (2003) coinciden en que investigar debe ser un proceso de aprendizaje que articule la teoría con la experiencia, permitiendo al estudiante construir sentido desde su realidad. Desde una perspectiva crítica, Freire (1970, 1997) plantea que la investigación adquiere su verdadero valor cuando contribuye a la transformación del sujeto y de su contexto, otorgándole un sentido ético y emancipador a la educación superior.

La perspectiva de Vega Cantor (2007) sobre la investigación en ciencias sociales se fundamenta en la necesidad de comprenderla como una práctica crítica y emancipadora, inseparable de los procesos históricos y políticos que configuran la realidad contemporánea. Para este autor, investigar no significa únicamente producir conocimiento académico, sino asumir un compromiso ético con la transformación social, en tanto la investigación debe desenmascarar las estructuras de poder que sostienen el capitalismo, el imperialismo y la tecnociencia. Vega Cantor (2007) subraya que la investigación social debe situarse en el contexto de la globalización, reconociendo cómo las dinámicas económicas y culturales globales inciden en la vida cotidiana y en la educación. De este modo, la investigación se

convierte en un acto pedagógico que fomenta la conciencia crítica y la capacidad de los sujetos para cuestionar el orden establecido.

En esta misma línea, Duverger (1976) considera que la especificidad de estas disciplinas radica en su doble dimensión: empírica y reflexiva. A diferencia de las ciencias naturales, cuyo objeto de estudio puede observarse de manera externa, las ciencias sociales investigan realidades en las que el investigador es simultáneamente observador y partícipe. Por ello, el método no puede reducirse a una técnica neutra de medición o descripción, sino que debe incorporar una reflexión constante sobre el sentido, la intención y las condiciones históricas de los fenómenos humanos. Duverger (1976) enfatiza que el conocimiento social se produce en un contexto de valores, instituciones y significados compartidos, lo que exige reconocer la implicación del investigador en el objeto que estudia y la imposibilidad de una objetividad absoluta.

Desde esta perspectiva, la formación investigativa en ciencias sociales, siguiendo a Duverger (1976), no debería orientarse únicamente a la transmisión de métodos, sino a la comprensión del método como proceso de pensamiento crítico. Para este autor, investigar implica interpretar, comparar, contextualizar y problematizar, más que aplicar de manera mecánica una técnica. En este sentido, la enseñanza de la investigación requiere que los estudiantes comprendan que todo procedimiento metodológico está mediado por una concepción epistemológica y una visión del mundo. Duverger (1976) advierte que toda observación en ciencias sociales está impregnada de teoría, y que el verdadero rigor consiste no en eliminar la subjetividad, sino en hacerla consciente, controlarla y someterla al examen crítico.

De acuerdo con Rodríguez (2015), tradicionalmente, se ha mantenido una división entre la investigación académica (centrada en la generación de conocimiento teórico) y la investigación social aplicada (orientada a la intervención y transformación de realidades concretas), lo cual ha traído como resultado tensiones epistemológicas, simbólicas y pedagógicas que afectan tanto la identidad del investigador como la manera en que se forma al estudiante en investigación.

Desde una perspectiva crítica, esta dicotomía resulta limitada Rodríguez (2015) explica que lejos de ser excluyentes, ambas formas de investigación son complementarias y

responden a finalidades convergentes: comprender la realidad social y contribuir a su transformación. La postura clásica de Durkheim (1928) ya advertía sobre esta tensión al señalar que el conocimiento de la realidad no implica neutralidad ni distanciamiento respecto de su posible mejora. Así, incluso la investigación teórica encierra un potencial transformador que no puede desconocerse.

En el contexto actual, esta discusión cobra relevancia en la medida en que la formación investigativa en ciencias sociales debe considerar no solo la adquisición de herramientas metodológicas, sino también la reflexión ética y política sobre el rol del conocimiento en la sociedad. Rodríguez (2015) afirma que la separación entre investigación académica e investigación aplicada genera un efecto formativo contradictorio: mientras se fomenta la rigurosidad conceptual, se debilita el compromiso con la acción y la incidencia social.

La noción de obstáculo pedagógico y metodológico en investigación formativa

La noción de obstáculo pedagógico y metodológico en la investigación formativa se relaciona directamente con las dificultades que enfrentan los docentes y las instituciones educativas para integrar la enseñanza y la investigación como procesos complementarios. Desde la perspectiva de Elliott (1993) y Stenhouse (1984) la docencia podría concebirse como una forma de investigación en la que el profesor reflexiona críticamente sobre su práctica, analiza los procesos de aprendizaje y ajusta sus estrategias a las necesidades del contexto. Sin embargo, cuando esta reflexión no se produce o se concibe la investigación como una actividad separada del quehacer docente, emergen obstáculos pedagógicos que limitan la formación crítica y autónoma del estudiante. La falta de una pedagogía reflexiva genera prácticas rígidas, centradas en la transmisión de contenidos y no en el desarrollo de competencias investigativas, lo que impide la construcción de una cultura académica orientada a la indagación y la transformación.

En esta misma línea, Elliot (1993) señala que la investigación-acción podría constituir un enfoque para superar dichos obstáculos, en tanto permite que el docente asuma su práctica como un proceso investigativo que genera conocimiento sobre la enseñanza misma. No obstante, tal como advierte Restrepo (2003) en muchos programas universitarios, la investigación formativa se desarrolla de manera fragmentada, sin

conexión con los procesos curriculares ni con las necesidades reales de los estudiantes. Esta desconexión no solo obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también limita la apropiación del conocimiento como herramienta para comprender y transformar el entorno. En este sentido, la crítica de Vega Cantor (2007) refuerza la idea de que los obstáculos pedagógicos en la investigación formativa no solo responden a limitaciones metodológicas internas, sino también a estructuras educativas subordinadas a lógicas de mercado. En este sentido, la falta de articulación entre docencia e investigación reproduce prácticas acríticas que impiden la formación de sujetos autónomos. Así, superar dichos obstáculos exige una pedagogía investigativa comprometida con la transformación social y la conciencia histórica.

No obstante, como lo sostienen Rojas (2018) y González (2017), las estructuras institucionales y las políticas de educación superior en Colombia continúan privilegiando la investigación científica formal orientada a indicadores de productividad, lo que debilita la dimensión formativa y pedagógica de la investigación. En consecuencia, los obstáculos metodológicos no se reducen a la ausencia de técnicas o herramientas, sino que reflejan una falta de coherencia entre las estrategias pedagógicas, las políticas institucionales y los fines educativos de la formación investigativa en las ciencias sociales.

Por su parte, Restrepo (2003) profundiza en la relación entre docencia e investigación en el contexto colombiano, destacando que la investigación formativa debe entenderse como una estrategia pedagógica que fortalece la formación integral del estudiante. Sin embargo, advierte que cuando la investigación se limita a una exigencia curricular o a un requisito de grado, sin una verdadera articulación con la enseñanza, se generan obstáculos pedagógicos y metodológicos significativos. Estos se expresan en la fragmentación curricular, la ausencia de didácticas orientadas a la investigación y la escasa preparación metodológica de los estudiantes.

Wright (2009) critica la burocratización del trabajo científico y la subordinación del método a las exigencias externas del sistema académico. Desde esta lectura, el obstáculo pedagógico y metodológico en la investigación formativa emerge cuando la enseñanza de la investigación se reduce a la aplicación rígida de procedimientos o formatos preestablecidos, desvinculados de la reflexión crítica y de la creatividad intelectual. Según Wright (2009),

este tipo de pedagogía promueve un aprendizaje mecánico del método, donde el estudiante replica pasos sin comprender el sentido epistemológico y social de su quehacer investigativo. En consecuencia, la formación deja de ser un proceso de indagación y construcción de sentido para convertirse en una práctica estandarizada que limita la autonomía del pensamiento. Para Wright (2009), superar este obstáculo implica reivindicar una pedagogía de la investigación centrada en la experiencia, la problematización y la construcción colectiva del conocimiento, para este autor investigar es un acto reflexivo, dialógico y profundamente humano.

La noción de obstáculo epistemológico en investigación

La noción de obstáculo epistemológico, desarrollada por Bachelard (1993), constituye un aporte fundamental para comprender las tensiones que emergen en los procesos de aprendizaje y en la formación de una auténtica mentalidad investigativa. Desde esta perspectiva, un obstáculo epistemológico no equivale a la ausencia de conocimiento, sino a la presencia de saberes mal asimilados o concepciones profundamente arraigadas que, aunque tuvieron utilidad en contextos previos, se convierten en barreras frente a la incorporación de nuevos conceptos y formas de interpretar la realidad. Más que simples resistencias cognitivas, se trata de estructuras epistemológicas de carácter histórico y cultural que condicionan la manera de aprender e investigar. En consecuencia, el obstáculo no debe entenderse únicamente como un límite, sino como una etapa necesaria que impulsa la rectificación y la reconstrucción del pensamiento científico, favoreciendo la innovación y la transformación crítica del conocimiento.

En el marco de la investigación formativa, tanto estudiantes como docentes se ven expuestos a estos obstáculos. Entre los más comunes se encuentran la percepción de la investigación como una práctica ajena a la realidad inmediata, asociada únicamente a “expertos” y desprovista de relevancia en la vida cotidiana; la tendencia a privilegiar el sentido común y las creencias populares por encima del análisis crítico y fundamentado en la evidencia; así como la dificultad para asumir la incertidumbre y la ambigüedad, elementos consustanciales al quehacer científico. A ello se suma la resistencia a cuestionar los propios supuestos y marcos de referencia, lo cual impide el ejercicio reflexivo que demanda todo proceso investigativo. Finalmente, la visión lineal y simplificada de la

investigación dificulta reconocer su carácter iterativo, complejo y no necesariamente predecible, lo que obstaculiza el desarrollo de competencias investigativas sólidas¹.

De esta manera, el planteamiento de Bachelard (1993) permite interpretar las dificultades de la investigación formativa no solo como carencias técnicas o metodológicas, sino también como limitaciones epistemológicas y cognitivas que deben ser identificadas y superadas para consolidar procesos educativos capaces de fomentar el pensamiento crítico y la producción de conocimiento riguroso.

Por otro lado, Wright (2009) introduce una crítica al conocimiento fragmentado y descontextualizado que caracteriza muchas prácticas de investigación. La imaginación sociológica es una capacidad epistemológica que vincula la biografía individual con los procesos históricos y estructurales, posibilitando una comprensión integral de la realidad. Wright (2009) sostiene que cuando en la educación universitaria no se cultiva esta capacidad, el aprendizaje se reduce a la acumulación de datos o teorías sin conexión con las condiciones sociales que les dan sentido. El obstáculo epistemológico, entonces, reside en la ausencia de una perspectiva relacional entre el sujeto y su contexto, lo que impide a los estudiantes construir conocimiento situado, crítico y reflexivo (Wright, 2009).

La noción de obstáculo sociológico en investigación formativa

La noción de obstáculo sociológico en la investigación formativa puede comprenderse desde la perspectiva de la pedagogía crítica propuesta por Freire (1996, 1968) quien plantea que la educación está atravesada por estructuras de dominación que reproducen desigualdades sociales y culturales. En el contexto universitario, estos obstáculos se manifiestan cuando la formación investigativa se orienta más hacia la reproducción del conocimiento que hacia su problematización crítica. Freire (1996, 1968) advierte que la educación bancaria —aquella en la que el docente deposita saberes en el estudiante sin promover su reflexión— limita la capacidad transformadora del aprendizaje y reduce la investigación a un ejercicio técnico, desprovisto de conciencia social y política.

Desde esta perspectiva, los obstáculos sociológicos en la investigación formativa no solo se relacionan con la falta de recursos o las deficiencias institucionales, sino también

¹ Cabe aclarar que Bachelard (1993) no formula esta noción en términos pedagógicos, sino epistemológicos; la presente lectura constituye una adaptación al ámbito de la investigación formativa.

con las condiciones estructurales que restringen la participación del estudiante en la producción de conocimiento. Restrepo (2003) advierte que las políticas universitarias centradas en la competitividad, la medición de resultados y la productividad científica generan un entorno donde la investigación se concibe como un fin en sí mismo, desconectado de las realidades sociales. Este enfoque podría reproducir desigualdades epistemológicas y culturales, al privilegiar ciertos modos de investigar y al desvalorizar aquellos conocimientos que emergen desde las experiencias locales o comunitarias, contraviniendo el principio freireano de una educación contextualizada y liberadora.

Wright (2009) subraya la dimensión estructural del conocimiento social y permite identificar un obstáculo sociológico en la formación investigativa: la incapacidad de vincular las experiencias individuales con los problemas sociales más amplios. En los procesos educativos, esto se traduce en una enseñanza que fragmenta la realidad, desvinculando la investigación del compromiso social y político del conocimiento. Wright (2009) afirma que, cuando los individuos no logran reconocer la relación entre sus propias inquietudes y las condiciones estructurales que las generan, se pierde la posibilidad de transformar la sociedad a través del pensamiento crítico. De este modo, el obstáculo sociológico consiste en la falta de conciencia sobre el carácter social del conocimiento, lo que impide desarrollar una investigación comprometida con la comprensión y transformación de la realidad colectiva (Wright, 2009).

Aproximaciones metodológicas

El presente estudio se fundamentó en un enfoque metodológico cualitativo que buscó comprender los retos de la investigación formativa desde la interpretación de sus significados y prácticas en el contexto universitario colombiano. Esta aproximación se vincula con la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1999), para quien comprender implica un proceso de interpretación situado, en el que el investigador dialoga con los textos, discursos y experiencias, reconociendo que todo conocimiento está mediado por horizontes históricos y culturales.

La elección de esta metodología respondió al propósito de analizar la dimensión pedagógica y formativa de la investigación no solo como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una práctica social y educativa que se construye en la interacción entre

tradición y experiencia. En este sentido, la aproximación metodológica combinó la revisión documental con la recolección de información a través de un sondeo, permitiendo integrar la reflexión teórica con la experiencia de los actores educativos y ofrecer una comprensión amplia, crítica y situada del fenómeno estudiado.

Según Hernández Sampieri et al., (2014), el enfoque cualitativo se centra en comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, explorando significados, discursos y prácticas en sus contextos naturales. Este documento corresponde a una revisión cualitativa de carácter exploratorio que adopta este enfoque con el fin de interpretar las dificultades pedagógicas y metodológicas que enfrenta la investigación formativa en la educación universitaria del campo de las ciencias sociales en Colombia.

La investigación se clasifica como descriptiva-interpretativa. En palabras de Hernández Sampieri et al., (2014) la investigación descriptiva busca detallar características fundamentales de fenómenos, mientras que la interpretativa analiza significados y patrones subyacentes. Esta combinación, fortalecida por la hermenéutica de Gadamer (1999), permite no solo identificar los retos pedagógicos, institucionales y estructurales de la investigación formativa, sino también comprender su sentido y función dentro de la educación superior en ciencias sociales, en un proceso de construcción de significado que reconoce la historicidad y apertura del conocimiento.

El diseño metodológico corresponde a un diseño no experimental. Es no experimental porque no se manipulan variables, sino que se analizan documentos y discursos tal como existen.

Para el análisis bibliográfico se implementó una revisión documental apoyada en operadores booleanos que guiaron la búsqueda en bases de datos académicas (Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Scholar) y repositorios institucionales (MEN, Minciencias, ICFES, universidades). La información recopilada fue posteriormente sistematizada mediante fichas RAE (Registro, Análisis y Evaluación), las cuales se emplearon como instrumento de organización y análisis en la etapa de resultados. Estas fichas permitieron clasificar los documentos según su pertinencia, aportes y relación con los objetivos de la investigación, facilitando la identificación de patrones y la evaluación crítica de los hallazgos. De este modo, su aplicación concreta reforzó la coherencia del

enfoque metodológico y aseguró que la revisión documental se integrara directamente al proceso interpretativo del estudio.

Sondeo de percepción

Como complemento a la revisión documental, se diseñó un sondeo de percepción en Microsoft Formularios, cuyo enlace fue distribuido a través de redes sociales (WhatsApp, Facebook e Instagram) (véase anexo 1). Este instrumento tuvo un carácter exploratorio, concebido como una primera aproximación al fenómeno de estudio, con el propósito de (1) captar percepciones generales sobre las experiencias formativas en investigación, (2) identificar dificultades recurrentes y (3) reconocer posibles estrategias de mejora.

Una vez obtenidas las respuestas, estas fueron analizadas siguiendo el procedimiento de análisis de contenido propuesto por Bardin (1991). Se aplicó un análisis descriptivo de frecuencias en las preguntas cerradas y de opción múltiple, complementado con una categorización temática que permitió organizar la información en tres categorías analíticas directamente vinculadas a los objetivos específicos:

- Experiencias formativas en investigación (OE1): percepciones sobre la asignatura Metodología de la Investigación y las alternativas de formación práctica (semilleros, grupos de estudio, pasantías).
- Dificultades recurrentes (OE2): obstáculos pedagógicos, epistemológicos y sociológicos que limitan el desarrollo de procesos investigativos, tales como complejidad de contenidos, falta de acompañamiento docente, escasez de recursos y carencia de cultura investigativa.
- Posibles estrategias de mejora (OE3): apoyos requeridos para fortalecer la investigación formativa, incluyendo capacitación metodológica, formación docente, espacios de práctica articulados a la realidad social y acompañamiento continuo.

El proceso de análisis incluyó una triangulación entre los hallazgos del sondeo, la revisión documental y el marco teórico, lo que permitió validar la coherencia entre las percepciones de los participantes y las discusiones académicas sobre investigación formativa. De este modo, el instrumento no solo aportó datos empíricos, sino que se integró de manera consistente al enfoque metodológico, reforzando la comprensión crítica y situada del fenómeno estudiado.

Hallazgos evidenciados a partir del sondeo y la revisión documental

Principales obstáculos pedagógicos, metodológicos y sociológicos en la investigación formativa en el campo de las ciencias sociales en Colombia en los últimos diez años

Durante la última década, la investigación formativa en el ámbito de las ciencias sociales en Colombia ha enfrentado una serie de obstáculos estructurales, pedagógicos, metodológicos y sociológicos que han limitado su consolidación como estrategia educativa crítica y transformadora. Estos desafíos, documentados en diversos estudios recientes, revelan tanto las limitaciones institucionales como las tensiones entre los modelos pedagógicos tradicionales y las nuevas exigencias de una educación universitaria basada en la indagación y la reflexión.

En el plano pedagógico, Sánchez et al., (2023) evidencian que la falta de una cultura investigativa sólida en las instituciones de educación superior constituye una de las principales barreras para el desarrollo de procesos formativos orientados a la investigación. Su estudio sobre la participación estudiantil en los semilleros de investigación de la Universidad de la Amazonia muestra que las dificultades más recurrentes se relacionan con la escasa motivación docente, la débil integración de la investigación en los planes de estudio y la falta de estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía del estudiante. Estas limitaciones reflejan la persistencia de prácticas educativas centradas en la transmisión de contenidos, en lugar de fomentar procesos de aprendizaje basados en la indagación y la construcción colectiva del conocimiento. De este modo, el obstáculo pedagógico radica en la desconexión entre la enseñanza y la investigación, lo que impide que la formación universitaria se oriente hacia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

De acuerdo con Restrepo (2003) uno de los principales obstáculos pedagógicos de la investigación formativa en Colombia radica en la falta de articulación entre la docencia y la investigación. El autor advierte que en muchas instituciones de educación superior la investigación se ha convertido en un componente adicional o complementario del currículo, lo que impide que se consolide como una práctica pedagógica transversal. Esta fragmentación provoca que los docentes continúen reproduciendo modelos de enseñanza tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, sin integrar la indagación ni la

problematización en los procesos de aprendizaje. Restrepo plantea que enseñar a investigar implica transformar las dinámicas del aula en espacios de reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento, donde el docente actúe como mediador y no como transmisor, favoreciendo así la formación de sujetos capaces de analizar su realidad y generar propuestas de cambio.

Desde una perspectiva metodológica, el análisis realizado por Cruz et al. (2022) señala la falta de claridad conceptual sobre la investigación formativa y la insuficiente utilización de métodos coherentes con su naturaleza. Su revisión documental evidencia que, aunque las instituciones declaran la existencia de políticas y estrategias para fortalecer la investigación, estas suelen concentrarse en la producción científica formal, relegando la investigación formativa a una función secundaria. Además, como señalan Cruz et al. (2022), en muchos programas universitarios persiste la tendencia a reproducir modelos investigativos rígidos, propios de las ciencias naturales, lo cual dificulta la aplicación de metodologías cualitativas, interpretativas y participativas, fundamentales para comprender los fenómenos sociales desde su complejidad. Este desajuste metodológico, advertido también por Rodríguez (2015), se traduce en procesos formativos fragmentados donde los estudiantes no logran apropiarse del sentido epistemológico de investigar, sino que, como plantea Restrepo (2003), asumen la investigación como un requisito académico o administrativo más que como una práctica de construcción de conocimiento.

Desde la perspectiva de Restrepo (2003), la investigación formativa enfrenta serias limitaciones metodológicas debido a la adopción de modelos investigativos rígidos y descontextualizados que no se corresponden con las particularidades de las ciencias sociales. El autor señala que, en lugar de promover procesos de indagación abiertos, reflexivos y situados, muchas instituciones han reducido la enseñanza de la investigación a la aplicación mecánica de métodos y técnicas, lo que desvirtúa su propósito formativo. En su obra posterior, Restrepo (2003) profundiza en la necesidad de desarrollar una pedagogía investigativa que vincule los métodos con los contextos, de modo que los estudiantes comprendan la investigación como un proceso de construcción de sentido y no como una tarea técnica. De esta manera, el obstáculo metodológico se manifiesta en la ausencia de

estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse del método desde su experiencia y no únicamente desde la teoría.

En cuanto a los obstáculos sociológicos, Iriarte (2020) aporta una mirada profunda desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico al analizar las experiencias de maestros en formación en Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre. Los resultados revelan tensiones entre la autonomía del sujeto investigador y las estructuras jerárquicas de poder que permean las instituciones educativas. Los estudiantes asocian la investigación formativa con procesos impuestos, sujetos a la voluntad de los docentes o a las directrices institucionales, lo que reproduce una relación vertical que contradice los principios emancipadores del aprendizaje.

Restrepo (2003) advierte que la investigación formativa se ve limitada por las estructuras jerárquicas y burocráticas de las universidades, las cuales reproducen relaciones verticales entre docentes y estudiantes. Estas dinámicas institucionales restringen la participación del estudiante como sujeto investigador y dificultan la creación de comunidades académicas horizontales. Para el autor, la cultura universitaria colombiana tiende a concebir la investigación como una práctica reservada a élites académicas, excluyendo a los estudiantes de los procesos de producción de conocimiento. Esta situación no solo perpetúa desigualdades al interior de las instituciones, sino que también limita el potencial transformador de la investigación formativa. Superar este obstáculo requiere — según Restrepo (2003) — democratizar las prácticas investigativas, fomentar el trabajo colaborativo y reconocer la voz del estudiante como parte esencial del proceso de construcción del saber.

Percepciones, dificultades y necesidades de los estudiantes frente a la investigación formativa: resultados del sondeo de percepción

A partir del sondeo de percepción aplicado a estudiantes y egresados de programas de pregrado y posgrado, se identificó que la mayoría percibe la asignatura de Metodología de la Investigación como una experiencia de dificultad media o alta. De las respuestas registradas, una proporción importante calificó la materia como compleja, señalando que los contenidos resultaban abstractos y que existió poca orientación docente para comprenderlos. Sin embargo, también se registraron casos en los que la experiencia fue

valorada positivamente, principalmente por su aporte al desarrollo de habilidades investigativas y su relevancia en la formación académica (véase figura 1).

Figura 1

Percepción de los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación

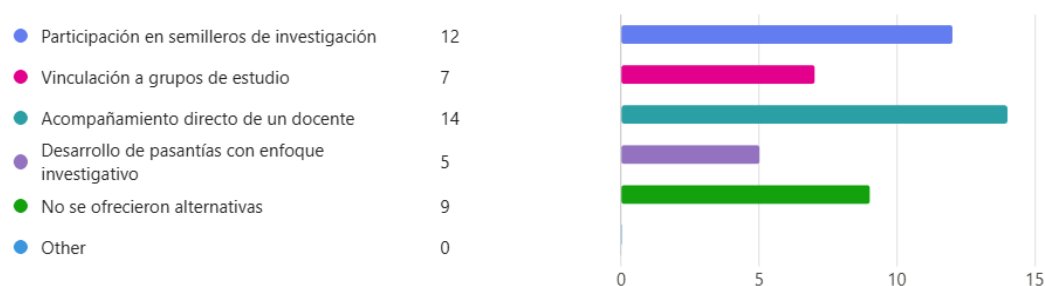


Nota. Elaboración propia a partir de datos del sondeo de percepción (Microsoft Forms, 2025).

En relación con las alternativas complementarias ofrecidas durante la formación, los resultados evidencian que la mayoría de los participantes contó con experiencias como la participación en semilleros de investigación, grupos de estudio o acompañamiento docente directo. No obstante, un número considerable afirmó que no se ofrecieron alternativas adicionales a la asignatura teórica, lo que indica una heterogeneidad institucional en la promoción de estrategias prácticas para el aprendizaje de la investigación (véase figura 2).

Figura 2

Alternativas complementarias ofrecidas durante la formación



Nota. Elaboración propia a partir de datos del sondeo de percepción (Microsoft Forms, 2025).

Respecto a las principales dificultades para desarrollar procesos de investigación formativa, los encuestados mencionaron con mayor frecuencia la limitación para relacionar categorías, marcos teóricos y conceptuales, seguida de la dificultad para aplicar la teoría a la comprensión de problemáticas de la realidad social. También se destacaron la complejidad de los contenidos y las dificultades personales para asimilar los conceptos metodológicos. Estas tendencias sugieren una percepción generalizada de que la enseñanza de la investigación presenta barreras de comprensión teórica y práctica (véase figura 3).

Figura 3

Principales dificultades para desarrollar procesos de investigación formativa

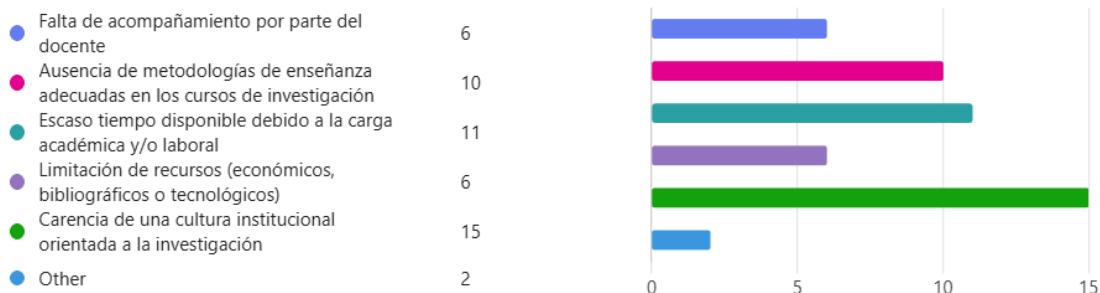


Nota. Elaboración propia a partir de datos del sondeo de percepción (Microsoft Forms, 2025).

En cuanto a los factores que dificultaron el desarrollo de la investigación formativa, las respuestas más recurrentes fueron la falta de acompañamiento por parte del docente, la ausencia de metodologías de enseñanza adecuadas y la carencia de una cultura institucional orientada a la investigación. Asimismo, varios participantes mencionaron limitaciones de recursos económicos y bibliográficos, así como escaso tiempo disponible debido a la carga académica o laboral. Estos factores revelaron tanto obstáculos pedagógicos como estructurales en el proceso formativo (véase figura 4).

Figura 4

Factores que dificultaron el desarrollo de la investigación formativa

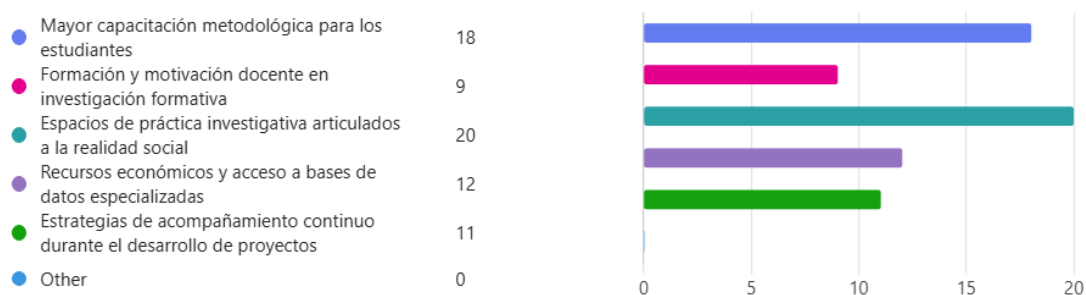


Nota. Elaboración propia a partir de datos del sondeo de percepción (Microsoft Forms, 2025).

Finalmente, los apoyos que los encuestados consideraron más necesarios para facilitar su proceso de investigación fueron: mayor capacitación metodológica para los estudiantes, formación y motivación docente en investigación formativa, y espacios de práctica articulados a la realidad social. También se destacaron como relevantes los recursos económicos, el acceso a bases de datos especializadas y las estrategias de acompañamiento continuo durante el desarrollo de proyectos (véase figura 5).

Figura 5

Factores que dificultaron el desarrollo de la investigación formativa.



Nota. Elaboración propia a partir de datos del sondeo de percepción (Microsoft Forms, 2025).

Algunas estrategias para superar las dificultades previamente descritas

Superar los obstáculos pedagógicos, metodológicos y sociológicos que enfrenta la investigación formativa en la educación superior colombiana exige una articulación entre las políticas institucionales, las prácticas docentes y la formación del estudiantado. Las

investigaciones de López de Parra et al., (2019) y López & Carmona (2015) coinciden en que el fortalecimiento de la cultura investigativa depende de la capacidad de las universidades para integrar la investigación en los procesos curriculares y para ofrecer espacios de acompañamiento continuo a los estudiantes. Estas autoras sostienen que las estrategias institucionales deben orientarse a la vinculación temprana del estudiante con tutores expertos, la creación de espacios de reflexión y trabajo colaborativo, y la adecuación de escenarios que faciliten la búsqueda de información y la práctica investigativa.

En la misma línea, Moreno (2017) enfatiza que los seminarios de investigación, los coloquios y las tutorías personalizadas constituyen medios eficaces para fortalecer la formación de futuros investigadores, siempre y cuando sean reconocidos institucionalmente como parte de los indicadores de calidad educativa. Desde esta perspectiva, el autor subraya que las estrategias institucionales deben trascender lo administrativo y convertirse en dispositivos pedagógicos que permitan la apropiación del saber metodológico y el desarrollo de pensamiento crítico. Esto implica reconfigurar los procesos de acompañamiento docente como espacios de co-construcción de conocimiento, donde la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica sean componentes centrales del aprendizaje.

En el contexto colombiano, López de Parra et al., (2019) identificaron la necesidad de fomentar una cultura investigativa desde los primeros semestres, garantizando que la investigación no se concentre únicamente en las etapas finales del proceso formativo. Para ello, proponen la transversalización del enfoque investigativo en el currículo, la destinación de recursos y estímulos institucionales, y la capacitación permanente del profesorado. Estas estrategias permiten vincular la docencia, la investigación y la proyección social, promoviendo una educación más coherente con las demandas del entorno y con el propósito de formar profesionales críticos y autónomos.

En este punto, resulta pertinente recuperar la reflexión de Wright (2009) quien afirmó:

Una de las peores cosas que les suceden a los investigadores sociales es que sienten la necesidad de escribir sus ‘planes’ sólo en una ocasión: cuando van a pedir dinero

para una investigación específica o para un proyecto [...]. La mayor parte de los 'planes' se escriben para pedir fondos [...] y acaban muy probablemente en afanasas pretensiones (p. 2).

Esta crítica cobra plena vigencia en el contexto universitario contemporáneo, donde los procesos investigativos muchas veces se subordinan a las exigencias de productividad y financiamiento, reduciendo la investigación a un ejercicio burocrático. Desde la mirada de Wright (2009), superar este obstáculo implica revalorizar la investigación como un oficio intelectual y pedagógico que articula la experiencia personal, la reflexión crítica y el compromiso con la realidad social. Solo cuando el aprendizaje investigativo se concibe como una práctica viva —no como una tarea administrativa o técnica— es posible consolidar una cultura científica auténtica, capaz de generar pensamiento transformador.

Por su parte, Ortiz et al., (2012) señalan que la consolidación de la investigación formativa también requiere revisar las condiciones laborales y evaluativas del profesorado. La sobrecarga administrativa y los modelos de productividad centrados en la cantidad de publicaciones dificultan que los docentes puedan dedicar tiempo suficiente a la orientación investigativa. En consecuencia, proponen fortalecer el trabajo colegiado e interdisciplinario y redefinir los criterios de evaluación académica para priorizar el impacto formativo sobre la mera producción cuantitativa. Este cambio de enfoque permitiría reconocer la investigación como una práctica educativa y no solo como un indicador de eficiencia institucional.

Entre las estrategias más efectivas para la formación investigativa se destacan los semilleros de investigación, ampliamente estudiados por Quintero et al., (2008) y Rojas et al., (2020) Según estos autores, los semilleros se constituyen en una herramienta pedagógica fundamental para el aprendizaje significativo, la generación de comunidades de práctica y el fortalecimiento del vínculo entre teoría y realidad. En Colombia, su desarrollo ha permitido la participación de los estudiantes en proyectos de investigación docente y en actividades interdisciplinarias, consolidando espacios de formación autónoma y colaborativa. Rojas et al. (2020) evidencian que los semilleros incrementan la calidad de los trabajos de grado, potencian la producción científica y facilitan la articulación entre el ámbito académico y el laboral, al promover experiencias de aprendizaje contextualizadas.

Asimismo, Quintero et al. (2008) destacan que los semilleros representan un proceso de iniciación temprana a la investigación, al promover la interacción entre docentes y estudiantes en torno a la formulación y desarrollo de proyectos, la divulgación de resultados y la participación en redes académicas. Sin embargo, advierten que uno de los retos actuales consiste en incorporar estos espacios al currículo formal, dado que en muchas universidades los semilleros aún funcionan como actividades extracurriculares. Integrarlos plenamente al proceso formativo permitiría superar la fragmentación entre la teoría y la práctica, y contribuiría al cumplimiento de los principios establecidos en las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, que promueven la formación investigativa como eje de la calidad educativa.

Finalmente, experiencias internacionales como las descritas por Vidal et al., (2021) en Chile y Brasil demuestran que los semilleros pedagógicos y los grupos de discusión investigativa pueden convertirse en escenarios de innovación y transformación educativa. Estos espacios fomentan el pensamiento crítico, la curiosidad epistemológica y el diálogo intercultural entre docentes y estudiantes, promoviendo una visión descolonizadora del conocimiento. En consecuencia, se puede afirmar que la superación de los obstáculos en la investigación formativa requiere de un modelo pedagógico basado en la reflexión, la cooperación y la articulación institucional, donde la formación en investigación se conciba no como un requisito administrativo, sino como una práctica de emancipación intelectual y transformación social.

Discusión: una aproximación analítica

Los hallazgos obtenidos permitieron evidenciar que las principales dificultades enfrentadas por los estudiantes en los procesos de investigación formativa coinciden con las limitaciones señaladas por diversos autores en el contexto colombiano. En primer lugar, la percepción de que la asignatura de Metodología de la Investigación resulta compleja y poco accesible refleja un obstáculo de carácter pedagógico y epistemológico, vinculado a la forma en que se enseña la investigación en las instituciones de educación superior. Restrepo (2003) advierte que la enseñanza de la investigación en Colombia ha estado marcada por una orientación excesivamente técnica y reproductiva, en la que se prioriza la estructura metodológica sobre el sentido reflexivo del proceso. Este enfoque genera un

distanciamiento entre el estudiante y la experiencia investigativa, reduciendo la posibilidad de comprender la investigación como una práctica formativa integral y transformadora.

En relación con la falta de acompañamiento docente y la escasa implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de la investigación, los resultados de este estudio confirman lo planteado por Iriarte (2020), quien identifica que la figura del formador tiene un papel decisivo en la manera en que los futuros profesionales construyen significado sobre la investigación. Cuando la práctica docente se limita a la transmisión de contenidos o a la imposición de temas, los estudiantes perciben la investigación como una obligación académica más que como una oportunidad para la construcción de conocimiento. En contraste, los formadores que promueven la autonomía y la reflexión logran transformar la percepción estudiantil, favoreciendo una relación más crítica y comprometida con el proceso investigativo. Los datos del sondeo evidencian, precisamente, que la ausencia de acompañamiento y orientación afecta la motivación y el sentido formativo del trabajo investigativo.

Por su parte, la falta de espacios institucionales que fomenten una cultura investigativa, sumada a la escasez de recursos y al limitado acceso a bases de datos y asesorías, refuerza los planteamientos de Cruz et al. (2022) y Sánchez et al. (2023). Ambos estudios destacan que el desarrollo de la investigación formativa en Colombia se enfrenta a obstáculos estructurales y sociológicos, como la débil inversión en investigación, la ausencia de políticas institucionales que articulen la docencia con la investigación y la falta de incentivos para la participación estudiantil en semilleros o grupos de investigación. En este sentido, la baja participación identificada en el sondeo no responde únicamente a una falta de interés individual, sino a un contexto institucional que no siempre favorece las condiciones para la formación investigativa.

Finalmente, la coincidencia entre los hallazgos de este sondeo y las investigaciones de Restrepo (2003) e Iriarte (2020) refuerza la idea de que los desafíos de la investigación formativa no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado que combina factores pedagógicos, metodológicos y socioculturales. Las dificultades para relacionar teoría y práctica, el desinterés docente y la limitada infraestructura investigativa reflejan una problemática sistémica que requiere ser abordada desde políticas educativas

coherentes con el desarrollo de una cultura científica y reflexiva. En consecuencia, los resultados invitan a repensar la formación investigativa no como un requisito curricular, sino como un proceso continuo de construcción de pensamiento crítico, vinculado a la transformación de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento institucional de la investigación en las ciencias sociales.

No obstante, frente a estos desafíos, a continuación, se presentan algunas propuestas. Según López & Carmona (2015), la vinculación temprana de los estudiantes con tutores expertos y la creación de espacios institucionales de acompañamiento, reflexión y trabajo colaborativo son acciones esenciales para fortalecer la cultura investigativa. Estas estrategias promueven la apropiación del saber metodológico y el desarrollo de competencias analíticas y críticas, alineadas con los objetivos de una educación universitaria transformadora. De manera similar, Moreno (2017) destaca la importancia de los seminarios de investigación, los coloquios y las tutorías personalizadas como dispositivos pedagógicos que permiten la socialización del conocimiento, el debate entre pares y la construcción colectiva de significado.

En el contexto colombiano, López de Parra et al., (2019) subrayan que la transversalización del componente investigativo en los planes de estudio, la destinación de recursos específicos y la capacitación permanente del profesorado son condiciones fundamentales para fortalecer la investigación formativa. Estas acciones permiten integrar la docencia, la investigación y la proyección social, lo cual amplía las posibilidades de aprendizaje significativo y fomenta una vinculación más estrecha entre el aula y la realidad social. En coherencia con lo anterior, Ortiz et al. (2012) sostienen que también es necesario redefinir los criterios de evaluación docente, privilegiando la calidad formativa de los procesos investigativos sobre la cantidad de productos generados, y promoviendo el trabajo colegiado e interdisciplinario como base de la práctica investigativa.

Entre las estrategias más relevantes, los semilleros de investigación se consolidan como una herramienta pedagógica de gran alcance. De acuerdo con Quintero et al. (2008), los semilleros representan una forma de iniciación temprana en la investigación, al propiciar la interacción entre docentes y estudiantes en torno a la formulación y ejecución de proyectos, la divulgación de resultados y la participación en redes académicas. Estos

espacios fomentan una cultura de aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades investigativas a través de la práctica. Rojas et al. (2020) complementan este planteamiento al demostrar que los semilleros incrementan la calidad de los trabajos de grado, fortalecen la producción científica institucional y facilitan la articulación entre la formación académica y el entorno profesional. No obstante, Quintero et al. (2008) advierten que el reto actual consiste en integrar los semilleros al currículo formal, evitando que permanezcan como actividades extracurriculares y aisladas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, experiencias internacionales, como las reportadas por Vidal et al. (2021) en Chile y Brasil, muestran que los semilleros pedagógicos y los grupos de investigación colaborativa pueden funcionar como escenarios de innovación educativa. Estos espacios promueven el pensamiento crítico, la curiosidad epistemológica y la reflexión sobre la práctica docente, vinculando la investigación con la transformación social. En ese sentido, la implementación de estas estrategias en el contexto colombiano permitiría consolidar una pedagogía de la investigación orientada a la autonomía, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento.

Limitaciones del estudio

Si bien los hallazgos de este trabajo permitieron comprender algunos de los obstáculos pedagógicos, metodológicos y sociológicos que afectan la investigación formativa en el campo de las ciencias sociales en Colombia, es importante reconocer las limitaciones que condicionaron su alcance y profundidad. En primer lugar, la investigación se basó principalmente en la revisión y análisis de estudios recientes —entre ellos los de Sánchez et al. (2023), Cruz et al. (2022), e Iriarte (2020)—, lo que implica que las conclusiones dependen de las perspectivas, metodologías y contextos institucionales propios de dichas investigaciones. Por tanto, los resultados no pueden generalizarse a todas las Instituciones de Educación Superior del país, dado que la implementación de la investigación formativa varía según las políticas institucionales, los recursos disponibles y las particularidades de cada programa académico.

En segundo lugar, la información obtenida proviene en su mayoría de fuentes documentales y secundarias, lo cual limitó la posibilidad de contrastar los hallazgos con

datos empíricos directos obtenidos mediante trabajo de campo, como entrevistas o grupos focales con estudiantes y docentes. Esta restricción redujo la oportunidad de explorar con mayor detalle las percepciones y experiencias cotidianas de los actores involucrados en los procesos formativos, aspecto que habría enriquecido el análisis y permitido identificar matices no contemplados en las publicaciones revisadas.

Por último, debe señalarse que el estudio se concentró en un período de tiempo delimitado -los últimos diez años-, lo que, si bien permitió observar tendencias contemporáneas, impidió realizar un seguimiento longitudinal más amplio sobre la evolución de las políticas y prácticas en investigación formativa desde su incorporación en la educación superior colombiana. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos constituyen una base sólida para la reflexión y el diseño de estrategias institucionales orientadas a fortalecer la articulación entre docencia e investigación, así como para el desarrollo de futuras investigaciones que profundicen en los desafíos formativos desde una perspectiva empírica y comparativa.

Conclusiones

El análisis realizado permitió comprender que la investigación formativa en las ciencias sociales en Colombia continúa enfrentando tensiones estructurales, pedagógicas y metodológicas que limitan su consolidación como un proceso educativo transformador. A pesar de los avances normativos y del reconocimiento institucional de la investigación como función sustantiva, persiste una brecha entre la investigación entendida como requisito académico y la concebida como práctica pedagógica. Esta distancia se traduce en una enseñanza centrada en la reproducción de métodos y conceptos, más que en la reflexión crítica y el aprendizaje significativo. Las universidades han priorizado en muchos casos la productividad científica medida por indicadores, desplazando el carácter formativo de la investigación hacia un plano secundario.

Desde la perspectiva pedagógica, se evidenció que la falta de articulación entre docencia e investigación sigue siendo uno de los principales obstáculos. Las prácticas educativas tradicionales, enfocadas en la transmisión de información, dificultan la apropiación del pensamiento crítico y la comprensión de la investigación como herramienta para transformar la realidad social. En el plano metodológico, la persistencia de enfoques

rígidos y tecnocráticos, más cercanos a las ciencias exactas que a las sociales, impide que los estudiantes desarrollen habilidades interpretativas y reflexivas. Esta situación refuerza la desconexión entre la teoría y la práctica, reduciendo la investigación formativa a un ejercicio formal y descontextualizado.

Los resultados del sondeo aplicado a estudiantes y egresados confirman esta tendencia: muchos perciben la asignatura de Metodología de la Investigación como un espacio complejo, poco práctico y con escaso acompañamiento docente. La ausencia de didácticas investigativas, la falta de recursos institucionales y la débil cultura académica hacia la indagación constituyen factores que obstaculizan el desarrollo de competencias investigativas sólidas. Estas dificultades reflejan no solo carencias individuales, sino también una estructura universitaria que no ha logrado integrar la investigación al currículo como un eje transversal de formación.

Frente a este panorama, las estrategias revisadas en la literatura evidencian la necesidad de una transformación institucional y pedagógica profunda. Experiencias como los semilleros de investigación, descritas por Quintero et al. (2008) y Rojas et al. (2020), demuestran que la formación investigativa puede fortalecerse mediante espacios colaborativos donde los estudiantes se vinculan activamente a proyectos, aprenden a problematizar su entorno y desarrollan autonomía intelectual. Del mismo modo, las propuestas de López y Carmona (2015), Moreno (2017) y Ortiz et al. (2012) resaltan la importancia de consolidar políticas universitarias que integren la investigación desde los primeros semestres, promuevan la formación docente continua, y reconozcan el valor formativo —no solo productivo— de la investigación.

En síntesis, superar los desafíos que enfrenta la investigación formativa implica repensar su sentido en el contexto universitario colombiano. Más allá de un requisito académico, debe asumirse como un proceso pedagógico de emancipación intelectual y compromiso social. Solo mediante la articulación entre políticas institucionales coherentes, prácticas docentes reflexivas y espacios de aprendizaje colaborativo será posible avanzar hacia una educación superior en ciencias sociales que forme investigadores críticos, éticos y capaces de incidir en la transformación de su realidad.

Referencias

- Anzola, O. (2007). La investigación formativa en los procesos de investigación asumidos en la universidad. *Sotavento M.B.A.*, 10, 68-73.
- Asis, M. E., Monzón, E., & Hernández, E. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 675-691.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*.
- Colciencias. (2013). *Resolución 1584 de 2013*.
- Congreso de la República de Colombia. (1990). *Ley 29 de 1990*.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1286 de 2009*.
- Congreso de la República de Colombia. (2021). *Ley 2142 de 2021*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado del Consejo Nacional de Acreditación*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de Pregrado*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Acuerdo 02 de 2020*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*.
- Corona, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 605-622.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>

- Cruz, J. C., Olarte, J. A., Hernández, S., & Hernández, E. A. (2022). La investigación formativa en Colombia: Una mirada desde su implementación. *Revista Boletín Redipe, 11*(2), 177-187. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1676>
- Durkheim, É. (1928). *La división del trabajo social*. Ediciones LEA.
- Duverger, M. (with Tierno Galván, E.). (1976). *Métodos de las ciencias sociales* ([9ª ed.]). Ariel.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (with Mellado, J.). (1968). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición, nuevo formato, novena reimpresión). Siglo Veintiuno.
- Gadamer, G. (1999). *Verdad Y Metodo Tomo 1, Octava Edición*.
<http://archive.org/details/hans-georg-gadamer-verdad-y-metodo-tomo-1-octava-edicion>
- González, D. A. (2017). Formación e investigación: Balance de un campo en tensión. *Actualidades Pedagógicas, 69*, 277-294. <https://doi.org/10.19052/ap.4094>
- Guamán, V. J., Espinoza, E. E., Herrera, L., & Herrera, E. (2019). Reflexiones acerca de la investigación social en la Carrera en Educación del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad, 11*(5), 437-446.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Iriarte, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: De la imposición a la transformación. *Revista de*

Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 311-322.

<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>

López de Parra, L., Prada, E. R., & Marín, D. J. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, 15(1), 192-211.

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>

López, H., & Carmona, H. (2015). La investigación formativa: Una experiencia del cuerpo académico estudios en educación. *Praxis*, 11(1), 47-53.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566 de 2003*.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 de 2019*.

Moreno, E. A. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 16, 105.

<https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>

Ortiz, V., Moreno, M., Jiménez, J., & Barragán, B. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 4-4. <https://doi.org/10.35362/rie6011333>

Presidencia de la República. (1980). *Decreto 80 de 1980*.

Quintero, J., Munévar, R. A., & Munévar, F. I. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.

Ramos, Z. (2024). Avances y dificultades en la implementación de la investigación formativa en carreras de ciencias sociales y sociología en universidades latinoamericanas. *Sociologías del Sur*, 1(1), 84-93.

<https://doi.org/10.56469/sds.v1i1.1503>

- Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad* [Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/4863>
- Rodríguez, N. (2015). Características y tipologías de la investigación en ciencias sociales: Una reflexión sobre la complementariedad de las funciones de transformar y comprender1. *Universitas Humanística*, 81, 357-385.
- Rojas, I., Durango, J. A., & Rentería, J. A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: Caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>
- Rojas, M. (2009). La investigación formativa y la docencia en la universidad. *Revista UIS Humanidades*, 37(2).
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/967>
- Saby, J. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la Investigación formativa. *Papeles*, 4(8), 23-30.
- Sánchez, V., Clavijo, T., & Gómez, C. (2023). Limitantes en la participación estudiantil en los semilleros de investigación de Educación Superior en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 332-342.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.
- Turpo, O., Quispe, P., Paz, L. C., & Gonzales, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: Sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>
- Valero, V. (2021). La investigación formativa en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7-8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>

- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar: Las transformaciones mundiales y su incidencias en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vidal, F. L., López de Maturana, S., & Gallardo, B. (2021). Semilleros de Investigación en Colombia, Chile y Brasil: Encuentros pedagógicos, experiencias y acciones de re-existencias en la formación docente. *Temps d'Educació*, 61, 119-134.
- Wright, C. (2009). Sobre artesanía intelectual. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 13, 11.

Anexos

Anexo 1

Preguntas realizadas en el sondeo de percepción

Link: <https://forms.office.com/r/DsfeSm9NFc>

1. Nivel académico en el que realizó o está realizando su tesis de grado:
 - Pregrado
 - Posgrado
2. Año en el que realizó (o está realizando) su tesis de grado:
Respuesta abierta: _____
3. ¿Cómo describiría su experiencia con la asignatura *Metodología de la Investigación* durante su formación universitaria?
 - Fue una experiencia positiva, me permitió desarrollar habilidades investigativas y comprender la importancia de la investigación en mi carrera.
 - Fue medianamente útil, aportó ciertos conocimientos, pero no los considero aplicables en la práctica académica o profesional.
 - Fue una experiencia poco significativa, la asignatura se limitó a aspectos teóricos sin relación con la práctica investigativa.

- La percibí como una materia difícil, con conceptos complejos y poca orientación docente.
- No la considero relevante dentro de mi formación, ya que no influyó en mi interés ni en mis competencias investigativas.

Obstáculo pedagógico y metodológico

4. ¿Se le presentaron algunas alternativas distintas a la asignatura en la formación cómo?:

- Semilleros de investigación
- Grupos de estudio
- Asistencia de un docente
- Pasantía
- No se le presentaron alternativas
- Otra ¿Cuál?

Obstáculo epistemológico

5. Durante su experiencia académica, ¿cuál considera que fue la mayor dificultad para desarrollar procesos de investigación formativa? (Marque las que considere necesarias)

- Complejidad de los contenidos abordados en los cursos de metodología de la investigación
- Dificultades personales para comprender los contenidos abordados en los cursos
- Carencia de habilidades para relacionar categorías y marcos teóricos y conceptuales
- Inconvenientes para aplicar la teoría a la comprensión de los hechos de la realidad social

6. Obstáculo sociológico

7. Durante su experiencia académica, ¿cuál considera que fue la mayor dificultad para desarrollar procesos de investigación formativa? (Marque las que considere necesarias)

- Falta de acompañamiento docente
- Ausencia de metodologías de enseñanza apropiadas en los cursos de investigación

- Falta de motivación por el poco tiempo disponible debido a la carga académica / laboral
 - Escasez de recursos (económicos, bibliográficos o tecnológicos)
 - Carencia de una cultura de la investigación
 - Otra ¿Cuál?
8. ¿Qué tipo de apoyo habría facilitado su proceso de investigación formativa?
(Marque las que considere necesarias)
- Mayor capacitación metodológica para los estudiantes
 - Formación y motivación docente en investigación formativa
 - Espacios de práctica investigativa articulados a la realidad social
 - Recursos económicos y acceso a bases de datos especializadas
 - Estrategias de acompañamiento continuo en el desarrollo de proyectos
 - Otra ¿Cuál?

Consentimiento informado

El sondeo incluirá un apartado inicial de consentimiento informado, breve y adaptado a su difusión en plataformas digitales, en los siguientes términos:

"Al responder este sondeo usted manifiesta su consentimiento informado y voluntario para participar en esta investigación académica. La información recopilada será utilizada únicamente con fines investigativos, de manera anónima y confidencial. No se solicitarán datos personales sensibles ni se compartirán los resultados de manera individual. Su participación es completamente voluntaria y puede abstenerse de contestar en cualquier momento."

Anexo 2

Fichas RAE

Ficha RAE 1

Título: La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación

Autor(es): Turpo et al.

Año: 2020

Fuente: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Resumen:

El estudio indaga los significados que los docentes atribuyen a la investigación formativa, diferenciándola de la investigación científica y vinculándola a expectativas formativas en la preparación del profesorado. Se aplicó un enfoque cualitativo interpretativo con entrevistas a siete docentes y análisis hermenéutico.

Análisis:

Se evidenció pluralidad de sentidos formativos, más asociados a la formación de investigadores que a su uso pedagógico.

Persisten confusiones conceptuales entre investigación formativa y científica.

Se resaltó la importancia de desarrollar capacidades cognitivas de indagación y reflexión, aunque no siempre se concretan en la práctica docente.

Evaluación crítica:

El aporte principal es mostrar cómo la comprensión subjetiva de la investigación formativa sigue siendo un desafío. Relevante para esta investigación porque evidencia la necesidad de clarificar conceptos y fortalecer la relación entre investigación formativa y científica en ciencias sociales.

Ficha RAE 2

Título: Avances y dificultades en la implementación de la investigación formativa en carreras de Ciencias Sociales y Sociología en universidades latinoamericanas

Autor: Ramos

Año: 2024

Fuente: Universidades de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Brasil y Bolivia

Resumen:

El artículo describe estrategias pedagógicas para fortalecer competencias investigativas en estudiantes de Sociología y analiza las dificultades de implementación de la investigación formativa en universidades latinoamericanas.

Análisis:

Se reconoce la importancia de enseñar a investigar desde el currículo.

La implementación práctica es incipiente, con vacíos entre perfil profesional esperado y preparación real.

Obstáculos: diseño curricular deficiente, limitaciones institucionales, falta de referentes, debilidad en escritura, escasa articulación teoría-práctica, desmotivación estudiantil, insuficiencia de recursos y ausencia de políticas claras.

Evaluación crítica:

El estudio aporta un marco comparativo regional que visibiliza las limitaciones estructurales y culturales de la investigación formativa. Pertinente porque conecta directamente con el objetivo de analizar retos y obstáculos en ciencias sociales, mostrando que el problema es compartido en Latinoamérica.

Ficha RAE 3

Título: Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica

Autor: Corona

Año: 2023

Fuente: Revisión bibliográfica documental

Resumen:

El artículo caracteriza los componentes de la investigación formativa en universidades latinoamericanas mediante análisis documental en fases heurística, hermenéutica y holística. Examina cuatro dimensiones: epistemología, habilidades investigativas del estudiantado, práctica docente y estrategias institucionales.

Análisis:

Existe consenso sobre la importancia de consolidar la investigación formativa.

Se identifican debilidades en la formación investigativa de estudiantes y en la capacitación docente.

Se requiere adaptar políticas institucionales a los desafíos actuales.

Evaluación crítica:

El aporte radica en ofrecer una visión estructurada de los componentes de la investigación formativa, útil para comprender su complejidad y las áreas críticas de mejora. Relevante porque permite situar la investigación en un marco regional y multidimensional.

Ficha RAE 4

Título: La investigación formativa en Colombia: Una mirada desde su implementación

Autor(es): Cruz, J. C., Olarte, J. A., Hernández, S., & Hernández, E. A.

Año: 2022

Fuente: Revista Boletín Redipe, 11(2), 177-187. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1676>

Resumen:

El artículo examina cómo se ha implementado la investigación formativa en Colombia, analizando experiencias en instituciones de educación superior. Se centra en identificar avances, limitaciones y tensiones entre el discurso institucional y la práctica pedagógica.

Análisis:

Se reconoce un esfuerzo creciente por institucionalizar la investigación formativa en programas académicos.

Persisten dificultades en la articulación curricular y en la formación docente para guiar procesos investigativos.

Se evidencia una brecha entre la política educativa y la práctica real en las aulas.

Evaluación crítica:

Este estudio es relevante porque ofrece una visión contextualizada de la situación colombiana, mostrando tanto logros como vacíos. Aporta insumos para comprender cómo las políticas educativas deben alinearse con las prácticas pedagógicas para consolidar la investigación formativa.

Ficha RAE 5

Título: Formación e investigación: Balance de un campo en tensión

Autor(es): González, D. A.

Año: 2017

Fuente: Actualidades Pedagógicas, 69, 277-294. <https://doi.org/10.19052/ap.4094>

Resumen:

El artículo analiza la relación entre formación académica e investigación, mostrando tensiones en la consolidación de un campo pedagógico coherente.

Análisis:

Se observa un desequilibrio entre las expectativas institucionales y las prácticas investigativas reales.

La investigación formativa aparece como un campo en construcción, con tensiones epistemológicas y pedagógicas.

Se plantea la necesidad de fortalecer la formación investigativa como parte integral del currículo.

Evaluación crítica:

El aporte radica en visibilizar las contradicciones estructurales que afectan la investigación formativa. Es pertinente porque ayuda a comprender las tensiones que limitan su consolidación como estrategia pedagógica en la universidad.

Ficha RAE 6

Título: Reflexiones acerca de la investigación social en la Carrera en Educación del Ecuador

Autor(es): Guamán, V. J., Espinoza, E. E., Herrera, L., & Herrera, E.

Año: 2019

Fuente: Revista Universidad y Sociedad, 11(5), 437-446

Resumen:

El artículo reflexiona sobre la investigación social en programas de educación en Ecuador, destacando retos y oportunidades en la formación investigativa.

Análisis:

Se identifican limitaciones en la articulación entre teoría y práctica investigativa.

Se evidencia la necesidad de fortalecer competencias investigativas en estudiantes de educación.

Se resalta la importancia de crear espacios institucionales que promuevan la cultura investigativa.

Evaluación crítica:

Este antecedente aporta una mirada regional que permite comparar la situación ecuatoriana con otros contextos latinoamericanos. Es útil porque muestra que los retos de la investigación formativa son compartidos y requieren respuestas institucionales.

Ficha RAE 6

Título: Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: De la imposición a la transformación

Autor(es): Iriarte, A. J.

Año: 2020

Fuente: Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 311-322.

Resumen:

El artículo propone una aproximación fenomenológico-hermenéutica a la investigación formativa, enfocada en la transformación del docente y en la superación de enfoques impositivos.

Análisis:

Se plantea que la investigación formativa debe ser un proceso reflexivo y transformador.

Se critica la visión instrumental y se propone un enfoque hermenéutico que valore la experiencia del docente.

Se enfatiza la importancia de la autonomía y la reflexión crítica en la formación investigativa.

Evaluación crítica:

Este aporte es valioso porque ofrece un marco filosófico que enriquece la comprensión epistemológica de la investigación formativa. Relevante para fundamentar la dimensión hermenéutica del estudio.

Ficha RAE 6

Título: Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad

Autor(es): López de Parra, L., Prada, E. R., & Marín, D. J.

Año: 2019

Fuente: Entramado, 15(1), 192-211.

Resumen:

El artículo analiza las representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre las prácticas investigativas universitarias, identificando percepciones y condiciones institucionales.

Análisis:

Se evidencian percepciones diversas sobre la utilidad y pertinencia de la investigación formativa.

Se identifican obstáculos estructurales que limitan su efectividad.

Se reconoce la influencia de las representaciones sociales en la motivación y participación estudiantil.

Evaluación crítica:

Este antecedente es relevante porque muestra cómo las percepciones condicionan la efectividad de la investigación formativa. Aporta elementos para comprender la dimensión cultural y social de su implementación.

Ficha RAE 7

Título: La investigación formativa: Una experiencia del cuerpo académico estudios en educación

Autor(es): López, H., & Carmona, H.

Año: 2015

Fuente: Praxis, 11(1), 47-53

Resumen:

El artículo presenta una experiencia práctica de investigación formativa en un cuerpo académico de educación, destacando estrategias de acompañamiento docente y participación estudiantil.

Análisis:

Se describe la implementación de proyectos investigativos en un contexto académico específico.

Se resalta el papel del acompañamiento docente en la motivación de los estudiantes.

Se identifican beneficios en el aprendizaje práctico y en la formación de competencias investigativas.

Evaluación crítica:

Este antecedente es útil como ejemplo aplicado de buenas prácticas en investigación formativa. Permite ilustrar cómo la teoría se traduce en experiencias concretas.

Perfecto, Allison. Continuemos con las fichas RAE restantes, ampliadas con el mismo nivel de detalle que el ejemplo que me diste:

Ficha RAE 8

Título: Concepciones de práctica pedagógica

Autor(es): Moreno, E. A.

Año: 2017

Fuente: Revista Folios, 16, 105.

Resumen:

El artículo aborda las concepciones de práctica pedagógica en el contexto universitario, analizando cómo estas influyen en la formación investigativa y en la manera en que se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Análisis:

Se identifican diversas concepciones de práctica pedagógica que condicionan la implementación de la investigación formativa.

Se evidencia que las prácticas pedagógicas tradicionales limitan la innovación y la reflexión crítica.

Se plantea la necesidad de transformar las prácticas hacia enfoques más participativos y reflexivos.

Evaluación crítica:

Este antecedente es relevante porque muestra cómo las concepciones pedagógicas determinan la efectividad de la investigación formativa. Aporta un marco para comprender la relación entre pedagogía y formación investigativa.

Ficha RAE 9

Título: Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos

Autor(es): Ortiz, V., Moreno, M., Jiménez, J., & Barragán, B.

Año: 2012

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación, 60(1), 4-4.

Resumen:

El artículo presenta propuestas para fortalecer la formación de investigadores en universidades mexicanas, destacando políticas institucionales y estrategias pedagógicas.

Análisis:

Se enfatiza la necesidad de integrar la investigación formativa en el currículo universitario.

Se proponen estrategias de acompañamiento docente y espacios de práctica investigativa.

Se reconoce la importancia de políticas institucionales que respalden la formación investigativa.

Evaluación crítica:

Este antecedente aporta un marco comparativo internacional que enriquece la discusión sobre investigación formativa. Es útil para identificar buenas prácticas aplicables en otros contextos latinoamericanos.

Ficha RAE 10

Título: Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores

Autor(es): Quintero, J., Munévar, R. A., & Munévar, F. I.

Año: 2008

Fuente: Educación y Educadores, 11(1), 31-42

Resumen:

El artículo analiza el papel de los semilleros de investigación como estrategia pedagógica para la formación de estudiantes universitarios.

Análisis:

Se evidencia que los semilleros son espacios clave para el desarrollo de competencias investigativas.

Se destacan beneficios como la motivación estudiantil y la articulación entre teoría y práctica.

Se plantea que los semilleros fortalecen la cultura investigativa en las instituciones.

Evaluación crítica:

Este antecedente es pertinente porque muestra una estrategia concreta de investigación formativa en el contexto colombiano. Aporta evidencia práctica sobre cómo los semilleros contribuyen a la formación de investigadores.

Ficha RAE 11

Título: Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad

Autor(es): Restrepo, B.

Año: 2003

Fuente: Universidad de Antioquia.

Resumen:

El texto diferencia entre investigación formativa e investigación productiva en el ámbito universitario, clarificando sus objetivos y alcances.

Análisis:

La investigación formativa busca desarrollar competencias investigativas en los estudiantes.

La investigación productiva se orienta a la generación de nuevo conocimiento.

Se plantea la necesidad de distinguir ambos enfoques para evitar confusiones conceptuales.

Evaluación crítica:

Este antecedente es fundamental porque clarifica conceptos clave. Su aporte es decisivo para delimitar la investigación formativa y evitar que se confunda con la investigación científica.

Ficha RAE 12

Título: Características y tipologías de la investigación en ciencias sociales: Una reflexión sobre la complementariedad de las funciones de transformar y comprender

Autor(es): Rodríguez, N.

Año: 2015

Fuente: Universitas Humanística, 81, 357-385

Resumen:

El artículo reflexiona sobre las tipologías de investigación en ciencias sociales, destacando la complementariedad entre investigación orientada a transformar y a comprender fenómenos sociales.

Análisis:

Se identifican diferentes tipologías de investigación en ciencias sociales.

Se plantea que comprender y transformar son funciones complementarias de la investigación.

Se reconoce la importancia de integrar ambas funciones en la formación investigativa.

Evaluación crítica:

Este antecedente aporta un marco teórico que ayuda a situar la investigación formativa dentro de las ciencias sociales. Es útil para fundamentar la complementariedad entre teoría y práctica.

Ficha RAE 13

Título: Investigación formativa como estrategia pedagógica: Caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo

Autor(es): Rojas, I., Durango, J. A., & Rentería, J. A.

Año: 2020

Fuente: Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 319-338.

Resumen:

El artículo presenta un caso de aplicación de investigación formativa en ingeniería industrial, mostrando beneficios en el aprendizaje práctico y en la motivación estudiantil.

Análisis:

Se describe la implementación de proyectos investigativos en un programa de ingeniería.

Se evidencian mejoras en la comprensión de contenidos y en la motivación de los estudiantes.

Se plantea que la investigación formativa puede aplicarse en áreas distintas a las ciencias sociales.

Evaluación crítica:

Este antecedente es útil porque muestra un ejemplo aplicado en un campo diferente, lo que amplía la comprensión de la investigación formativa como estrategia pedagógica transversal.

Ficha RAE 14

Título: La investigación formativa y la docencia en la universidad

Autor(es): Rojas, M.

Año: 2009

Fuente: Revista UIS Humanidades, 37(2).

Resumen:

El artículo analiza la relación entre investigación formativa y docencia universitaria, destacando cómo esta fortalece la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Análisis:

Se plantea que la investigación formativa potencia la práctica docente.

Se evidencia que la integración de investigación en la docencia mejora la formación de los estudiantes.

Se reconoce la importancia de la investigación formativa para la calidad académica.

Evaluación crítica:

Este antecedente es relevante porque vincula directamente la investigación formativa con la práctica docente, mostrando su impacto en la calidad educativa.

Ficha RAE 15

Título: El rol del docente-investigador en el marco de la Investigación formativa

Autor(es): Saby, J.

Año: 2012

Fuente: Papeles, 4(8), 23-30

Resumen:

El artículo analiza el papel del docente-investigador en la implementación de la investigación formativa, destacando su función como guía y facilitador.

Análisis:

Se plantea que el docente-investigador es clave para motivar y orientar a los estudiantes.

Se reconoce la importancia de la formación docente en investigación.

Se evidencia que la actitud del docente influye en la efectividad de la investigación formativa.

Evaluación crítica:

Este antecedente es útil porque resalta el papel del docente como mediador en la investigación formativa. Aporta elementos para comprender la dimensión pedagógica de su implementación.

Ficha RAE 16

Título: Limitantes en la participación estudiantil en los semilleros de investigación de Educación Superior en Colombia

Autor(es): Sánchez, V., Clavijo, T., & Gómez, C.

Año: 2023

Fuente: Revista Universidad y Sociedad, 15(4), 332-342

Resumen:

El artículo analiza las limitaciones que enfrentan los estudiantes para participar en semilleros de investigación en Colombia.

Análisis:

Se identifican obstáculos como falta de tiempo, escasez de recursos y desmotivación estudiantil.

Se evidencia la necesidad de fortalecer políticas institucionales que apoyen los semilleros.

Se plantea que los semilleros son espacios clave, pero requieren mayor respaldo.

Evaluación crítica:

Este antecedente es relevante porque muestra las limitaciones prácticas de los semilleros, aportando insumos para diseñar estrategias de mejora en la investigación formativa.

Ficha RAE 16

Título: La investigación formativa en la universidad

Autor(es): Valero, V.

Año: 2021

Fuente: Revista Latinoamericana Ogmios, 1(1), 7-8.

Resumen:

El artículo presenta una reflexión breve sobre la importancia de la investigación formativa en la universidad, destacando su papel en la construcción de competencias investigativas y en la consolidación de una cultura académica orientada a la indagación.

Análisis:

Se enfatiza que la investigación formativa es un eje transversal en la educación superior.

Se reconoce que su implementación enfrenta retos institucionales y pedagógicos.

Se plantea la necesidad de fortalecer la motivación estudiantil y el acompañamiento docente.

Evaluación crítica:

Este antecedente es relevante porque sintetiza la importancia de la investigación formativa como estrategia pedagógica. Aunque breve, aporta claridad conceptual y refuerza la pertinencia del tema en el contexto universitario latinoamericano.