

Concepciones de estudiantes de pregrado respecto de la formación en investigación en Trabajo Social en Chile

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada 

Doctora en Ciencias de la Educación. Asistente Social
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile
cjarpa@ubiobio.cl

Héctor Gonzalo Cárcamo-Vásquez 

Doctor en Antropología Social. Sociólogo
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile
hcarcamo@ubiobio.cl

Marcelo Andrés Gallegos-Fuentes  

Magíster en Familia con mención en Intervención. Asistente Social
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile
mgallegos@ubiobio.cl

Resumen


El trabajo buscó develar la configuración de las concepciones de los y las estudiantes en torno a la etapa de diseño de la investigación conducente a la obtención del grado de licenciado en trabajo social. El estudio se realizó en una universidad pública del sur de Chile. Se utilizó método cualitativo, aplicando un cuestionario de preguntas abiertas a 14 estudiantes. Los resultados indican que las concepciones de los estudiantes se pueden agrupar en tres categorías: aprendizajes cognitivos, aprendizajes procedimentales y aprendizajes actitudinales. En lo cognitivo la principal debilidad es el dominio de contenidos ontológicos y epistémicos; en lo procedimental existe tensión en la aplicación de los contenidos por aspectos emocionales que afectan las decisiones del(la) estudiante; en lo actitudinal el estudiantado exhibe conductas heterónomas y requiere de la presencia permanente del profesor guía. Como conclusión, el estudiantado sigue anclado en lógicas clásicas de investigación, con escaso dominio epistémico, teórico y técnico. En el binomio teoría-práctica existe una tendencia a enfatizar en la práctica.

Palabras clave: Estudiantes; Docentes; Aprendizaje; Investigación; Trabajo Social.

Recibido: 21/08/2023 | **Evaluado:** 16/10/2023 | **Aceptado:** 30/10/2023 | **Publicado:** 01/01/2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

 **Correspondencia:** Marcelo Andrés Gallegos-Fuentes. Universidad del Bío-Bío, Avenida Brasil 1180. Chillán, Chile. Correo-e: mgallegos@ubiobio.cl

¿Cómo citar este artículo?

Jarpa-Arriagada, C. G., Cárcamo-Vásquez, H. G., y Gallegos-Fuentes, M. A. (2024). Concepciones de estudiantes de pregrado respecto de la formación en investigación en Trabajo Social en Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (37), e20413176. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13176>

Conceptions of undergraduate students regarding research training in Social Work in Chile

Abstract

The work sought to reveal the configuration of the conceptions of the students around the stage of design of the research leading to the degree in social work. The study was conducted at a public university in southern Chile. Qualitative method was used, applying an open-ended questionnaire to 14 students. The results indicate that students' conceptions can be grouped into three categories: cognitive learning, procedural learning and attitudinal learning. In the cognitive the main weakness is the mastery of ontological and epistemic contents; in the procedural aspect there is tension in the application of contents by emotional aspects that affect the student's decisions; in the attitudinal the student exhibits heteronomous behaviors and requires the permanent presence of the teacher as a guide. In conclusion, the student remains anchored in classical research logics, with little epistemic, theoretical and technical domain. In the binomial theory-practice there is a tendency to emphasize in practice.

Keywords: Students; Teachers; Learning; Investigation; Social work.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 3.1 Aprendizaje cognitivo, 3.2 Aprendizaje procedimental, 3.3 Aprendizaje actitudinal 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Enseñar a investigar en Educación Superior constituye un tema de reciente discusión. En efecto, durante mucho tiempo la enseñanza de la investigación quedó reservada para quienes accedían a estudios de posgrado; de cualquier modo, enseñar a investigar se hace cada vez más importante en formación de pregrado. En este escenario, aún se pueden distinguir diferencias en el énfasis que las universidades le dan a la formación en investigación según las distintas profesiones, o su integración en la docencia según se trate de disciplinas duras o blandas (González-Ugalde *et al.*, 2016). Algunos autores reconocen la cultura de la investigación como un reto (Sánchez-Luján y Vásquez-Duberney, 2019) o como un tema relativamente nuevo en la Educación Superior (Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013). Por otro lado, enseñar a investigar se concibe como un desafío, ya que las universidades se comprenden como enfocadas en la “profesionalización” y no, necesariamente, al desarrollo investigativo (Benedetti-Padrón, 2019); finalmente, existe una crítica hacia la investigación desconectada de los grupos de interés, o sea, inútil (Hinojosa-Luján y García-Hernández, 2019). Por todo lo anterior, se concluye que la formación en investigación a nivel de pregrado adquiere una connotación muy trascendente a la luz de los nuevos desafíos de una sociedad más compleja y líquida (Genovesi, 2021; Guzmán-Cáceres, 2021).

Respecto de Trabajo Social a nivel mundial, se puede afirmar que la investigación constituye un componente central de la profesión (Muñoz-Arce & Rubilar-Donoso, 2020); en efecto, las precursoras del Trabajo Social sostuvieron una perspectiva científica, fuertemente ligada a la medicina, en un intento por alejarse de la filantropía y el asistencialismo para alcanzar una lógica profesionalizante. Sin embargo, en América Latina el predominio del positivismo dio lugar a un paradigma pragmático-tecnológico que alimentó un vacío epistemológico (Toledo-Nickels, 2004). Lo anterior provocó una debilidad de los marcos teóricos propios, por la disminución de la investigación producida desde la profesión. En consecuencia, se adquirió una impronta de fuerte asistencialismo y se agudizó la idea de clientelismo de la mano del modelo neoliberal. Trabajo Social quedó catalogada como una profesión “de ayuda”, contribuyendo a un imaginario ligado al altruismo, la beneficencia y la intervención social.

Como un modo de resistencia al imaginario asistencialista, en Latinoamérica comienza a plantearse la necesidad de incorporar la investigación con una lógica de perspectiva transversal en el currículo de formación de la carrera de trabajo social (Castro-Serrano & Flotts, 2018; Farías *et al.*, 2016; Gil-Ríos, 2019; Muñoz-Arce *et al.*, 2017). Asimismo, emerge con fuerza el desarrollo de investigaciones sobre la base de perspectivas críticas y decoloniales (Gil-Ríos, 2019; Guzmán-Cáceres, 2021; Linardelli y Pessolano, 2019; Palumbo y Vacca, 2020; Valiente, 2020) en clara oposición al positivismo y neopositivismo y con trazos de lectura emancipadora y transformadora de la realidad.

En Chile, la investigación en Trabajo Social tiene una connotación controversial (Muñoz-Arce & Rubilar-Donoso, 2020), ya que no se incluye en la definición de la profesión ni en su código deontológico. Esto queda refrendado en las mallas curriculares de las universidades chilenas, donde la presencia de investigación aparece como un área poco desarrollada en el plan de estudios. Muñoz-Arce & Rubilar-Donoso (2020), afirman que la investigación en Trabajo Social ha tenido un desarrollo pendular que transita desde una negación total a una inclusión perversa; en este último caso, incluir la investigación viene de la mano de lógicas neoliberales. Teniendo presente el contexto mundial, latinoamericano y chileno, emerge la necesidad de estudiar la enseñanza de la investigación en una universidad pública y estatal del sur de Chile.

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío implementa en 2013 un nuevo Plan de Estudio y Perfil de Egreso. Al año 2023, cuenta con cinco cohortes de egresados. Este Plan reconoce como un área central del currículum la formación en investigación social. El área de investigación está constituida por 8 asignaturas desde el segundo al cuarto año de formación; se inicia con la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales y continúa con Métodos y Diseños, Técnicas de producción de datos cualitativos y cuantitativos, Análisis de datos cualitativos y cuantitativos, y Seminario de Investigación I y II. En lo específico, las asignaturas de Seminario resultan medulares para el logro del perfil de egreso y están concebidas como un dispositivo de “formación de investigadores reflexivos” (Fish, 2015), donde los estudiantes deben desarrollar un proyecto de investigación empírico, con la asesoría de un(a) profesor(a) guía.

4

Estudiar el proceso de enseñanza de la investigación en Trabajo Social adquiere relevancia porque es dónde se presentan diversas dificultades de integración teórica-práctica, consistentes con los hallazgos de la literatura revisada (Farías *et al.*, 2016). Por tanto, este estudio nos proporciona antecedentes relevantes para ajustar la experiencia estudiantil en el área de investigación y constituirá un puente entre la investigación y la acción curricular.

En suma, este artículo busca develar los elementos que configuran las concepciones que tiene el estudiantado en torno a la etapa de diseño de la investigación conducente a la obtención del grado de licenciado en trabajo social.

La literatura revisada sugiere que la metodología de la investigación y su enseñanza en Trabajo Social se desarrolla según tres tipologías: formación para la investigación; disposición para el aprendizaje y adquisición y retención de conocimientos (Allen *et al.*, 2018; Blakemore & Howard, 2015; Farías *et al.*, 2016; Fish, 2015; Forsberg *et al.*, 2019; Genovesi, 2021; Gil-Ríos, 2019; Gredig & Bartelsen-Raemy, 2018; Horner *et al.*, 2016; Hudson & Richardson, 2016; Li *et al.*, 2020; Lorente-Molina & Gijón-Sánchez, 2020; Lu *et al.*, 2019; Negrea *et al.*, 2018; Sánchez-Mayers *et al.*, 2019; Secret *et al.*, 2017; Venema *et al.*, 2015).

Respecto de la formación para la investigación, según Fish (2015), existen 5 modelos de formación reconocibles en Trabajo Social: (i) la enseñanza basada en la investigación, que consigue impregnar el plan de estudios, pero logra más amplitud que profundidad; (ii) el enfoque de consumidor de investigación, que prepara a los estudiantes para localizar revistas apropiadas y revisar literatura; (iii) el desarrollo de mentalidad investigadora, por su parte, se enfoca en entrenar la reflexión crítica y el desarrollo de procesos investigativos sobre la base de los valores de la profesión; (iv) el desarrollo de capacidad investigadora, que tiene como propósito que el estudiante formule una tesis de investigación sobre datos secundarios y la diserte y; (v) finalmente, el modelo más desafiante es la formación de investigadores reflexivos, ya que pretende enseñar a los estudiantes a convertirse en investigadores por medio de un proyecto empírico con usuarios o trabajadores sociales. En este caso, el objetivo es formar un productor de conocimiento y no tan solo un consumidor de conocimiento.

En la formación para la investigación se reconoce un papel relevante a la mentoría como mecanismo de transmisión de saberes activos y de modelaje sobre el “ser investigador” (Allen *et al.*, 2018; Gil-Ríos, 2019; Lu *et al.*, 2019). El desarrollo de la mentoría se caracteriza por la promoción de un aprendizaje autorregulado, a diferencia de las concepciones clásicas de guías de investigación que promueven (implícitamente) una lógica heterorregulada (Genovesi, 2021). Particularmente, cuando se trata de estudios de doctorado, la mentoría ha contribuido a elevar la capacidad de escribir científicamente y acrecentar la producción de artículos; además, la participación de estudiantes de doctorado en docencia de pregrado ha conseguido la instalación de competencias más robustas en investigación, tanto en el ámbito metodológico como ético (Horner *et al.*, 2016; Li *et al.*, 2020; Lu *et al.*, 2019). En este sentido, adquiere importancia la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, que sostiene que el aprendizaje mejora cuando se facilita un ciclo de acción, reflexión, generalización y prueba, con la potencia de una experiencia que logra sinergia entre ser educador, practicante e investigador (Lu *et al.*, 2019). Este ciclo es aplicable a formación de pregrado y de posgrado.

Respecto a la disposición para el aprendizaje, las investigaciones europeas afirman la existencia de actitudes muy negativas y niveles altos de nerviosismo, estrés y ansiedad hacia la investigación (Blakemore & Howard, 2015; Gredig & Bartelsen-Raemy, 2018; Lorente-Molina & Gijón-Sánchez, 2020; Negrea *et al.*, 2018), lo que también se aprecia desde la investigación Latinoamericana (Farías *et al.*, 2016). Evidentemente, estas formas de resistencia influyen en el aprendizaje y en la posterior autoeficacia en otros procesos formativos en pregrado y también en el ejercicio profesional. Los autores coinciden en afirmar que el compromiso con la investigación es una competencia muy relevante en la práctica profesional, sobre todo como expresión del estatus de disciplina científica para el Trabajo Social.

Para hacerse cargo del componente emocional-afectivo, el desarrollo de una docencia basada en “Aprendizaje basado en la experiencia” ha tenido buenos resultados (Blakemore & Howard, 2015; Lorente-Molina & Gijón-Sánchez, 2020), así como el rol que asume el(a) docente en el proceso formativo, al generar integración de conocimientos y armonización entre lo teórico y lo práctico, además de orientar y manejar las cuotas de ansiedad y de miedo que paralizan a los(as) estudiantes (Gredig & Bartelsen-Raemy, 2018; Negrea *et al.*, 2018). La dimensión afectiva puede interferir en los procesos cognitivos del(la) estudiante, al precipitar clausuras hacia los nuevos conocimientos, especialmente cuando afloran algunas tensiones típicas en el Trabajo Social, como las tiranteces entre teoría y práctica, la resistencia a lo meramente teórico y la fuerte atracción hacia lo “práctico” como dominio opuesto a lo teórico (Fariás *et al.*, 2016). En este sentido, las evidencias indican que disponer de experiencias de aprendizaje auténticas, con un énfasis claro en “hacer investigación” puede fomentar habilidades de pensamiento creativo y capacidad de gestión, la comprensión de factores intervinientes y la valoración de la investigación y su utilidad (Blakemore & Howard, 2015; Gredig & Bartelsen-Raemy, 2018).

Respecto de la adquisición y retención de conocimientos sobre investigación, existe coincidencia en afirmar que el componente afectivo juega un rol muy significativo, aunque se reconoce que se requieren más estudios sobre esta variable. El componente emocional-afectivo tiene relación con el papel del(la) docente como guía y mentor, con favorecer el uso del aprendizaje experiencial (Hudson & Richardson, 2016; Secret *et al.*, 2017; Venema *et al.*, 2015), con la introducción de algunos andamiajes tecnológicos para el manejo de datos y con la oportunidad para aprender y practicar métodos de investigación (Sánchez-Mayers *et al.*, 2019), mientras intersectan con alguna práctica real con sujetos o comunidades (Videmšek, 2017). Estos elementos, en su conjunto, contribuyen a la adquisición y retención de conocimientos.

Resulta indiscutible que los estudiantes en formación de pregrado y posgrado, deben adquirir competencias investigativas que les permitan acercarse a una práctica basada en la evidencia. Sin embargo, algunas de las limitaciones para obtener este objetivo son las pobres conductas de entrada a las asignaturas de investigación; en lo particular son gravitantes los bajos conocimientos en estadística, el escaso manejo teórico y ciertas debilidades éticas en el afrontamiento del proceso (Secret *et al.*, 2017). Adicionalmente, existe evidencia que indica que el estudiantado requiere de un fuerte compromiso estudiantil, en términos de dedicación de tiempo y esfuerzo, así como una actitud de apertura a lo desconocido (Venema *et al.*, 2015).

Finalmente, resulta necesario enfatizar la lógica de un Trabajo Social como disciplina científica y el necesario intersticio entre investigación y práctica, a la vez que resolver sus ambivalencias (Forsberg *et al.*, 2019).

2. Metodología

De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, el enfoque de investigación es cualitativo, pues interesa acceder a las concepciones del sujeto (Donoso *et al.*, 2016), en tanto actor, que devela ideas clave respecto del proceso de investigación en su etapa de diseño.

Epistémicamente, adherimos al Construccionismo Social de Gergen (Gergen, 1996; 2006; 2007; McNamee y Gergen, 1996), en el entendido que el conocimiento es construido desde las prácticas socioculturales, esto es, reside en la esfera de la conexión social. Las explicaciones derivan de la coordinación humana de la acción; alcanzar la inteligibilidad es participar de una pauta reiterativa de relación, dónde las vicisitudes del proceso juegan un rol protagónico (Gergen, 1996).

Los participantes fueron 14 estudiantes de la carrera de Trabajo Social, que cursaron la asignatura de Seminario de Investigación I durante el primer semestre del año 2020. La participación en esta investigación fue de carácter voluntario y se resguardaron los criterios éticos convenidos por la comunidad científica internacional. Especialmente, se resguardó la confidencialidad y el anonimato. Además, se activó el protocolo de consentimiento informado, según las disposiciones de la institución auspiciadora del estudio.

La asignatura se dicta en el cuarto año de estudio y conduce a la obtención del grado de Licenciado en Trabajo Social. Su objetivo central es el desarrollo de un proceso investigativo empírico, cuyo resultado es un informe de investigación que reporta el diseño de la investigación, el trabajo de campo realizado, los hallazgos obtenidos, la discusión de sus resultados y las conclusiones del estudio.

La decisión de focalizar la investigación en estudiantes que cursaron esta asignatura se fundamenta en que representan informantes claves para los objetivos de la investigación (Mendieta-Izquierdo, 2015). La convocatoria se realizó mediante correo electrónico a la totalidad de estudiantes, relevando la voluntariedad de participación.

El instrumento utilizado fue el cuestionario con preguntas abiertas (García-Alcaraz *et al.*, 2006), que se centró en el diseño de la investigación. Incorporó seis preguntas orientadas a explorar las siguientes categorías deductivas: (1) aprendizajes sobre investigación; (2) dificultades en el desarrollo de la investigación; (3) afrontamiento de las dificultades durante el proceso; (4) utilidad de asignaturas previas para abordar el proceso de investigación; (5) vacíos de conocimiento para el desarrollo de la investigación; (6) rol del profesor guía en el desarrollo de la investigación.

El instrumento se elaboró teniendo en consideración el criterio de consistencia entre la categoría deductiva y la pregunta (Flick, 2015; Gibbs, 2012). Este procedimiento fue desarrollado en dos etapas: en la primera, un integrante del equipo diseñó el instrumento; en la segunda, el resto del equipo de investigación revisó el instrumento y realizó sugerencias que fueron incorporadas para el resguardo de la consistencia (triangulación de objetivos, categorías y preguntas) tal como lo sugiere (Rapley, 2014). El cuestionario fue enviado por correo electrónico y auto aplicado por cada estudiante entre los meses de julio a diciembre de 2020.

Para el análisis de datos se utilizó el análisis estructural semántico, por ser la técnica más adecuada para acceder, desde los discursos de los sujetos, a las concepciones, tanto a nivel de contenido, fuentes y agentes. Consecuentemente, se modelan las estructuras semánticas sobre la base de los ejes de significación y los respectivos códigos disyuntivos alojados en ellos. Es importante consignar que en los códigos disyuntivos se incorporan los índices de valoración (+/-) con el fin de ilustrar el sentido de lo dicho por los sujetos participantes (Martinic-Valencia, 2006).

3. Hallazgos

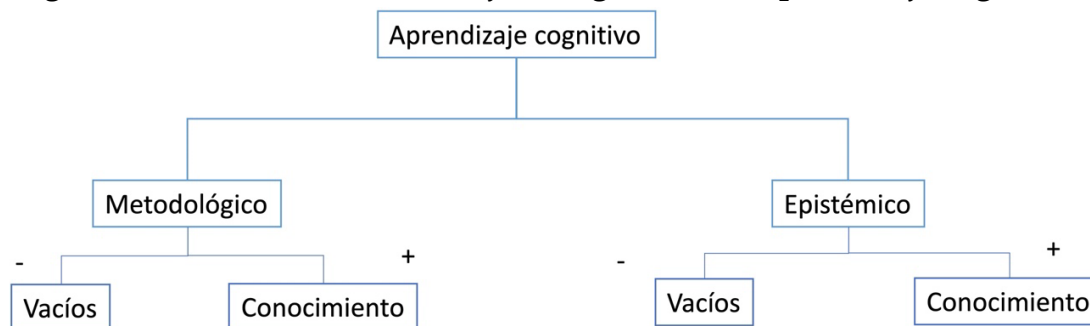
El corpus analizado permite reconocer tres ejes semánticos respecto de los aprendizajes obtenidos en el proceso del Seminario de Investigación: aprendizajes cognitivos, aprendizajes procedimentales y aprendizajes actitudinales.

8

3.1 Aprendizaje cognitivo

El aprendizaje cognitivo refiere al conocimiento de hechos, principios y conceptos (Tapiasosa, 2022). En el proceso del Seminario de Investigación, este tipo de aprendizaje se vincula a conocimiento de corte epistémico y metodológico, de tipo teórico y conceptual y facilita la respuesta a la pregunta ¿qué conocimiento utilizar? Este eje de significación queda reflejado en la siguiente estructura semántica (véase figura 1).

Figura 1. Estructura semántica. Eje de significación aprendizaje cognitivo.



Fuente: elaboración propia

Al fijar la atención en los aspectos metodológicos, los sujetos dan cuenta de vacíos de entrada a la fase de diseño del Seminario de Investigación. Estos vacíos quedan anclados en aspectos puntuales del proceso investigativo, por ejemplo, las dificultades reconocidas para la elaboración del marco conceptual, tal como lo sostiene el sujeto 13:

...en lo que reconozco que tenía un vacío de conocimiento fue en la realización del marco conceptual, ya que es fundamental la creación de un buen marco, que ayude a nuestra investigación a ser consistente. (Sujeto 13, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020)

Para el sujeto 12 el aspecto puntual reconocido como vacío se refiere a la toma de decisiones respecto de qué método utilizar y qué diseño de investigación desarrollar en el estudio:

En un principio, se nos presentó un vacío de conocimiento que tenía que ver con... métodos y diseños de investigación... (Sujeto 12, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

No obstante, el reconocimiento de vacíos de entrada, los sujetos también ponen de manifiesto el desarrollo de conocimientos como fruto del proceso de formulación y puesta en práctica de la investigación. Al respecto, lo expuesto por sujeto 7 es ilustrativo, ya que reconoce haber iniciado el proceso sin saberes robustos respecto de:

(...) qué es una investigación, para qué se realiza esta investigación, qué compone esta investigación, cuál es la estructura de esta investigación. (Sujeto 7, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

9

Luego, cuando se le pregunta respecto de qué ha aprendido durante el Seminario, afirma:

El principal aprendizaje que he adquirido durante el proceso de investigación es aprender en profundidad qué es la investigación, cómo se estructura, qué compone una investigación, qué metodologías se pueden incorporar... (Sujeto 7, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

La vivencia del sujeto 7, no es aislada. Otros sujetos ponen en valor el reconocimiento de los apartados de la propuesta con una lógica de proceso que da sentido al quehacer investigativo en su conjunto. La integración se realiza a partir de una doble aproximación; por una parte, reconociendo la relación entre los componentes de la propuesta (problematización, objetivos y método); y desde la comprobación de que un proceso investigativo consta de una serie de fases. Tal es el caso de los sujetos 11, 8 y 6:

Aprendí a realizar las primeras fases de una investigación cualitativa, lo que tiene que ver con la parte teórica de la investigación y cómo esta se vincula directamente con la recolección y análisis de datos, como la base para avanzar hacia un proceso óptimo. (Sujeto 11, comunicación personal, 10 de septiembre de 2020)

Que es un proceso, como la mayoría de las cosas. Tiene un inicio, desarrollo y un final, pero en una investigación las fases las separaría en una fase muy anterior al inicio. Esta fase la denominaría de entendimiento... (Sujeto 8, comunicación personal, 20 de octubre de 2020)

En relación con los aprendizajes adquiridos hasta la fecha, considero el planteamiento del problema, la realización de supuestos y categorías... (Sujeto 6, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

En los relatos anteriores se observan matices. En el sujeto 11 y 8 predomina una noción de aprendizaje integrado de los distintos componentes de la investigación, con énfasis en una mirada de proceso. En el caso del sujeto 6, los aprendizajes se acumulan en compartimentos estancos y se reconocen de una manera fragmentada.

Respecto de los aspectos epistémicos, los vacíos declarados provocan en los sujetos sentimientos de inseguridad y dificultades para aplicar conocimientos previos en la fase de diseño de la investigación. Como consecuencia, el sujeto se mueve hacia el polo de la desconfianza respecto de los recursos que posee y afronta dudas respecto del proceso investigativo. En consecuencia, disminuyen las certezas para sortear otras etapas o para adoptar decisiones pertinentes. Así lo indican los sujetos 9 y 10:

Debo sincerarme en que lo que he aprendido con respecto a bases epistemológicas para la investigación, ha sido porque después he leído por mi cuenta, lo cual tampoco me da mucha seguridad. (Sujeto 9, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020)

... creo que en la que tengo un mayor vacío de conocimiento es la Epistemología de las Ciencias Sociales... considero que el de esta asignatura ha sido el más difícil de aplicar al proceso de seminario (Sujeto 10, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

En el caso del sujeto 10, el vacío declarado remite a un conocimiento no logrado en una asignatura de segundo año del Plan de Estudios. Esta afirmación queda situada en el clásico binomio teoría-práctica. En efecto, cuando se abordan contenidos teóricos con alto grado de abstracción, algunas de las competencias cognitivas o procedimentales no consiguen el anclaje o instalación suficiente. Este vacío se hace presente cuando el sujeto debe tomar decisiones para lograr la coherencia epistémica en la propuesta de investigación.

Pero no todo son vacíos, también se aprecian conocimientos de carácter epistémico cuyo alcance puede situarse a nivel metacognitivo, es decir, logran integración de saberes previos y consciencia del control sobre los recursos personales. Algunos se relacionan con el posicionamiento del investigador en el proceso y con la coherencia interna de la investigación. Así lo menciona el sujeto 11:

Se revisaron las diferentes corrientes epistémicas desde las cuales posicionarse para la producción de conocimiento, lo cual nos permitió tener claridad en la decisión del método a

utilizar en nuestra investigación considerando sus particularidades. (Sujeto 11, comunicación personal, 10 de septiembre de 2020)

También emerge el reconocimiento de la triangulación como acción que permite articular consistentemente las diversas decisiones a nivel teórico-metodológico. Ejemplo de ello se encuentra en lo expuesto por el sujeto 3, quien plantea:

Los principales aprendizajes que he podido adquirir durante este proceso, son el poder unir y triangular las diversas teorías que posee nuestra investigación, de tal forma que entregue un sentido epistemológico y metodológico adecuado. (Sujeto 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

En suma, los sujetos valoran positivamente el disponer de conocimientos previos, o de ponerlos en práctica en una asignatura que se podría calificar como formación de investigadores reflexivos. En contraposición, valoran negativamente los vacíos en lo epistémico y lo metodológico, como expresión de carencias previas en su trayectoria universitaria. Estos vacíos se hacen conscientes cuando afrontan una actividad desafiante en dirección a construir un diseño de investigación. Podemos inferir, entonces que, antes de afrontar el proceso de investigación, el sistema cognitivo del estudiantado opera bajo la lógica de teorías implícitas. Estas teorías implícitas constituyen regularidades cognitivas que operan restringiendo el pensamiento científico (Genovesi, 2021).

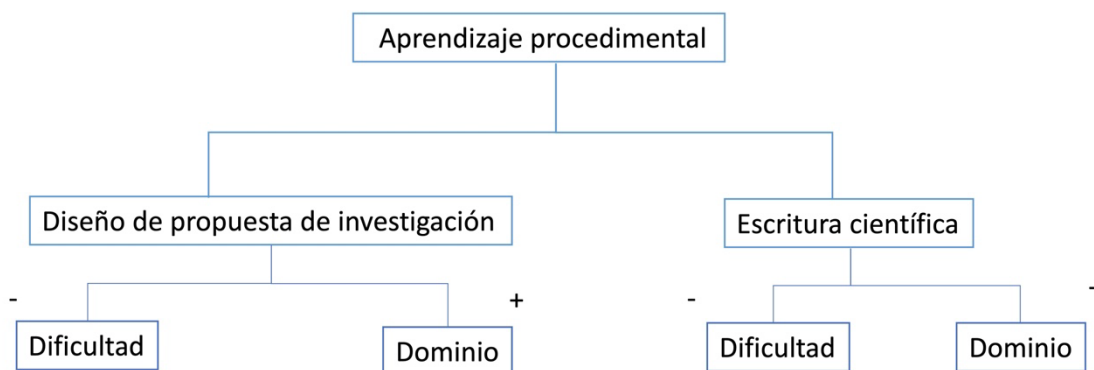
11

Respecto de los aprendizajes cognitivos, el estudiantado muestra debilidad en el dominio de cuestiones ontológicas o epistémicas (Secret *et al.*, 2017), como expresión de un escaso manejo teórico y de su propia desconfianza sobre los saberes previos. Asimismo, la investigación reportada por Guzmán-Cáceres (2021) indica que los conocimientos adquiridos son fugaces, frágiles y no significativos cuando se evalúan los conocimientos sobre metodología de la investigación. Esto confirma lo indicado en la revisión de literatura, cuando se asegura que el estudiantado de Trabajo Social tiene mayor dificultad para el aprendizaje de la investigación que otros estudiantes con una preparación comparable (Gil-Ríos, 2019; Secret *et al.*, 2017). También se reporta una mayor sensación de paralización frente a las demandas que implica la formación científica (Hudson & Richardson, 2016). Además, aún prevalece la omnipresencia de la tensión teoría/práctica en la formación de trabajadores sociales, lo que impone dificultades a la intersección entre ambos elementos (Palumbo y Vacca, 2020; Secret *et al.*, 2017). En efecto, casi de manera inevitable, el estudiante parece estar más cómodo en la ejecución de acciones prácticas (Whipple *et al.*, 2015), que, en el manejo de saberes de alto nivel de abstracción, frente a los cuales muestran poco interés y escaso anclaje cognitivo.

3.2 Aprendizaje procedimental

El aprendizaje procedimental o “saber hacer” corresponde a “la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos” (Pérez-Rocha, 2012, p. 13); en consecuencia, este tipo de aprendizaje queda anclado en la dimensión práctica y se asocia a habilidades que facilitan el proceso de operacionalización de los conocimientos teóricos y conceptuales. El aprendizaje procedimental es relevante porque aporta respuestas al cómo utilizar dichos conocimientos. Este eje de significación queda reflejado en la figura 2.

Figura 2. Estructura semántica. Eje de significación aprendizaje procedimental.



Fuente: elaboración propia.

En lo respecta al diseño de la propuesta de investigación, tal como se expresa en la estructura, los códigos disyuntivos corresponden a dificultad y dominio. En torno a las dificultades se distinguen dos ámbitos, estos son: debilidades atribuibles al estudiante y debilidades atribuibles a la formación proporcionada por la institución. En este sentido, los sujetos 9 y 11 plantean debilidades de corte procedimental ligadas a la redacción, problematización y construcción de un marco teórico. Estos elementos se expresan en los siguientes fragmentos:

Otra de las dificultades que pudimos identificar, fue el redactar la problematización, abordando de lo más general a lo particular. (Sujeto 9, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020)

La construcción del marco teórico ha sido otra dificultad, ya que se debe aplicar cada teoría con claridad y esto se dificulta cuando no se encuentra suficiente material sobre alguna de estas teorías. (Sujeto 11, comunicación personal, 10 de septiembre de 2020)

Tal como se aprecia en el fragmento precedente las debilidades reconocidas por los estudiantes obedecen a la ausencia de recursos atribuidos a sí mismos, a diferencia del otro ámbito visualizado -debilidades atribuibles a la formación proporcionada por la institución-, donde la responsabilidad se asigna a otros. A este respecto el sujeto 1 sostiene que:

Tal vez un ramo específico de investigación, en el cual te enseñen realmente a realizar una tesis o investigación. (Sujeto 1, comunicación personal, 3 de octubre de 2020)

El sujeto 1 alude a la necesidad de contar con una asignatura integradora que le permita ejercitar previamente el proceso investigativo, antes de afrontar un estudio empírico real como es el que se exige en la asignatura analizada.

Por otro lado, el sujeto 7 pone el acento en que en las asignaturas previas no se dedica un espacio suficiente a la aplicación de los contenidos, con expresión en el binomio teoría-práctica ya mencionado en el apartado de aprendizajes cognitivos.

En algunas asignaturas pasadas, existían los contenidos, sin embargo, considero que no había una aplicación necesaria para aprender adecuadamente los conocimientos, ya que, no se ponían en una situación práctica o real. (Sujeto 7, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

Es más, el sujeto 4 es taxativo en expresar la necesidad de una pauta de orientación explicada de manera detallada como insumo previo para resolver las exigencias del seminario.

Creo que es necesario trabajar con las pautas de seminario antes de llevar a cabo la investigación. Con esto me refiero a explicarlas de manera detallada la pauta para poder tener una base más sólida. (Sujeto 4, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

El fragmento del sujeto 4 pone en evidencia una línea argumental anclada en una lógica instrumental en la forma de asumir el abordaje de la propuesta de investigación. En resumen, las dificultades que los sujetos expresan a nivel procedimental exhiben diferencias o matices respecto de cómo se observan a sí mismos en torno a ellas. La resolución de estas dificultades pasa por entenderlas como una exigencia personal o como algo que debe ser resuelto por un otro u otra.

En torno al dominio para la elaboración de una propuesta de investigación, se distinguen dos tipos de relatos complementarios. Por una parte, aquellos que dan cuenta del reconocimiento del proceso como una lógica lineal estructurada por diferentes apartados, tal como se puede encontrar en manuales utilizados regularmente; y por otra, se encuentran relatos que dan cuenta del reconocimiento de diversos recursos que pueden activarse para nutrir cada uno de estos apartados.

Respecto del primer tipo de relato, el caso del sujeto 9 es ilustrativo:

Principalmente los aprendizajes sobre investigación que he adquirido hasta la fecha tienen que ver sobre cómo crear un modelo de anteproyecto, pero en temas más concretos, como la delimitación de una temática, creación de objetivos de investigación, categorías, criterios éticos en las cuales se enmarcará el proceso investigativo, así como la secuencia de pasos para llegar a realizarlos, entre otros. (Sujeto 9, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020)

Como puede apreciarse, el sujeto 9 construye una narrativa sustentada en un listado de conceptos que operan como apartados de una propuesta de investigación. Tal es caso de los objetivos, categorías y criterios éticos expuestos en el fragmento precedente.

En lo relativo al segundo conjunto de relatos, el sujeto 14 manifiesta lo siguiente:

Los principales aprendizajes sobre investigación en el proceso de Seminario I se vinculan con operacionalización de lo aprendido en todas las asignaturas cursadas con anterioridad. (Sujeto 14, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

Los recursos reconocidos por el sujeto 14 aluden a conocimientos previos logrados en asignaturas cursadas anteriormente en el Plan de Estudios, los cuales se activan para nutrir y dar forma al conjunto de apartados constitutivos de una propuesta de investigación.

14

Otro elemento constitutivo de la estructura semántica 2 corresponde a la esfera de escritura científica, bajo la cual también se expresa el binomio dificultad-dominio. Al respecto, las dificultades se expresan en dos planos; el primero de estos corresponde al procedimiento de referenciación, lo que incluye el uso apropiado de la normativa APA; el segundo, se refiere a la relación con la capacidad de construir una narrativa propia que evite caer en situaciones de plagio por el uso inapropiado del parafraseo.

Respecto de la primera dificultad, el sujeto 6 enfatiza en el escaso manejo de la normativa APA para la construcción de un texto que califique como escritura científica:

Considero que las principales dificultades que se han presentado en la asignatura de seminario I tienen relación con la escritura científica, citar en APA... (Sujeto 6, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

En el caso del sujeto 14, pone el acento en la propia escritura científica para la cual el buen manejo de la norma APA se configura como un elemento instrumental:

Si bien las dificultades encontradas no han obstaculizado de manera drástica el proceso, creo que la principal se vincula con la escritura científica y las normas asociadas a ella... (Sujeto 14, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

En relación con la segunda dificultad, el sujeto 5 es explícito en señalar que un nudo a resolver lo constituye el adecuado uso del parafraseo y la distinción entre cita directa del autor respecto de la construcción de una narrativa propia:

La dificultad más grande que he tenido es a veces que me cuesta mucho parafrasear a un autor, pero sin plagiarlo es algo que he tenido que ir trabajando todo este tiempo. (Sujeto 5, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

En suma, la escritura científica aparece como un campo de dificultad no solo asociado al uso específico de la normativa de referenciación, sino que abarca algunas competencias de redacción propia de textos ligados a la investigación como contraposición a la elaboración de un texto sobre una intervención social.

Respecto del dominio en la escritura científica, podemos apreciar dos matices; el primero referido a la búsqueda de información científica y la identificación de fuentes confiables; y el segundo, relativo a una escritura parsimoniosa como expresión de redacción científica.

El primer matiz ya señalado se evidencia con claridad en el relato de los sujetos 5 y 8:

He aprendido a investigar mejor, a entrar a páginas que si tengan información importante y real... (Sujeto 5, comunicación personal, 3 de septiembre de 2020)

Otro aprendizaje es la revisión documental, extraer información de fuentes académicas confiables, discriminar, separar la información que me sirve de la que no, y utilizar fichas bibliográficas... (Sujeto 8, comunicación personal, 20 de octubre de 2020)

Como se puede apreciar, el aprendizaje procedimental logrado por los(las) estudiantes refiere al uso de fuentes y literatura confiable, lo que supone discriminar las bases de datos que otorgan mayor seguridad, tanto como la utilización de herramientas para el vaciado de dicha información. El dominio sobre este procedimiento tributa a la escritura científica en la medida que puede nutrir con mejores elementos la configuración de un texto científico.

El segundo matiz, se ilustra en el relato del sujeto 4:

Aprendí que redactar mucha información, no es esencialmente mejor para la investigación. (Sujeto 4, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

De este fragmento destaca el aprendizaje respecto del uso de un lenguaje más conciso y preciso, evitando la utilización excesiva de información poco relevante o innecesaria.

En resumen, respecto de los aprendizajes procedimentales los estudiantes ponen en valor los conocimientos previos trazados por el Plan de Estudio, sí y solo sí, se encuentran en condición

de articularlos. Ciertamente, podemos estar en presencia de un proceso de transición entre un sistema de representaciones implícitas a un sistema de representaciones explícitas de la ciencia (Genovesi, 2021); en este último el estudiantado pone en acción habilidades de extensión y multilateralidad por medio de las cuales logran extrapolar conocimientos previos.

En relación con el ámbito de las dificultades en escritura científica, los relatos de los estudiantes ponen de manifiesto la necesidad de incorporar la escritura científica como un contenido transversal a lo largo del Plan de Estudio. Esto implica no solo requerir el uso de una normativa de referenciación en particular, sino que, fundamentalmente, acompañar la petición mediante la relación docente-discente. En efecto, la relación pedagógica es gravitante en la formación de la investigación y debe construirse sobre relaciones más dialogantes y en clara ruptura de las lógicas tradicionales que predominan entre profesorado y estudiantado (Gil-Ríos, 2019).

En lo concerniente a los aprendizajes procedimentales, los estudiantes exhiben conductas vacilantes en la aplicación de los contenidos estudiados en las 6 asignaturas previas del área de investigación. En este sentido, no obstante mostrar una mayor inclinación hacia la resolución de problemas prácticos, el binomio confianza/desconfianza se hace patente en los estudiantes cuando deben afrontar los desafíos de una investigación de tipo empírica o de revisión sistemática. Cabe señalar que la estructura del currículo puede constituir un impedimento para la integración de aprendizajes procedimentales, por la disposición fuertemente compartimentalizada de las asignaturas del área de Investigación. De este modo, la ausencia de prácticas integradas e interconectadas entre asignaturas colabora con la fragmentación y con la dificultad para lograr metacognición en la formación previa. En suma, aunque el área de investigación se presenta a los estudiantes como desafiante para su formación, no logra el objetivo de que se reconozcan a sí mismos como productores de conocimiento, en el horizonte de investigadores reflexivos (Fish, 2015).

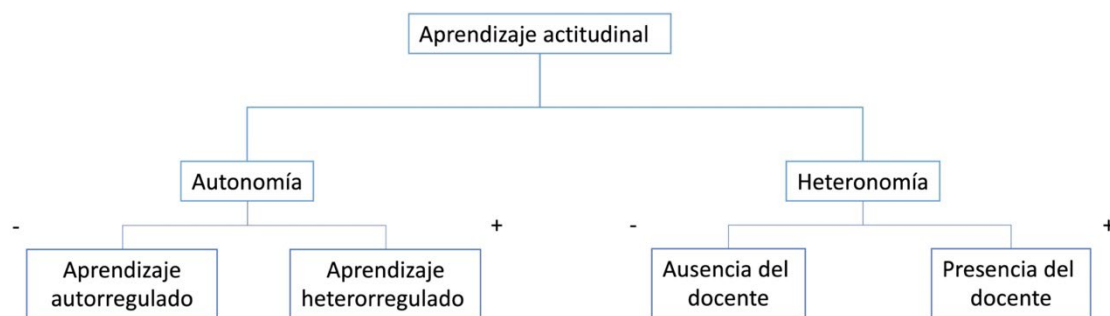
En los aprendizajes procedimentales aparece como una dificultad significativa lo relativo a la escritura científica. No cabe duda que, si de investigación se trata, los informes académicos son medios a través de los cuales el estudiante exhibe el dominio de los contenidos y las habilidades para los que son preparados en su formación (Tapia-Ladino y Burdiles-Fernández, 2012). De este modo, se hace necesario en la formación de trabajadores sociales que la enseñanza de la escritura científica sea permanente y exigida en toda la trayectoria del estudiante. Esto supone un entrenamiento que cruce todo el Plan de Estudios y no sólo una asignatura que cumpla este propósito. Hoy, resulta muy relevante que los estudiantes sepan realizar búsquedas en fuentes confiables, adquirir destreza en el uso de una normativa de referenciación, como por ejemplo APA, en la construcción de un discurso propio y la distinción con el discurso ajeno. Con todo, un escrito producido en un contexto académico constituye un modo de comunicación de la comunidad universitaria, que logra dar cuenta de los conocimientos estabilizados en la formación profesional (Corcelles *et al.*, 2017; Tapia-Ladino y Burdiles-Fernández, 2012). De ahí la relevancia

de trabajar más consistentemente este elemento en la formación, sobre todo por su expresión en una actividad de grado académico, reconocida como un trabajo de tipo autónomo de gran importancia en el proceso formativo (Corcelles *et al.*, 2017) y anterior a la fase terminal con la obtención del título profesional.

3.3 Aprendizaje actitudinal

Este tipo de aprendizaje se inscribe dentro de la dimensión comportamental del(la) estudiante. Incluye la disposición emocional como un componente central para enfrentar el proceso de investigación. También supone la interacción o vínculo con personas, los valores y la idea de formación integral (Sánchez-Solis *et al.*, 2021). Este eje de significación queda reflejado en la figura 3.

Figura 3. Estructura semántica. Eje de significación aprendizaje actitudinal.



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al aprendizaje actitudinal, la estructura semántica muestra dos campos: autonomía y heteronomía. La autonomía distingue, a su vez, el aprendizaje autorregulado y heterorregulado. Si bien, la autonomía representa un aspecto menos valorado por los estudiantes, existen relatos que dan cuenta de un proceso de aprendizaje autorregulado. Algunos estudiantes muestran trazos de autorregulación, como un camino o proceso, pero sin haberlo logrado completamente. En este sentido, es ilustrativo lo señalado por el sujeto 13:

Las primeras veces nos frustrábamos mucho, ya que es un proceso nuevo y un tanto difícil, no nos podíamos coordinar tanto con los horarios, avanzábamos en nuestros tiempos libres y también como grupo. Creo que a partir de las semanas le tomamos el hilo a la asignatura, nos organizábamos de parejas para hacer retroalimentaciones del documento, nos compartíamos reflexiones de lo que entendíamos de ciertos artículos de investigación. (Sujeto 13, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020)

El aprendizaje autorregulado supone un ejercicio de componentes cognitivos, motivacionales y conductuales. El relato del sujeto 8 refiere a algunos ajustes cognitivos que facilitan la tarea de afrontar el proceso de investigación social:

Con relación a cómo puedo enfrentar las dificultades en mi proceso de tesis podría decir que es con bastante organización, por ejemplo, me he armado una carta Gantt en el computador y por este medio me propongo metas a cumplir en un tiempo aproximado de una semana más menos. (Sujeto 8, comunicación personal, 20 de octubre de 2020)

Asimismo, el sujeto 8 en su relato incluye interesantes ajustes conductuales y motivacionales orientados a conseguir un mejor desempeño, acorde a las exigencias del proceso de investigación, tal como se expresa en el siguiente párrafo:

He tenido que cambiar varios hábitos, desde levantarme temprano, reducir el número de series de televisión, salir a caminar por mi parcela, escuchar música relajante y leer mucho... ver tutoriales en *youtube* me ha permitido desarrollarme como persona y poder entender la lógica de la investigación. (Sujeto 8, comunicación personal, 20 de octubre de 2020)

Las ideas expuestas por el sujeto 8 se ven refrendadas por el sujeto 12 quien plantea:

...Es por ello que, hay que ser sistemático y ordenado para lograr los resultados esperados. (Sujeto 12, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

Como se puede apreciar, la autonomía puede entenderse como un proceso progresivo donde el estudiante asume la responsabilidad sobre las decisiones que en tanto investigador debe adoptar en las distintas fases de la investigación. Tal como se mencionó anteriormente, la autonomía no es valorada positivamente por los(las) estudiantes y, en esa medida, se pone en acción con algunas resistencias y como respuesta frente a una demanda específica. Esto podría situar a la autonomía como una conducta instrumental.

En la medida que la autonomía requiere de un “hacerse cargo”, su desarrollo exhibe cuotas de conducta heterorregulada, entendida como un comportamiento con alta presencia de un locus de control externo. Para el caso de este estudio, la heterorregulación queda anclada en la figura del(la) docente y cobra un valor central en el relato de los estudiantes como condición para la acción. En tal sentido, esta preponderancia queda ilustrada en el relato del sujeto 3:

Quizás el que nos enseñaran más autores y más teorías, para así tener un conocimiento previo y más sólido al momento de realizar un proceso tan importante como lo es el Seminario de Investigación I. (Sujeto 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

Lo expuesto por el sujeto 3 pone en evidencia la externalización de responsabilidades en la ejecución del proceso, en la medida que el estudiante espera que otro conduzca o decida el curso a seguir. En este sentido, se ve a sí mismo como un mero ejecutor de decisiones adoptadas por el profesor guía de la investigación.

Otra expresión de heterorregulación es la presencia de los pares como apoyo fundamental en la resolución de aspectos cognitivos, procedimentales y hasta conductuales. Así lo expresan los sujetos 5 y 10:

En realidad, las hemos sabido enfrentar porque nos hemos apoyado durante todo este proceso, ninguna hace un trabajo sola; siempre es en conjunto. (Sujeto 5, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

Siento que a pesar de que en varios momentos del proceso nos hemos desmotivado por diversos factores, hemos podido resolver inquietudes y seguir avanzando de la mejor manera posible, todo esto mediante la comunicación como grupo y proponer nuevos mecanismos para trabajar, para que cada una se sienta cómoda. (Sujeto 10, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

En el relato del sujeto 13 se expresa la coyuntura vivida desde la pandemia y el uso de la educación a distancia como mecanismo de enseñanza. En este caso, se enfatiza en aspectos emocionales que también son resueltos de manera heterorregulada con el apoyo afectivo del grupo de referencia:

Si bien es muy complejo realizar una investigación en esta modalidad, con mi grupo tratamos de buscar alternativas para que cada integrante se sienta más a gusto y pueda participar de forma activa. Han existido momentos de estrés, pero se brinda el apoyo del grupo para no afectar de gran forma la salud mental de cada integrante del grupo. (Sujeto 13, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020)

En consecuencia, la autonomía se presenta en dos matices que representan distintos niveles de hacerse cargo del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Cuando el estudiante opera desde la autorregulación toma decisiones por sí mismo y logra actuar en dosis creciente de autonomía; en tanto, un(a) estudiante heterorregulado(a) requiere de la presencia de un otro que opera como modelo, guía o decisor de los aspectos ligados a la investigación social. Este otro suele ser el(a) profesor(a) guía de la investigación.

El segundo elemento constitutivo de la estructura semántica 3 corresponde a heteronomía, que se expresa en el binomio ausencia del docente-presencia del docente. La ausencia del docente es valorada negativamente como consecuencia del locus de control externo del estudiante, en búsqueda de un apoyo constante que oriente sus decisiones y acciones. Esta ausencia tiene la

connotación de poca dedicación de tiempo del profesor guía a las labores de asesoría y orientación del proceso investigativo. Así lo indica el sujeto 4:

Debido a la actual pandemia, es difícil tratar de desarrollar un seminario que te limita en el accionar de tu investigación. Además, el poco tiempo para generar correcciones con el guía (1 hora a la semana), para resolver dudas, se hace poco. Más aun, cuando es externo y trabaja a honorarios, ya que no cuenta con la disponibilidad necesaria para llevar una tesis. (Sujeto 4, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

Cabe señalar que este relato ofrece una perspectiva de un estudiante altamente demandante, cuya labor de investigador depende de las decisiones del profesor guía. Esta mirada, naturaliza que el avance en el proceso de investigación no puede suceder sin el beneplácito del profesor guía. En consecuencia, la sinergia entre un profesor poco presente y un estudiante heterónimo produce una ralentización de la investigación.

La presencia del profesor(a) guía es altamente valorada por los estudiantes. Existe una apreciación positiva del apoyo técnico que el docente entrega, destacando su rol de asesoría experta. Los relatos de los sujetos 6 y 7 ilustran lo anterior:

El rol de nuestra profesora guía ha sido fundamental, pues, ha estado presente en todo el proceso. Nos ha acompañado y asesorado en cada dificultad que hemos tenido. Es responsable y comprometida. (Sujeto 6, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

Las dificultades que se han presentado las hemos manejado... sobre todo a través del diálogo con nuestro profesor guía durante las reuniones planificadas, el cual nos ha orientado con nuestras dudas, y también nos ha indicado que podemos realizar para llenar esos vacíos e incertidumbres que han surgido. (Sujeto 7, comunicación personal, 27 de agosto de 2020)

Los(as) estudiantes reconocen la regularidad de las sesiones de asesoría, la responsabilidad, el compromiso y el seguimiento del proceso. En el subtexto, se puede inferir una valoración del dominio técnico del proceso de investigación por parte del docente.

Desde otra perspectiva, existen relatos que además de reconocer el dominio técnico, destacan de manera principal el acompañamiento afectivo, el buen humor y las habilidades blandas del profesor como una expresión de un vínculo más cercano y humanizante. Lo anterior, queda ilustrado en los relatos de los sujetos 3 y 10:

El rol de nuestro profesor guía ha sido realmente importante ya que nos ha apoyado, no solo académicamente con lo que respecta en la búsqueda y orientación de teorías, sino que también con lo emocional, puesto que nos ha aconsejado y ayudado a bajar las angustias, ya que por el contexto nacional en el que nos encontramos, es sumamente complicada la recopilación y levantamiento de información, pero a pesar de eso, él siempre está presente y optimista. Por

ende, valoro demasiado el rol que ha tenido con nuestro equipo de Seminario I. (Sujeto 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020)

... desde el primer momento ha estado muy pendiente de cualquier duda que vaya surgiendo... Siempre ha tenido muy buena disposición para las reuniones de trabajo, trae ideas nuevas de cómo mejorar algunos apartados, ha redactado junto a nosotras y siempre se hace el tiempo para entregarnos los avances. Algo muy destacable es la paciencia que ha tenido con nosotras, además de que sabe expresarse de buena manera frente a los errores que hemos cometido durante el proceso, de lo cual estoy muy agradecida. (Sujeto 10, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

El acompañamiento emocional del(la) docente actúa como un soporte a situaciones de estrés, ansiedad o angustia frente al proceso investigativo. En este caso, la heteronomía incluye la necesidad de disponer de un andamiaje de tipo emocional frente a las dificultades de aprender a ser un investigador. Por tanto, el apoyo emocional aparece como una necesidad en el desarrollo de un proceso que combina aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales; no obstante, los elementos actitudinales pueden ser la clave para destrabar los obstáculos que se presentan en una actividad tan compleja como la investigación.

En resumen, respecto de los aprendizajes actitudinales los estudiantes valoran positivamente un proceso mediado por el locus de control externo. Este se expresa por medio de una externalización de responsabilidades respecto de la toma de decisiones en el diseño de una propuesta de investigación. Tal como puede apreciarse en este apartado, el énfasis está puesto en el valor otorgado a la heteronomía, es decir, el factor movilizador lo configura la presencia del(a) profesor(a) guía y el grupo de pares.

Respecto de los aprendizajes actitudinales, es posible afirmar que las dificultades experimentadas por el estudiantado en el proceso de investigación se anclan fuertemente en el componente afectivo (Li *et al.*, 2020; Teater *et al.*, 2017) y tienen expresión en diversos inconvenientes para asumir conductas autónomas. Este handicap se asocia a la instalación de competencias investigativas de manera progresiva y acumulativa en el desarrollo del plan de estudios. Cuando los(as) estudiantes reconocen vacíos en su formación, los atribuyen a la didáctica del(a) profesora(a) y no a su baja implicación estudiantil (Tight, 2020), como una expresión de su heteronomía. Consistentemente con los hallazgos de otras investigaciones, el estudiantado muestra conductas evasivas frente al compromiso de tiempo y esfuerzo que se requiere para convertirse en un investigador (Allen *et al.*, 2018; Lu *et al.*, 2019; Venema *et al.*, 2015). En este sentido, la búsqueda de autonomía se desdibuja ante la presencia del(la) profesor(a), al que recurren exageradamente en búsqueda de ayuda y soluciones rápidas. Esta baja implicación estudiantil podría explicarse por el exceso de ansiedad frente a una exigencia académica que observan como elevada (Blakemore & Howard, 2015), tanto como a las tiranteces entre el dominio teórico y práctico, como expresión de la notoria falta de atención del Trabajo Social por la formación en métodos de investigación (Teater *et al.*, 2017).

4. Conclusiones

Los aprendizajes sobre investigación en Trabajo Social ocurren en una triada constituida por sujetos (estudiantes y profesores), estructura (Plan de estudio; asignaturas del área investigación) y acciones (enseñanza y aprendizaje). Los(as) estudiantes cursan una asignatura que, según la clasificación aportada por Fish (2015), calificaría como “Formación de Investigadores Reflexivos”; sin embargo, los hallazgos obtenidos en esta investigación la ubican más cerca de un modelo de “Enseñanza basada en la investigación”. De este modo, existe una alta presencia de la investigación en el plan de estudios (8 asignaturas), pero baja profundidad en el aprendizaje.

Los hallazgos indican que los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales en investigación están tensionados en una disyunción vacío-dificultad/conocimiento dominio, cuya bisagra es la desconfianza del estudiante en el afrontamiento de su proceso formativo. Esta desconfianza se agudiza cuando predominan los compartimentos estancos en el aprendizaje; por el contrario, al aumentar la confianza el(la) estudiante se encuentra en condiciones de hacer una metacognición que fortalece una articulación de saberes previos. Desde esta lógica, afirmamos que la sensación de confianza viene de la mano del aprendizaje autorregulado (Gaxiola-Romero *et al.*, 2020), como una condición necesaria para la puesta en marcha de estrategias cognitivas, conductuales, afectivas y motivacionales (Álvarez-Cruces *et al.*, 2020) con miras a una integración de conocimientos y para “hacerse cargo” de manera autónoma de las decisiones y acciones de la investigación desarrollada.

El estudiantado destaca el rol del(la) profesor(a) y su disposición, no solo por su experticia técnica, sino también como una figura que otorga conducción y contención emocional (Allen *et al.*, 2018; Horner *et al.*, 2016; Lu *et al.*, 2019). Desde el punto de vista académico, el estudiantado descansa en la organización que brinda el profesorado, en la definición de lo que hay que hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Esta tensión entre heteronomía y autonomía adquiere ribetes de aspereza para el estudiantado si observan al profesorado poco implicado o actuando de manera *laissez-faire*. Otorgan valor al ejercicio de la autoridad cuando se expresa en búsqueda de soluciones, en andamiajes diversos y en presencia robusta desde la expertise. Desde el punto de vista emocional, el estudiantado otorga valor a la compañía, a la comprensión, la empatía y la contención, especialmente si viene de la mano del respaldo técnico, en tanto cubre la expectativa de disponer de un guía académico y de un soporte emocional (Secret *et al.*, 2017).

La revisión de la literatura coincide en afirmar que las habilidades de investigación en Trabajo Social dejaron de ser opcionales para constituirse en esenciales. No cabe duda de que Trabajo Social, en tanto disciplina, debe dar respuesta a una demanda creciente hacia la consolidación de una producción de conocimiento propio. De esta manera, se podría abandonar la lógica de ser un “consumidor” de investigación o de conocimiento producido por otros. Para lograr este horizonte, la formación en investigación de pregrado es fundamental.

La formación de investigadores reflexivos requiere de una revisión del modelo formativo y una de-construcción del rol que la investigación juega en el imaginario de las personas que ingresan a las aulas para “ser” trabajadores sociales. En efecto, nuestro estudio indica que es necesario hacer sinergia en dos cuestiones: (i) construir un trabajador social como productor de conocimiento y disponer de una estrategia de enseñanza basada en la investigación. Para conseguirlo, (ii) es preciso que la investigación logre saturar el plan de estudio, pero, además, resulta fundamental hacer dialogar las distintas asignaturas sobre la base de una matriz epistémica robusta, junto con un énfasis en la integración teórico-práctica.

También resulta urgente re-situar la importancia y relevancia de la investigación, como un medio eficaz para comprender y explicar fenómenos sociales, para recopilar evidencias densas y robustas encaminadas a la toma de decisiones y para construir un profesional que se reconozca como investigador-trabajador social. Este cambio cultural implica un desafío performativo que instale nuevas formas de pensar-se, situar-se en el campo profesional y reencontrar-se con la mirada investigativa, propuesta desde los albores de la profesión.

La dicotomía entre teoría y práctica en el Trabajo Social debe ser superada a través de la configuración de un currículum que apueste por la integración, desplazando la lógica de asignaturización cuyo resultado no ha sido otra cosa que compartimentos estancos en una especie de clausura inexpugnable. Lograr esta integración viene de la mano del rol de un profesorado como mentor y guía. Todo indica que el docente debe ser capaz de constituirse en un modelo para configurar un(a) estudiante autónomo, que adopte decisiones fundadas, inquieto intelectualmente, resiliente en los trances que la investigación puede significar y dispuesto a ser un trabajador social sostenido en dos firmes pilares: la investigación y la intervención.

El estudiantado está aún anclado a lógicas convencionales de investigación y sustentado en epistemes clásicas, desde la lógica de un sujeto cognoscente, y conservando una disposición instrumental hacia la investigación. Esta constatación nos alerta respecto de las dificultades que surgirían en el empeño de desafiar al estudiantado a perspectivas más críticas de la investigación, tal como lo sostienen las miradas latinoamericanas, desde enfoques decoloniales y emancipadores.

Limitaciones

Una limitación metodológica del estudio la constituye el tamaño de la muestra, toda vez que restringe la transferibilidad de los resultados. Los datos se recogen en una universidad pequeña y regional, con modalidad temporal de educación a distancia por la pandemia, lo que también dificultó la adherencia de los(las) estudiantes a la investigación. Por otro lado, una limitación la constituye la participación exclusiva de estudiantes, dejando de lado otros actores



relevantes del proceso como, por ejemplo, el profesorado que actúa como guía del Seminario de Investigación.

Financiación

Este artículo es producto del Proyecto de Investigación en Docencia código Dica 194624 4/ IenDU, Universidad del Bío-Bío. Chile.

Contribuciones de los autores

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Héctor Gonzalo Cárcamo-Vásquez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Marcelo Andrés Gallegos-Fuentes: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección), administración del proyecto

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Los autores no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

5. Referencias bibliográficas

- Allen, J. L., Huggins-Hoyt, K. Y., Holosko, M. J., & Briggs, H. E. (2018). African American Social Work Faculty: Overcoming Existing Barriers and Achieving Research Productivity. *Research on Social Work Practice*, 28(3), 309-319. <https://doi.org/10.1177/1049731517701578>
- Álvarez-Cruces, D., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(4), 1-18. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=100576>
- Benedetti-Padrón, I. (2019). Enseñar a investigar en las instituciones de educación superior. *Revista Ciencias Biomédicas*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.32997/rcb-2018-2707>



- Blakemore, T., & Howard, A. (2015). Engaging undergraduate social work students in research through experience-based learning. *Social Work Education, 34*(7), 861-880. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065809>
- Castro-Serrano, B., & Flotts, M. (Eds.). (2018). *Imaginario de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Universidad Andrés Bello; Ril editores.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos, 50*(95), 337-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20*(2), 76-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10409>
- Farías, M. L., Veiga, S., y Elverdin, F. (2016, del 16 al 18 de noviembre). La enseñanza de investigación en Trabajo Social. Tensiones y Desafíos [Ponencia]. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*, Mendoza, Argentina.
- Fish, J. (2015). Investigating Approaches to the Teaching of Research on Undergraduate Social Work Programmes: A Research Note. *British Journal of Social Work, 45*(3), 1060-1067. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu132>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Forsberg, H., Kuronen, M., & Ritala-Koskinen, A. (2019). The Academic Identity and Boundaries of the Discipline of Social Work: Reflections of Social Work Professors on the Recruitment and Research of Doctoral Students in Finland. *The British Journal of Social Work, 49*(6), 1509-1525. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz069>
- García-Alcaraz, F., Alfaro-Espín, A., Hernández-Martínez, A., & Molina-Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 1*(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frías, N. S., y Escobedo-Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología, 23*(2), 267-288. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Genovesi, M. C. (2021). Alcances pedagógicos del uso de métodos “mixtos” en investigación: La noción de “ciencia” y la reestructuración representacional. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 11*(2), e093. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13521/pr.13521.pdf
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad: El futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica* (Angela M. Estrada-Mesa, S. Diazgranados-Ferráns, Trads.). Uniandes - Cesó.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Gil-Ríos, A. M. (2019). Factores para la formación en investigación del trabajo social: Aportes desde la sistematización del semillero interferencias, Universidad del Quindío, Colombia. *Eleuthera*, 21, 126-151. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.8>
- González-Ugalde, C., Guzmán-Valenzuela, C., & Montenegro-Maggio, H. (2016). El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: Estado del Arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 193-213. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12507
- Gredig, D., & Bartelsen-Raemy, A. (2018). Exploring social work students' attitudes toward research courses: Predictors of interest in research-related courses among first year students enrolled in a bachelor's programme in Switzerland. *Social Work Education*, 37(2), 190-208. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1389880>
- Guzmán-Cáceres, M. (2021). Ni aburridas, ni difíciles...solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 11(21), 39-53. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/ni_aburridas_ni_dificiles/177
- Hinojosa-Luján, R., y García-Hernández, E. (2019). ¿Formamos a los investigadores para que la ciencia sea útil? En D. M. Arzola-Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 111-128). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/view/1/4/72-1>
- Horner, P. S., Hughes, A. K., & Vélez-Ortiz, D. (2016). Social Work Faculty and Undergraduate Research Mentorships. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1148096>
- Hudson, K., & Richardson, E. (2016). Centering power, positionality, and emotional labor in a Master of Social Work research course: Perspectives from a student and instructor. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 15(3), 414-427. <https://doi.org/10.1177/1473325015625761>
- Li, Y., Li, D., Yang, W., & Li, H. (2020). Negotiating the Teaching-Research Nexus: A Case of Classroom Teaching in an MEd Program. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, 181-196. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00150-3>
- Linardelli, M. F., y Pessolano, D. (2019). La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (28), 17-40. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6695>
- Lorente-Molina, B., & Gijón-Sánchez, M. T. (2020). Resistance and Attraction to Research Education with a Gender Perspective in Undergraduate Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 56(2), 369-383. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1656569>
- Lu, J. J., D'Angelo, K. A., & Willett, J. (2019). Learning Through Teaching: A Study of Social Work PhD Students in Their Roles as Educators and Learners of Research. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 128-140. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1508390>

- Martinic-Valencia, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales-León (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 299-319). LOM Ediciones.
- McNamee, S., y Gergen, K. (1996). *La Terapia como construcción social*. Paidós.
- Mendieta-Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Muñoz-Arce, G., & Rubilar-Donoso, G. (2020). Social Work Research in Chile: Tensions and Challenges under the 'Knowledge Economy' and Managerialist Research Agendas. *The British Journal of Social Work*, 51(7), 2839-2856. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa132>
- Muñoz-Arce, G., Hernández-Mary, N., y Véliz-Bustamante, C. (2017). La relación entre investigación e intervención social: Voces desde el Trabajo Social Chileno. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 7(12), 3-24. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v7i12.5573>
- Negrea, D., Rapp, C., Westbrook, T. M., Lasher, R., Hahn, S. A., Schure, M., & Goins, R. T. (2018). Research Attitudes and Their Correlates Among Undergraduate Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 506-516. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1434430>
- Palumbo, M. M., y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: Precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Pérez-Rocha, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 9-34. <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rojas-Betancur, M., y Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto a la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a06.pdf>
- Sánchez-Luján, B., y Vásquez-Duberney, M. (2019). Enseñar a investigar: El reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. En D. M. Arzola-Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 175-188). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/view/1/4/72-1>
- Sánchez-Mayers, R., Schwartz, R., Curran, L., & Fulghum, F. H. (2019). Using a Virtual Agency to Teach Research. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(4-5), 477-488. <https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1657219>
- Sánchez-Solis, Y., Palomino-Torres, E. F., Salinas-Loarte, E. A., y Bedoya-Campos, Y. Y. (2021). La Aplicación de videotutoriales en el aprendizaje de los estudiantes en una universidad peruana. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.22458/caes.v12i1.3031>

- Secret, M., Abell, M., Ward, C., Charles, J., & Perkins, N. (2017). Research Knowledge Assessment: A Study of MSW Students' Acquisition and Retention of Research Knowledge. *Journal of Social Work Education, 53*(3), 480-494. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266977>
- Tapia-Ladino, M., y Burdiles-Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de Trabajo Social. *Alpha, (35)*, 169-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012012000200011>
- Tapia-Sosa, H. (2022). Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(5), 172-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471682>
- Teater, B., Roy, J., Carpenter, J., Forrester, D., Devaney, J., & Scourfield, J. (2017). Making Social Work Count: A Curriculum Innovation to Teach Quantitative Research Methods and Statistical Analysis to Undergraduate Social Work Students in the United Kingdom. *Journal of Teaching in Social Work, 37*(5), 422-437. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1381216>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 44*(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Toledo-Nickels, U. (2004). ¿Una Epistemología del Trabajo Social? *Cinta de Moebio, (21)*, 200-214. <https://www.moebio.uchile.cl/21/toledo.html>
- Valiente, S. C. (2020). Posicionar la investigación de borde. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 10*(1), e072. <https://doi.org/10.24215/18537863e072>
- Venema, R., Ravenhorst-Meerman, J., & Hossink, K. (2015). Experiential, Team-Based Learning in a Baccalaureate Social Work Research Course. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(5), 471-492. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1087934>
- Videmšek, P. (2017). Expert by experience research as grounding for social work education. *Social Work Education, 36*(2), 172-187. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1280013>
- Whipple, E. E., Hughes, A., & Bowden, S. (2015). Evaluation of a BSW Research Experience: Improving Student Research Competency. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(4), 397-409. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1063568>