

# 40

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES NOVELES

### DIDACTIC GUIDELINES FOR A TRAINING PLAN FOR NEW RESEARCHERS

Alina del Pilar Antón Chávez<sup>1</sup>

E-mail: [alinadelpilar@gmail.com](mailto:alinadelpilar@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2939-1346>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Piura. Perú.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Antón Chávez, A.P. (2020). Orientaciones didácticas para un plan de formación de investigadores noveles. *Revista Conrado*, 16(72), 298-305.

#### RESUMEN

El objetivo de la investigación es determinar las orientaciones didácticas para un plan de formación de investigadores noveles desde la experiencia de una prueba inicial de enfoque cualitativo. Se realiza un grupo focal a 5 estudiantes quienes consideraron que, el diseño de las fases presencial y de acompañamiento contribuyó al diseño, ejecución y la culminación de la investigación. Sin embargo, aspectos institucionales como la planificación de la enseñanza afectaron el desarrollo de la prueba. Por ello, las orientaciones didácticas propuestas se enmarcan en la definición de la perspectiva, la consideración de las dimensiones y condiciones básicas, y, las estrategias, recursos y herramientas del plan formación. Considerando la importancia de la temática se precisa profundizar en esta investigación.

#### Palabras clave:

Formación, investigadores noveles, orientaciones didácticas.

#### ABSTRACT

The objective of the research is to determine the teaching guidelines for a plan of formation of early-stage researchers from the experience of an initial test of qualitative approach. Held a focus group to 5 students who felt that face-to-face and accompanying phases design contributed to the design, execution and completion of the investigation. However, institutional aspects such as planning of education affected the development of the test. Therefore, the proposed educational guidelines are framed in the definition of the perspective, consideration of dimensions and basic conditions, and, strategies, resources and tools of the training plan. Considering the importance of the topic is necessary to deepen in this research.

#### Keywords:

Training, junior researchers, didactic orientations.

## INTRODUCCIÓN

La formación de investigadores noveles en Perú contribuye a la consolidación de la investigación como función de las universidades, particularmente en los programas de pregrado que hasta antes de la Ley Universitaria 30220 (Perú. Congreso de la República, 2014), no contaban en sus planes curriculares con ejes ni asignaturas dirigidas a esta formación.

En el presente los programas de formación investigativa han evolucionado debido al auge en las ramas profesionales por la acreditación de las carreras y el licenciamiento de las universidades además de la necesidad imperante de los docentes para adquirir su categorización por lo que se han visto obligados a incursionar en el campo investigativo.

Hace 10 años atrás la investigación no era considerada como parte de la preparación estudiantil y profesional por eso no existía el hábito de desarrollar esta habilidad, al cierre del 2008 hasta 2014 solo se registraron 34 publicaciones de los cuales *“20 artículos originales, cuatro artículos de conferencia, siete cartas al editor, dos artículos de revisión y un editorial”* (Purizaca-Rosillo, Cardoza-Jiménez & Herrera-Añazco, 2016). Situación que demuestra no solo el poco hábito de investigación sino también la desmotivación por parte de los vinculados por varias situaciones como por ejemplo pese a que estaba destinado el dinero para estas investigaciones pues pocas veces eran utilizadas para este fin.

En el presente la UNP se encuentra enfrascada en elevar el nivel científico apoyando con actividades de capacitación a los docentes y actualizando los planes curriculares donde se considera como parte del plan de estudio la Metodología de la investigación.

La investigación se ha instituido en uno de los fines de la Educación Superior cuyos resultados demuestran la calidad de la formación que allí se brinda, por esta razón, la universidad se ve precisada a lograr que los estudiantes en el proceso de formación se apropien del conocimiento, lo apliquen en la realidad y producto de la experiencia, construyan nuevos saberes y desarrollen competencias investigativas.

Por ello, se requiere preparar a quienes se inician en la investigación, es decir a los investigadores noveles, en un proceso de *“desarrollo continuo (no acabado y evolutivo de modos y formas”* (Sebastián, 2003, p. 61) idóneo para el desarrollo integral del investigador de tal manera que tenga “disposición mental” hacia el razonamiento, la crítica y la construcción sobre la base de la reflexión y el aprendizaje de aptitudes. Se pretende que, a partir de su

labor, incida en las *“relaciones sociales y los procesos culturales”* (Serrano, 1997, p. 54) en el contexto en el que se desenvuelve

Para lograrlo, la universidad debe realizar procesos de formación de investigadores noveles en los cuales, la articulación enseñanza-investigación es la que permite “por una parte, de formar profesionales con capacidad para pensar de forma creativa en la solución de problemas en un mundo cambiante y, por otra parte, de reproducir las capacidades humanas para la investigación”. (Sebastián, 2003)

Sin embargo, la formación de investigadores ha estado marcada por la denominada enseñanza “escolástica”, caracterizada por ser una “propuesta programática”, en la cual las investigaciones terminadas se constituyeron en el referente para el proceso de transmisión de conocimiento, “se imparte tradicionalmente en las aulas” (Sánchez, 2014, p. 26), y los manuales de métodos y técnicas de investigación son el recurso central. Su escasa respuesta a los problemas sociales y de soporte del desarrollo, ha demostrado que es poco productiva ya que existe una *“situación de rezago y debilidad en materia de formación de investigadores”*. (Ortiz, 2010, p. 14)

Actualmente, se pretende que se aplique una didáctica relacionada con “lo que se enseña al investigar” y “cómo se enseña a investigar” (Sánchez, 2014), que se evidencian en la articulación enseñanza-investigación y el diseño de planes de formación de investigadores noveles que perfeccionen *“las técnicas didácticas y los contenidos de la enseñanza de la ciencia y la tecnología”*. (Ortiz, et al., 2012)

Un ejemplo de cómo llevar a la práctica estos planteamientos es de University College London, donde a partir de lo que denominan Connected Curriculum (Currículo conectado) desde el primer año, el estudiante realiza una investigación empírica bajo la supervisión de un docente.

Está diseñado en cuatro dimensiones: Finding out about research, Talking about research, Doing research, y Producing research ‘outputs’. Se inicia con la formación básica del investigador novel participando en seminarios o talleres, por ejemplo, para luego entrevistarse con los investigadores consolidados, pasando a formar parte de un grupo de investigación y finalmente produce materiales como resultado de su trabajo.

## DESARROLLO

En el Perú, en el 2014, cuando se promulgó la nueva ley universitaria (Perú. Congreso de la República, 2014), la investigación como eje troncal de formación se evidenciaba

en pocas escuelas profesionales, la que debe permitir el diseño, ejecución y sustentación de la tesis.

Esta norma sustenta la formación de investigadores noveles, señala en el artículo 45 (Perú. Congreso de la República, 2014), que para obtener el grado de bachiller, además de aprobar los créditos de los estudios de pregrado deben aprobar un trabajo de investigación además de tener conocimiento de un idioma extranjero; y una vez obtenido el grado de bachiller para el título profesional, debe aprobar una tesis o trabajo de suficiencia profesional. Solo si la universidad acredita puede establecer otras modalidades.

En el contexto peruano, funcionan 31 universidades que brindan el servicio de formación en pregrado, de las

cuales 13 tienen programas de estudio en Ciencias de la Comunicación, entre ellas, la Universidad Nacional de Piura.

Al 2017, el programa tiene 128 estudiantes. Los que egresaron de la aprobación de la norma tienen la opción de acogerse a la Ley Universitaria 23733 (Perú. Congreso de la República, 1983) anterior a la vigente, que permite otorgar el bachillerato automático y la titulación mediante programas de actualización.

Sin embargo, pese a que el programa de Ciencias de la Comunicación funciona desde 1999 y han egresado 15 promociones, el 68,52% en promedio ha obtenido el bachillerato. En promedio, el 10,87% no se ha titulado. La cohorte entre 2009 y 2013 se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Grados y títulos académicos obtenidos por egresados 2009 a 2013.

| AÑO         | 2009 | %      | 2010 | %      | 2011 | %      | 2012 | %      | 2013 | %      |
|-------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|
| Egresados   | 2    | 4,26   | 7    | 17,07  | 5    | 7,14   | 21   | 17,07  | 6    | 16,22  |
| Bachilleres | 29   | 61,70  | 36   | 87,80  | 31   | 44,29  | 80   | 65,04  | 31   | 83,78  |
| Licenciados | 16   | 34,04  | 1    | 2,44   | 0    | 0,00   | 22   | 17,89  | 0    | 0      |
| TOTAL       | 47   | 100,00 | 41   | 100,00 | 70   | 100,00 | 123  | 100,00 | 37   | 100,00 |

Los planes curriculares del programa de 1999 y 2014 no consideraban el eje de investigación científica ni tampoco contenía asignaturas para desarrollar estas competencias. El aprobado en el 2018, que empezó a elaborarse en el 2016, tiene como uno de sus ejes transversales bajo la denominación de Motivación e interés por la investigación y de contenido, nueve cursos directamente relacionados con la investigación cuyos resultados se observarán con el egreso de la primera promoción formada bajo sus lineamientos, en 2022.

En el 2015, se diseñó un Programa de Acompañamiento y Monitoreo de Tesis (PRADET) que se inició en marzo de 2016, que contó con un equipo directivo compuesto por tres docentes y un equipo de apoyo integrado por cuatro trabajadores administrativos. Ingresaron 120 egresados de la carrera que pagaron 3 mil 800 soles por el servicio educativo.

El Programa constaba de cuatro cursos: elección del tema, planteamiento del problema, marco teórico, y finalmente, el acompañamiento que debía ser realizado por los 6 docentes que asumieron los cursos y los profesores que eligieran los estudiantes. Cada uno tuvo 40 horas. La meta que se planteó fue que en 6 meses sustentaban la tesis para el título. Sin plan curricular, ni coordinaciones entre los docentes como tampoco un diseño adecuado de acompañamiento, de los 120 estudiantes del PRADET solo sustentaron 5, pero en el 2018, dos años después.

Posteriormente, dado que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) autorizó la realización de Programas de Actualización y Titulación Profesional (PATPRO) para aquellos que culminaron sus estudios antes de la nueva Ley, es decir, antes del 2014, se reiniciaron. A diciembre de 2018, han culminado tres programas (versiones XII, XIII y XIV) con 141 egresados, quienes han debido realizar un trabajo de investigación tal como lo establece el art. 4 del Reglamento Nacional de Trabajos de Investigación.

Este documento establece que el trabajo de investigación es una modalidad que **“implica el proceso de generación de conocimiento en un determinado campo de estudio. Puede ser individual o grupal, es de carácter público, y como tal, está sujeto a debate”**. (Diario El Peruano, 2016)

Se exige que sea riguroso y objetivo, con un propósito definido, **“que se apoya en conocimiento existente, aplica una metodología determinada, aporta evidencia verificable, proporciona explicaciones objetivas y racionales, y mantiene un espíritu autocrítico”**(Diario El Peruano, 2016). Este requisito debe cumplirse tanto para el grado de bachiller como para el título profesional.

Al respecto existen estudios relacionados como el de Salinas, Tinajero & Sima (2018), quienes del análisis de la forma en la que se construyen las literacidades académico-investigativas en licenciaturas del área de las ciencias

sociales, en tres universidades públicas del norte, centro y sur de México, establecieron que la investigación es considerada como “aburrida”, “difícil” y “sin sentido”, pero que debe “servir para algo”, es decir, para resolver un problema social. Asimismo, que los docentes deben ponerse de acuerdo porque les exigen un proyecto diferente en cada materia en lugar de trabajar un tema que se enriquezca conforme se desarrolla la formación o que tenga una fase de intervención. También determinaron que elegir el tema de investigación es un hecho motivador para los estudiantes puesto que les interesa resolver aquello que han observado en su contexto. Sin embargo, tienden a buscar textos con un vocabulario conocido evitando el uso del diccionario y realizan notas en sus dispositivos electrónicos, libros, servilletas y facturas o boletas de compras; consideran que argumentar es opinar y tienen dificultades para parafrasear por lo que utilizan en exceso las citas. Concluyeron que los docentes indican qué hacer en la investigación, pero difícilmente diseñan estrategias para realizar la investigación, haciendo que la consideren inútil.

Rayón, De las Heras & Muñoz (2011), reseñan el uso de tres estrategias formativas en la asignatura troncal de Pedagogía laboral de la Universidad de Alcalá, que se vinculan a la creación y gestión del conocimiento de manera cooperativa y que permite la autorregulación del aprendizaje en los alumnos: el relato fotográfico, las historias de vida y el diario personal de aprendizaje a partir de una investigación sobre la creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. Establecieron que el diario de aprendizaje contribuye a que el estudiante pueda observar las dificultades y cómo las supera en cada sesión de trabajo desde su particular vivencia. Encontraron que las historias de vida como estrategia de trabajo, permiten la exploración de la realidad social desde el punto de vista de una persona concreta y real, la conexión de los contenidos teóricos con casos reales y finalmente, en el proceso de análisis e interpretación, los estudiantes comprenden y describen la realidad con un sentido y significado propio. En cuanto a las fotografías, éstas dieron lugar a que esta acción ponga en práctica la creatividad y la reflexión sobre la realidad social a través de narraciones visuales. Finalmente, concluyeron que el aprendizaje cooperativo basándose en el aprendizaje académico y social debe desarrollar procedimientos intelectuales, de identidad y destrezas interpersonales.

En las tendencias subyacen aspectos básicos que deben tenerse en cuenta en la formación de investigadores noveles: La planificación de la enseñanza, el acompañamiento,

la experiencia de la práctica y la formación de grupos pequeños.

Establecer por consenso qué se pretende lograr con la formación de investigadores, identificar las temáticas, determinar las estrategias metodológicas, contar con los recursos didácticos y bibliográficos, así como la forma de evaluación en todas las etapas, seleccionar los contenidos significativos y graduar las actividades en el diseño de la propuesta metodológica son factores sustanciales en la planificación de la enseñanza. A lo cual se agrega que ***“la propuesta metodológica de enseñanza deberá fundarse en criterios lógicos, relacionados con las características propias de todo proceso de formación, y también en criterios psicológicos, relacionados con los procesos de aprendizaje de los alumnos”*** (Coïçaud, 2008, p. 129)

Es aquí donde se debe establecer la forma de acompañamiento, es decir, los procesos de socialización formales o informales entre el tutor y el investigador, los cuales deberán estar marcados por los “atributos individuales y características de personalidad”, así, que el docente es el modelo y guía mientras que el estudiante imita y se identifica con un ideal que modela su conducta y ***“estimula el desenvolvimiento de las potencialidades, la originalidad y la creatividad”*** (Ortiz, 2010, p. 31), contribuye a que defina su especialización, se decida por un paradigma y objetos de estudio.

Esta relación tutor-alumno debe facilitar la transmisión del saber práctico, mostrando el cómo hacer, reforzando las buenas prácticas y corrigiendo las que no, repitiendo procedimientos para la comprensión del estudiante, para producir conocimiento y criticar el quehacer investigativo (Sánchez, 2014). En otras palabras, enseña con el ejemplo, transmite conocimientos, actitudes y valores; motiva al investigador novel ***“y le sirve de guía, ayuda y asesoramiento en el modo que va aprendiendo”*** (Martín, 2008), en un proceso de confrontación del saber inicial sobre el manejo de herramientas y de sus decisiones del investigador novel con el saber del docente acompañante.

De esta forma, se busca que el investigador novel, poco a poco se integre a un grupo de investigadores y empiece a ser reconocido, se vuelve autónomo (genera ideas de proyecto y las ejecuta) y se relaciona con otros grupos de investigación.

Un tercer aspecto, es la experiencia de la práctica puesto que permite, a través de la reflexión epistemológica, que los investigadores noveles puedan cuestionar la validez de los conceptos y operaciones en cada caso, “examinar las teorías y métodos”, y desarrollar la invención. Asimismo, se forma el “habitus” es decir el conjunto de



prácticas, de bienes, de objetos de estudio y las metodologías que utiliza el investigador.

Es decir que se base en lo que se denomina didáctica práctica o vía artesanal, ***“la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico”*** (Sánchez, 2014, p. 20), lo cual facilita la capacitación y entrenamiento en las operaciones para producir conocimiento científico proporcionando los medios para que el investigador novel ***“adquiera los dispositivos mentales hacia la creatividad, la reflexión y la argumentación, que son condiciones sine qua nom de la invención, la creación de nuevas ideas y del avance del conocimiento”***. (Ortiz, et al., 2012, p. 8).

Salinas, et al. (2018), agregan que se debe estimular a los investigadores noveles haciéndolos participar en actividades como jornadas científicas y congresos, así como en la elaboración de artículos científicos, de esta manera, señalan que se desarrollan habilidades para plantearse preguntas, adquirir conocimiento, actitudes y valores transmitiéndose una cultura investigativa.

Y finalmente, la formación de grupos pequeños, una estrategia que facilita el ***“intercambio de conocimientos y la elaboración de producciones”*** así como ***desarrollar actitudes por las “responsabilidades compartidas entre los profesionales que conforman los equipos de trabajo”*** (Coïcaud, 2008, p. 129), lo que para Sánchez (2014), contribuye a promover una “comunicación directa y constante” entre el investigador y el investigador novel.

En las estrategias para la investigación documental, se debe consultar documentos en bibliotecas físicas y virtuales como los repositorios. Puede partirse de la teoría que se pretende trabajar en el área de la especialidad y sustentan las investigaciones realizadas para pasar luego al estado del arte y al marco teórico, etapas en las cuales además de la consulta con artículos y libros relevantes, con respaldo editorial y registro internacional, se debe utilizar herramientas para manejar citas y la búsqueda bibliográfica, así como identificar los sitios seguros y de acceso abierto. Las estrategias deben estar dirigidas también a orientar la redacción científica. Como resultado, el investigador novel podrá establecer el objetivo, justificar el estudio tanto en su relevancia para el campo de estudio, su impacto y trascendencia social y contextual, su aporte y la definición tipológica de la investigación (Chirino-Ramos, 2012).

Debe anotarse que el marco teórico permite fundamentar las interpretaciones de los hallazgos de la investigación por lo cual estrategias como inventario bibliográfico y un portafolio bibliográfico, el uso de entornos virtuales de aprendizaje o Desarrollo de Habilidades para la

Investigación (DHIN) experiencia desarrollada por Núñez (2007).

En relación a las estrategias para la investigación empírica, éstas se encuentran orientadas a que el estudiante pueda concluir la etapa de diseño metodológico exitosamente al seleccionar el método de investigación, las técnicas adecuadas al método y diseñar los instrumentos de acuerdo al método, para lo cual se requiere el uso de ejemplos y ejercicios de acuerdo al perfil del investigador novel y que éste a su vez también pueda construirlos.

La determinación de la población y la muestra, la aplicación de los instrumentos, la recolección y procesamiento de datos, la validez y la confiabilidad, así como la identificación de los hallazgos son aspectos que deben ser enseñados mediante ejemplos prácticos y el uso de aplicaciones (programas o software).

La autorregulación, orden y cumplimiento son las actitudes que deben trabajarse a través de estrategias que permitan su desarrollo como el cronograma de trabajo, mapas y cuadros orientadores a lo que se suma el plan de seguimiento consensuado con el asesor.

También se debe considerar la preparación de los investigadores noveles para que puedan exponer sus ideas, resultados y reflexiones en jornadas de científicas, congresos, etc. Como indica Monereo (2007), la autoregulación está relacionada con las metas del investigador novel, por lo cual es importante crear una conexión entre las demandas, actividades de investigación y las metas a lograr así como un clima de respeto, afecto y justicia lo que facilitará un compromiso y aprendizajes profundos.

Y finalmente, las estrategias motivacionales, entre las cuales se destaca el acompañamiento por parte de un investigador consolidado, quien facilitará el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por imitación en el investigador novel quien observará la pasión que refleja en su práctica diaria y porque el conocimiento que tiene es facilitado a los estudiantes. Esta motivación debe partir desde la elección del título, la definición de los objetivos de la investigación y su relevancia.

Se adecuó la estructura y estrategias de la asignatura de Investigación aplicada a la Comunicación del Programa de Actualización y Titulación Profesional Versión XIV que comprendía 10 horas por semana, en total 40 horas presenciales que se cumplieron en la primera fase (presencial) en la cual se trabajó el deslinde conceptual, el reconocimiento de problemas de investigación en comunicación y la tecnología de la investigación al término del cual se entregó una ficha de evaluación que establecía el avance logrado por cada estudiante.

Se utilizaron como estrategias: la realización de talleres, trabajos grupales, reforzamiento de contenido con separatas y videos, así como dinámicas de distensión. Asimismo, herramientas como software de procesamiento de datos y simuladores de cálculo de muestras, y fotografías. La comunicación se trabajó a través de un grupo de Facebook adicional al grupo de WhatsApp, el primero administrado por la delegada de los estudiantes y el segundo, por los directivos del programa.

En la segunda fase (acompañamiento), que consistía en reuniones de 5 horas con cada uno de ellos, se reforzaron los contenidos de manera personalizada, despejando dudas y compartiendo sus preocupaciones. Se trabajó una hora adicional con cada uno de ellos, para la presentación de sus trabajos de investigación y se realizó una jornada científica en la que participaron dos de los estudiantes.

En la fase de acompañamiento participaron voluntariamente 18 de los 28 estudiantes de los cuales 5 participaron en el grupo focal. La información recolectada en los grupos focales fue transcrita y trabajada en categorías y subcategorías a partir de la macro categoría formación de investigadores noveles de acuerdo a lo expresado por los participantes, quienes fueron informados sobre el objetivo de la investigación.

Los resultados de la aplicación del piloto evidencian que en la fase presencial, la estrategia de concretar el contenido del programa, facilita la delimitación del tema de investigación como lo indicaron los participantes “fue desde el punto general hasta el más específico, nos enseñó los tic básicos para poder avanzar solos”, “hoy por hoy vemos un problema y sabemos cómo diagnosticar es decir esto sucede por esto, tiene su porqué, tiene su razón, tiene su motivo” y “sí íbamos directo al grano de lo que teníamos que hacer no como los otros profesores que cuentan su vida y recién entran al tema que tenemos que trabajar. Hemos aprendido bastante con respecto al tema de investigación, lo que tenemos que hacer, cómo se debe hacer la tesina”. Asimismo, se despeja confusiones conceptuales como, por ejemplo: “Nosotros pensábamos que era una tesis y cuando usted nos dijo no chicos es trabajo de investigación, cuando nos entregó la estructura y nos dijo miren el modelo... la diferencia que hay, ahí recién me vine a dar cuenta que no es igual”.

Respecto a los materiales de apoyo para las clases como estrategia de soporte y recordación teórica, se evidencia que su uso permite absolver dudas y tener modelos para superar dificultades en la ejecución de una investigación tal como señalan los estudiantes: “hasta ahora si yo me olvido de algo consulto mis materiales de apoyo y digo

aquí esta y ahorita si puedo seguir, para sacar los verbos de los objetivos, para ver mi tipo de metodología todo lo encontraba en mis archivos que estaban bien resumidas, entendibles para nosotras”.

A ello se suma el uso de los repositorios y los videos, puesto que descubrieron dónde encontrar fuentes bibliográficas y comprender contenidos de manera entretenida.

Este resultado muestra que, contrariamente, a lo encontrado por Salinas, et al. (2018), en cuanto a que la investigación es considerada como “aburrida”, “difícil” y “sin sentido”, pero que debe “servir para algo”, es decir, para resolver un problema social, el adecuado uso de estrategias y recursos impide tener esta percepción.

En relación a los talleres, se registra que permitió que los estudiantes pudieran dejar de lado sus celulares y concentrarse en el trabajo en aula, en el avance de sus temas de investigación, en generar reflexión sobre lo que se les planteaba, pero al mismo tiempo, facilitó el acercamiento con los grupos de trabajo como indican los participantes en el grupo focal: *“los talleres didácticos me parecían entretenidos una que íbamos con toda la flojera y ya no estábamos pendiente del teléfono”*. En este sentido, se puede observar que se motivó la autorregulación a través de un clima adecuado como lo señala Monereo (2007).

El uso de dinámicas como estrategia para distender el ambiente y facilitar una actitud receptiva de los estudiantes se registró en las respuestas de los estudiantes quienes indican que “eran cursos de tarde, con calor, después de almuerzo a pesar que te bañabas igual sentías ese cansancio y ponernos a gritar y a bailar... nos ayudó a entender más rápido las cosas y centrarnos solo en el tema de la clase”. En este plano, la estrategia está dirigida hacia lo motivacional debido a que ésta se ve afectada por factores como la hora, el cansancio después de la jornada laboral y las circunstancias familiares que rodean al investigador novel.

Pese a tratarse de egresados de la carrera, las exposiciones mostraron su utilidad en cuanto a lo que refiere uno de los participantes en el grupo focal “y sacó a alguien adelante eso nos hizo perder el miedo”.

En resumen, “con videos, con diapositivas, con dinámicas y con trabajos en grupo se hacen más fácil de aprender las cosas, por ejemplo: lo que hace la mayoría de profesores es te dan material de apoyo en la clase, la leen nada más y cada uno hace su resumen y entienden y dicen que sí se puede hacer un trabajo. Pero cuando te dan la teoría y la ponen en un caso práctico ya sea un video pequeño, una imagen nos ayuda a comprender esa teoría que ellos nos están impartiendo” señala un participante.

Este último aspecto, hace referencia al comportamiento autónomo y regulativo en esta fase, puesto que tal como indican Rayón, et al., (2011), esta experiencia contribuye a que desarrollen su autonomía intelectual, a construir sus propios puntos de vista y otorgar validez más aún cuando contrastan con la realidad.

En la fase de acompañamiento, se hace evidente que la supervisión y la revisión oportuna de los avances contribuye a que los estudiantes puedan avanzar sus investigaciones, pero al mismo tiempo genera el espíritu de colaboración entre ellos tal como se aprecia en las siguientes afirmaciones: “Nos convenía.... porque unos estaban bien en antecedentes, otros habían redactado bien sus bases teóricas, y nosotros mirábamos los borradores que usted nos corregía y decíamos: cómo has hecho tu enséñanos e íbamos a buscarlo a él”, “nos quedábamos hasta tarde... fue mayormente para ayudarnos a avanzar... usted nos iba revisando, íbamos avanzando o íbamos viendo otras tesis que ya había revisado y ya había ido mejorando, yo decía: ah ya me falta eso” y “es la presión cuando nos toca con la miss nos toca revisión y salir de la duda de lo que nos falta, la corrección que nos hacía usted era la presión de que teníamos que avanzar más rápido”.

Este trabajo de colaboración muestra que el comportamiento autónomo y regulativo se refuerza en la segunda fase (acompañamiento) más que en la primera (presencial, en aula), ya que como indica Rayón, et al. (2011), la puesta en común contribuye a que se debatan y confronten las ideas y los razonamientos en la construcción de la investigación, pero sobre todo a la reflexión y asunción de los contenidos. La primera fase se caracterizaba por lo que señalan los participantes: “eran grupitos y ahí hay tres o cuatro promociones... era como que cada uno se ajuntaba (SIC) con su promoción o hacían grupos con los de su promoción” y “yo me sentía solita no me ajuntaba (SIC) con nadie”.

En consecuencia, la segunda fase, permite lo planteado por Ortiz (2010), respecto a la formación de “habitus” y confirmar que en grupos pequeños la comunicación directa y constante, como dice Coiçaud (2008), contribuye a que los conocimientos en la elaboración de la investigación se intercambien a través de una comunicación directa, pero no solo entre el docente y el investigador novel sino también con sus pares. Asimismo, contrariamente a lo encontrado por Salina, et al. (2018), el docente indicó qué hacer haciendo que la investigación sea factible.

Sin embargo, se observaron debilidades en la planificación de la enseñanza a nivel institucional, en particular en la programación: “no teníamos un plan bien hecho... por ejemplo que si hay exámenes no sabíamos que se

iba aplazar la fecha... el profesor se aplazó una semana cuando le tocaba a otro profesor entrar” y en los contenidos “que los cursos fueran de la mano con mi tesis, o nos dividieran por grupos”.

Este resultado coincide con lo encontrado por Salinas, et al. (2018), en el cual los estudiantes recomendaron que los docentes se pusieran de acuerdo para realizar trabajos que enriquezcan sus investigaciones, en lugar de uno diferente. Asimismo, está relacionado con la propuesta metodológica como señala Coiçaud (2008), y evidencia que sin ella, se debilitan las estrategias didácticas que se apliquen.

## CONCLUSIONES

Los resultados muestran que es posible formar investigadores noveles, incluso, en quienes han concluido el periodo de formación universitaria y se encuentran en el proceso de obtener su grado académico de bachiller o su título profesional sin haber tenido preparación previa en investigación.

La definición de la perspectiva tomando en cuenta el perfil y condiciones de la institución a fin de responder al objetivo: la formación de investigadores noveles en Ciencias de la Comunicación.

La consideración de las dimensiones de la formación en función del perfil de quienes ingresarán al programa, el sistema sociocultural y laboral de la institución, la forma en que se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje y las redes de conocimiento que se formarán o con las cuales se cuenta.

En las condiciones básicas, debe tomarse en cuenta que la planificación tanto institucional como curricular influye en la formación por lo cual se precisa que tenga una lógica, consenso entre quienes participan en el programa respecto a las orientaciones y contenidos, así como debe preverse la articulación de las asignaturas en torno a la investigación. La forma de acompañamiento y el perfil del acompañante deben definirse con anticipación y debe brindarse desde el inicio del programa de manera tal que motive al investigador y despeje sus dudas en todas las fases de la investigación.

Las estrategias didácticas, recursos y herramientas deben responder al perfil de quienes integren el programa de formación y al contexto sociocultural y económico, ya sea en las correspondiente a la investigación documental, de investigación empírica, motivacionales o de estímulo a la autorregulación y el comportamiento autónomo que se logran con mayor facilidad en grupos pequeños, en un ambiente colaborativo y con acompañamiento adecuado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona*, (55), 18-24.
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador: la investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Davila.
- Diario El Peruano. (8 de Setiembre de 2016). Reglamento de Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales. *Normas Legales*.
- Martín, J. (2008). Tutoría en espacios virtuales de aprendizaje y procesos de mediación didáctica. En, A. G., Valcárcel, *Investigación y tecnologías de información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. (pp. 113-140). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Monereo, C. (2007). Hacia un paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 497-534.
- Núñez, N. (2007). Desarrollo de habilidades para la investigación (DHIN). *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1-10.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de los investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Editorial CUCSH-UDG.
- Ortiz, V., Moreno, M., Jiménez, J., & Barragán, B. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 1-15.
- Perú. Congreso de la República. (1983). *Ley 23733. Ley Universitaria*. Lima. [http://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/LeyUniversitaria\\_actualizada020508.pdf](http://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/LeyUniversitaria_actualizada020508.pdf)
- Perú. Congreso de la República. (2014). *Ley 30220. Ley universitaria*. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Purizaca-Rosillo, N., Cardoza-Jiménez, K., & Herrera-Añazco, P. (2016). Producción científica en una universidad pública peruana beneficiaria del canon. *Anales de la Medicina*, 77(1), 73-74.
- Rayón, L., De las Heras, A. M., & Muñoz, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 103-122.
- Salinas, C., Tinajero, M. G., & Sima, E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de Educación Superior*, 47(188), 139-156.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. ISSUE.
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Serrano, J. (1997). Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. *Nómadas*, 7, 52-62.