

***Entre la Tesis y la Investigación en Ciencias Sociales: “Apuntes de Didáctica en un contexto de Cambio”***

Willy Soto Acosta  
Académico  
Escuela de Relaciones Internacionales  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[altivohaciaadelante@gmail.com](mailto:altivohaciaadelante@gmail.com)  
[willy.soto.acosta@una.cr](mailto:willy.soto.acosta@una.cr)

Luis Diego Salas Ocampo  
Académico  
Escuela de Relaciones Internacionales  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[luis.salas.ocampo@una.cr](mailto:luis.salas.ocampo@una.cr)  
[luis.salas.ocampo@gmail.com](mailto:luis.salas.ocampo@gmail.com)

**Resumen**

El trabajo que se presenta a continuación busca visualizar las implicaciones que tiene la didáctica en la formación en investigación en Ciencias Sociales. Se establecen algunos de los problemas estructurales que tienen los estudiantes a la hora de enfrentarse a la posibilidad de desarrollar una tesis, ello como producto de las insuficiencias previas de formación. También se pretende determinar algunas posibilidades operativas para el mejoramiento de las competencias prácticas de investigación en Ciencia Social, mediante el uso de la imaginación sociológica y la tecnología como aliado.

Para ello se ha trabajado metodológicamente con información primaria y secundaria proveniente de elaboraciones preliminares de ambos autores en el campo, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, particularmente experiencias previas de desarrollo de cursos de metodología de investigación, informática y técnicas de investigación, y seminarios de tesis de la carrera de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Costa Rica). Adicionalmente se presentan algunos datos de una encuesta producida para la determinación de la incidencia del uso de software en los procesos de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de esa casa de estudios superiores y datos provenientes del Sistema de Registro Estudiantil de la Universidad Nacional.

Entre los principales hallazgos obtenidos se tiene que existe una visión burocrática de la investigación que incide negativamente en los procesos de enseñanza de los cursos de metodología, fenómenos que son reproducidos y legitimados por las otras materias de formación o cursos del plan de estudios o curriculum.

Se encontró además la presencia de distorsiones institucionales que desmotivan la generación de procesos de investigación sostenidos con estudiantes y académicos que permitan el desarrollo de destrezas.

Se propone con base en la evidencia, un modelo de gestión de la investigación de corte participativo que promueva relaciones de poder diferenciales entre docentes y estudiantes, que tenga como sustento de fondo la idea de taller de investigación como experiencia vital académica para el desarrollo de la pasión intelectual, versus el modelo de la investigación como medio para alcanzar solamente un producto de graduación.

## **Introducción**

Es común observar que en la literatura social y en la jerga de uso común, el concepto “sociedad del conocimiento” ha tomado una gran popularidad. Las razones son múltiples y escapan por mucho a las intenciones de este trabajo.

No obstante, la sociedad del conocimiento como concepto nos ubica de buena manera en el tema de fondo que nos convoca. El término se utiliza acá desde la perspectiva de D. Bell, es decir, la visualización de la sociedad post- industrial con una economía centrada en servicios y con una clase técnica profesional altamente calificada que sería responsable de una cadena expansiva de utilización del conocimiento teórico para generar procesos disruptivos y no disruptivos de innovación. En este movimiento, el progreso tecnológico y la investigación son elementos medulares de la generación de desarrollo (Bell, 2001).

En tal movimiento, uno de los elementos más destacados tiene que ver con la diversificación, expansión y profundización de la investigación en diferentes esferas sociales incluidas la academia y la industria. Por otro lado, existe en esta sociedad del conocimiento una profundización de las actividades económicas basadas en conocimiento.

Una sociedad donde un sector académico-profesional vinculado ampliamente a las dinámicas productivas, permite comprender la expansión del mercado del conocimiento en todos los niveles, incluidos los sociales.

Si bien es cierto a nivel discursivo siempre se ha hablado de la misión de las universidades de formar gente con capacidad de investigar, hoy en día, en la sociedad del conocimiento, el discurso de los centros de enseñanza superior de que “aquí formamos profesionales que saben investigar”, es cada vez más reiterado ante la exigencia del mercado laboral. Pero ¿se pasa de lo retórico a la práctica? ¿Forman las universidades profesionales que presentan como un sello imborrable la capacidad de investigar?

Si tomamos cualquier plan de estudios de una carrera de Ciencias Sociales o de otros campos, veremos que sustancialmente se componen de un conjunto de actividades curriculares denominada “cursos” o “materias”. Aunque existe una clasificación de éstas según su carácter más teórico o práctico (cursos teóricos, prácticos, o teórico-prácticos), lo cierto es que en la mayoría de ellos priva el componente teórico. A diferencia de la enseñanza de la Medicina, que gira principalmente en los centros hospitalarios, en las Ciencias Sociales la formación se encierra en las universidades, con un altísimo componente teórico, no obstante de que disponemos –muchas veces sin utilizarlo- de un enorme laboratorio cuyo acceso es gratuito: la sociedad.

Esa manera de enseñar repercute en los rasgos del producto (el graduado) que nuestra empresa (la universidad) genera: una persona muy buena para repetir lo que aprendió en los libros y en las clases de los profesores, pero no tan hábil para producir nuevo conocimiento (vía investigación) y para parir ideas creativas o innovadoras. Curiosamente, el nuevo profesional en Ciencias Sociales ha estado cuatro, cinco o seis años, sometido a un discurso que privilegia el “cambio social” pero –con excepciones muy meritorias- no se les ha dado a esas personas las herramientas para que sean capaces de hacer ese cambio. Aún más, algunas veces se parte del supuesto de que el cambio llegará producto de una revolución o de un líder carismático, y por lo tanto, se da cierta despreocupación entre los individuos por ser agentes de cambio en la familia, en la empresa, en la comunidad, en el grupo de pares.

Se trata pues de una formación en Ciencias Sociales que privilegia el respeto a la autoridad (del profesor, del autor del libro o del artículo) y la memorización de las ideas de esa autoridad, mas que una formación basada en el pensamiento crítico. Una formación teórica-repetitiva-memorística- que no se basa, como en nuestro concepto debería ser, en la investigación. Y sin embargo, buena parte de nosotros, docentes, nos denominamos “constructivistas” o “socio-constructivistas”, no obstante de que muchas veces nuestros cursos giran en torno a lecciones magistrales, en donde el profesor, cual Pavo Real, hace gala de su plumaje y arrincona a los estudiante a simples espectadores de su belleza intelectual.

Sabemos perfectamente que hoy en día, un diploma universitario sirve de poco si no certifica que su poseedor maneja una serie de conocimientos, de habilidades, de destrezas, de actitudes y de aptitudes. Los conocimientos son valiosos: de hecho, en una carrera universitaria, en cada curso que el estudiante matrícula, adquiere conocimientos. Pero ellos son insuficientes sino van acompañados de otros procesos cognoscitivos. Una persona graduada con honores en Relaciones Internacionales, Contaduría, Sociología, Derecho, Ingeniería de Sistemas o en cualquiera otra carrera, en una excelente universidad, puede durar poco en su trabajo pues la realidad laboral –al igual que la vida personal- implica elementos que van más allá del conocimiento especializado o técnico. Un individuo puede saber mucho en su campo, pero puede ser incapaz de producir por él mismo nuevo conocimiento, no es creativo, emprendedor, audaz, no puede afrontar situaciones de cambio, de incertidumbre, es incapaz de tomar decisiones, no es emprendedor ni líder, no puede imaginar escenarios futuros, se cierra a aprender de otros campos.

*Producir nuevo conocimiento a través de la investigación:* la universidad que no faculte al estudiante en esta destreza lo está defraudando. Esa universidad podrá estar formando individuos que repiten lo que dicen los libros y los profesores, pero no seres pensantes y creativos que produzcan los conocimientos nuevos que demanda la cambiante sociedad. Los conocimientos que los alumnos aprenden en la universidad tienen una vida útil limitada. ¿Y después qué sucederá? Si la universidad le enseñó a ese profesional a investigar, a aprender a aprender, él seguirá en el mercado laboral. Si no le inculcó esa habilidad, será un graduado con dificultades para permanecer en una organización y para realizarse profesionalmente.

*La investigación constituye una destreza indispensable no solamente en la actividad académica sino también en el ejercicio profesional del trabajador: en el ambiente laboral el graduado se enfrenta cotidianamente a creatividad, la innovación y la resolución de problemas de la empresa, y todo esto solo se consigue a través de la investigación (científica).*

En trabajos previos hemos señalado al menos cuatro problemas importantes en términos del papel de la Universidad en la generación de este conocimiento teórico para la profundización del papel del científico social en las dinámicas estructurales, a saber:

- Un triple problema o trípode que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales en nuestras universidades: serias debilidades e inadecuadas estrategias didácticas de nosotros los docentes en los cursos de metodología, escaso desarrollo de la destreza de la investigación en los (as) alumnos (as) y en los mismos profesores, y el síndrome Todo Menos Tesis (TMT) (Soto, 2013).
- La investigación vista como una actividad para la obtención de un título y no como un proceso que tiene impacto en la formación integral del estudiante, lo que genera como consecuencia que la competencia investigativa no esté siendo priorizada en el proceso de formación (Salas A. , 2014)
- La idea que no es necesario desarrollar la destreza de la investigación pues esta no se requiere en la empresa y solo es necesaria en los laboratorios científicos y círculos académicos, parte de una separación entre el ejercicio profesional y el académico de una carrera, premisa que es en gran parte artificial (Soto, 2013, págs. 21-31). Innovación y creatividad son los aspectos más cotizados en el mercado laboral y solo se consiguen con la pasión y capacidad investigativas.
- Una falsa transversalidad de la investigación en los programas de estudio que se vuelve en contra de la adquisición de competencias específicas a nivel práctico para indagar (Salas D. , 2013, págs. 28-47).

En el marco de lo que se espera de la investigación y de los problemas encontrados previamente por ambos autores en otras indagaciones, se ha decidido trabajar de cara a profundizar con esta reflexión en las siguientes líneas:

1. Visualizar las implicaciones que tiene la didáctica en la formación en investigación en ciencias sociales.
2. Considerar algunos de los problemas estructurales que enfrentan los estudiantes a la hora de desarrollar una tesis como producto de las insuficiencias previas de formación.

3. Determinar algunas posibilidades operativas para el mejoramiento de las competencias prácticas de investigación en Ciencia Social mediante el uso de la imaginación sociológica y la tecnología como aliado.

Se espera que los insumos planteados permitan profundizar en una tarea que encierra muchas acciones específicas desde la cotidianidad de la academia, espacio que además es absolutamente natural, para los actores estratégicos de generación de cambio, los profesores y los estudiantes.

## **1. Elementos Conceptuales Básicos**

### **La investigación políticamente correcta y el ejercicio responsable de la Pasión**

En las dinámicas de enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales son bastante comunes las posiciones que privilegian la forma al contenido. Suele pensarse primero en el medio antes que el fin, teniendo como consecuencia que el maquillaje (procedimientos estandarizados de formular el objeto de estudio) resultan más importantes que el rostro detrás de él (la propia área estratégica de ejercicio profesional).

Esto genera diferentes consecuencias operacionales que influyen en la conducta de los principales actores de la trama educativa, los profesores y los estudiantes. Por un lado, los primeros deben tomar decisiones sobre apostar a la reproducción de un discurso especializado, puro, políticamente correcto que privilegia el deber ser o dejar que sus estudiantes descubran sistemáticamente mediante ensayo – error nuevas vertientes teórico-metodológicas y estratégicas para encaminarse en el ejercicio de la investigación. Es claro en este sentido, que la segunda opción para la estructura formal y antigua de la academia, de corte adulto-céntrico y vertical, resulta en no pocas ocasiones peligrosa.

Por otro lado, los estudiantes se ven en una disyuntiva sobre la cual es difícil tomar decisiones, a saber: hacer o no hacer caso a lo que le dice su profesor o tratar de seguir sus instintos o su olfato en relación a lo que significa “relevancia temática”. Si deciden ser irreverentes y seguir sus ideas por más incipientes que estas puedan ser, tendrán un choque con la autoridad del experto-profesor y posiblemente pierdan el curso. Ahí se comienza a afectar negativamente la enseñanza de la metodología de la investigación, ya que sistemáticamente se castra la posibilidad de que el estudiante piense por sí mismo.

Se esperaría que en una tradición de este tipo, los resultados deberían acercarse a lo que en teoría los que enseñan investigación hacen. No obstante, es común visualizar como los docentes justifican lo que los alumnos no hacen bien apelando a que estos no entienden “el fondo” de lo que es investigar, sea censurando el hecho de que estos sean simples reproductores de ideas de otros. Arguyen los profesores para justificar su incapacidad para enseñar a investigar (muchas veces originadas en el hecho de que ellos mismos no son investigadores), que también son necesarias grandes reformas en las mallas curriculares como panacea para solucionar el problema.

Agreguemos a esto otro comodín repetido constantemente hasta el cansancio por el profesorado: las deficiencias de los estudiantes en materia de “parir ideas” y de investigar se deberían a la mala formación que el alumno recibió durante su educación primaria y secundaria. Ergo, el profesor universitario sale libre de toda culpa en un juicio en donde él es a la vez parte acusada y juez.

### **¿Cómo se percibe a sí mismo el alumnado en materia de investigación?**

En ejercicios de investigación previos, desarrollados con estudiantes de carreras de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, se consultó sobre el factor de habilidades de investigación. Para ello se aplicaron un conjunto de escalas que permitían visualizar algunas de las principales percepciones estudiantiles sobre el tema. Se preguntó en concreto sobre el enfoque de los trabajos de investigación que tenían que desarrollar en cursos que propiamente no eran de metodología de investigación<sup>1</sup>. Algunos de los resultados encontrados se reproducen a continuación.

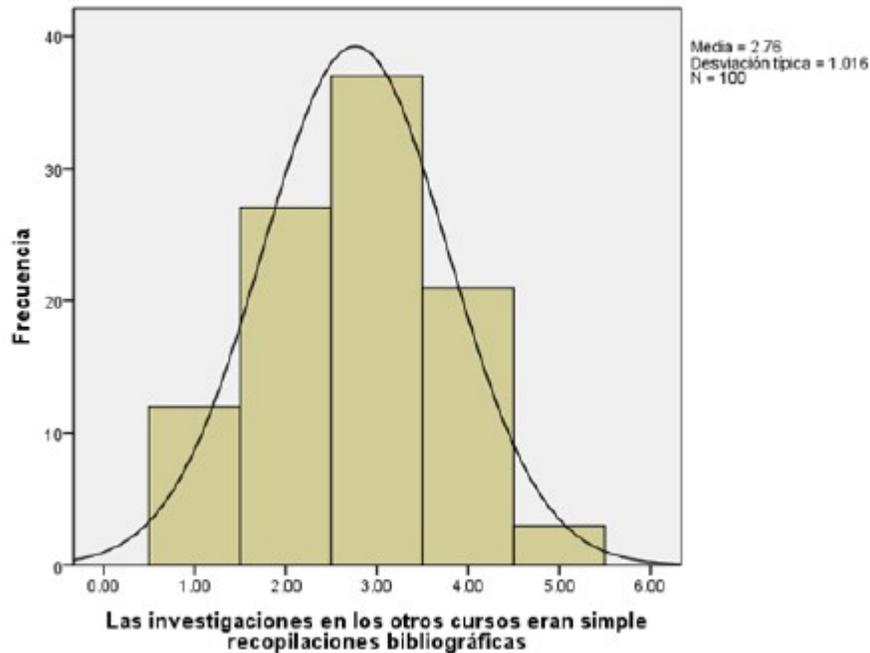
En primer lugar, conforme al gráfico 1, los estudiantes perciben que la naturaleza de los trabajos de investigación en los cursos temáticos (que no son de metodología de la investigación) se limitan a revisiones bibliográficas.

### **Gráfico 1**

---

<sup>1</sup> El tamaño de la población estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales de Universidad Nacional actualmente, según los datos del Sistema de Registro de la Universidad Nacional, es de 3550, donde se estableció una muestra de 346 con un margen de error 5%, confiabilidad 95%) Los insumos preliminares que acá se presentan se dan sobre la base de 100 casos, que han sido generados a partir de muestreo aleatorio simple utilizando como marco muestral, la lista de cursos por carrera que se imparten en el segundo semestre del 2013 en la Sede Omar Dengo. El instrumento es un desarrollo propio de cuarenta preguntas. De estas, solamente un 10 % son abiertas, el 15% son cerradas dicotómicas y el 75 % restante son ítems de formato Likert de escalas categóricas donde se mide percepción. Los factores de medición fueron: formación previa en investigación, cantidad de cursos del área, ubicación en la malla curricular, transversalidad de la investigación, prácticas de campo, alfabetización tecnológica y adquisición de habilidades básicas de investigación. El alfa de cronbach fue de .7. Se trabajaron hipótesis de asociación, moderación y predicción. Para mayor profundización puede consultarse Salas D, Alfaro M (2014). Competitividad País: Entre los instrumentos de comercio y las capacidades de las personas. Dos estudios de caso. Cuadernos de Estudio Nueva Década, Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Costa Rica.

### Percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza de las investigaciones generadas en cursos que no son de investigación



Fuente : Salas, D Alfaro, M (2014)

Estos datos introducen un elemento que es medular ya que de alguna manera evidencian que efectivamente los estudiantes están haciendo lo que aprenden. Es decir, en su práctica real cuando los alumnos dicen hacer investigación, en realidad lo que están haciendo son recopilaciones bibliográficas. ¿Y por qué hacen esto? ¿Serán que están desobedeciendo las instrucciones del equipo docente? Para nada. Hacen esto porque tanto sus profesores de metodología de la investigación como los de los demás cursos del plan de estudios, manejan una concepción de la investigación en donde esta se asimila a recopilación bibliográfica. Y para cerrar el círculo vicioso escuchemos la sempiterna queja/pretexto de los docentes revestida con ropaje ético: “ los estudiantes solo hacen *copy-paste*”.

Si nosotros los profesores creemos que nuestra labor consiste en repetir teorías y libros de origen europeo y estadounidense y rechazamos *a priori* la idea de construir nosotros (estudiantes y docentes) nuevos conceptos y enfoque teóricos desde el sur, desde América Latina, ¿por qué quejarnos de que los estudiantes hacen simples revisiones bibliográficas e incurrir en *copy-paste*? Ellos simplemente están siguiendo nuestro modelo pedagógico! En algunos casos no solo repetimos y memorizamos los que otros escribieron desde otras latitudes y para otras situaciones, sino que mediante un mecanismo cuasi-religioso conducimos a que los estudiantes rindan culto y adoren estas teorías.

Es evidente que el problema del escaso desarrollo de capacidades indagativas está en la forma como los estudiantes internalizan la cultura de la investigación.

En este estudio realizado, el 90% de los estudiantes señaló que las perspectivas con las que investigaban las habían aprendido igual tanto en las clases de metodología como en cursos teóricos o de naturaleza no metodológica. En ambas modalidades la indagación se asimilaba a recopilación bibliográfica.

Estos datos permiten documentar lo que se ha venido señalando en otros artículos sobre la presencia de una perspectiva burocrática de investigación. Esta es transmitida por los profesores de metodología, pero expresada en la práctica por el resto de la comunidad académica que la acepta socialmente y la reproduce en los distintos ejercicios o rituales de paso formales.

Hace muchos años Charles Wright Mills apuntaba al respecto:

*“El concepto de la ciencia social que yo sustentó no ha predominado últimamente. Mi concepto se opone a la ciencia social como conjunto de técnicas burocráticas que impiden la investigación social con sus pretensiones metodológicas, que congestionan el trabajo con conceptos oscurantistas o que lo trivializan interesándose en pequeños problemas sin relación con los problemas públicamente importantes. Esos impedimentos, oscuridades y trivialidades han producido actualmente una crisis de los estudios sociales, sin que señalen en absoluto un camino para salir de ella”* (Mills, 1971, pág. 39).

En un sentido similar indicaba Peter Berger:

*“Al mismo tiempo, es totalmente cierto que algunos sociólogos, especialmente en Estados Unidos, han llegado a interesarse en las cuestiones metodológicas a tal grado que han dejado de interesarse en la sociedad. En consecuencia, no han descubierto nada de importancia acerca de algún aspecto de la vida social, puesto que en la ciencia, como en el amor, el concentrarse en la técnica es bastante probable que conduzca a la impotencia”* (Berger, 1976, págs. 27-28).

Estos elementos señalan la existencia de una perspectiva en la cual, lo importante para la investigación es que tenga una estructura formal, un conjunto de pasos y de reglas burocráticas, independientemente de la relevancia de lo que se indaga. Es decir, se privilegia que el trabajo que se hace sea medianamente articulado conceptualmente, aunque su fondo sea socialmente irrelevante. La consecuencia son productos de investigación que tienen un 80% de marco teórico, un 5% de resultados, 5% de conclusiones y recomendaciones y el resto de bibliografía<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En ejercicios desarrollados con estudiantes de los cursos Informática y Técnicas de investigación, se les ha solicitado que realicen una observación de las distintas tesis y proyectos de graduación de la Escuela de Relaciones Internacionales. Esto se ha hecho en los últimos cuatro años. Lo interesante que es la estadística suele variar poco.

En este punto es necesario establecer matices importantes. Por un lado, se piensa que la forma de romper con esta lógica burocrática, está directamente asociada al ejercicio de la pasión como valor intelectual. Eso no significa para nada la pérdida de la objetividad. El mismo Berger en su cuestionamiento a la invitación a la sociología que hiciese años antes, señala que existe hoy o bien la tendencia a la formalización excesiva de la ciencia social, o en su defecto la pérdida sistemática de la objetividad (Berger P. , 1992, pág. 25).

Es posible que los problemas de planteamiento de investigaciones en Ciencia Social desde la academia, pasen por una profunda distorsión que se encuentra en el origen de las prácticas sociales de aquellos llamados “Científicos Sociales”. La evidencia concreta de ello, está directamente relacionada con el impacto (y el prestigio social) de Sociólogos, Politólogos, Historiadores, Trabajadores Sociales, en el proceso de toma de decisiones de la sociedad: ¿cuántas de nuestras investigaciones inciden en definición de políticas públicas en materia de pobreza, desigualdad social, violencia familiar, etnocentrismo, discriminación? ¿Cuántas de las investigaciones sociales producidas en nuestras universidades y en algunos centros académicos privados sirven de base para la redacción de proyectos de ley del parlamento, decretos del poder ejecutivo, o medidas de gobiernos municipales? Y el tema de fondo: ¿cuáles son las motivaciones que nos llevan a investigar? ¿Investigamos para aprobar los cursos o para graduarnos o investigamos para resolver problemas sociales apremiantes y tener una mejor convivencia social?

Sobre esta última inquietud se establece la idea de fondo en este apartado. Si no existen motivaciones trascendentes que lleven a un investigador a enfrentarse con un tema, un problema y una forma de acercamiento a la realidad consistente con una visión objetiva, se estará en incapacidad de enfrentarse al reto de aportar soluciones sobre el rumbo social. Si no se cuenta con pasión motivadora que se exprese en Molinos de Viento importantes socialmente que permitan que más Quijotes–investigadores pueden ir más allá de los intereses sectoriales, nos remitiremos como academia a privilegiar a miedosos dueños de ideas que se auto exilian en la biblioteca por temor de salir a enfrentar a eso que usualmente desde perspectivas más asépticas se suele llamar “objeto de estudio”.

Esto lleva a tres cuestionamientos medulares:

- ¿Estamos formando científicos sociales apasionados con capacidad de poder ver las riendas finas de las relaciones de poder que encierran los fenómenos sociales? ¿O más bien nos limitamos a formar observadores que al no tener capacidad de investigar quedan atrapados en esas mismas relaciones?
- ¿Es posible que los problemas de adquisición de habilidades de investigación estén en el fondo relacionados con académicos que han encontrado en esta institución social, una dinámica tranquila para escribir cómodamente ciertos productos y así ascender en los regímenes de carrera académica, pero que lo que producen tienen pocas proyecciones de incidencia social?

- ¿Cómo entonces se construye la ruta institucional en la que esta forma de hacer “investigación” se legitima? O dicho de otras maneras: ¿cómo se da el proceso social mediante el cual se califica de “investigación” un producto que no cambia nada, que no tiene incidencia social?; ¿cómo se dio el proceso social en las universidades mediante el cual se legitimó asignarle el calificativo de “tesis” a un documento que no sostiene ninguna tesis?

## **2. La ruta de la impotencia: implicaciones que tiene la didáctica en la formación en investigación en ciencias sociales.**

Existe dentro de la formación universitaria una ruta que se reproduce en muchas instancias educativas a lo largo de América Latina y que podría catalogarse para propósitos explicativos como “la ruta de la impotencia”. Esto porque de alguna manera es a partir de este recorrido en el tiempo de una malla curricular que los estudiantes van cultivando esa incapacidad para el desarrollo de investigación.

El cuadro 1 da cuenta de cómo se manifiesta esto. Aunque los datos corresponden al año 2007, en el momento que se había detectado, constatamos cotidianamente que se sigue reproduciendo a lo interno de la estructura universitaria:

**Cuadro 1**  
Comportamiento de la promoción de investigación mediante los cursos de Bachillerato y Licenciatura de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de acuerdo a datos de <http://www.fcs.una.ac.cr/> para el 2007<sup>7</sup>

Carrera	Cursos Diplomado	Cursos de investigación diplomado	Relación %l Curso investigación/ Total cursos	Cantidad cursos bachillerato	Cantidad de cursos investigación Bachillerato	Nivel en el que se encuentran	Relación Porcentual Bachillerato Cursos/ investigación Total cursos	Cantidad de cursos licenciatura	Cantidad de cursos dedicados a investigación Licenciatura	Relación porcentual Carrera
Historia	NA	NA	NA	42	6	I. II. III. IV	14.28%	No reporta dato	No reporta dato	No reporta dato
Estudios Sociales	NA	NA	NA	45	2	I y III	4%	7	3	42.85%
Sociología	NA	NA	NA	36	5	I. II. III. IV	14.28%	12	2	16.68%
Planificación social	NA	NA	NA	42	3	I. II. y IV	7.14%	10	2	20%
IESTRA	NA	NA	NA	46	5	I. II. Y IV	10.86%	10 <sup>a</sup>	2	20%
Educación Comercial	23	0	0%	22	1	IV	4.5%	11	4	36.36%
Administración de Oficinas	20	0	0%	23	1	IV	3.12%	10	4	36.36%
Relaciones Internacionales	NA	NA	NA	41	3	I y II	7.31%	10 <sup>a</sup>	2	20%
Economía	NA	NA	NA	40	3	I, II, IV	7.5%	10	2	20%
Psicología	NA	NA	NA	41	2	I y II	4.87%	10	2	20%
Total Facultad			0%	387	31		8%	90	23	25.55%

Fuente:

Salas,D(2007) . El papel de la investigación en Ciencia Social para el desarrollo de la innovación

En este cuadro es posible notar como los cursos de investigación en el bachillerato universitario, corresponden al 14% del total de la malla en el mejor de los casos, y al 4% en el peor de los escenarios. También evidenciamos que en la licenciatura estos pasan a ser el 42% de los cursos de las mallas en el panorama más optimista, y el 17% en el pesimista.

La ruta entonces toma la siguiente forma:

1. Se da pocos cursos de metodología en el grado que se combinan con cursos que si bien no son de investigación tienen a esta como eje transversal del proceso didáctico y pedagógico.
2. No se promueven experiencias de práctica de investigación en campo, sino recopilaciones bibliográficas.
3. Se le pide al estudiante que para licenciarse debe desarrollar una investigación.
4. En otras palabras, aunque en promedio la formación en investigación apenas ha ocupado el 15% del total del plan de estudios (en el escenario más optimista de acuerdo a los datos expresados anteriormente), el producto que se solicita para graduarse es una investigación.

En los cursos teóricos-prácticos eventualmente puede promocionarse el desarrollo de prácticas específicas de campo como mecanismo de acercamiento de estudiantes a indagaciones concretas de la realidad sobre la cual podría incidirse. Sin embargo, si no existe solidez en lo que se busca de estas, puede tener resultados contradictorios con respecto a lo que se esperaba. En indagaciones previas se encontró el siguiente comportamiento:

**Cuadro 2**  
**Percepción de los estudiantes con respecto al aprendizaje aportado por las prácticas en lugares específicos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No responde	5	5.0	5.0	5.0
Un gran aprendizaje	10	10.0	10.0	15.0
Un aprendizaje importante	30	30.0	30.0	45.0
Un aprendizaje medio	36	36.0	36.0	81.0
Poco aprendizaje	12	12.0	12.0	93.0
Ningún aprendizaje	7	7.0	7.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Fuente: Salas, D Alfaro, M (2014)

Estos datos son interesantes. Solamente un 40% considera este tipo de ejercicios como un gran aprendizaje o un aprendizaje importante. El resto de los que respondieron, 55%, lo valoran de medio a ninguno. Conforme se avanza en la carrera, este ejercicio de salir y ver las necesidades de la calle disminuye como estrategia intencional de las unidades académicas. Nuevamente mas que respuestas se generan preguntas:

1. ¿Cómo un estudiante de años superiores podrá generar propuestas de investigación sólidas con base en las necesidades reales si la cercanía con la realidad disminuye a medida en que avanza en su carrera ?
2. ¿Puede responder este tipo de comportamiento a una lógica de control de mercado y de competencia de parte de los profesionales que se encuentran dando los cursos de investigación? O dicho en términos más duros: ¿se estará enseñando a no-investigar para que los nuevos graduados, al no adquirir las capacidades de creatividad e innovación, no duren mucho en el mercado laboral? Sin embargo, más que a un plan maquiavélico, creemos que esta cultura de la no-investigación victimiza tanto a formadores como futuros graduados, ambos prisioneros de esta jaula de hierro.
3. ¿Qué consecuencias tiene esto en las modalidades de graduación? ¿Por qué las universidades, si bien en sus discursos reconocen la necesidad de la investigación,

cada vez se vuelven más flexibles y menos exigentes en las modalidades de graduación? Y volviendo a la “ruta de la impotencia”: ¿cuál fue el proceso de “psicología institucional” mediante el cual la universidad comenzó a premiar la capacidad de memorización y repetición literal (no de creación y de innovación) de autores y teorías en las denominadas “pruebas de grado” como mecanismo de graduación?

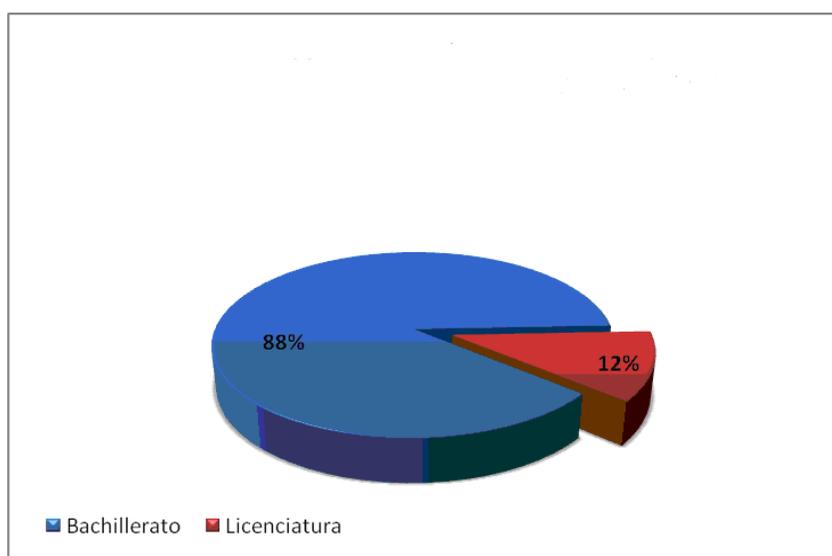
4. ¿Qué efecto tiene este tipo de elemento con la competitividad de las carreras y el aporte de conocimientos para la innovación en los respectivos campos?

El fenómeno que se destaca de la ausencia de investigación, no solamente afecta a los programas de grado y a nivel de licenciatura, sino que poco a poco pero de forma sostenida comienza a generar consecuencias en programas de posgrados de manera importante.

El comportamiento en la Universidad Nacional de Costa Rica apunta cada vez más a la reducción sistemática del grado académico (bachillerato y/o licenciatura) con el cual se incorporan o ingresan los estudiantes a los posgrados existentes. Esto responde a una lógica mediante la cual el alumnado asume que tendrá mayores posibilidades de inserción al mercado laboral con un título de posgrado que con solo la licenciatura.

Por ejemplo, se tiene para el 2012, el comportamiento de ingreso de estudiantes por grado al programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia de nuestra institución fue el siguiente:

**Gráfico 2**  
**Grado académico de los Estudiantes que ingresaron a la Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia en el período 2008-2012**



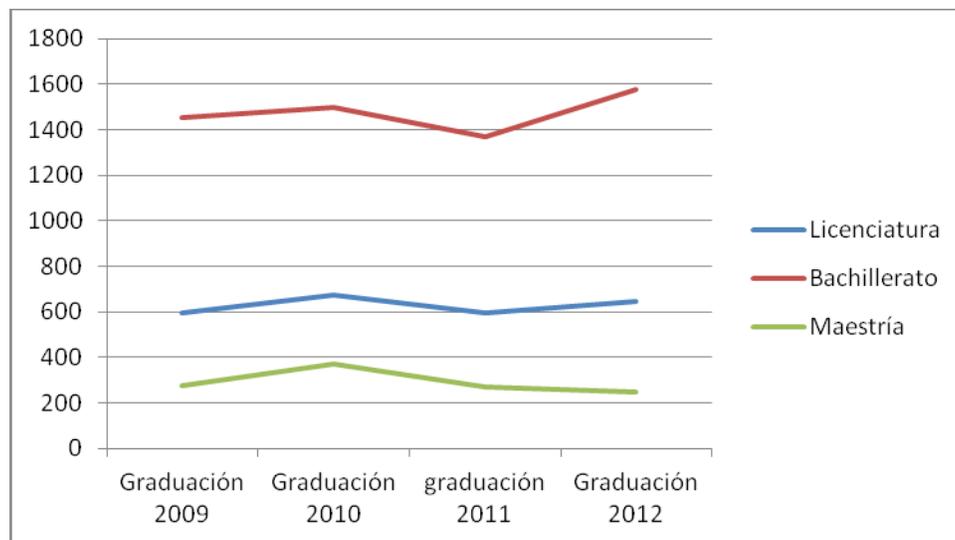
Fuente: (Salas D. , 2012)

Es posible notar como el comportamiento de esta maestría es similar al del resto de programas en universidades públicas y privadas de nuestro país; es decir, las personas ingresan cada vez más a las maestrías con bachillerato universitario y no con licenciatura. Una de las primeras consecuencias es evidente: no han realizado una tesis de licenciatura y arrastran y reproducen en el posgrado su incapacidad de investigar.

Y las universidades no han tomado consciencia de un fenómeno de drásticas dimensiones: como ya no se hace tesis (ni en licenciatura ni en maestría), se perdió la veta principal de investigación en nuestras Ciencias Sociales, cenicienta perenne de nuestro sistema de ciencia y tecnología cuando se trata de asignar fondos financieros a la investigación.

Este fenómeno igualmente aparece asociado a nivel de las graduaciones de la propia institución educativa en un período más amplio tal y como se evidencia en el gráfico 3:

**Gráfico 3**  
**Graduados de la Universidad Nacional de Costa Rica por grado académico para el período 2009-2012**



Fuente: Elaboración Propia con base en Datos de del Departamento de Registro, Vicerrectoría Académica y Dirección de Docencia, Universidad Nacional. Consultado de [http://www.registro.una.ac.cr/see/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=112](http://www.registro.una.ac.cr/see/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=112)

Es claro que pese a que el comportamiento de los graduados de bachillerato tiende a la subida, los programas la graduación de licenciatura y de maestría apenas se viene recuperando de un descenso significativo, dado a partir del 2010.

Y en un ejercicio de imaginación sociológica esto nos debe conducir a una pregunta capital: en el caso de Costa Rica en donde existe un sistema de acreditación de carreras universitarias (SINAES) y una amplia gama de bachilleratos universitarios en múltiples universidades privadas, **¿no deberían las universidades públicas apostar más por posgrados ligados a investigación de alto nivel con pertinencia social?** Esto por supuesto sin descuidar algunos estudios de grado clave para el desarrollo del país y no siempre rentables para la lógica mercantil de algunas universidades privadas.

Pero sigamos con nuestro hilo conductor: aunque posiblemente los estudiantes ingresan luego del bachillerato a programas de licenciatura o maestría, muchos de estos no llegan a graduarse, con lo que ensanchamos las cifras de egresados de programas. La condición de “egresado” se ha convertido en nuestro medio universitario en un verdadero *limbo*, donde almas en penas pagan su condición de tener un título de graduado universitario a nivel de bachillerato universitarios y haber completado los cursos de la licenciatura o de la maestría, pero no hay accedido (y muchos no lo harán) a la salvación reconfortable que da la conclusión del trabajo final de graduación.

### **3. Buscando Príncipes donde hay sapos... problemas estructurales de la formación estudiantil que inciden negativamente en el desarrollo de tesis**

Se da una serie de distorsiones en el proceso de socialización de la investigación que hacen que exista una amplia complejidad en el proceso de elaboración de una tesis. El primero de ellos se encuentra relacionado con los vulnerables niveles de formación previa en secundaria: esto sin lugar a dudas es un dato evidente; lo malo que es que nosotros, profesores universitarios, hemos sacralizado esta deficiencia para librarnos de nuestra gran culpa en el hecho de no desarrollar una cultura de la investigación en la educación superior.

En investigaciones previas se han encontrado las siguientes evidencias (Salas A. , 2014):

- Solamente 3 de cada 10 estudiantes señalan estar completamente de acuerdo o de acuerdo en relación a que la investigación fue un contenido suministrado en la formación secundaria. Esta proporción es la misma que indica haber visto temas como el método científico y ejercicios prácticos de indagación.
- Cuando se pregunta por contenidos específicos tales como estadística descriptiva y cálculo inferencial, solamente 1 de cada 10 estudiantes mencionan haber tenido formación en esta línea.
- Lo curioso del caso, es que al menos 5 de cada 10 participaron durante su formación secundaria en ferias científicas.

Se tiene entonces que de acuerdo con esta perspectiva, es posible que la investigación esté siendo vista como una actividad, no como un proceso que tiene impacto en la formación integral del estudiante.

Si este es el panorama desde la secundaria, al llegar a la universidad existe de alguna manera un rezago importante para enfrentarse a un conjunto de contenidos que serán clave para toda la vida universitaria del estudiantado.

El salto que tiene que dar el alumnado supone el desarrollo de niveles de abstracción grandes. Por ejemplo, en los primeros años de carrera se ven expuestos a áreas como la epistemología, la metodología y la estadística. En casos más extremos, también deben encontrarse con técnicas y herramientas de software especializados para la investigación, de los cuales saben muy poco y posiblemente jamás han imaginado las posibilidades de entrar a profundizar sobre la realidad social con este tipo de instrumental.

Además, la perspectiva con la cual el propio profesor o profesora de metodología se posiciona como actor educativo es clave para el éxito o fracaso del estudiante en el entorno de la investigación a tempranas edades de formación universitaria. Es claro que en este tipo de enseñanza temática, existen relaciones de poder desiguales. Particularmente en investigación esto es común, ya que aunque desde el punto de vista de construcción científica existen parámetros establecidos y claramente aceptados por la comunidad, es posible visualizar muchas versiones libres de lo que cada elemento constituye. De hecho la frase típica del estudiante que aprende investigación puede llegar a ser algo como esto: “... *el profesor X dice que la forma de hacerlo es esta, el profesor B dice que es de otra manera y el profesor de metodología me enseña una tercera*”. Por supuesto que la consecuencia será el planteamiento de la duda sobre cuál es la adecuada. Agreguemos a ello las rencillas personales, las mentalidades de campanario y los celos profesionales al interior de la comunidad docente, en donde es frecuente que un profesor se crea el mejor y desacredite antes los alumnos lo que hacen sus colegas. El clímax de esto es el académico que se percibe a sí mismo como el investigador por excelencia, aunque en no pocos casos el tipo de investigación que ha hecho es el que él enseña: recopilaciones bibliográficas.

La manera en la que el académico resuelve el asunto tiene consecuencias muy grandes en el producto de la formación, el graduado. Repitamos: lastimosamente somos muy buenos produciendo personas que repiten lo que aprendieron en los libros y recitando en los exámenes de memoria las clases de los profesores, pero no tan hábiles para producir nuevo conocimiento (vía investigación) y para parir ideas creativas o innovadoras. Esto es una realidad y el panorama no es tan oscuro: el problema capital aparece cuando como docentes creemos que esa situación no se puede superar, que no se puede desarrollar una cultura de la investigación en estudiantes que viene con esa deformación de la educación media o secundaria.

Y en este punto hay que decir algo con toda claridad: que los profesores universitarios no sean investigadores “profesionales” no significa que no puedan enseñar a investigar. O para decirlo de otra manera: un excelente investigador, ganador de un Nobel de Ciencias, puede ser un rotundo fracaso como docente de metodología de la investigación sino presenta la pasión por enseñar. Por el contrario, un docente novato en investigación puede ser la persona que forme investigadores.

Obviamente para ello hay condiciones indispensables: el profesor dictador, el que cree por encima de sus alumnos y los trata de “igualados” cuando estos quieren una cercanía intelectual con él, el que se refugia en la “autoridad sacra” del maestro para esconder sus debilidades investigativas, ese profesor constituye la antítesis del formador de investigadores. Por el contrario, el docente que hace del aula y de las experiencias extra-clase, laboratorios participativos de investigación, está bien encaminado, al igual que aquel que quiere aprender a aprender junto con los alumnos.

Similar efecto negativo tiene el profesor que aunque sepa investigar y teóricamente sepa también enseñar cómo hacer investigación, es avaro en cuanto a socializar y democratizar conocimientos. Expliquémonos. Es frecuente ver cómo en la academia suelen existir dueños de temas. Esto provoca que alguien interesado en indagar ciertas áreas, un estudiante o un tesionario por ejemplo, tenga de alguna manera que pagar “derecho de piso” o sufrir la sanción política por meterse en áreas profesionales que eventualmente son de otros campos o de otros “propietarios” de esas parcelas del conocimiento. Igualmente las disciplinas están pensadas como pequeños feudos donde existen barreras difícilmente perceptibles, pero si claramente ubicables cuando de sanciones se tratan. Esta forma de razonamiento ha empobrecido a cada disciplina individualmente y a las Ciencias Sociales en su conjunto.

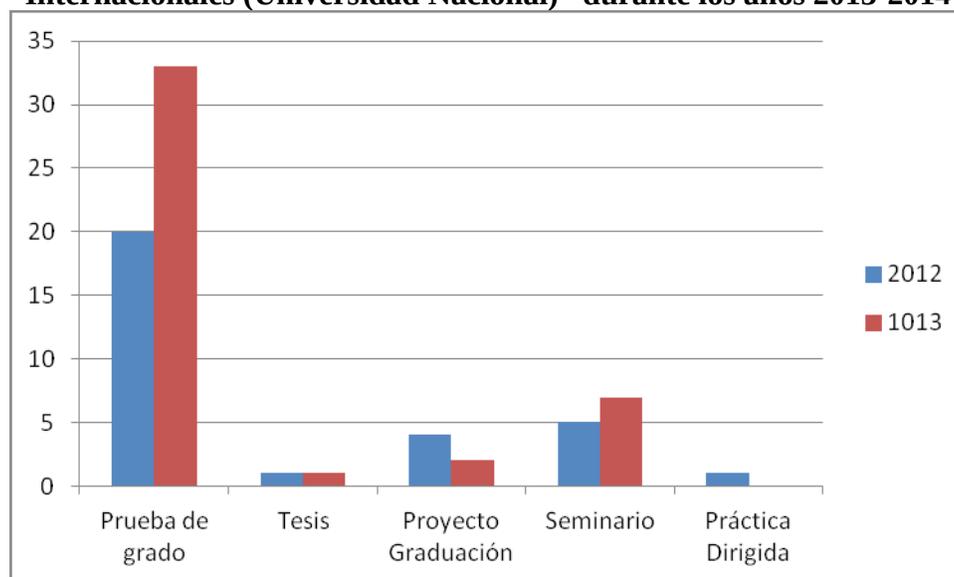
Tal práctica posiblemente haya respondido a una estrategia de protección académica. Si se observa con detenimiento, se llegará a la conclusión de que en una dinámica de mercado, si existen pocos oferentes, es casi un hecho que existirá monopolio o bien oligopolio. Si además los demandantes de los servicios son limitados, la consecuencia directa será un aumento significativo en los precios. Resulta tenebroso pensar que en ocasiones los académicos podamos tener el poder de eliminar nuestra competencia potencial (el alumnado por ejemplo) durante el proceso de formación. Ya que no se puede eliminar materialmente, es posible que algunos expulsen a los potenciales estudiantes talentosos de áreas en las que ellos investigan para no tener un comportamiento nocivo para sus intereses en la oferta de mercado.

Algo similar sucede con el ejercicio profesional en ciertos campos. Resulta interesante notar cómo cada vez más las batallas de los Colegios Profesionales apuntan no a un mejoramiento de la estructura de conocimientos, sino a crear requisitos institucionales que hagan necesarios los procedimientos en los cuales tienen expertiz. Desde esa dimensión la flexibilidad metodológica podría parecer un ejercicio de irreverencia. Y aquí aparece un claro conflicto: mientras que la realidad social exige cada vez mayor inter y trans-disciplinariedad, los departamentos o escuelas universitarias y los Colegios Profesionales se encierran en lógicas feudales: el que abre los ojos más allá de la disciplina académico-profesional corre el riesgo de ser exiliado.

Este asunto de dificultades para desarrollar una cultura de la investigación en la universidad, en el campo de las Ciencias Sociales, es especialmente grave cuando se llega a la posibilidad de hacer una tesis. ¿Por qué?

No es sino hasta este año 2014 que se comienza a implementar en la Universidad Nacional la estadística para poder visualizar el mecanismo por el cual se gradúa el estudiante. Pese a que este dato aún no es procesado, es posible que la tendencia sea al desarrollo de otras modalidades diferentes a la tesis, por la ausencia de los conocimientos básicos para desarrollar un proceso que apunta a la producción de conocimiento. Por ejemplo, para el caso de la Escuela de Relaciones Internacionales de esta institución educativa, los datos son los siguientes:

**Gráfico 4**  
**Comparación de las modalidades de graduación de la Licenciatura en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional) durante los años 2013-2014**



Fuente: Elaboración propia con base a información de graduados suministrada por la Escuela de Relaciones Internacionales, durante el primer ciclo de 2014.

En este momento, como universidad se han aprobado algunas otras modalidades de graduación, tal como indica el cuadro 3:

### Cuadro 3

#### Distintas modalidades de graduación de licenciatura en la Universidad Nacional de Costa Rica para 2014

<b>Modalidad</b>	<b>Características</b>	<b>Producto final esperado</b>
Tesis de grado	Trabajo de investigación Aporte original Usa determinadas teorías y conceptos, hechos, fenómenos, problemas y procesos para generar conocimientos. Máximo de dos proponentes Requiere de la presentación de un anteproyecto por parte de estos ante la comisión de trabajos finales de graduación.	Documento escrito que aborda, el tema o problema investigado, propósitos u objetivos, referentes teóricos o conceptuales, la metodología, los resultados, recomendaciones y conclusiones obtenidas.
Proyecto de graduación:	Actividad teórico-práctica Dirigida al planteamiento, diagnóstico y diseño de estrategias para resolver un problema concreto, o a la preparación sistemática y ejecución de una actividad específica fundada en los conocimientos, habilidades y competencias inherentes al perfil de salida del estudiante. La modalidad podrá ser desarrollada en forma individual o grupal con un máximo de tres estudiantes; requiere la presentación de un anteproyecto por parte de estos ante la comisión de trabajos finales de graduación	Finaliza con un informe del proyecto y su respectiva presentación o defensa pública ante un tribunal evaluador. Tanto el informe escrito como la defensa oral abordarán, entre otros aspectos: el tema o problema investigado, propósitos u objetivos, diagnóstico, metodología y la propuesta de solución al problema con sus respectivas evidencias.
Práctica dirigida:	Es una práctica en la que el estudiante aplica sus conocimientos, habilidades y destrezas a una situación particular relacionada con el objeto de estudio de la carrera que cursa. Esta modalidad será desarrollada de manera individual y se podrá realizar en cualquier lugar del país, en una institución pública o privada, por un periodo mínimo de 200 horas y máximo de 400 horas. Estará bajo la dirección y responsabilidad de un tutor, quien podrá solicitar la guía de un profesional que labore en la entidad elegida por el estudiante.	La práctica finaliza con un informe escrito, avalado por el tutor, y una presentación pública ante un tribunal evaluador. El informe deberá incluir, al menos, los siguientes aspectos: justificación y lugar donde se realizó la práctica, propósitos u objetivos, actividades realizadas, metodología, resultados y logros obtenidos.

Prueba de grado:	Es una evaluación orientada a la comprobación del dominio integrado de los conocimientos, habilidades desarrolladas y destrezas adquiridas durante los estudios y requeridas para el desempeño profesional, en concordancia con el perfil de salida de la carrera. La prueba podrá ser escrita, oral, una práctica de laboratorio, o una combinación de estas, según las particularidades del área de estudio y el criterio de la unidad académica. Esta modalidad será desarrollada de manera individual.	No genera producto
Evento especializado:	Corresponde a una actividad artística, individual o colectiva, abierta al público, que se presenta ante un tribunal evaluador, el cual valora en forma integral el proceso creativo, artístico académico y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas alcanzadas por el estudiante. Esta modalidad puede ser desarrollada hasta por un máximo de tres estudiantes, y requiere la elaboración de un anteproyecto que deberá ser presentado por el o los proponentes ante la comisión de trabajos finales de graduación	El proceso de investigación y de producción, las experiencias, la metodología y los resultados obtenidos en el proceso y la presentación del evento especializado se detallan en una memoria.
Reconocimiento de la producción:	Es el proceso de evaluación de la producción personal de cada graduando, la cual cuenta con reconocimiento nacional o internacional, en el campo específico del plan de estudios del que es egresado, siempre y cuando no se haya tomado en cuenta en un proceso previo de la carrera o de acreditación por experiencia. En esta modalidad, el postulante deberá presentar sus atestados ante la comisión de trabajos finales de graduación, quien los analizará y emitirá una resolución debidamente razonada	No genera producto, reconoce producción previa
Pasantía:	Es una experiencia teórico-práctica que permite a un graduando vincularse con el ejercicio profesional y aplicar las competencias adquiridas durante su formación. Puede llevarse a cabo en instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras.	El proponente deberá realizar la presentación pública de la experiencia académica desarrollada en el proceso de la pasantía, ante un tribunal evaluador. El informe final, entre otros

	Esta modalidad será desarrollada de manera individual y tendrá una duración no menor de ocho semanas; requiere la presentación de una propuesta por parte de cada graduando ante la comisión de trabajos finales de graduación, previamente avalado por el tutor y conocida por el profesional que dará seguimiento al desarrollo de la pasantía en la institución seleccionada.	aspectos, desarrolla una descripción de la pasantía, las experiencias, metodología, análisis de los resultados y las recomendaciones.
Expediente académico:	Es una sistematización de trabajos y proyectos elaborados por el postulante durante su proceso formativo sobre un determinado tema, relacionado con el objeto de estudio de la carrera. Requiere la elaboración de un plan de trabajo que deberá ser presentado en forma individual por el postulante ante la comisión de trabajos finales de graduación.	El informe final incluirá, al menos, el análisis crítico y comparativo que el postulante realiza de su producción y su relación con las tendencias teóricas de la disciplina. Esta modalidad concluye con la presentación pública de la experiencia ante un tribunal evaluador.
Artículo Científico:	La elaboración del artículo científico deriva de un trabajo de investigación, diagnóstico, ensayo, experimento o profundización en un área de conocimiento particular del ámbito disciplinar de la carrera. El artículo debe ser aceptado para su publicación en una revista indexada, y presentado de manera pública ante un tribunal evaluador.	Artículo Científico en revista indexada
Ensayo:	Consiste en un escrito en prosa, de índole no ficcional, en que mediante el análisis, la documentación académica y la interpretación, se desarrolla en forma creativa, coherente y sólidamente argumentada un tema, en cualquiera de sus variedades y derivaciones. La elaboración es individual. El estudiante contará con libertad interpretativa, metodológica y teórica, y deberá demostrar buen dominio bibliográfico del tema tratado, con	Ensayo

	<p>conclusiones afines a las áreas de conocimiento propias del programa de estudio cursado. Su extensión no será menor a ochenta folios tamaño carta, escritos a doble espacio. Requiere la presentación de un proyecto de escritura por parte del estudiante ante la comisión de trabajos finales de graduación para su aprobación, y concluye con su defensa pública ante un tribunal evaluador.</p>	
Producción didáctica:	<p>Consiste en el diseño y elaboración de recursos didácticos vinculados a los objetos de estudio de la o las disciplinas del plan de estudios, el cual deberá ser sometido a un proceso de aplicación y validación. Podrá participar un máximo de dos estudiantes cuando sean de la misma carrera, o hasta tres de carreras diferentes. Requiere la presentación de una propuesta ante la comisión de trabajos finales de graduación, y concluye con la defensa pública del informe final ante un tribunal evaluador, el cual incluye, al menos, el análisis crítico y su relación con las teorías y objetos del plan de estudio seguido por el estudiante, así como las evidencias de aplicación y validación de los trabajos que se presentan.</p>	

**Fuente: elaboración propia según ALCANCE N° 1 A LA GACETA N° 2-2013 27 de febrero de 2013 CONSACA-030-2013**

Un elemento que es importante de subrayar es que cada una de estas modalidades de graduación a nivel de licenciatura que ya han sido aprobadas, requiere ser discutida por cada unidad académica, adecuando la oferta de esas modalidades de graduación a las características propias de cada disciplina o carrera universitaria.

Además de haber generado múltiples reacciones en la comunidad académica tanto a favor como en contra, el tema de la ampliación de las modalidades de graduación introduce una discusión de fondo, asociada con el título de este apartado. El “príncipe” estaría representado para el caso, por el conjunto de capacidades para la investigación, donde cada una de estas modalidades (bajo los supuestos que acá se han venido trabajando en este artículo de una enseñanza de investigación que promueve la pasión como valor del quehacer académico) introduce ventanas de oportunidad para diversificar las áreas temáticas de desarrollo y la forma de salida de los productos de investigación. Pero el

“sapo”, se encuentra asociado con la dificultad que se puede introducir para la gestión de los procesos de graduación de licenciatura y para la calidad del conocimiento. Esto por cuanto si bien se aumentan las opciones de salida, los insumos de producción siguen siendo insuficientes. Para decirlo de manera tajante: diversificar las modalidades de graduación no resuelve el problema pues el “defecto de construcción” continúa: la incapacidad para investigar.

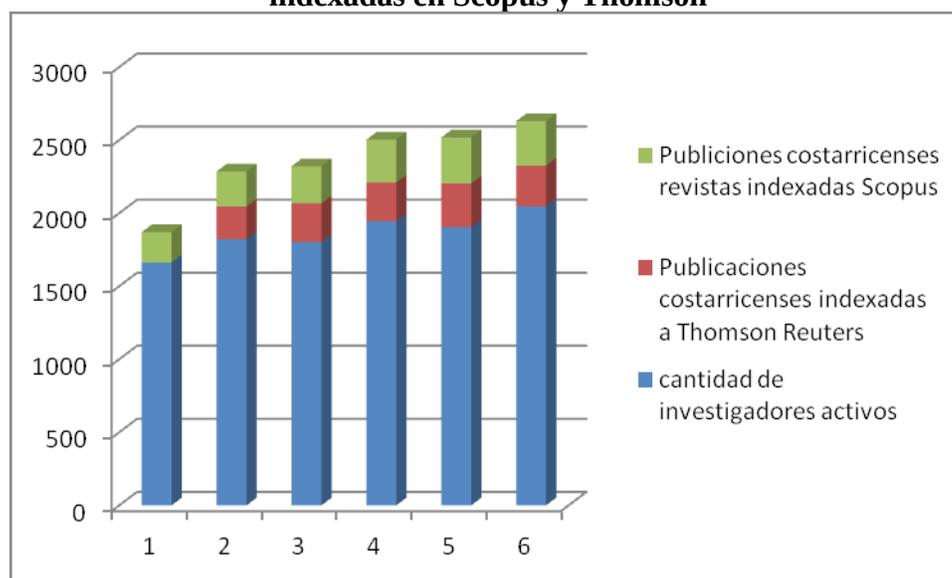
Estamos de acuerdo con que la tesis no debería ser la única opción de graduación pues hay muchos tipos de productos investigativos. Pero sea cual sea la modalidad, todas implican investigación; exceptuando a ese excelente mecanismo de memorización y de repetición representado por los exámenes de grado, con el cual hemos hecho una gran contribución a acrecentar el orden de los Psittaciformes. Esto se percibe excelentemente en las maestrías profesionales, en donde cada día los gestores universitarios somos más creativos en inventar sustitutos de las tesis, pero como casi todas implican investigación, cada vez se engrosa más la cantidad de almas en pena ubicadas en el limbo de los “egresados”.

Nos parece, de acuerdo a la evidencia que hemos presentado a lo largo de este trabajo, que la discusión no debe ir por la línea de cuál modalidad es mejor que otra ya que eso saca potencialmente a relucir la lógica que se ha venido criticando de burocratización de la investigación.

Podríamos privilegiar la modalidad de producir un artículo científico, serio, en revistas de reconocimiento internacional. Pero si esto no es tarea sencilla para los propios investigadores “consagrados”, resulta todavía más difícil para un investigador novato. Esto es fácilmente evidenciable en el propio comportamiento de productos de investigación para el caso país, tal y como podemos notar en el siguiente gráfico, donde se relaciona la cantidad de investigadores activos con respecto a las publicaciones costarricenses indexadas en el período 2006-2011:

## Gráfico 5

### Relación entre investigadores costarricenses activos y publicaciones costarricenses indexadas en Scopus y Thomson



Fuente: Elaboración propia con base en Comisión Nacional de Rectores – Subcomisión de indicadores de investigación (2012). Indicadores de la Investigación universitaria 2006-2012.

Producir artículos que puedan ser indexados en bases de datos con las características de Thomson o Scopus, para este país no ha sido tarea fácil, elemento que puede estar asociado con el relativo estancamiento de la cantidad de los investigadores que se mantienen activos y eventualmente, con la poca cultura de sistematización que puede generarse en el ejercicio de la academia.

Es por tal motivo que se piensa que el punto central está en identificar aquellos factores en la dinámica de enseñanza y aprendizaje que facilitan la investigación y aquellos elementos que puede obstaculizarla, esto en el campo de las Ciencias Sociales. Si este proceso de identificación de factores estratégicos no se da, seguiremos besando sapos en investigación (cambios en las modalidades) sin tocar el problema de fondo: las capacidades reales de investigación.

Esto tiene implicaciones políticas importantes en el marco de construcción de la academia. Podría ser una discusión sin sentido el preguntarse si una de las modalidades puede o no aportar soluciones para mejorar la calidad de los conocimientos en un área particular. La posición que se sostiene es que cualquiera de ellas puede aportar, siempre y cuando la manera como se aborde sea para desarrollar nuevas inquietudes, preguntas relevantes, estrategias de acercamiento a la realidad que permitan evidenciar los temas que se encuentran en lo profundo de cualquier área social.

En este sentido conviene preguntarse lo siguiente: ¿de qué manera pueden potenciarse el desarrollo de habilidades en la formación estudiantil que permitan la utilización de estas modalidades de investigación para el desarrollo de trabajos que permitan solucionar desde una perspectiva pragmática problemas específicos, generar posiciones teóricas que cuestionen y profundicen el estado de las áreas, entender el fondo por el cual los diferentes actores construyen y actúan de acuerdo a discursos concretos y cómo eventualmente estos deben ser divulgados para fortalecer el sentido de comunidad académica?

### **A manera de conclusión**

Tal y como se ha señalado a lo largo de este documento, pese a que existen problemas estructurales con la investigación y su producción en los procesos universitarios, no todo está acabado. Se hace fundamental repensar la enseñanza de la investigación en al menos tres líneas estratégicas. La primera de ellas asociada con la propia concepción de la misma. En segundo lugar, un elemento que potencialmente transformará las prácticas tiene que ver con la proyección del conocimiento que se genera y finalmente, con la sistematización de este.

¿Qué podemos hacer entonces? Podemos trabajar en varias direcciones:

- Tal como en los cuentos, para encontrar príncipes, es necesario besar muchos sapos. Esto aplicado a la promoción de la investigación, significa desarrollar a lo largo de los períodos de formación de un estudiante universitario, la posibilidad de que cometan errores en la práctica de la investigación. Esto supone tener como ejes dos cosas medulares. Primero, la búsqueda intencional del príncipe, manifestada en la enseñanza de investigación como la salida con objetivo a la calle, a buscar problemas socialmente pertinentes que deben ser resueltos con la competencia del científico social. Segundo, la posibilidad de que las soluciones planteadas no sean las definitivas ni acabadas, producto de un proceso de aprendizaje que no sanciona el error, sino que lo aborda como parte integral de un proceso de mejoramiento continuo.
- Es necesario que se enfoque la investigación como un ejercicio que plantea como norte la resolución de problemas, aunque el énfasis sea eventualmente académico como el caso de una tesis.
- Es necesario que quien enseña investigación haga investigación con sus alumnos. La investigación debe ser desarrollada por el docente-investigador desde la propia academia, generando equipos con los estudiantes a partir de la detección de habilidades en los cursos. Esto significa que no podemos separar la docencia de la investigación: ésta debe ser un verdadero eje transversal, presente hasta en los cursos eminentemente teóricos. Incluso si se trata de investigaciones teóricas o bien de pequeñas indagaciones empíricas, es importante que el docente y los alumnos discutan acerca del procedimiento – metodológico- que se siguió y cómo mejorarlo en el próximo estudio. Los

miembros de la policía judicial, después de aclarar quién cometió el asesinato o el robo, se reúnen y discuten acerca de los procedimientos –metodológicos– utilizados por los detectives, sus debilidades y sus fortalezas. Esta técnica didáctica contribuye a forjar una “cultura de la investigación” en los estudiantes, haciendo de la indagación científica un *hábito* profesional y personal. Para ello, el reto medular consiste en cargar de nuevos significados a las “indagaciones bibliográficas que como se ha presentado en este trabajo” esconden el problema medular de la concepción de la investigación.

- Hay que enseñar a investigar de manera simple (que es diferente a decir: “de manera simplista”): ¿para qué complicar las cosas, enredar a los estudiantes, presentar lo “metodológico” como algo reservado a “especialistas”, a “científicos” que no salen de sus laboratorios? Podemos comenzar ejemplificando la manera en que, todos los días, cada persona realiza investigaciones en su vida personal y laboral: cuando buscamos empleo, cuando escogemos la universidad en la que vamos a estudiar, cuando queremos obtener información de otra persona, cuando queremos descubrir quién se robó algo. Posteriormente podemos extrapolar el procedimiento utilizado en estas “micro” investigaciones a objetos de estudio de un nivel más “macro”. El reto medular en este sentido, estará en desacralizar la idea del erudito que conceptualiza la sociedad, el sistema internacional, las regiones y cualquier otro aspecto, lejos de las personas. Esto es vital para encontrar la dimensión práctica de la investigación que llevará al tema de la pasión como responsabilidad académica que debe ser promovida.
- No perder el norte del impacto social como criterio fundamental de las investigaciones. Tenemos que “vender” nuestros productos: esto es casi una cuestión de ética profesional. Nuestras investigaciones tienen que tener un impacto social, las tesis no pueden tener como destino final el estante de la biblioteca. Pero para poder “vender”, tenemos que mejorar la calidad y presentación del producto. Para ello, como educadores en investigación debemos cultivar varios elementos medulares. Por un lado la humildad profesional, reconocer que la ciencia tiene pretensiones discretas y no caer en el dañino juego de los egos académicos. Además debemos generar olfato para vincular inquietudes de investigación de estudiantes con temas de naturaleza estratégica dentro del marco-país y de la región centroamericana. El secreto no está en el tema per se sino en las conexiones que este potencia.
- Para coadyuvar a lo anterior, es necesario “obligar” a los estudiantes a escribir, a redactar ensayos. Como docentes, lo más fácil para nosotros es revisar exámenes (de preferencia de marcar con “x”). Pero eso no contribuye en mucho a la formación profesional del alumno. Corregir ensayos requiere más tiempo, pero es más formativo, obligamos a los alumnos a parir ideas, a producir nuevo conocimiento. Esto debe ir aparejado al ejercicio de la lectura y de acercamiento a otras áreas de conocimiento como arte y tecnología. Si

queremos que el estudiante plantee sus ideas debemos familiarizarlo con otras formas de expresión.

- Debemos tener cuidado con los formatos, las normas oficiales que regulan la realización y presentación de los trabajos finales de graduación y de otros tipos de investigación. Está bien regular las características mínimas de este tipo de investigaciones. Lamentablemente, muchas de esas “guías” castran la creatividad y el potencial del alumno. El único formato debería ser el no-formato.
- Hay que enseñar a investigar de manera atractiva, de tal manera que despertemos la pasión de los alumnos hacia la investigación. Debemos ejercer el deber y el derecho de apasionarnos con el descubrimiento que se logra solo a través de la investigación. No podemos cultivar el asombro en el estudiantado si aquel que enseña simplemente no le apasiona la posibilidad maravillosa de dejar de ver lo aparente para encontrarse con lo profundo, sino está convencido de que existen delgados hilos que tejen las escenas del poder y que estas son teatralizadas con múltiples hechos sociales. Difícilmente cultivemos el asombro y la pasión si el docente no tiene sensibilidad alguna en la conexión que tienen las personas con las estructuras y si además no puede adentrarse en el maravilloso mundo de la construcción de evidencia, en la maravillosa tradición que han compartido históricamente los navegantes, detectives y aventureros. Porque finalmente eso es lo que somos: aventureros del conocimiento.

### **Bibliografía**

- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas: Del poder de la representación a la representación del poder*. Santiago, Chile: Editorial Paidós.
- Bell, D. (2001). *El Advenimiento de la Sociedad Post Industrial: Un intento de Prognosis Social*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Berger, P. (1976). *Introducción a la Sociología*. México, Distrito Federal: Lumisa.
- Berger, P. (1992). *Sociology: A disinvitation?* *Sociology*.
- Fonseca Tortós, E. (2000). Consideraciones Sociológicas al desarrollo económico en América Latina de José Medina Echeverría. En J. J. Rovira, *Eugenio Fonseca Tortós Selección de su obra sociológica. Algunas limitaciones para el cultivo de la sociología científica y otros escritos. Tomo 2* (pág. 566). San José: Universidad Estatal a Distancia, Editorial Universidad de Costa Rica.
- Mills, C. (1971). *La Imaginación Sociológica*. México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

- Salas, D. (2012). *Diagnóstico de Situación del Programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia de la Universidad Nacional período 2008-2012*. Heredia, Costa Rica: Programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia.
- Salas, D. (2013). *Tecnología y Práctica Educativa desde la Relaciones Internacionales*. Heredia, Costa Rica: Cuadernos de Estudio: Escuela de Relaciones Internacionales Universidad Nacional.
- Salas, D. Alfaro, M. (2014). *Competitividad País: Entre los Instrumentos de Comercio y Las Capacidades de las personas: Dos Estudios de Caso*. Heredia, Costa Rica: Cuadernos de Estudio, Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional.
- Soto, W. (2013). El Trípode del Estancamiento en Ciencias Sociales: Inadecuada Didáctica de la Metodología, Escaso Desarrollo de las Competencias de Investigación y el Síndrome Todo Menos Tesis. *Economía y Sociedad, Vol. 18, No 43 Enero - Junio de 2013*, 1-17.
- Soto, W. (2013). La receta de cocina y el manjar a degustar. La Lógica de Mercado en Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Volumen 6*, 21-31.