

**FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN. ¿UNA TENSIÓN? EL
CASO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPB.**

JOSÉ NICOLÁS ATEHORTÚA A.

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2013

**FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN. ¿UNA TENSION? EL
CASO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPB.**

JOSÉ NICOLÁS ATEHORTÚA A.

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Directora

Beatriz Elena López Vélez

Magíster en Educación

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2013**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, Agosto de 2013

A los pobres y desheredados de mi entorno, que viven en las periferias y esperan una palabra de aliento; una voz que no solo los informe, sino que los forme. A los que esperan a alguien que camine a su lado y les permita conocer y amar lo que son; a ellos, mi más ferviente dedicación y desvelo, pues a ellos me debo en servicio, ya que arraigan en mi corazón las más nobles convicciones. Al término de esta labor, comienza el camino de la formación, así que debo decir: *“Siervo inútil soy, he hecho lo que tenía que hacer”* (Lucas 17:10).

AGRADECIMIENTOS

Alzo mi rostro al Dios en quien creo y extendiendo mi mano a los hermanos que tuvieron a bien acompañarme en este itinerario, pues su presencia fue más que estar ahí.

En primer lugar, a mi asesora Beatriz López, quien con sus orientaciones me animó a experimentar la reflexividad en la construcción de una obra que nunca acabará. En segundo lugar, a mis mentores: Guillermo Echeverri, quien con sus palabras y consejos ayudó a puntualizar propósitos académicos que dieron norte a este trabajo y al Doctor Juan Carlos Echeverri, quien desde su saber, iluminó decisiones fundamentales que llevaron a buen término mis intenciones.

No dejo de recordar a mis padres y hermanos, que comparten conmigo este sueño y que siempre desearon para mí, el mejor desempeño académico y profesional. De manera especial, recuerdo a mi hermanita menor que desde el seno del Padre, vela mis pasos.

A los docentes formadores en Investigación de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB, directivos y administrativos que facilitaron mi labor, me brindaron la información necesaria y con sus críticas y sugerencias ayudaron a afinar y dar forma a este cometido académico.

A mis compañeros de clase, que me ofrecieron su mano para avanzar en las lides de la Investigación, y experimentaron conmigo la dimensión gozosa de la Maestría.

Un abrazo de amor para todos y para todas.

Tabla de Contenido

FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN. ¿UNA TENSIÓN? EL CASO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPB	12
PRIMERA PARTE	12
1. INTRODUCCIÓN	12
2. PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	16
2.1. SITUACIÓN	16
2.2. JUSTIFICACIÓN	34
2.3. OBJETIVOS	37
3. MARCO REFERENCIAL	38
3.1. Estado de la Cuestión	38
3.1.1. La investigación en Educación Superior	39
3.1.2. La Investigación Formativa en el aula	44
3.1.3. Representaciones de docentes sobre sí mismos, su rol en la institución y la (IDE). 53	
3.2. Prácticas pedagógicas de docentes	59
4. MARCO CONCEPTUAL	65
4.1. Las Representaciones	65
4.1.1. Representaciones Sociales en la Educación Superior	71
4.1.2. Definición de Representación desde el Marco Conceptual	77

4.2.	La Investigación	78
4.2.1.	La I F y la Investigación en sentido estricto	80
4.2.2.	La Práctica pedagógica y sus transformaciones	83
5.	MARCO CONTEXTUAL	85
5.1.	La Universidad Pontificia Bolivariana	85
5.2.	Definición Institucional acerca de la Investigación Formativa	88
5.3.	La Escuela de Ciencias Sociales de la UPB	89
6.	DISEÑO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO.....	92
	(TÉCNICAS E INSTRUMENTOS)	92
	SEGUNDA PARTE	99
7.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS.....	99
7.1.	IF: de la complejidad de un proceso a la pasión por el conocimiento	99
7.1.1.	La Investigación Formativa y sus comprensiones.....	101
7.1.2.	La Formación en Investigación: epicentro de la Investigación Formativa	109
7.1.3.	La Investigación en Ciencias Sociales	113
7.2.	Los deseables de la Formación en Investigación	118
7.2.1.	El diagnóstico sobre la condición de los estudiantes	133
7.2.2.	Estrategia pedagógica de la Formación en Investigación.....	140
7.2.3.	Representaciones de los docentes acerca de sí mismos	159
7.2.4.	El docente que siembra la pasión por la Investigación.	160

7.2.5.	El docente Investigador: el que camina al lado de los estudiantes	163
7.2.6.	Asuntos Críticos e Incertidumbres	168
7.2.7.	Experiencias fallidas y exitosas	174
7.2.8.	Comunidad de interacciones semánticas: el deseo de horizontalidad en la relación entre pares.....	179
8.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	185
8.1.	Lineamientos: construcción del concepto “sistema” en perspectiva dialógica	197
8.2.	Asuntos formativos y la relación docencia investigación.....	200
8.3.	La Co-Investigación, su vínculo con la IDE y el perfil del docente investigador	205
8.4.	El Gerenciamiento de la Investigación: una mirada nueva sobre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales	209
	BIBLIOGRAFÍA.....	216

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en el Macro Proceso de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, énfasis: Maestro: Pensamiento- Formación. Un trabajo de carácter etnográfico que describe, desde las representaciones de los docentes del pregrado de la Escuela de Ciencias Sociales, sus prácticas educativas en Investigación Formativa; una labor que acaece en el aula, pero que tiene implicaciones académicas y sociales, las cuales permean el ejercicio profesional de los estudiantes. El deseo es comprender cómo esos sujetos se representan en un proceso formativo, cómo entienden los conceptos, cómo anclan y objetivan sus representaciones icónicas o perfiles, sus metodologías, las interacciones entre sí y con sus estudiantes, cómo se representan las intencionalidades formativas y sus experiencias exitosas, con el fin de intuir el mundo que habitan y hacerlo comprensible a los demás. Todo apunta a la conceptualización y apropiación de un sistema articulado como eje transversal al pregrado y plantear cómo puede llevarse a cabo, de manera estratégica, la adecuación y aplicación de unos lineamientos curriculares que avalen la política de Investigación definida por la Institución.

Palabras clave: Representaciones, Investigación Formativa, Docencia e Investigación.

ABSTRACT

As part of the Master Program on Education from the “Universidad Pontificia Bolivariana” that focuses on: Teacher: Thought-Training, comes up this Thesis, as an Ethnographic work that describes the representations of teachers from the undergraduate programs of the School of Social Sciences, on their educational practices of Formative Research. A work that takes place in the classroom, but has social and academic implications that permeate the professional practices of students. The desire is to understand how these individuals represent the process of research training, how they understand concepts, how anchored and objectified are their Iconic representations or profiles; how they implement educational intentions and methodologies, their interactions among themselves and with their students; and how they represent their successful experiences, to make sense about the world they inhabit, and make it understandable to others. Everything points at the conceptualization and appropriation of an articulated system that plays a central role in the undergraduate program, and seeks to understand strategically, the adequacy and implementation of curriculum guidelines to endorse the policy defined by the institution on research.

Key Word: Representations, Formative Research, Teaching, and Research.

El hombre intenta crearse, del modo que más le conviene, una representación simplificada e inteligible del mundo. Después trata, hasta cierto punto, de sustituir con este universo personal el mundo de la experiencia y, de este modo, vencerla.

Esto es lo que hacen el pintor, el poeta, el filósofo y el científico, cada uno a su manera. Cada uno hace de este cosmos y de su construcción el eje de su vida emocional, para encontrar la paz y la seguridad que no halla en el estrecho torbellino de su experiencia personal.

Albert Einstein, 1918

FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN. ¿UNA TENSION? EL CASO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPB

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

Esta Investigación busca describir las prácticas de formación en Investigación de los docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, que se define como una Universidad de docencia con Investigación e innovación. Así las cosas, dicho proceso se aborda desde el concepto de Representaciones Sociales acuñado por Moscovici (1961) y estudiado por otros autores.

El concepto permite obrar metodológicamente, mediante el análisis de narrativas de sujetos que hablan de sus acciones cotidianas, lo que implica el criterio de la reflexividad para interpretar objetivamente datos que, en criterio del investigador, merecen confrontación con los actores del acto educativo. La tesis apunta a una resignificación de conceptos, incluye una descripción de unas prácticas y aporta unos lineamientos para la construcción articulada de un eje transversal sobre investigación en la Escuela de Ciencias Sociales.

Pero ¿qué entiende la UPB por Investigación Formativa (IF)? Del PEI de (2004-2007) se entiende como el proceso de orientación en y para la Investigación que se adscribe al pregrado: “se define como una actividad interna, asociada a la docencia y transmisión de conocimiento, con el objetivo de retroalimentar el aprendizaje y producir conocimientos pertinentes y adecuados a los niveles académicos de pregrado, tecnología y técnica” (Sabogal Tamayo, Lozano Vargas, Restrepo, & Ochoa López, 2009, p. 23).

El proceder de los docentes va más allá de la instrucción impartida porque como sujetos que interactúan con otros, en el contexto del aula de clase, se preocupan por determinar cuáles son los propósitos de la IF; dicho esto, nace el interés por abordar la manera como se representa esa formación en el aula, ya sea porque desde su experiencia viven la vocación de ejercer la docencia, ya porque han incursionado en las lides de la Investigación en sentido estricto o porque, simplemente, su acción cotidiana les hizo merecedores de un reconocimiento de sus habilidades para enseñar a Investigar.

Este trabajo se organizó en cinco capítulos. El primero, presenta la Situación de la Investigación, la cual muestra desde un contexto general hacia otro particular, la manera como se afronta un problema curricular, enmarcado en una distancia entre la definición de una política Institucional sobre la IF y las prácticas de los docentes en el aula. Anclada a ella, aparece la Justificación en términos de la pertinencia de un estudio sobre representaciones en el ámbito educativo y, desde el contexto de la Universidad, todo desemboca en la formulación de un objetivo general y tres específicos.

El segundo capítulo incluye los aportes de los estudiosos de las Representaciones Sociales (RS), en diversos contextos de Educación Superior, en un marco referencial que va desde labores ejercidas en el aula, hasta la descripción del papel de la interacción de docentes y estudiantes. Acto seguido, el marco conceptual, nos acerca a los autores que han deliberado sobre el concepto de Representaciones, lo cual desemboca en una definición que, para efectos de este estudio, se abraza con otros conceptos, tales como Investigación, y luego una presentación sobre la manera como se transforma la práctica del docente en el aula.

El tercer capítulo, expone el marco contextual; ubica la investigación en una institución de educación superior, de carácter pontificio, resaltando su misión y su Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como su estructura orgánica, dejando entrever que es una Universidad orientada por procesos, dedicada a impartir formación integral desde el ideario de los valores del Humanismo Cristiano y la inspiración de su fundador.

Todo lleva a referenciar la Escuela de Ciencias Sociales, como el lugar donde acaece la Investigación, constituyéndose en un Estudio de Caso, el cual, debido a las características de la Escuela de Ciencias Sociales, contiene características que pueden servir de referencia para estudios posteriores en otras Instituciones educativas con similares o diversas propuestas misionales.

Viene luego un cuarto capítulo con la descripción del diseño metodológico, en el cual se explica el paso a paso en las opciones que orientan el proceder del investigador,

desde las Representaciones con la explicación de los instrumentos, los participantes y se describen las decisiones que se precisaron para llevar a cabo dicha tarea.

En el quinto capítulo se presentan los hallazgos de este estudio, siguiendo el orden de los objetivos específicos y resaltando, no solo las comprensiones conceptuales de los participantes, sino también, la manera como se representan las intencionalidades formativas en Investigación, ancladas al objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Se incluyen allí apreciaciones sobre perfiles de docentes y su capacidad para interactuar con otros, además de que se analiza cómo se deciden a compartir sus experiencias fracasadas y exitosas, en un intento por demostrar que su vocación está al servicio de una educación personalizada.

Las conclusiones de esta tesis se enmarcan en los alcances metodológicos y la apuesta por una resignificación del concepto Representaciones adscrita a la IF, en un contexto cambiante de prácticas. Se da así cumplimiento a los objetivos propuestos, con el deseo de considerar la construcción de un eje articulado de la IF en la UPB, desde unos lineamientos curriculares adaptados a las necesidades del contexto investigado en cuestión.

2. PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

2.1. SITUACIÓN

Las universidades en Colombia se han preocupado por llevar a cabo procesos de Investigación Formativa en el nivel superior, tanto en pregrado, como en postgrado. Restrepo Gómez (2002) y Usenky (2006) afirman que las últimas tres décadas han estado marcadas por la preocupación sobre qué se investiga y cómo se investiga en las universidades, sus intereses, los tipos de investigación, y en especial, los protagonistas de la misma.

En los planes de estudio señalados por las universidades se observa esta inquietud. Con la Ley 30 de 1991, el Decreto 216 de 2001, y el Decreto 1001 de 2006, se ratificó la intencionalidad formativa de los currículos¹ diseñados en la Educación Superior. Osorio Álvarez (2008) afirma que todos los programas Universitarios “[...] deben estar orientados predominantemente hacia la Investigación o sea hacia el fortalecimiento de la capacidad de búsqueda, de innovación, de aplicación, de producción y apropiación del nuevo conocimiento que surja como resultado de la actividad investigativa [...]” (p. 13).

1 "Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional". [Art. 76 Ley General De Educación]

Así, para Osorio Alvarez (2008), se ha pensado la Universidad como una institución social, llamada a afrontar los retos de la Educación Superior en Colombia, desde sus planes de estudio, en tres ámbitos: el de la docencia, para educar sujetos integrales; el de la Investigación para entrar en contacto con nuevos conocimientos; y el de extensión y transmisión del conocimiento, para vincularla con su entorno local, nacional e internacional y posibilitar así la proyección social y la internacionalización.

La Universidad ha atendido también el llamado de la Unesco, respecto a que la investigación científica opera en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, fueran éstas naturales, formales o sociales, así como en el ámbito de las profesiones o carreras.

Al respecto dice Restrepo Gómez (2002):

[...] Así lo propuso formalmente la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el Siglo XXI: Un Nuevo Compromiso, cuando en la conclusión 56 afirma: Los gobiernos de los países en desarrollo deben ampliar el status de las carreras científicas, técnicas y educativas y hacer esfuerzos específicos para mejorar las condiciones de trabajo, incrementar su capacidad para retener a los científicos y promover nuevas vocaciones en áreas de ciencia y tecnología (p.2).

De otro lado, teóricos como Mockus Sivickas (2006) afirma que la misión de la Universidad se fundamenta en la relación que éstas establece con la “academia”, la formación y la investigación. Esto tiene que ver con convertir un conjunto de creencias en objeto de estudio (un objeto filosófico, histórico, sociológico y cultural) y comprenderlas.

El Ministerio de Educación Nacional (1992) y Laudon y Laudon (1997), citando la ley 30 de esa cartera, afirman que en la época de desarrollo científico-tecnológico y globalización, se están forjando profundas transformaciones en el seno de las empresas que requieren competencias específicas, pues desde las ciencias sociales² y humanas se forma para el trabajo en equipo. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dichas competencias se podrían lograr por medio de la Investigación Formativa (IF). Los

2[...] Las Ciencias Sociales tienen sus inicios en el siglo XVI y se estructuran definitivamente entre el siglo XVIII – mediados– y el XIX. Durante este período, trataron de explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose a las Ciencias Naturales –que se basaban en leyes– con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas [...]. Las Ciencias Sociales adoptaron el supuesto/creencia de que existe una ley del progreso constante e indefinido, la cual se desarrolla gracias a los avances tecnológicos, por los que se logra el bienestar futuro y seguro de la humanidad. Así, a lo largo de los siglos XVIII y XIX los saberes se fueron organizando en una triple perspectiva epistemológica: en primer lugar, las Ciencias Naturales (matemáticas, física, química, biología); en el otro extremo, las humanidades (filosofía, literatura, pintura, escultura, música) y en un medio ambiguo, las Ciencias Sociales (historia, economía, sociología, política y antropología).

Las dos tendencias que caracterizaron las Ciencias Sociales de 1850 a 1945 fueron el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y su subordinación a los intereses del poder estatal. Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales para comprender y explicar la vida social, desde una perspectiva unidisciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad.

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, comunicación, pobreza, deterioro ambiental, relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas; como dice Restrepo “integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 8)

autores aducen que hace falta precisar un horizonte investigativo en la Educación Superior, articulado al pregrado.

Un esfuerzo de articulación tuvo lugar en 2009, cuando el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) promovió la creación del Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, con la colaboración de varias universidades del país; así se orientó a la Investigación Educativa y sus estrategias metodológicas en el campo social, como resultado de simposios y encuentros académicos sobre “saber hacer” investigación aplicada a la educación en Latinoamérica y Colombia.

Así, para (Giraldo Reyes, 1999) se fue dando cuerpo a la tarea de los docentes-actores del acto formativo en la Universidad- la cual se fue orientando a estimular en los estudiantes de pregrado, la manera de hacer contribuciones a la investigación, al desarrollo de las sociedades y a la transformación del ser humano, con el fin de entrar en la dinámica de la formación en y para la Investigación.

Esta dinámica educativa en el pregrado, para González & Bernal (2008), exige de los profesores mayor atención al proceso formativo y a sus prácticas de enseñanza, de tal forma que favorezca la calidad, de la producción científica. Así, para Lobato (2010), las universidades al tenor del Decreto 80 de 1980, posicionan la investigación como “[...] principio del conocimiento y la praxis [...] actividad fundamental de la Educación Superior y supuesto del espíritu científico [...]” (p.137), que ayuda a fortalecer perfiles de docentes,

desde una actitud reflexiva y llevar a cabo la misión de la Universidad, tanto desde los planes formativos trazados por la Institución, como desde sus prácticas de enseñanza.

La Investigación Formativa (**IF**) se posicionó, por lo menos en términos discursivos, en las universidades colombianas gracias al acuerdo logrado por el Consejo Nacional de Acreditación -CNA (2010) como un eje que atravesaría los currículos, por tanto era menester definir sus contenidos y vincularlos a la interacción de docentes y estudiantes (en adelante la IDE), pero articulados a la teoría y la práctica, en el marco de la relación pedagogía – contextos educativos:

[...] durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto no solo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa pedagógica que les permitan analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente [...] (CAENS 2000, p.30).

Así se plantean retos a la institución sobre las características metodológicas, cualitativas o cuantitativas de la formación en investigación, e interpelan a las universidades para que revisen los planes de estudio y el sentido de la formación. Así, las intencionalidades formativas se vinculan a la primera formación en pregrado, con el propósito de crear condiciones para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su

propio ser y el qué hacer, además de educar la mirada en orden a la comprensión y el análisis de lo vivido.

Desde el espíritu de la misión y visión de las universidades y la propuesta formativa de cada institución, (CAENS, 2000), tanto educandos como formadores, se ocupan de escenarios educativos, con una actitud de aprendizaje continuo. Además, la formación trazada por las instituciones en su modelo pedagógico, supone la adecuación de las prácticas del docente en el aula a las finalidades del currículo de la institución.

Pero no siempre se logra la adecuación de las prácticas de los docentes con el currículo; Quintero Corzo, Munévar Bolívar, & Munévar F. (2008) afirman que si bien la Educación Superior tiene que ver con la definición y el cumplimiento de un currículo que oriente en la tarea de desarrollar competencias de aprendizaje en los estudiantes, también la dinámica de formación en investigación, va patrocinando el imaginario acerca del docente como primer actor del saber pedagógico, lo que posiblemente propicia unas representaciones disímiles en él, acerca del acto educativo.

Los mismos autores refuerzan esta idea cuando se refieren a la ciencia y las artes, mediante la Investigación, aduciendo que la actuación de los docentes en este campo influyó en la reforma de los currículos del siglo XXI y que, de ahí emanaron preocupaciones por la libertad de enseñanza, de cátedra, y de aprendizaje en Investigación:

La tarea de la Universidad no es meramente la transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos, sino investigativa [...]

en la cual participan los alumnos, que a su vez se educan en el proceso de formación investigativa, o sea que la investigación en sí es un proceso pedagógico (p.32).

Desde el contexto de esta investigación, el documento (Vicerrectoría, 2000), afirma que la Universidad Pontificia Bolivariana se define como una Universidad de docencia con énfasis en Investigación, transmisión del conocimiento e innovación. De ahí nace un interés marcado por la Investigación Formativa en los programas de pregrado en todas sus escuelas. El informe de gestión de la Vicerrectoría Académica, también justifica la ejecución de la transformación curricular en las demandas sustantivas sobre Investigación, docencia, extensión y transferencia del conocimiento, que le exige a la UPB definir conceptos en el diseño de un Modelo Pedagógico, desde los contextos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma perspectiva, la Universidad Pontificia Bolivariana, al celebrar los 40 años del Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación CIDI³ 2010),

3 Por el acuerdo N° 6 de abril 30 de 1969, del Consejo Directivo, se crea el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral – CIDI, que buscará integrar la Universidad con el entorno local, regional y nacional, con la ayuda del Icfes y Colciencias, como garantes de la política de desarrollo científico y cultural del Estado. En el primer “Plan Quinquenal” 1985, la Universidad estableció la investigación académica, como servicio en relación con la docencia, de aquí deviene el concepto de maestro como promotor de actividades de enseñanza e investigación (CIDI, 2010). Hacia 1989 y 1990, el CIDI fue sometido a reformas administrativas y financieras para entonces un 75% de presupuesto se dedicaba a la investigación académica. En 1991, por Resolución Rectoral No. 48 del 28 de octubre, se reestructura de nuevo el CIDI; ya no estará adscrito a la Rectoría, y podrá gestionar sus propios proyectos. Entre 1995-1996 el CIDI ejercía una doble función: “Administrar proyectos de investigación externa e interna aplicada a proyectos de asesoría - consultoría, y se asocia a la docencia investigativa”(CIDI, 2010). Con la ley 29 de febrero de 1990 en el marco de Ciencia y

apuesta por una definición sobre la Investigación Formativa, un diseño metodológico para los programas de pregrado, una inducción interdisciplinaria para semilleros de investigación, y un sistema de finanzas que soporte la gestión de la Investigación.

El acercamiento al Proyecto Educativo Institucional y al currículo desde todas las áreas del conocimiento y las distintas disciplinas, permite configurar el concepto de Formación en y para la Investigación o Investigación Formativa (IF) en la UPB; (Sabogal Tamayo, Lozano Vargas, Restrepo, & Ochoa López, 2009), afirman que lo primero que hay que considerar es que la Universidad Pontificia Bolivariana se declara a favor de la formación integral del individuo, con el fin de lograr la transformación social y humana. Esto se entiende, según Rodríguez (2009), como “[...] una manera responsable de ser y actuar en diferentes situaciones y contextos de la vida personal y social [...]”, que tienen que ver con la idea de “[...] un mínimo social básico [...]” (p. 213).

Otro aspecto sustantivo, (Lopera Pérez, Garzón Reyes, Torres de Marín, & Niebles Anzola, 2009), es el Modelo Pedagógico Integrado, anclado a una propuesta filosófica de formación integral, inspirada en los valores del Humanismo Cristiano, en el marco de una concepción antropológica de la persona como realidad integral, que busca igualmente, la

Tecnología, y el decreto 585 de febrero 26 de 1991, sobre la estructuración de un sistema nacional de Ciencia y Tecnología, que fortalecerá la formación avanzada para Doctorados, Maestrías y Especializaciones, con proyección a los programas de pregrado, la Universidad Pontificia Bolivariana aborda el tema de la Investigación Formativa como estrategia de enseñanza para el aprendizaje.

formación de profesionales virtuosos que luchen por la transformación humana y social del país y la región (p.6).

Los mismos autores aducen que los elementos de este modelo pedagógico se fundamentan en sus intencionalidades formativas, de carácter flexible, interdisciplinario, apoyados en la epistemología de las ciencias y su objeto de estudio. La Universidad cuenta, además, con un currículo contextualizado y estructurado por áreas de conocimiento, ciclos, y malla curricular, vinculado a las exigencias del entorno local y global, cuya materialización es el Proyecto Institucional que soporta las prácticas de formación universitaria.

Así mismo, de acuerdo con las directrices institucionales, la UPB busca que el “Modelo Pedagógico Integrado”, sea transversal, que integre el currículo desde la Investigación Formativa (IF), es decir, desde la tarea de formar a los estudiantes “en” y “para” la investigación, entendida ésta, como una formación para adquirir el sentido de lo social, que ayuda a formar no solo un nuevo perfil docente, sino también, a visibilizar el currículo, y articular niveles educativos. Por esa razón, Lopera Pérez et al (2009) dice que la UPB busca:

[...] desde la investigación formativa, que el estudiante alcance competencias que le permitan la construcción de conocimiento, de manera autónoma o mediante su inserción en sistemas de investigación universitarios,

grupos y centros de investigación en empresas de los sectores público y privado que desarrollan esta actividad [...] (p.6)

En el campo específico de las Ciencias Sociales, se presume que el saber social propicia el acercamiento de los estudiantes a los diferentes paradigmas, las diversas teorías y los enfoques, así como a las modalidades y tendencias en la Investigación Formativa y la revisión de los diseños de proyectos y trabajos de grado exigidos al estudiante. Pero todo indica- y así se registró en las actas del Comité de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales- que existe un trayecto disímil entre la actuación de los docentes en el aula y los planes formativos en y para la Investigación señalados por la institución para el pregrado.

En opinión del (Comité de Investigaciones [E.C.S], 2011), esto podría deberse a la representación que tienen los profesores acerca del proceso formativo en y para la investigación. El mismo Modelo Pedagógico da lugar a interpretaciones dispares cuando se refiere al perfil y rol de los docentes, a saber: “[...] su papel consiste en orientar creativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje; permitir al estudiante construir su propio conocimiento y promover ambientes y experiencias adecuadas que den la oportunidad para el aprendizaje significativo [...]” (p.19).

En ese engranaje, el docente es asumido por la Universidad como un tutor, que flexible y creativamente va mediando en la transmisión del conocimiento, lo cual genera, diversas representaciones icónicas sobre su rol en la docencia; un asunto que, en

criterio de la UPB, ha de ser discutido en el espacio asignado a la comunidad académica⁴; es solo que ésta aparece en documentos institucionales como una entidad que tiene también muchos asuntos administrativos que discutir, sumado a las preocupaciones académicas que orientan la formación.

Botero, G.P. (2008), en el texto “Representaciones y Ciencias Sociales”, aborda la noción de representaciones como objeto de conocimiento necesario para la investigación cualitativa en el campo social; asume igualmente conceptos tales como: sentidos, imaginarios y actitudes. El autor rastrea la noción de representaciones, desde la comprensión de los planteamientos trazados por diferentes disciplinas, especialmente desde la psicología, sociología y filosofía, con el fin de comprender dicha categoría desde una visión cognitiva, en tránsito hacia una visión reformativa de la realidad.

El autor indaga por las variadas rutas de interpretación de lo real por parte de personas y grupos sociales, articulados según el espíritu de una época y unos saberes que circulan alrededor de un fenómeno particular, y que se circunscriben como creencias que rigen el devenir de las colectividades y agrega: “[...] las representaciones hacen referencia a la percepción, a la afectividad, a la conciencia, a la memoria, al pensamiento y al lenguaje, como procesos mediados históricamente por dicha intersubjetividad[...]

4 “[...]La Comunidad Académica es un mundo construido, siempre de manera incompleta, por quienes han identificado necesidades y han descubierto fines que, si bien no son originariamente comunes, sino más bien individuales y singulares, entienden que, para satisfacerlos y realizarlos, se requiere no encerrarse en la singularidad de los propios intereses[...]

Se puede afirmar entonces que se va gestando un problema de orden curricular, relacionado con otros factores como: flexibilidad, baja competitividad con respecto al marco de la internacionalización de la Educación Superior, el posible no cumplimiento de las expectativas institucionales, y la falta de ajuste a la formación por competencias, que va afectando la IF en la Universidad.

Se presume que el docente no ignora los objetivos, ni las intencionalidades formativas del Modelo Pedagógico al cual está adscrito. Sin embargo, la relación entre esa propuesta formativa y las iniciativas para acercar a los estudiantes a los distintos saberes y dominios, está influenciada por la manera como se representan intereses personales desde las prácticas formativas que, en ocasiones, los distancia de la coherencia que les señala el “deber ser” de la propuesta formativa institucional.

Esta situación también concierne, según Zuluaga Garcés (1999), al hecho de que muchos profesores se han formado en el saber, pero no en pedagogía, lo cual crea dispersión en sus prácticas, dependiendo del objeto de conocimiento. Una posible explicación a este fenómeno podría situarse en las representaciones que tienen los docentes y que inciden en su quehacer, y en su propia transformación, en sus acciones colectivas, y por ende, en su relación con la propuesta curricular y pedagógica de la Universidad.

Entonces, esta investigación partió de las representaciones que tienen los docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB, en relación con el saber impartido en la formación en y para la investigación, que influye en su identidad dentro del Proyecto

Educativo Institucional -la docencia (enseñanza) con énfasis en investigación- al cual están adscritos como actores responsables de la pertinencia de dicho proceso.

Lo que acontece en la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB, tiene que ver con lo que señala Kansas (1958), (citado por Stenhouse (1991), con respecto a la manera como en los docentes se representan las intencionalidades del currículo, lo que da pie a un diagnóstico tipológico de currículos variados: primero, el currículo formal, equivalente al plan de estudios, Casarini (1999); segundo, El real, como la puesta en práctica del primero, según las contingencias naturales que se dan entre lo descrito en el currículo y la realidad del aula y que representa la dinámica enseñanza- aprendizaje; tercero, el oculto, que hace referencia a la relación existente entre la teoría y la práctica.

Por tanto, para (González, Bernal, 2008), es de aquí que surgen tensiones entre las prácticas formativas y el plan curricular; ya sea que el docente actúe con obediencia academicista frente a los objetivos del currículo, ya con flexibilidad frente al plan formativo trazado por la institución:

[...] al hablar de currículo se estará haciendo referencia a un triple fenómeno, a una realidad compleja que va desde la planeación hasta la ejecución del proceso de educación, pasando siempre por el aspecto implícito en la ideología y el sistema de valores de la institución educativa[...] (p.74).

Como afirma Stenhouse (1987), cuando el profesor se ajusta al enfoque de un currículo basado en objetivos, se pueden predecir resultados, pero ello no significa que tales objetivos den razón de las ambiciones y de la creatividad nacida de las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de enseñanza. Así, bien vale la pena centrar la preocupación por el maestro formador en investigación en la UPB, e indagar si existe un desfase entre los lineamientos pedagógicos trazados por la Universidad en el Proyecto Educativo y su actuación en el aula.

Aquí inicia pues la problematización de esta investigación porque, al parecer, el ejercicio de la docencia en relación con la formación en y para la investigación en la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, todavía no existe un acuerdo sobre las intencionalidades, la definición de políticas y las prácticas pedagógicas de la IF. Existe más bien una desarticulación en el sistema de formación en investigación que no logra estimular a los estudiantes en su paso por el pregrado.

Es menester preguntarse cómo estos docentes incorporan y legitiman la (IF), mediante experiencias y representaciones que no están escritas, pero que son sustantivas para sus prácticas de enseñanza. Con razón Berrouet (2007) citado en Osorio Álvarez (2008), afirma que se requieren asimilaciones e “[...] interpretaciones sobre el significado de investigar en el pregrado, las cuales permitan construir otras alternativas de cambio, pues no obstante este “deber ser”, no existe aún de forma explícita, una concepción sobre Investigación Formativa que caracterice el ejercicio docente[...]” (p. 35).

Planteada esta problemática, nace la necesidad de formular algunas preguntas orientadoras- previas a la pregunta de investigación- sobre la interacción docente, estudiante (IDE), el currículo y el saber: a) ¿De qué forma se puede determinar que el maestro implementa los lineamientos curriculares de la institución acerca de la Investigación Formativa en sus estudiantes? b) ¿Cuál es el mecanismo para la puesta en escena del currículo desde los objetivos trazados para la Investigación Formativa en la UPB?

Según el informe de avance del Plan de Desarrollo de la Vicerrectoría Académica (2000), se encuestó a algunos docentes, acerca de las modalidades de Formación en y para la Investigación en las escuelas de Ingenierías, Ciencias Sociales, Arquitectura y Ciencias de la Salud, de la UPB. Los docentes privilegiaron algunas acciones adscritas a los trabajos de grado en los cursos de los últimos semestres en los programas de pregrado y algunas metodologías aplicadas a proyectos formativos, desde el objeto de estudio de cada disciplina. Lo que no se evidenció fueron las representaciones que tienen los docentes sobre las intencionalidades del currículo

En el estudio (Vicerrectoría, 2000), no se estimó la capacidad y la creatividad que tienen los docentes para comprender y llevar a cabo el proceso de formación en y para la Investigación, según los propósitos expresados en los objetivos del modelo pedagógico. Tampoco se describe el perfil del docente responsable de la formación y menos aún, las complejidades así como las tensiones resultantes de la interacción con los estudiantes; las tensiones resultantes de la administración de la Investigación en la Universidad, y las complejidades para llevar a cabo el ideal de una Universidad que se

denomina misma: de docencia con énfasis en investigación e innovación y transferencia del conocimiento.

Los autores consultados en el estado de la cuestión de esta investigación, aducen que en los estudios sobre representaciones de docentes se ha descubierto que, en muchas ocasiones, estas tienen que ver con la producción académica de los estudiantes en términos de competencias, y capacidades, por tanto legitiman nuevas investigaciones acerca de las representaciones de docentes, y dejan preocupaciones sobre cómo contribuir a la formación del perfil profesional de los estudiantes.

Las fuentes consultadas no permiten visualizar cómo se representan los docentes las innovaciones metodológicas, y poco se dice de las preocupaciones del docente por lograr que la investigación sea percibida por los estudiantes como asunto vital. Aunque se considera que los docentes son protagonistas de la actividad pedagógica es necesario estudiar la IF desde las representaciones de estos, con el propósito de re-significarla en las distintas áreas y saberes y acercarse a una descripción de la pedagogía de la Investigación Formativa en la UPB.

Todavía existen falencias en la comprensión del término Investigación Formativa (IF), pues éste se confunde fácilmente con el concepto de Formación Investigativa; por tanto, un primer acercamiento a las representaciones de los docentes adscritos al pregrado de Ciencias Sociales de la UPB, sobre la IF, tendrían que aclarar si existe variedad de conceptos expresados en las prácticas de enseñanza, ya que desde ahí se aclara su pertinencia y aplicación.

Si bien los docentes investigadores fundamentan en la Investigación sus prácticas de enseñanza en los postgrados, pocos han utilizado sus competencias investigativas para educar estudiantes reflexivos desde el pregrado en la UPB. Al parecer, los docentes con mayor formación postgraduada (Doctores) no impactan mucho la docencia en el ciclo básico, por lo que llevar a cabo esta investigación, pone en la antesala del reconocimiento histórico que se hace a los profesores, como actores del quehacer pedagógico a lo largo de la formación universitaria.

De otro lado, habría que aclarar cómo se representan los docentes el rol del estudiante y como le ayudan a hacer comprensible lo incomprensible de las prácticas formativas. Por lo demás, habría que hacer una descripción sobre la significación que le confieren los docentes a su quehacer y que se traduce en un aporte para la apropiación de las lógicas de la Investigación por parte del estudiante, en ese proceso cambiante de prácticas.

Además, si la investigación formativa se ha de convertir en eje articulador en la Educación Superior, especialmente en el pregrado, entonces debe tener un alcance colaborativo, y el docente ha de procurar el aprendizaje significativo y declarar cómo se lleva a cabo la interacción con el estudiante para formar en él una competencia transversal, que exprese la apropiación y aplicación de las líneas del currículo en el día a día de la vida académica. Todo esto se podría y analizar, si se estudian las representaciones del docente.

Finalmente, hay que demostrar que hay de objetivo en las discusiones de la comunidad académica; qué tipo de colectividad desean los docentes que exprese la

eficiencia de su desempeño, la pertinencia de su labor para los estudiantes y los aportes que el docente hace a la transformación curricular que lleva a cabo la institución. De aquí surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones acerca de la formación en y para la investigación de los docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana?

2.2. JUSTIFICACIÓN

Este estudio encuentra su razón de ser en la reflexión acerca de la manera como incursiona un docente en la Formación en Investigación, así, sus prácticas confieran sentido a una búsqueda de elementos objetivos que dan consistencia a sus representaciones cuando interactúa con otros y con un saber. Es importante precisar cómo y desde dónde, hacen comprensibles las complejidades y variedad de procedimientos en el aula y que, sin perder de vista lo sustancial, son expresiones de las influencias externas e internas de su actuación.

Son pocos los estudios que caractericen una pedagogía de la Investigación, desde el concepto de Representaciones; ello avala la idea de indagar no solo por los conceptos rectores de esa descripción, sino también por las maneras de articulación que son posibles desde el pensamiento de unos sujetos que piensan su mundo de manera disímil, pero que conservan intereses comunes.

Llevar a cabo este cometido permite reconocer como abordan la formación desde un objeto de estudio muy particular: lo social; se puede reconocer ahí, porqué actúan de determinada manera al confrontarse con estudiantes proyecto⁵; es posible también, entender cómo reportan los actores del acto educativo los padecimientos, luchas, tristezas y alegrías de sus estudiantes. Ello permite descubrir qué hacen, y cómo resuelven las contingencias del día a día en el aula de clase.

⁵ Un sujeto es proyecto cuando se pregunta cómo puede contribuir a su transformación ética y estética, con el fin de hacer de su propia vida una obra de arte (Soto Posada, 2004, pág. 51)

El estado de la Cuestión confirma justifica este cometido; afirman Muñoz, Quintero Corzo, & Munévar Molina, (2002), que más allá de las comprensiones y el aprendizaje que propicia el docente en el estudiante, la Formación en Investigación se constituye en un reto para la competencia comunicativa de los maestros, pues con ella, ellos dan razón, no solo de las propias competencias investigativas y formativas, sino de la capacidad de re contextualizar los “objetos de enseñanza”, y añade López (2012), que ello se refiere también a “[...] la formación y producción investigativa de los estudiantes [...]”(p.33).

Otra razón para llevar a cabo este estudio, radica en la falta de anclaje de los ejercicios de investigación a la ruta de formación de la Escuela de Ciencias Sociales (Comité Investigaciones E.C.S, 2011), que influye en la capacidad reflexiva, por parte de los estudiantes, en una doble vía, primero en la capacidad argumentativa de los escritos, lo que remite a la formación en las competencias investigativas; y por otro, en el fomento de la duda y la curiosidad, como tarea del docente reflexivo.

Es importante reconocer qué características tienen los ejercicios de Investigación Formativa en Ciencias Sociales, a quién interesan y cómo se manifiesta la actitud de los estudiantes (Comité Investigaciones E.C.S, 2011), pues dentro del Proceso Formativo en y para la Investigación, algunos docentes privilegian la centralidad del estudiante y por ende el aprendizaje; pero falta divulgación de las experiencias investigativas y un mecanismo para ayudar a delimitar y caracterizar el proceso formativo, en parte debido al poco debate y problematización acerca de la IF en las comunidades académicas, en parte también debido a la inexistencia de una línea que articule la IF en esa Escuela.

Hace falta finalmente, en criterio del Comité de Investigaciones E.C.S, (2011), un mayor debate sobre los alcances de la formación, que permita a docentes y estudiantes identificar las particularidades de las metodologías usadas por los formadores; además, este estudio facilita reconocer los caminos posibles de una articulación del ejercicio investigativo del pregrado con los posgrados de la Universidad. Por lo tanto, este estudio se sustantiva en el deseo de reconocer las posibilidades de proponer una ruta que oriente la actuación de los docentes, y que permita a la Institución reconocer las características de sus perfiles como formadores.

2.3. OBJETIVOS

Objetivo General

. Describir las representaciones acerca de la formación en y para la investigación de los docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Objetivos Específicos

- Describir las metodologías usadas por los docentes en sus prácticas de formación en y para la investigación, en relación con las intencionalidades formativas.
- Reconocer las representaciones acerca de la Interacción Docentes Estudiantes en la IF (IDE).
- Proponer lineamientos que soporten el eje transversal de la Investigación Formativa en los pregrados en la Escuela de Ciencias Sociales.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Estado de la Cuestión

El recorrido por las fuentes bibliográficas ayuda a indagar sobre las representaciones de los docentes acerca de la formación en y para la investigación, en otras palabras, Investigación Formativa (IF), acercarse a la diversidad de conceptos sobre prácticas pedagógicas y currículos y sus implicaciones en el campo de la educación y la pedagogía, y cómo las representaciones de docentes se articulan en el contexto de las universidades de docencia con Investigación.

Se reseñaron algunas tesis de Doctorado y Maestría sobre el tema de las representaciones de maestros, incluye algunos artículos de investigaciones publicadas en revistas de distintos países de universidades como: Universidad de Rio Grande do Sul de Brasil, Valladolid de España, Universidad de los Andes de Venezuela, seguida por el Centro Regional Universitario de Veraguas en Venezuela; Universidad del Norte en Argentina, la de Nayarit, seguida por la de Chiapas y Sonora en México, Universidad Nacional de San Juan de Puerto Rico, y las universidades nacionales: Universidad de Antioquia, la UNAD, y la UNAM, Universidad de Caldas, Universidad distrital Francisco José de Caldas, y la Corporación Lasallista.

Se han agrupado los autores en cuatro elencos pertinentes para este estudio. El primero tiene que ver con un estado del arte sobre la pertinencia de la Investigación en

Educación Superior; el segundo, sobre Representaciones de docentes acerca de la Investigación Formativa en Educación Superior; el tercero, se ocupa de las Representaciones de docentes sobre sí mismos, su rol en las instituciones y sus interacciones consigo mismos y sus estudiantes (IDE); y el cuarto, sobre las Representaciones de docentes acerca de sus prácticas pedagógicas.

3.1.1. La investigación en Educación Superior

Un primer elenco de estudios ofrece diferentes estados del arte sobre la historia de los proyectos y modalidades de prácticas formativas en investigación y acerca de las representaciones de docentes; allí se ubica Martha Cecilia Herrera (1986)⁶. Es un referente del ensayo socio-histórico de García (1985), *“La crisis de la Universidad”*.

Allí, la autora, desde una perspectiva estructuralista, aborda seis modelos por los que ha pasado la universidad colombiana y ofrece una visión global de los inconvenientes de la Educación Superior en el país, apoyándose en cifras de la Misión Currie⁷ y en datos estadísticos de la Contraloría:

6 Martha Cecilia Herrera (1986). La Educación en la Segunda República Liberal, apuntes para una historiografía Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones. N° 18. Primer semestre.

7 Misión Currie: estructura política propuesta durante el gobierno de Laureano Gómez y su proyecto de reforma constitucional. El trabajo propuesto pretendía una especie de neocolonialismo a la norteamericana;

[...]en la actualidad no hay prácticamente trabajos sobre educación universitaria que planteen, fuera de la re estructuración de la Universidad Nacional en 1935, la polémica de fondo sobre la introducción de nuevas corrientes de pensamiento, la dirección pragmática o humanista en la formación profesional y el acceso a ésta de nuevos grupos sociales. Se necesita el análisis del proceso paulatino de profesionalización de ciertos oficios, como del papel jugado por la universidad privada con orientación clerical [...] (p.69).

Por su parte, Gonzalo Alberto Rivera Martínez (1988)⁸: “*Noticia sobre el estado de la documentación educativa en Colombia durante el período 1980 – 1986*”, da cuenta de 265 documentos sobre investigación educativa, de los cuales 76 se refieren a la Educación Superior, con enfoques pedagógicos en perspectiva interdisciplinaria..

En el documento 1981 se afirma que aunque en la década del 60 y 70 existían estudios descriptivos sobre investigaciones con un interés en el campo de la economía y la administración educativa, también aparecen temas sobre la calidad de la educación, menciones a la pedagogía y la interdisciplinariedad. Las conclusiones apuntan a las

importante para comprender la historia constitucional de la primera mitad del siglo XX colombiano.
http://criteriojuridico.puj.edu.co/archivos/CJ0902_1_L_Gomez.pdf, consultado 22 de mayo 2013.

8 Rivera Martínez, G. A. (1988). “Revista Colombiana de Educación” Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones. N° 19. Primer semestre. Pg. 133

penurias que enfrenta la investigación en nuestro medio, la cual era considerada como actividad marginal en las universidades.

De otro lado, Ricardo Lucio y María Mercedes Duque (2000)⁹, hablan del estado del arte sobre las comunidades académicas en Colombia, centra el análisis primero en la existencia de complementariedad en el conocimiento; segundo, la existencia de postgrados; tercero, el acceso a los recursos para la investigación; y cuarto, el número de docentes preparados que cuenten con tiempo para dedicar a la investigación. El estudio agrupa las investigaciones así: a) Estudios internacionales y específicos. b) Estudios sobre educación superior (políticas, relación con el Estado, y la historia de la educación superior. c) Estudios académicos y sobre programas y construcción del conocimiento universitario.

Velásquez (2001)¹⁰, reconocen la existencia de producción documental académica (libros y publicaciones), fruto de investigaciones científicas en los últimos treinta años, con el fin de fortalecer un espacio académico y político para la educación superior; las publicaciones se clasificaron en doce categorías: relación educación superior – sociedad y Estado, normatividad de la educación superior, su sistema, sus niveles, su Historia, la

9 Lucio & Duque (2000). Estado del Arte de las Comunidades Académicas de la Investigación Educativa y Pedagógica en Colombia. La educación Superior. COLCIENCIAS, Bogotá. En este estado del arte los autores destacan que las universidades que cuentan con maestrías en educación concentran la mayoría de las investigaciones, publicaciones y grupos académicos que adelantan estudios sobre la educación superior, sin que por ello se pueda decir que la “universitología” como tema de investigación.

10 Henao & Velásquez Red de Investigadores en Educación Superior. Abril 2001. La educación superior como objeto de reflexión. COLCIENCIAS - ASCUN. Bogotá.

calidad y acreditación, su pertinencia, su capacidad científica y tecnológica, sus fundamentos filosóficos y culturales.

En la misma línea, Lobato (2010), en un estudio apoyado en Moscovici (1961), afirma que los campos en los que se ha investigado el tema de las RS son: la Sociología, la Psicología, la Antropología, el Derecho, la Historia y por último la Educación, sobre todo en México, Colombia, Venezuela, Argentina y Brasil, con iniciativas en diversos niveles académicos. Los objetivos de la investigación eran: reunir la documentación producida en Colombia y América Latina, hacer lectura exploratoria de documentos, identificar categorías principales, establecer un debate entre los documentos y categorías encontradas, indicar tendencias y perspectivas de la Investigación.

Los términos que orientaron la sistematización de este estado del arte: representaciones, educación, profesor como sujeto productor del discurso, acción del pensamiento docente, y temáticas relacionadas con la Investigación en las facultades de Educación (p.133). Los hallazgos bajo la categoría representaciones de docentes, indican que estos abordan las RS en lo referente al propio docente –denominado Profesional en Acción, el estudiante en sus prácticas, la visión de la gestión, la participación social y la autonomía de la Escuela, y los objetos de estudio de las prácticas educativas cotidianas¹¹.

11 Referentes teóricos de este estudio: aspectos relacionados con el pensamiento pedagógico: Flórez, et al (1985), Estructura conceptual: Angulo (2001), Formación Docente: Guzmán y Ramírez, (2000); Perfil del profesor y cultura sociedad: Galeano (2001, 1985).

Se sugiere una escuela menos tradicional, que forme en competencias investigativas, que no haga del docente un “objeto de adiestramiento”, sino que adquiera sentido crítico y colabore con la comunidad académica” (Lobato, 2010).

Bajo la categoría investigación educativa, se prestó atención a las metodologías y continuidad en la construcción del concepto de investigación alrededor de la renovación científica que pide la nación. Se afirma que existen pocos trabajos producidos en Colombia sobre Representaciones, estudios limitados a macro-conceptos, opciones metodológicas, poca sistematización del estado del arte, baja producción investigativa.

Como se puede observar, estos estados de la cuestión sobre representaciones de docentes traen la variedad de construcciones colectivas sobre la experiencia investigativa de los maestros, los intereses manifestados; también dan cuenta de los énfasis en asuntos administrativos relevantes a la formación, y las dificultades para que se consoliden comunidades académicas.

Dichos estudios avalan el hecho de que las universidades acojan la propuesta de estamentos administrativos de investigaciones-como Colciencias en Colombia- sobre Investigación; no obstante, dejan un vacío sobre la Investigación Formativa en los pregrados de las universidades que permitan observar metodologías, comprensiones, y consensos de comunidades académicas en la materia.

3.1.2. La Investigación Formativa en el aula.

Este segundo bloque de estudios con enfoque cualitativo-sistémico, con diversas modalidades metodológicas: definición de conceptos, contrastación de políticas educativas con las representaciones de docentes, descripción de campos epistemológicos, paradigmas interpretativos en perspectiva situacional, y escenarios educativos para diseñar instrumentos de observación, así como registro de narrativas sobre prácticas pedagógicas de docentes. Utilizan como técnicas la entrevista para obtener declaraciones sobre perspectivas explícitas en el aula, análisis de documentos, trabajo de campo y análisis de narrativas.

De otro lado, el Proyecto Muñoz, Quintero Corzo, & Munévar Molina (2002)¹² sobre experiencias en investigación-acción reflexión dirigida por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con educadores en proceso de formación o practicantes de la Universidad de Caldas en el año 2001, pone en práctica la asesoría a educadores noveles.

12 La Investigación se apoya en los lineamientos de la ley 115 de 1994, momento en el cual se instaura la formación científica de los docentes en el país, con un componente investigativo. Los referentes teóricos de este trabajo se ubican en el paradigma cualitativo-comprensivo: Stenhouse (1998), el profesional reflexivo: Schon (1994), la formación de profesionales intelectuales: Groux (1997); así, los autores buscan aplicar los ciclos de investigación- acción a las prácticas educativas de los educadores en formación, y siguen el modelo de investigación-acción de Lewin (1946), y la investigación como base de enseñanza Kemmis y Mc Taggart (1998).

Los resultados apuntan a señalar la investigación-acción ligada a la enseñanza-aprendizaje, y que la función de la asesoría permite identificar problemáticas en el aula relacionadas con la motivación, las metodologías de enseñanza, la comprensión de las dinámicas de aprendizaje y el control de los problemas disciplinares; que la Investigación-acción favorece que el educador reflexione sobre sus prácticas pedagógicas y transforme su entorno y sus resistencias con respecto a la apropiación de las metodologías y asesorías; reporta que se familiarizaron con un nuevo ritmo profesional.

Del estudio se destaca la interacción de los educadores con las tendencias de la formación y la comunicación con el estudiante, su acercamiento a las didácticas; la investigación- acción como base para la producción de conocimiento; la práctica educativa como espacio de reflexión, interpretación, y observación crítica, ya que es posible garantizar en las instituciones educativas un proyecto de investigación –acción en las aulas, con el objetivo de ayudar al educador a investigar educando; además se señala la representación del maestro como agente reflexivo y transformador de la realidad.

En relación con la manera como los docentes concilian sus prácticas pedagógicas con el currículo, (Valdovinos Ceballos, 2006) en su tesis de Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima México, tiene la intención de comprender por qué razón las prácticas pedagógicas de los docentes no corresponden al diseño curricular, aunque las relaciones sociales dentro del aula reflejen el compromiso formativo de la institución, de modo que se pueda caracterizar la práctica escolar y contrastarla con la malla curricular.

Apoyado en la teoría de Edgard Morín, el mismo autor formula un enunciado general para acercarse a la complejidad de un objeto del conocimiento, y propone la escuela como un universal que permite acercarse a su contexto para estudiar su complejidad en términos de acciones, IDE, y determinaciones. Así formula como objetivo: describir la forma de concretizarse el proyecto curricular, por medio de las prácticas escolares.

Se requiere iniciar un estudio objetivo del modelo educativo institucional; así como realizar rastreos sobre prácticas pedagógicas en el aula. También se observa la falta de sistematización de experiencias en el campo de las prácticas pedagógicas de los docentes y que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las aulas, no corresponden con los planteamientos que se reportan en los documentos institucionales, aunque contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Por eso, se determinó lo siguiente:

Primero, implementar un programa de formación para concientizar a los docentes sobre los propósitos educativos de la institución (re inducciones); segundo, promover el trabajo colaborativo y la actividad crítica en docentes y estudiantes; tercero, propiciar en las instituciones los debates sobre políticas educativas, y finalmente, elaborar unas estrategias metacognitivas para aplicarlas dentro del aula, de modo que los estudiantes hagan uso de lo aprendido en clase.

En Chiapas- México, Hernández Cruz (2006)¹³; se refiere al deseo de los docentes de llevar a cabo reformas curriculares, afinar el modelo educativo de la institución, y la definición de perfiles de educadores como transmisores de conocimiento y facilitadores educativos. Se identificaron, además, algunas categorías de interpretación sobre la docencia, sociedad, instructor y la necesidad de superar el conflicto entre ser docente transmisor y ser docente facilitador.

En la Universidad San Buenaventura de Cali (Pineda, Uribe , & Díaz , 2007) se acercaron a conceptos y estrategias útiles para tal efecto, por lo cual consideraron la formación en investigación como un asunto dinámico, de corte humanista, y que hace más productiva la ciencia. Apoyados en Gadamer, consideran que la Investigación es para los estudiantes un elemento de transformación cultural, y de pensamiento.

La Formación para la Investigación se adquiere, es una práctica que busca generar conocimiento, vinculada a problemas nacionales, políticas educativas y complejidades educativas, así como formar para la investigación: “[...] es fomentar y generar en los sujetos [...] una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica. Es desarrollar un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas, como formas probadas de generación de conocimientos [...]” (p.14).

13 El proyecto hace parte de la línea de generación y aplicación del conocimiento “Socio historia e Identidad de la UNACH, y se apoya en la teoría de Jodelet (1986) e Ibáñez (2001) sobre las Representaciones Sociales como Heurística, desde una perspectiva cualitativa, y enfoque pluri metodológico. Abric (2001), señaló aspectos relacionados con las representaciones acerca de las prácticas pedagógicas y la gestión escolar.

Es preciso ubicar la Formación en Investigación, en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje, pues investigar es propio del espíritu humano porque funda pasiones en el individuo. Del profesor se dice que es orientador del aprendizaje, aunque no pasa de ser un recurso eficaz. Además, es el responsable de las transformaciones curriculares cuando él mismo ha incursionado en investigación.

El estudio es importante toda vez que señala lineamientos para articular el currículo, la investigación y la formación en los niveles medio y superior de la educación en varios puntos:

1. La investigación como concepto clave para la transformación educativa;
2. Formar para la investigación desde cualquier área del conocimiento
3. Las comunidades académicas llevan a cabo la discusión sobre cómo transformar el currículo para incluir allí la investigación
4. Problematicación del conocimiento para abordarlo de forma interdisciplinaria
5. La formación para la investigación debe propiciar una formación en valores humanos.

Osorio Álvarez (2008) -uno de los documentos más relevantes para nuestro estudio- propone analizar, comprender e interpretar las propuestas de IF en el espacio de conceptualización de la práctica pedagógica. Plantea como problema principal el progreso de la (IF) en el marco de la práctica pedagógica y que la docencia y la Investigación son el “eje” conductor de la sociedad del conocimiento y de la transformación social. La autora, en palabras de Stenhouse, afirma: “[...] solo enseñaremos mejor si aprendemos

inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente [...] Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza” (p. 7).

Así, avizora los “nodos problemáticos” desde los cuales se ha abordado clásicamente la IF a saber: la cultura investigativa, la didáctica, las competencias comunicativa e investigativa, y en especial, desde un currículo investigativo que ha de ser participativo, interdisciplinario, transdisciplinario, y apoyado en las prácticas pedagógicas; indica además que el docente es un diseñador de metodologías de investigación para el aula.

Visualiza, igualmente, la formación pedagógica del docente desde sus prácticas; su interés en la competencia argumentativa y el trabajo en equipo, con propuestas de investigación basadas en problemas; planificar la formación en y para la investigación y se sugiere abordar el tema de los conceptos con que se reconocen las competencias investigativas, esto es, los discursos pedagógicos de los docentes o las representaciones acerca de la IF.

Desde Valladolid-España, Castro Rubilar (2008), aborda las representaciones de docentes en relación con la gestión escolar y la transformación curricular, (un estudio muy parecido al que se desea en este trabajo), apoyado en la propuesta metodológica de Jodelet (1984), sobre cómo acceder a fuentes de información en orden descendente, es decir, de lo personal a lo más impersonal (p. 81).

Se refiere igualmente a la necesidad de dar cuenta, no solo de las ideas cambiantes en los currículos, sino también, de los valores e intereses vigentes no reconocidos desde las prácticas pedagógicas y cuya pregunta de Investigación es: ¿Cómo representan en sus discursos los directivos y los docentes de establecimientos de enseñanza media, los procesos de gestión escolar, en tanto gestión escolar del currículum y práctica curricular, en el contexto de la reforma educacional y en el marco del establecimiento del programa liceo para todos?

De igual manera, demuestra las re significaciones conceptuales sobre la gestión escolar y el establecimiento de lo posible, frente a lo deseable y en este caso se refiere a las políticas educativas del Ministerio de Educación. Considera la evaluación de desempeño como rúbrica de la gestión o un dispositivo que permite introducir cambios en los modelos de gestión y administración en doble vía, por un lado es inclusiva al consultar el cuerpo colegiado, por otro lado es exclusiva al establecer restricciones y prototipos de actuación.

Los docentes declaran dificultades para el diálogo en comunidad académica debido a la distribución de la labor docente que incide en el rendimiento académico de estudiantes; los docentes rompen con la planificación curricular porque vinculan el saber pedagógico a características personales y a las buenas prácticas y se observa finalmente que los discursos de los docentes riñen con la propuesta curricular y que sus prácticas pedagógicas corresponden a un “saber actuar, por motivos de “subsistencia laboral” (p.381).

De otro lado, los autores Estrada, Montaña Torres, & Carrasco (2010), ubican la IF, no en la relación enseñanza- aprendizaje, sino en el marco de las universidades de docencia con Investigación, es decir, un marcado énfasis en la enseñanza y en el contexto cultural, tecnológico y social de la comunidad científica. Se apoyan en la necesidad que tiene América Latina de formar en los universitarios el pensamiento crítico y el dominio metodológico de la investigación.

Aducen que la Investigación Educativa, determinada por la institución, se preocupa por las competencias investigativas propias de la IF. Para este propósito utilizan estrategias de producción intelectual publicables, pues la investigación en pregrado, siendo un trabajo colaborativo, permanece aún acartonada en actividades complementarias, pero no anclada a ejes transversales en la Universidad.

También afirman que éste ejercicio no permite al estudiante movilidad, sino permanencia en la esfera de la asesoría del docente, a veces exento del rigor al que se ve sometida la investigación en las comunidades académicas. Sugieren que la formación en y para la Investigación se convierta en eje transversal de la formación y exigen políticas dentro del plan curricular para tal efecto, debido a la desvinculación entre docencia, investigación.

Añaden finalmente, que desde la formación en y para la Investigación se reconoce el compromiso social de las universidades y la prioridad de los procesos formativos liderados por docentes; señalan igualmente contextos formativos con fines estratégicos que

favorecen la productividad del conocimiento; se destaca la comunidad académica de orden heterogéneo e interdisciplinar, y se define como elemento básico de la formación la problematización de la realidad.

Un último estudio busca integrar la Investigación la Extensión y la Docencia en la Universidad, allí (González Agudelo, 2007) afirma que la IF es el articulador de estos tres elementos en las nuevas sociedades del conocimiento; pues si la Investigación consiste en problematizar la realidad, la docencia, por su parte está centrada en la formación de seres humanos de manera integral, mientras la extensión, propicia nexos entre la Universidad, la empresa, el Estado y el entorno.

Como dato pertinente para nuestro estudio, la autora afirma que la Investigación Formativa en el aula se diseña a partir de simulaciones de investigación sobre problemas reales, tendientes a formar competencias y dominio sobre las lógicas de acercamiento a los problemas y mediante el rigor con que debe abordarse todo estudio.

Ahora bien, de este elenco sobre representaciones de docentes acerca de sus prácticas de formación en Investigación, solo un estudio prescribe lineamientos para articular sistemas de Formación en y para la Investigación; esos aportes son claves para esta tesis por cuanto ayuda a definir el perfil de los docentes encargados de la formación, aunque poco se dice sobre el perfil del encargado de la IF en las instituciones de Educación Superior. De otro lado, es claro que si bien los docentes se vinculan a las definiciones

institucionales sobre la formación, existe una distancia entre esos lineamientos y las prácticas de los docentes.

3.1.3. Representaciones de docentes sobre sí mismos, su rol en la institución y la (IDE).

Un tercer estudio de aportes trata de estudios exploratorios y descriptivos, abordados desde paradigmas interpretativo-cualitativos. Los participantes son, en su mayoría, docentes de Educación Superior y las técnicas e instrumentos incluyen cuestionarios Base (QB) asociados a datos estadísticos sobre perfiles docentes, inventarios tipo Likert de actitudes sobre pedagogía y pedagogos (IAPP), entrevista en profundidad, la observación de clases, el estudio de caso, la entrevista estructurada y semi estructurada, y análisis documental que incluye informes y materiales de enseñanza.

De la Universidad Nacional de Río Cuarto en Argentina¹⁴, Astudillo, Clerici, & Ortiz (2007), se preguntan: ¿qué representaciones tienen los docentes universitarios de ciencias acerca de la relación entre su formación pedagógica y las innovaciones que desarrollan en la enseñanza?; analizan igualmente, cómo las representaciones de docentes

¹⁴ Los investigadores Mónica Astudillo, Jimena Clerici y Félix Ortiz, se dedican a estudiar cómo opera en la mente del profesor el acercamiento a los objetivos, contenidos y modalidades de proyectos pedagógicos en torno a la formación en ciencias enmarcados en trabajos de grado; basados en teóricos como Gimeno Sacristán, (1988), Martín y otros (2004)

universitarios, en el ámbito de las ciencias naturales, operan en la práctica y en el pensamiento del profesor, sobre los contenidos, objetivos y modalidades de formación pedagógica.

Para ellos, lo importante era determinar que la formación pedagógica es fundamental para detectar aspectos motivacionales, formativos y contextuales en la Educación Superior, a la par con el afecto, y el sentido de pertenencia a la institución en los docentes, y que la gerencia del conocimiento y los niveles de conceptualización, que permiten a los maestros construir representaciones innovadoras en sus prácticas pedagógicas.

En una labor conjunta, la Universidad de Antioquia, la Corporación Lasallista y las Normales de Amagá y Jericó en Antioquia plantearon una investigación sobre las Representaciones entendidas como modelos mentales de los docentes en formación. Como líder del proyecto, la investigadora María Alexandra Rendón Uribe (2008), sustentó conceptos sobre modelos mentales emitidos por Johnson Laird, (1983), para quien las representaciones son un estado de cosas (State of affairs) del mundo exterior, por las cuales la mente humana construye la realidad y se plantea la necesidad de indagar cómo aprenden los docentes a enseñar.

Se pretenden identificar las representaciones que tienen los docentes sobre aspectos institucionales (tipo de institución, programa académico, nivel de formación profesional) y personales (socioeconómicos, de edad, género, experiencia laboral) que determinan diferencias en las representaciones y la relación entre las representaciones

(modelos mentales) que tienen los docentes y los espacios de conceptualización relacionados con la cognición en los programas e instituciones en las que se forman.

Para los docentes, el aprendizaje está ligado a la apropiación y aplicación de conocimientos en el aula de clase, con la intención de formar competencias en el estudiante, favorecer la interacción con otros individuos; todo lo aprendido se lleva a la práctica motivado por el interés propio y las expectativas de los estudiantes.

En la misma línea, Guzmán Franco (2005), valora el recurso de la Web en la Educación Superior, lo que favorece el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes. Los aportes tienen que ver con las valoraciones que asignan los formadores a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Formación en Investigación, como despliegue metodológico innovador. Se percibe la formación por fases, con propuestas de discusión en el aula y la intención de propiciar el trabajo en red.

Guzmán & Calleja Bello (2008), diseñaron y validaron un instrumento que permitiera identificar el pensamiento didáctico de profesores de la Facultad de Psicología, UNAM, para obtener definiciones sobre la enseñanza, sus finalidades, el aprendizaje y la evaluación.

Apoyados en la teoría de las representaciones estipulada por Keane, Sandreto y Heath (2002), identificaron problemas y factores formativos; los más mencionados fueron: la motivación docente y la retroalimentación de sus estudiantes; la falta de fundamentación

en los estudiantes y el poco tiempo para cubrir los programas. Lo que estimula la enseñanza es la gratificación personal, disfrutar la experiencia profesional y el gusto por difundir el conocimiento; la enseñanza se entiende como desarrollo de habilidades profesionales, y la formación integral de los estudiantes, como fin de la enseñanza.

De otro lado, Estévez Nenninger & Zavala Escalante (2010)¹⁵, plantean el problema de las creencias de docentes que construyen estilos didácticos y estrategias de enseñanza, de acuerdo con lo que ellos se representan sobre las necesidades de los estudiantes en un mundo de mutaciones educativas, lo que implica la desprofesionalización de la docencia universitaria, la deserción escolar, bajo rendimiento académico, baja motivación para el aprendizaje y la carencia de un sistema de evaluación del mismo.

Los objetivos apuntan a pilotear, en parte, la dimensión de la docencia dentro del proyecto: “*Hacia un Modelo Innovador de Evaluación de Instituciones de Educación Superior en Sonora*”; identificar creencias centradas en el aprendiz; analizar y/o explorarlas y reflexionar sobre las características de los docentes que tienen creencias centradas en los aprendices. Se evidenció que el sistema educativo no funciona debido a la insensibilidad cognitiva, la rutina de trabajo y la desarticulación de las prácticas con el currículo.

15 La investigadoras Estévez Nenninger & Zavala Escalante (2010), contextualizaron la investigación en dos instituciones con diversas estructuras administrativas que incluyen la gestión del conocimiento; el estudio nace de la necesidad de analizar las transformaciones curriculares, la docencia y la formación de los estudiantes, así como formular políticas educativas en universidades de docencia con investigación.

De los docentes se afirma que viven experiencias y condiciones sociales diferentes; respecto a la institución se advierte la incapacidad para diseñar una política de retención de profesionales. De otro lado, frente a aquellos que se limitan a la transmisión de conocimiento se propone la innovación de las prácticas pedagógicas en el ideario de la Educación tiene como centro el aprendizaje.

Cardoso Brabo (2011) de la Universidad de Burgos, considera las “concepciones docentes”, que influyen en la práctica de enseñanza –aprendizaje de las ciencias y afirma que las representaciones de docentes y alumnos no se han explorado a fondo, lo que suscita conflictos entre pedagogos y docentes.

El marco de estas representaciones sociales incluye el punto de vista psicosocial (factores socio económicos, e institucionales); una óptica psicológica (concepciones, actitudes, factores afectivos); y la teoría del conflicto intergrupar. El problema radica en las tendencias actitudinales negativas de profesores frente a los pedagogos y la brecha entre teoría y práctica, y la división técnica del trabajo.

Llama la atención la cuarta etapa de dicho estudio, que se centra en la intervención didáctica para evaluar las representaciones de docentes sobre pedagogía en comunidad académica. Los hallazgos muestran que hay dispersión en el uso de los términos pedagogía y pedagogo, que los docentes se aferran al objeto de estudio que les compete y se corrobora la hipótesis sobre la brecha entre teoría y práctica.

Al referirse a la pedagogía, los pedagogos evocan términos como “teoría”, “práctica y realidad”; se representan la pedagogía adscrita a la enseñanza-aprendizaje,

planes de clase y orientaciones educativas, pero no se la representan adscrita a políticas educativas, currículos, y evaluación. Algunos consideran pedagogos solo a los investigadores profesionales y se representan su rol en procesos de formación y actualización en el campo de la educación, centrados en los intereses de los alumnos, aunque son más teóricos que prácticos.

Otros, según Cardoso Brabo (2011) se representan negativamente la tarea de los mismos en el cuerpo técnico de la escuela afirmando que “[...] no consiguen cumplir satisfactoriamente sus papeles de articuladores de acciones educativas, ocupándose solamente de fiscalizar la actuación del profesor, principalmente en lo que se refiere al cumplimiento de procedimientos burocráticos [...]” (p. 181).

El estudio aborda la teoría de Billingmeier (1990) citado en Cardoso Brabo, (2011) según la cual, el carácter de irracionalidad e invulnerabilidad de los estereotipos emitidos por los docentes, ello no significa que los asuntos actitudinales negativos de un sujeto indiquen la falsedad de la realidad, sino más bien, que se representan el objeto de estudio en la práctica cotidiana como rígido e inflexible, resultado de lo que Moscovici (1961/1978) afirma sobre el anclaje a la realidad como componente psicológico de interpretación de la misma.

Este tercer conjunto de estudios, comparte similitudes con esta tesis sobre representaciones, en cuanto sustenta las creencias de docentes sobre sí mismos y las tensiones que experimentan en el seno de las instituciones educativas. También da cuenta del gerenciamiento de la investigación en las universidades, y deja inquietud sobre el rol de

los más formados en investigación, (PhD) debido quizá a su dedicación a labores administrativas.

Aparece también la desarticulación entre la IF en postgrado y pregrado; pero no se habla sobre lo que es realmente innovador y que es cotidiano en la formación en y para la Investigación. Si bien estos estudios dan razón de la diversidad de conceptos como pedagogía y pedagogos, y hablan de formadores de las ciencias, no destacan cómo se representan esos saberes con la intención de formar perfiles profesionales en los jóvenes, ya sea para entender el objeto de estudio de las ciencias, ya sea para interpretar el currículo. Quedan inquietudes sobre cómo formar en investigación a estudiantes de las Ciencias Sociales.

Estos estudios contemplan factores psicosociales asociados a las tensiones vividas por las comunidades académicas, pero queda pendiente analizar cómo se representan los docentes en la interacción con otros docentes de diversas disciplinas; a esto se agrega que se refieren poco a los diagnósticos que se realizan en el aula, con el fin de determinar las fortalezas del saber previo de los estudiantes.

3.2. Prácticas pedagógicas de docentes

Un cuarto bloque de estudios trae referencias sobre metodologías utilizadas por docentes, que se ubican en la modalidad Investigación- Acción; son de corte interpretativo,

descriptivo y se definen como instrumentos: los diarios de clase, reuniones de grupo, observaciones de clase, la entrevista y los diarios reflexivos, así como encuentros semanales y observación participante (técnica etnográfica). Algunos incluyen elementos computacionales para triangular datos.

A Villarreal (2005), le preocupa la interacción entre profesores y alumnos y el desarrollo de competencias para lograr el aprendizaje significativo: Ausubel (2005), así como las estrategias didácticas y de evaluación. Su interés es concebir alternativas para mejorar la enseñanza basada en la memoria, vinculándola al contexto social. Los objetivos fueron: analizar estrategias didácticas y evaluaciones que caracterizan la práctica de los profesores de la facultad de Ciencias de la Educación; analizar a la luz de las características de la Práctica pedagógica, el modelo didáctico que orienta las actuaciones docentes (Villarreal, 2005, pág. 28).

Se concluyó que los conocimientos previos de los estudiantes son el fundamento de las decisiones sobre estrategias de formación en el aula, por lo que el modelo constructivista es más apropiado para la planeación de las didácticas. Se valoró que la comunicación verbal es básica para la docencia y se trabaja por proyectos, pues es más efectivo a la hora de evaluar progresos en el aprendizaje. Como predomina la evaluación sumativa, se recomienda a los docentes asumir el rol de formadores, enriquecer la innovación pedagógica, y diversificar la comunicación oral/verbal, e incluir al estudiante en la transformación o reconstrucción del aprendizaje significativo.

Chacón Corzo (2008), aborda estrategias de enseñanza reflexiva en la formación. El estudio se centra en el valor de las representaciones de los educadores que reflexionan sobre sus prácticas; un estudio pertinente en cuanto analiza y da razón de la viabilidad de estrategias para promover el pensamiento crítico en la docencia, y la formación de docentes intelectuales, investigadores, gestores del conocimiento.

El problema radica en reconocer lo que hace la Universidad para formar docentes reflexivos, con pensamiento crítico?; los investigadores plantean que el problema de la formación inicial de los docentes (docentes noveles) presenta dificultades en el quehacer pedagógico y la didáctica, brecha entre teoría y práctica, insatisfacción de los estudiantes frente a la formación, necesidad de un modelo reflexivo en la formación y de estrategias de enseñanza como una vía para mejorar la formación docente (p.280)

(Chacon Corzo, 2008) organizó los hallazgos bajo la temática: *“Percepción de las prácticas como espacio formativo para la reflexión”*, y dos grandes categorías de análisis: “la reflexión sobre sí mismo” y “la afectividad” (p.282); así se da razón de las representaciones de los docentes acerca del “*habitus*” –categoría acuñada por Perrenoud (2004), según la cual, cada persona tiene esquemas mentales para responder a situaciones puntuales.

Chacon Corzo, (2008), añade que las implicaciones afectivas frente a la docencia, genera en los docentes estrés y malestar frente a las decisiones institucionales y hacen difícil sobrellevar lo impensado. Con respecto a la relación teoría práctica, los docentes se remiten a la tradición en la enseñanza de corte constructivista y la necesidad de sistematizar

las representaciones, así como las estrategias reflexivas y sus implicaciones culturales en la Escuela.

También Di Franco (2008)¹⁶, define las prácticas como jerarquías de excelencia en la educación; indaga en los ejercicios evaluativos, cómo se interpreta, decodifica y actúa sobre la realidad escolar; elabora una propuesta crítica sobre la evaluación que devuelva el poder instituyente a los actores sociales.

Estas representaciones dejan entrever que el bagaje histórico de los docentes influye en el desempeño de sus prácticas, advierten sobre los distintos enfoques del sistema de gobierno de la educación en el área de la evaluación como mecanismo de control; confirma la hipótesis sobre la relación evaluación - fracaso escolar debido a las comprensiones sobre evaluación y la ausencia de autocrítica, y desarticulación entre sistema educativo y prácticas pedagógicas con las políticas educativas, aduce que la responsabilidad es del sistema educativo.

16 La tesis aborda las representaciones de docentes, desde la relación sujeto- mundo, apoyada en los planteamientos de Perrenoud (1996) citado en Di Franco (2008), para quien las representaciones han de ser analizadas desde las construcciones de estudios sociopolíticos y educativos y desde los parámetros de la desigualdad; la mediación de la educación y la custodia de aprendizaje, como tareas del docente que busca re significar las prácticas pedagógicas y el posicionamiento de las prácticas investigativas en el aula.

En estos estudios se enfatiza la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, lo que lleva a una valoración de la memoria sobre la argumentación y el aprendizaje por descubrimiento, pero no se reportan las representaciones de los docentes acerca del impacto que produce en la sociedad el quehacer de los jóvenes desde la investigación, y menos aún, como la argumentación se propicia en el estudiante el espíritu investigativo y unas pasiones por el conocimiento.

Los estudios hacen un aporte sobre el análisis que merecen los trabajos de grado como expresión de la interacción estudiantes-docentes, pero dejan un vacío en cuanto no reportan las competencias comunicativas y argumentativas consignadas por los alumnos en sus trabajos de grado; tampoco hablan de la pertinencia del mismo como expresión de la IF, ni sobre inquietudes de los estudiantes con respecto al diseño y acompañamiento de su ejercicio investigativo.

Estos teóricos no explicitan cómo los docentes hacen pertinente el objeto de estudio de las Ciencias en función del ejercicio de la profesión de los estudiantes; tampoco se da razón de las creencias de los docentes sobre cómo realizar prácticas de enseñanza apoyados en las necesidades de los estudiantes, pese a que algunos de estos estudios se llevan a cabo en instituciones de docencia con investigación. De otro lado, falta claridad sobre los alcances de la docencia en la transformación social y poco se dice sobre competencias de los estudiantes, en relación a las intencionalidades formativas trazadas por las instituciones educativas.

Queda la necesidad de proponer un modelo reflexivo en la formación y diseñar estrategias de enseñanza, como una vía para mejorar la formación docente. Si bien se habla de hacer un reconocimiento al poder que tienen los estudiantes cuando participan de las decisiones escolares, queda por aclarar en qué sentido los estudiantes son actores de la autoevaluación de su propio desempeño y que metodologías prefieren los maestros para hacer oír la voz de los jóvenes que aprenden.

4. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se reconocen los términos clásicos de nuestro estudio, desde los autores más representativos: Representaciones Sociales: Moscovici (1961) y algunos autores que lo han estudiado, permite una comprensión más amplia de su teoría; Denise Jodelet (1984), Palacios Gámaz (2009), Mazzitelli y Aparicio (2010), Abric, Jean-Claud (2001), Botero (2008), Araya, Umaña (2002), y Castorina (2012); acerca de la Investigación Formativa: Bernardo Restrepo (2002); sobre Metodologías y Prácticas de docentes en el aula: José Jimeno Sacristán (1992); y del profesional reflexivo: Donald Shön (1998).

El marco conceptual termina con una definición sobre el concepto Representaciones, tal como se entiende en este estudio, resulta útil para orientar los hallazgos hacia el propósito definido en los objetivos, así como para el lector en su intento de objetivar la comprensión del término.

4.1. Las Representaciones

En 1961, Serge Moscovici escribe “*La psychanalyse son image et son public*” (El Psicoanálisis, su imagen y su público), hace una crítica a la filosofía positivista que privilegia la experiencia verificable por encima de aquellos fenómenos que se inscribían en la psicología social, y cuya función era más simbólica que demostrable, fenómenos

observables. Desea igualmente endilgarle a la psicología social la función de renovación de conceptos filosóficos.

Su teoría se estructura a partir de los estudios sobre clásicos y contemporáneos de la cimentación social del mundo: la Etnopsicología de Wundt (1900-1920); el Interaccionismo Simbólico de Mead (1928); y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim (1898). Inicialmente, el concepto representaciones estaba ligado al conocimiento en la filosofía escolástica, para significar la representación de las ideas. Husserl (1913) se convierte también en su referente cuando afirma: “cada ser humano tiene “su representación del mundo”, y es así como Moscovici le da un enfoque ontológico al concepto.

Fue Durkheim (1898), quien habló de “Representaciones Colectivas” indica la necesidad del ser humano de compartir y excluir, aglutinar o discrepar valores; es decir, dispuso el uso del término en la axiología; pero fue en la psicología social donde el término incursionó con fuerza. Según (Moscovici, 1961) las Representaciones Sociales (RS) intervienen en la interacción de los sujetos, en sus relaciones y manifiestan la necesidad de vivir la experiencia de comunidad.

Moscovici fue consciente de que las RS son producidas en el marco de la categoría encuentro y que son flexibles al ser compartidas, inferidas del colectivo y comunicadas; su componente perceptible es el lenguaje. El mismo autor afirma:

[...] las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. [...] Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica [...] (p.27).

Para el autor, las RS le facilitan al ser humano apropiarse de los saberes de las ciencias, abrirse al mundo de los lenguajes simbólicos, y otorgar sentido a sus relaciones porque son sistemas dinámicos que determinan comportamientos humanos en la vida diaria: “[...] no las consideramos ‘opiniones sobre’ o ‘imágenes de’, sino ‘teorías’ de las ‘ciencias colectivas’ *sui generis*, destinadas a interpretar y construir lo real... es un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana [...] ”(p.33).

Las RS se van formando en una dialéctica de pensamiento que modifica nuestro entorno y lo hace más objetivo, por cuanto el mundo termina siendo lo que queremos que sea; ello no quiere decir que la realidad solo existe en el pensamiento, se trata más bien de la adecuación del pensamiento a nuestro universo habitual; es decir, que las RS son estructuras significantes, llenas de simbolismo que tienen la función de participar de la realidad.

Ellas ofrecen, por su naturaleza social, una riqueza que fortalece la interdisciplinariedad desde la interacción con los saberes; sin embargo, afirma el autor, las RS no son de fácil comprensión porque son susceptibles de interpretación; es que su componente más visible es la complejidad, que se origina en sucesos históricos o no históricos y a fenómenos sociológicos que merecen conocimiento, apropiación e interpretación.

Este fenómeno se comprende mejor en relación con las afirmaciones de Cassirer (1977), quien abordaba el tema de heterogeneidad de la realidad, diversificada en representaciones y modelos disímiles; aportaba ideas sobre la mediación del lenguaje cuya función inicial no es expresar pensamientos o ideas, sino sentimientos y emociones (p.19).

Todo aquello que se describe como fenómeno, se encuentra en oposición al carácter esencial del pensamiento simbólico humano y no meramente distante, mientras que en la esfera de lo simbólico y según el sentido propio de esta palabra, los fenómenos no reducidos a meras señales. Cassirer afirma: “[...] Las señales son "operadores"; los símbolos son "designadores"; las señales, aun siendo entendidas y utilizadas como tales, poseen, no obstante, una especie de ser físico sustancial; los símbolos poseen únicamente un valor funcional [...] ” (p.57).

Estudiosos de Moscovici, como Palacios Gámaz (2009), ofrecen también reflexiones sobre la conformación de las representaciones sociales a partir de la interacción simbólica; ello implica entender que las RS poseen dimensiones significativas, por lo que

deben asumirse desde la comprensión y la comunicación, cuyo objetivo es crear en el sujeto la capacidad de abstracción significativa desde dos sistemas: el cognitivo y el social, que están : “[...] fijadas en representaciones y nosotros mismos estamos formados en relación con ellas, de tal manera que nuestro modo de pensamiento y lo que pensamos depende de tales representaciones [...]”(p.92).

Moscovici (1961), invoca las RS como asociaciones útiles en el campo de la educación por su movilidad en los discursos, facilitan la interacción entre sujetos; favorecen el conocimiento y la objetivación de aquellos fenómenos observables que necesitan de la participación de sus actores para ser interpretados y comprendidos, debido a que estos, (los sujetos actores), le otorgan a su propia realidad un sentido; estas asociaciones se definen como:

Experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos. [...] Lo no habitual se desliza hacia lo acostumbrado, lo extraordinario se hace frecuente. En consecuencia, los elementos que pertenecen a distintas regiones de la actividad y del discurso social se trasponen unos en los otros, sirven como signos y medios de interpretación de los otros: Los esquemas y el vocabulario políticos se mezclan con la clasificación o el análisis de los fenómenos psíquicos; concepciones o lenguajes psicológicos describen o explican procesos políticos, y así siguiendo las teorías y los significados particulares respectivos se unen y pasan de un campo al otro [...] (p.41).

Para Palacios Gámaz (2009), un aspecto relevante de las Representaciones Sociales es la triada de la interacción, cuya lectura ternaria (sujeto, objeto, alter), considera a ese alter, otro/a, y el entorno social, como mediación de la persona o grupo; con todo, las RS ayudan a clasificar y denotar la realidad a la vez que asignan categorías a la misma.

En la misma línea, Moscovici (1961) citando a Rapaport (1961) –también estudiado por Mora (2005) citado en Mazzitelli y Aparicio (2010)- aduce que el principio revelador de las relaciones entre formas intelectuales y situaciones sociales, consiste en que para que exista una RS, deben producirse al menos tres dimensiones: “[...] la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual o colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido [...]” (p. 179).

Denise Jodelet (1984) y Mazzitelli y Aparicio (2010), añaden que las Representaciones Sociales revelan cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo ésta transforma lo social: uno es la objetivación, que consiste en conceptualizar lo abstracto desde el sentido común, y otro es el anclaje, que ubica la novedad dentro de lo familiar y explicarla de una forma accesible al conocimiento lógico de la realidad que conocemos.

4.1.1. Representaciones Sociales en la Educación Superior.

Para ubicar la objetivación y el anclaje¹⁷ de la realidad en contextos educativos, García (1997) en -Abrie, Jean-Claud (2001), en su artículo sobre prácticas sociales y representaciones, afirma que en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias en contextos escolares, las Representaciones sirven al propósito de formar sujetos reflexivos cuya opinión sobre el uso social y político de la ciencia, contribuye al cambio en la visión del mundo.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, Botero (2008), aborda la noción de Representaciones como objeto de conocimiento necesario para la investigación cualitativa; asume conceptos como: sentidos, imaginarios y actitudes. Este texto rastrea la noción RS desde la comprensión de los planteamientos trazados por diferentes saberes, especialmente desde la psicología, sociología y filosofía; indaga también las variadas rutas de interpretación de lo real por parte de personas y grupos sociales articulados, según el espíritu de una época.

En relación con las creencias que rigen a las colectividades, agrega: “[...] las representaciones hacen referencia a la percepción, a la afectividad, a la conciencia, a la

• ¹⁷ Objetivación, se refiere a conceptualizar lo abstracto desde el sentido común y el anclaje, ubica la novedad dentro de lo familiar para explicarlo de una forma accesible y aproximarle a lo que ya conocemos, Mazzitelli y Aparicio (2010) pg. 641.

memoria, al pensamiento y al lenguaje, como procesos mediados históricamente por dicha intersubjetividad [...]” (p. 93); considera que los objetos del mundo son válidos depositarios de significado, ya que cobran vida para convivir entre los sujetos, con la intención de dar cuenta del sentido que se les confiere.

“[...] las representaciones sociales son procesos intelectuales, basados en la memoria colectiva, en conocimientos sociales, pero constituidos en estructuras simbólicas dinámicas, que “*encarnan ideas*” en experiencias colectivas y en interacciones sociales. Las Representaciones son pues, un acto de reproducción social, pero también de construcción del objeto representado [...] (p. 95).

Para la autora, las RS, tienen tres funciones: cognitiva de integración de la novedad; interpretativa de la realidad; y orientadora de conductas. Están relacionadas con las prácticas sociales y la interacción que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros, a tal punto que se conforman a la interacción social y el contacto con los discursos que transitan en el espacio público; así, las representaciones sociales hacen su mejor registro en el lenguaje y las prácticas pedagógicas y funcionan como un lenguaje, en razón de su función simbólica y su capacidad para codificar la realidad.

Araya, Umaña (2002), en su artículo “*Las representaciones sociales*”, argumenta que Moscovici estudió la manera como se construye socialmente el sujeto desde la realidad a partir de sus transformaciones; con tal propósito, citando a Banchs (1988), afirma que Moscovici, elaboró una teoría cuyo objeto de estudio es el “*conocimiento del*

sentido común” desde una doble ruta: la “[...]producción en el plano social e intelectual [...]” y la “[...]construcción social de la realidad [...]” (p.13).

Si bien aquí lo que interesa es la noción de “realidad social” cuya construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría, algunos autores como Grize (1968), Levy-Bruhl (1955), Levy Strauss (1968), contraponen el pensamiento abstracto o lógico formal con otro tipo de pensamiento pre lógico, de sentido común, concreto, cotidiano, que constituye la teoría conocida como “mente bifurcada”, así, el pensamiento tiende a organizar la realidad concreta en sus múltiples facetas, mediante el recurso de categorías, comparaciones y analogías familiares que lo distinguen de un conocimiento científico matemático.

En sus estudios psicoanalíticos Moscovici (1961), habla de la coexistencia de la racionalidad científica y de sentido común cuando menciona “*polifasia cognitiva*” (Castorina, 2012, pág. 112), que es aquel fenómeno por el cual el espíritu humano encuentra una pluralidad de sistemas cognitivos y condiciones sociales controvertidas, condensadas en una relación que lleva por nombre *adecuación*; esto es útil en situaciones en las que un investigador necesita un recurso científico para analizar por qué se dan conciliaciones o conformidades divergentes entre sujetos, en reciprocidad con un discurso hegemónico configurado con antelación por una institución.

Toda vez que se habla de diversidad en la representación de un concepto, es importante afirmar la inoperancia de la teoría de Moscovici sobre la unidad de la mente en contraste con la teoría de la “mente bifurcada” (p. 115); ello lleva a entender los sujetos se

representan la realidad en un contexto cambiante o mutante de prácticas, al lado de sentidos objetivables y en contextos de vida llenos de variado simbolismo.

Anclado a este fenómeno está el sentido común que los sujetos consideran como herramienta dentro de las Ciencias Sociales; desde aquí, los sujetos tienden a redefinir su función en contextos significativos, acude así a las afirmaciones valorativas y afectivas sobre alguna práctica científica. Según Castorina (2012) la verificación de tales afirmaciones valorativas lleva a los sujetos a condensar sus comprensiones en creencias disponibles y pertinentes, logrando transformar lo que se denomina “mentes bifurcadas” en “mentes unificadas”.

El sentido común es útil para lograr la objetivación de una representación colectiva de la realidad, el sujeto tendrá que recoger los puntos de encuentro que comparten comprensiones sobre enfoques educativos provenientes de la heterogeneidad de grupos y de la diversidad de la realidad, y la comprensión abierta de la Representación del fenómeno estudiado.

Afirma Moscovici que el sujeto ha de moverse por las tres dimensiones de una Representación: la información, el campo de representación y la actitud: cuando el sujeto se ha informado bien de la realidad que le rodea y ha organizado o decodificado jerárquicamente esa información en un campo de representación, el sujeto alcanza una actuación más coherente como consecuencia de sus convicciones. A esa actuación la llama “Actitud”, que es para él un componente de las Representaciones y por ende, el más estudiado en la psicología social, como fenómeno productor de conductas en el individuo.

Metodológicamente, según Tijero Neyra (2009), cuando se estudian las representaciones, hay que acceder al fenómeno referido por Kintsch como Modelos de Situación en el campo de la educación; están especialmente vinculados a los procedimientos que objetivan prácticas pedagógicas, de donde surgen intercambios comunicativos entre sujetos que enfrentan las mismas dificultades de la cotidianidad con la misma actitud, y con el objetivo de actuar o influir sobre otros.

Según (Arnay,1997) no debemos olvidar que durante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, confluyen y disputan dos cuerpos de conocimientos: el cotidiano y el científico. También Pozo y Gómez Crespo (1998) citados en Mazzitelli & Aparicio (2010), afirman que uno de los problemas más reveladores para la enseñanza de las ciencias es la falta de nexos entre el valor que le otorgan sujetos al conocimiento para darle sentido al mundo que los rodea-un mundo de objetos y personas- y el conocimiento científico cargado de símbolos y conceptos referidos a un mundo más imaginario que real (p. 97).

Pero el sujeto no permanece en la abstracción, sino que acude a sus experiencias exitosas de la realidad; así, cuando los sujetos se familiarizan con experiencias cotidianas novedosas, acuden a la interpretación de esos fenómenos como expresión de su activa participación en una cultura en el tiempo; eso suele llamarse: lazo significativo, que según Jodelet (1985) expresa nexos sociales que terminan por objetivar el sentido conferido a la realidad con la intención de constituir un objeto de público interés (Castorina, 2012, pág. 116).

Moscovici (1961), citado por el mismo autor, aduce que se trata de la confirmación de la teoría de la “*mente bifurcada*”; según esta teoría, la diversidad no elimina el sentido común de los sujetos, sino que precisa el núcleo figurativo de las Representaciones, como aquel lugar en el que convergen diversos significados que vistos por *sí* solos, no tendrían la misma consistencia que cuando son reportados por sujetos que viven una misma realidad y construyen una identidad social (p. 110-115).

Los estudiosos de Moscovici, invocan el carácter dialógico de las Representaciones, es decir, que ellas existen sobre la base de la comunicación entre los sujetos y por eso su aporte en ámbitos académicos es de gran utilidad cuando se tornan en intermediarias de las preocupaciones, creencias y convicciones de las personas, vinculadas con objetos de interés común en la construcción del entramado social; siendo así las cosas, es importante describir los puntos comunes que arrojan luces sobre el sostenimiento de las Representaciones acerca de la Formación en y para la Investigación, sobre la base de la interacción entre pares (Castorina, 2012, pp. 112-124).

En síntesis, los estudiosos de Moscovici expresan que las representaciones sociales se refieren a un objeto o una persona, porque “[...] tienen un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tienen un carácter simbólico y significativo, un carácter constructivo y, finalmente, un carácter autónomo y creativo [...]” (Vergara, Quintero, 2008, p. 65).

4.1.2. Definición de Representación desde el Marco Conceptual

Con todo lo dicho sobre el concepto acuñado por Moscovici y después de acudir a sus lectores, es preciso definir el concepto Representación en esta tesis. Se entiende por Representación la reconstrucción de la realidad por parte del sujeto que aprehende el mundo que habita como fruto de la objetivación de esa realidad y del sentido que le otorga a la misma, y convierte su entorno en una estructura significativa y llena de valores, determinantes de su conducta.

Lo anterior se explica porque los sujetos desde las representaciones interpretan la realidad heterogénea que tiene ante sí, y superan la dispersión de la información disponible, por medio del esfuerzo de condensación de diversas imágenes, creencias, opiniones o convicciones del colectivo, con la intención de problematizar, reorganizar e integrar jerárquicamente el conocimiento, encauzar su camino hacia la verdad, y actuar en consecuencia con segura actitud.

Así, el sujeto hace comprensible lo incomprensible, mediante un lenguaje cotidiano lleno de sentido común, como expresión de su capacidad para hacer converger en su interior los diversos lenguajes y simbolismos que sirven de mediación al entramado social y cultural en que se mueve y que favorecen la comunicación o interacción con el saber, con la realidad y con los demás, en aras de la comprensión de sí mismo y de la transformación personal y social.

4.2. La Investigación

Fue el Húngaro Imre Lakatos (1922-1974), doctor en filosofía de la ciencia y discípulo de Popper, quien habló por primera vez de “investigación”, pero a diferencia de su maestro, Lakatos se planteó la ciencia, no como contienda entre teorías para verificar, falsear y eliminar el status de un saber, sino como justificación en términos de conocimiento, de las ventajas que ofrece tener ya una teoría que posea algo a su favor y ofrezca la de modificación en el tiempo. A estas teorías que se producen por transformaciones sucesivas se les llama “Programas científicos de Investigación” (Lakatos I, 1975).

Estos programas se caracterizaban por tener una estructura tridimensional con un núcleo central de supuestos básicos, un componente metodológico que valoraba las variables y consideraba condiciones experimentales de la misma, y una directiva general o positiva para exponer un fenómeno básico ya conocido que era condición para producir o formular otros fenómenos

Para Lakatos (1970) los Programas de Investigación Científica (PPC), debían contar con una heurística o política de investigación, aplicados a situaciones reales; así la ciencia propone hipótesis a problemas no resueltos y técnicas para remediarlos. Según (Cardoso Brabo, 2011), ello representa la búsqueda de una competencia investigativa para los estudiosos. En suma, Lakatos, puso las bases para que el mundo pensara en un “acto

investigativo”, desde el conocimiento, de unos sujetos capaces de reflexionar y transmitir lo que producían.

En línea con lo expuesto, Roget (2009), afirma que debido a la divergencia existente entre la llamada «reflexión metodológica» y la competencia reflexiva en la Educación Superior, es necesario situarse en el marco de unas competencias profesionales; Según Shon (1998) en el marco de estas competencias se sitúa el “profesional reflexivo” quien desde sus prácticas se representa el modo de acceder al conocimiento en situaciones de indeterminación y conflicto de valores.

Al profesional reflexivo, la multiplicidad de perspectivas lo obligan a escoger entre múltiples aproximaciones a la práctica profesional o articular su propio modo de combinarlas; es por esto que en ocasiones, los profesionales hablan de su confianza en los objetivos de un sistema y tienden a adaptarse a modelos que les generan incertidumbre e inestabilidad.

Shön agrega que la reflexividad de los profesionales sobre lineamientos educativos está orientada a la transformación social y la producción y reproducción cultural, así como a su preocupación por la interpretación de la realidad. Este esfuerzo de adecuación a los modelos educativos trazados por las instituciones es lo que propicia un conjunto de representaciones disímiles en el sujeto, que busca llevar a cabo en sus prácticas, por lo que le dicta el currículo.

Ochoa del Río (2009), se refiere a la reflexividad del maestro comienza cuando éste considera las competencias en la educación como un concepto en formación, y citando

a Forgas J (2003) insiste en que la competencia es el resultado de la combinación, de erudiciones, destrezas y valores profesionales manifestados mediante una práctica considerada eficaz en la solución de los problemas, aún si sólo alcanza a plantear los no remediados.

4.2.1. La I F y la Investigación en sentido estricto

Restrepo Gómez (2002) afirma que no basta con hacer investigación sino que es necesario impregnarse de otras investigaciones para alimentar la docencia; sin embargo, al tenor de la Ley 30 de 1992, al tratar la función de la investigación en la Universidad, “[...] se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al solo hecho de vincular productos de investigación a la docencia [...] (p. 2).

Para el autor, el concepto: “[...] investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por validación y juicio crítico de pares [...]” (p. 4); de este quehacer participan actores envueltos en la dinámica de docencia y aprendizaje. Pero además, existen unos valores, objetos de conocimiento, metodologías y actitudes que fortalecen una cultura. El autor agrega que investigar no ha de ser decisión de un acto administrativo, sino el fruto del cultivo de investigadores interesados por el conocimiento

Como acción pedagógica, la Investigación Formativa (IF) en la Universidad, congrega a unos docentes que actúan como tutores o asesores y que introducen a los estudiantes a aprender por descubrimiento, por lo que se ubica dentro de las estrategias de enseñanza expositiva y de percepción; la IF hunde sus raíces en el Seminario Alemán (Decroly, Claparede y Dewey) quienes insistieron en la construcción sistemática de una práctica que lleve a actualizar los contenidos y los procedimientos por parte de los docentes.

Para Restrepo Gómez (2002), desde los años 90, a la Investigación Formativa se la vinculó al quehacer investigativo llevado a cabo entre estudiantes y docentes, conducente a la producción de conocimiento y transformación curricular. También es necesario mirar las acepciones del concepto: la primera acepción es mirar la IF como Investigación de carácter exploratorio, que busca problematizar la realidad, y diseñar investigación; por tanto, no se trata de formar al estudiante, sino de “[...] contribuir a dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación [...]” (p.8).

Ya sea para actualizar el quehacer de los docentes reflexivos, ya sea para introducir estudiantes en las lógicas de la investigación o porque se lleva a cabo en el aula, procede sistemáticamente en la dinámica Investigación- Acción Formativa y por eso la IF tiene tres propósitos:

[...] está orientado al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente como práctica investigativa, por un lado, y al aprendizaje como construcción de conocimiento por parte del estudiante, por otro. Como consecuencia de ello, se obliga al mejoramiento de los cursos y de los programas académicos para que unos y otros no se limiten tan solo a asimilación de información [...] (p.12).

En palabras de Díaz M., (2009), cuando el docente supera su condición “instrumental” frente al currículo y se ubica en un escenario “existencial”, con el objetivo de convertir sus prácticas sociales en “experiencias de sentido”, entonces se encuentra en el nivel formativo, lo que propicia su reconocimiento histórico como sujeto en “permanente construcción”(p.67). Agrega el autor que se trata de un “pensar epistémico”, que “[...] recupera al sujeto como agente de un ejercicio reflexivo original, donde diversos posicionamientos de saber, como el correspondiente a lo biográfico-narrativo, se constituyen en registros válidos de conocimiento [...]” (p. 81).

También el autor se refiere a la “experiencia cotidiana como suceso existencial; se trata de una labor reflexiva sobre lo acaecido y vivido; es en este punto cuando el sujeto se convierte en un creador de sentido. Ese sentido “[...] se caracteriza por atribuir un alto valor al impacto que el profesor puede causar en su estudiante, por intermedio de mediaciones formativas diferentes al discurso convencional, que en este caso se identifica como un conjunto de acciones creativas e innovadoras [...]” (p. 83).

Es por el sentido otorgado a las prácticas, que (LLinás R, 1996), menciona que formar en investigación, es tarea de docentes con competencias a veces identificadas y casi siempre articuladas a Modelos Pedagógicos (MP), que se refieren a la capacidad superior del ser humano nacida del asombro y la curiosidad: tarea que se va constituyendo para muchas universidades, en eje transversal con el propósito de construir en los estudiantes competencias para pensar críticamente, abstraer, analizar, discernir y sintetizar el objeto del conocimiento por medio de metodologías diseñadas desde las intencionalidades del currículo, en favor del ejercicio de docencia y la transmisión del conocimiento.

4.2.2. La Práctica pedagógica y sus transformaciones

Para llevar a cabo este cometido, es necesario reflexionar sobre la propuesta de Sacristán & Pérez Gómez (1992), quienes afirman que la manera como está planteada la enseñanza en las instituciones educativas exige que se piense en resultados tangibles que son portadores de valor y autoestima para los sujetos; son expresión de nuevas actitudes hacia el aprendizaje y facilitan las relaciones sociales entre docentes y estudiantes dentro del aula (p. 21).

Sacristán, agrega que la práctica pedagógica se transforma en virtud de "[...] la acreditación del saber -y de las formas de ser o comportarse- expresan la posesión de un capital cultural y de valores que se cotizan en la sociedad[...]" (p. 22); así, cuando los

docentes se preocupan por re significar los contextos sociales, estos repercuten en la estructuración de transformaciones pedagógicas, permean no sólo las tareas escolares, los contenidos, sino también la cultura escolar. Por eso es que los docentes tendrán que contar con el sentido de la evaluación en términos de corrección y mejoramiento: “pruebas formativas”, con el deseo de restarle traumatismo al aprendizaje.

Para el autor, la evaluación en la enseñanza tiene más bien una función orientadora, consistente en crear hábitos de estudio, apoyado en técnicas que ayuden al diseño de tareas escolares, lo que repercute en la autonomía del desempeño de los estudiantes. Respecto a la organización escolar, el autor indica que es importante la comprensión del currículo en niveles de competencia, la planificación de las acciones escolares, así como las proyecciones que llevan a contemplar logros; esto es, las intencionalidades formativas, y evaluarse en virtud de unas políticas educativas ordenadas (p. 29).

En relación con la Investigación, el autor concluye que la práctica pedagógica tiende a propiciar las mejores prácticas en la enseñanza, así como las metodologías y las relaciones entre variables y contenidos de la ciencia; de modo que es por la investigación que se analiza la calidad de la enseñanza y se facilita la comprensión del éxito o fracaso escolar, con fines de transformación curricular.

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1. La Universidad Pontificia Bolivariana

La Universidad Pontificia Bolivariana es una Institución Católica de carácter privado, erigida en Persona Jurídica *Ab homine*, por decreto Arzobispal de fecha 15 de septiembre de 1936 en Medellín, Colombia y se constituyó como Pontificia en 1945. La UPB es regentada por la Arquidiócesis de Medellín; contribuye a la Formación Integral mediante la proclamación de los valores del Humanismo Cristiano. En su carácter Bolivariano, recoge el espíritu de los fundadores de crear una universidad con sentido patrio, cuyos valores son la libertad, la justicia y la paz, así como el deseo de formar ciudadanos que procuren el entendimiento entre las naciones.

La Universidad Pontificia Bolivariana recibió acreditación institucional de alta calidad en junio 30 de 2006 mediante Resolución del Ministerio de Educación Nacional Número 3596 (MEN), junto con la clasificación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como una Universidad de Docencia con Investigación, transferencia del conocimiento e innovación, bajo el auspicio de Colciencias, y el programa Ondas dedicado al Colegio UPB, que propende por la formación en competencias investigativas;

en la actualidad a la Universidad Pontificia Bolivariana¹⁸ se le reconoce también su competencia en la transferencia del conocimiento y la innovación.

La estructura académica- administrativa de la Universidad se concibe por áreas del conocimiento y niveles de formación en Educación Superior: Pregrado, Especializaciones, Maestrías y Doctorados. Dicha formación hunde sus cimientos en la orientación que se imparte en el Preescolar, la Educación Básica Primaria y la Educación Media. La estructura académica¹⁹ de la Universidad está constituida por ocho escuelas, cuatro institutos, 33 facultades, dos centros o unidades estratégicas, y el CIDI.

La Misión de la Universidad se soporta en una Antropología Cristiana, la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad, la docencia, la investigación y la proyección social. Tres elementos constituyen la visión de la Universidad: la excelencia educativa, la formación integral de las personas, la orientación a líderes para el servicio en el país y el mundo. La UPB es una Institución dedicada a la Educación Superior, que se distingue porque:

18 Por Resolución 10246 del 22 de noviembre de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Universidad se propone formar profesionales íntegros y coherentes con el “Espíritu Bolivariano”, inspirado en la intuición del fundador y del libertador Simón Bolívar: “Nuestra labor es "educar para la vida".

19 Escuela: comprende y articula una o varias facultades o programas referidos a una misma área del conocimiento. La UPB cuenta con ocho (8) Escuelas de Pregrado. Las facultades ofrecen uno o varios programas de pregrado y de especialización.

Programa: Es toda propuesta académica soportada en un currículum conducente a título de pregrado o postgrado.

Instituto: impulsa el desarrollo científico en un área del conocimiento.

Centro: Unidad académica de servicios académicos, investigativos, de asesoría y consultoría, dentro y fuera de la Universidad.

- a) Hace énfasis en la formación integral del ser, del quehacer y del aprender de la persona, al propiciar la construcción de competencias integradas en todos los aspectos del ser, del quehacer y del saber humanos, referidos a la estructura de perfiles más sensibles, competitivos y productivos.
- b) Asume una concepción interdisciplinaria, compleja y flexible del conocimiento.
- c) Hace de la docencia un espacio privilegiado para la formación y la transmisión de conocimientos para la vida.
- d) Toma la investigación como tarea básica en la producción del conocimiento y el desarrollo tecnológico.
- e) Concibe la extensión y la transferencia de conocimientos, disciplinas, saberes, técnicas y valores desde la educación continua.
- f) Promueve una formación relacionada con las necesidades del contexto social y laboral.
- g) Genera cultura institucional en la que imperen los valores sociales, la convivencia y la búsqueda de la paz, a fin de aprender a construir comunidad y a vivir juntos.
- h) Promueve la formación de líderes con capacidades de servicio, adaptación al cambio, resolución de problemas y búsqueda del bien común.
- i) Considera la internacionalización como apertura al mundo y a sus diferentes necesidades.

5.2. Definición Institucional acerca de la Investigación Formativa

En el informe de gestión de la Vicerrectoría académica (2000) se asume el concepto Formación Investigativa, entendida como trayecto pedagógico integrador, actitud vital en profesores y estudiantes; se explicita cómo se aplican sus leyes y principios para la solución de problemas desde los métodos y los saberes; y se mira su transversalidad en el currículo así como su intencionalidad para la formación de competencias investigativas, de manera autónoma para cada nivel formativo.

El mismo documento indica la existencia de un Ciclo de Investigación Formativa con calidad para la UPB, tal como lo enuncia el Decreto 2566 de 2003, para los programas de pregrado; allí se afirma que la Universidad se preocupa por una cultura investigativa, la reflexión y la autonomía del estudiante para que, al lado de los profesores, acceda al conocimiento en cada modalidad formativa. Se trata de un “*nuevo ethos cultural*” en el país, que la UPB denominaba: “[...] Proceso educativo con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje [...]” (Sabogal Tamayo, Lozano Vargas, Restrepo , & Ochoa López, 2009, p. 11).

Así, surge como estrategia educativa la Formación en y para la Investigación en la Universidad, a fin de proporcionar al estudiante la vía de acceso a los conocimientos, destrezas, conductas y actitudes para dicha práctica. Su sinónimo es: “Enseñanza de la Investigación”, aunque la UPB habla específicamente de Formación para la Investigación (p. 15).

Desde el año 2007 se consolida según (Sabogal Tamayo et al (2009), un sistema de investigación UPB nacional. La investigación de alto nivel en postgrado ha propiciado el reconocimiento de la UPB en el contexto colombiano, posicionada entre las primeras 10 universidades como centro educativo privado, líder en el departamento de Antioquia en Investigación, con más de 60 grupos, categorizados y reconocidos por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología – Colciencias.

La IF es avalada por la misión de la política de investigación de la UPB (CIDI, 2010), pues consiste en “generar conocimiento desde el sistema universitario para que lo retroalimente y fortalezca, logrando transferencia tecnológica e innovación a partir de grupos de Investigación, Institutos, Centros y Unidades de transferencia de conocimiento que realizan proyectos pertinentes, con el fin de contribuir a la transformación social y al desarrollo integral del ser humano”.

5.3. La Escuela de Ciencias Sociales de la UPB

La constituyen cuatro programas de pregrado liderados por un decano:

Psicología²⁰, Publicidad²¹, Comunicación Social y Periodismo²², y Trabajo Social²³. Cada programa o facultad cuenta con una estructura académica-

20 Al tenor de la resolución 3461 de 2003 del MEN, asume el trabajo de grado para optar el título de pregrado como el resultado de la Investigación Formativa básica y aplicada en aras de los siguientes propósitos: Lograr las competencias

administrativa liderada por un director, un grupo de docentes titulares, (algunos en comisión administrativa) y de cátedra; cuentan con unos deseables de la formación²⁴ y perfiles profesionales para cada programa, apoyados por grupos de investigación.

La Escuela de Ciencias Sociales cuenta en la actualidad con 89 docentes internos, titulares de los cursos ofrecidos por los cuatro programas de pregrado y algunos en postgrado, otros son coordinadores de los cursos de investigación. El Comité de

investigativas. Acercamiento a modelos teóricos y metodológicos que den razón de conceptos y teorías aplicados a escenarios investigativos en consonancia con los valores de la Institución. Incrementar la producción en Investigación. La Opción de grado I (dedicada a la construcción conceptual de la Investigación) Opción de grado II (Diseño de Instrumentos, aplicación de los mismos y análisis de los datos) Opción de grado III (Socialización de resultados en Poster, Monografía o artículo publicable).

21 Con 16 años incursionando en la Investigación, La facultad ha organizado desde el año 2004 cuatro componentes de formación en investigación: el Estratégico, el de Mercadeo, el de Entorno, y el de Propaganda.

22 Apuesta por investigaciones de carácter exploratorio a mediano plazo, que inicia en el ciclo básico, y de profundidad en el ciclo de integración en comunicaciones I y II, pero orientadas a los perfiles profesionales en cada área temática: Periodismo, Audiovisual, Gestión de la Comunicación, Comunicación digital, Comunicación para el desarrollo, y Fundamentación (Comunicación Social, 2009, pág. 23)

23 Facultad de Comunicación Social y Periodismo. Fundada en 1958, por la Religiosas de la Sociedad del Sagrado Corazón, como una facultad de humanidades, se fue transformando a pasos agigantados hasta lograr el 2002 cuando asume el nombre de Facultad de Comunicación Social-Periodismo, con acreditación de alta calidad según Resolución 39 del 11 de Junio de 2009.

24 En el Comité de Investigaciones se presentó el elenco de competencias investigativas: el profesional en Ciencias Sociales será un profesional capaz de entender su responsabilidad social desde su disciplina y propiciar diálogos intra e inter disciplinares; con sensibilidad social mediante su ejercicio profesional y el compromiso con la ciudad que habita; busca nuevas propuestas científicas y tecnologías para el aprendizaje y el crecimiento en su desempeño profesional. Es un profesional capaz de Crear, administrar servicios de bienestar social; capaz de atender problemas de interacción e inclusión social; Investigador social comprometido con las necesidades de entorno social y con los avances teóricos y tecnológicos en el campo de la comunicación; informador público, intérprete veraz y formador de opinión pública; gestor de comunicación, conocedor de las disciplinas y técnicas que definen la publicidad y el mercadeo de productos comunicacionales, así como de la gerencia estratégica (entre otras)

(Acta 5, 24 de Abril 2012)

Investigaciones de la Escuela, conformado por los coordinadores de los cursos de trabajo de grado de los últimos años de pregrado, en los cuatro programas y los doctores, quienes por su afinidad con las temáticas, conocimiento y experiencia, alimentan el Doctorado en Ciencias Sociales.

De otro lado, en el informe (Conets, 2006) existe la ruta de Formación en Investigación dedicada a la “Formación de Investigadores” (p.113); esta debe “generar un aprendizaje por descubrimiento”, para que el investigador se comprenda como sujeto, actor y gestor del mundo, y concebir la IF como oficio profesional, en afinidad con un aprendizaje significativo. Cada Programa ha definido que los estudiantes durante su último año de formación presenten dos productos tangibles. Uno es el informe de las prácticas profesionales y otro es el trabajo de grado, según modalidades²⁵.

25 Trabajo investigativo: Sobre un tema que contribuya a la formación disciplinar: trabajo investigativo empírico de tipo cuantitativo y cualitativo: Como producto parcial de una investigación articulado a las líneas de los grupos de investigación. Trabajo investigativo estado del arte: Evaluaciones críticas acerca del material ya publicado. Seminario investigativo: tipo alemán u otros que tengan como finalidad la formación investigativa –producción escrita de estudiante. Trabajo Investigativo monográfico: un trabajo independiente de alumnos que, bajo el consentimiento de la facultad, se apropien de los métodos científicos con rigor conceptual y cuyo objetivo es transmitir el resultado de la investigación. Pasantías de Investigación: reservado a estudiantes con mejor promedio, a quienes se les permite hacer intervención en una institución y cuyo perfil profesional demuestra continuidad en la labor investigativa, previa aceptación del Comité de Currículo de la Facultad y compromiso de presentación de informe final en la modalidad contemplada (Psicología, 2003) y del Comité de Investigaciones (Acta 5, 24 Abril 2012)

6. DISEÑO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO (TÉCNICAS E INSTRUMENTOS)

Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa de enfoque etnográfico. Algunas cuestiones atañen al Diseño Etnográfico de la Investigación. En primer lugar, se asume la flexibilidad en la toma de decisiones, “[...] se trata de optar por lo justo, por lo más conveniente [...]” (Galindo, 1994, p. 5) con la intención de hacer un registro de lo observado, por medio de la selección de diversos instrumentos, pues educar la mirada del investigador desde la etnografía como reconocimiento de “la vocación del otro”.

En segundo lugar, se consideraron las características de la población objeto de estudio; ello exigió valorar la heterogeneidad de la “población”; término que suele usarse para referirse a los “respondientes” Goetz y Le compte (1988) o también designados como Informantes: persona que demuestra condiciones para ofrecer voluntariamente información y que tiene suficiente conocimiento y experiencia sobre la temática indagada.

Para llevar a cabo el estudio sobre representaciones de los docentes, se eligió la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, por tanto, no se hizo el estudio en las ocho escuelas que la componen, sino que se tomó la decisión de llevar a cabo un estudio de caso. Para (Martínez Carazo, 2006), el Estudio de Caso, “es una herramienta valiosa de investigación y su mayor fortaleza radica en que el mismo permite

medir y registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p.167).

La autora, citando a Eisenhardt (1989), menciona que la pertinencia del Estudio de Caso en Investigación Cualitativa, radica en que se constituye como “[...]una estrategia de indagación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares [...] con el fin de describir, verificar o generar teoría [...]” (p. 174-175). Además, analiza el porqué y el cómo se produce un fenómeno y facilita el aprendizaje sobre fenómenos sociales desde perspectivas variadas, en lugar de centrarse en una sola. De esa forma, la validez de constructo del Estudio de Caso depende de la convergencia o divergencia de posiciones sobre un mismo objeto de estudio.

Para lograr esa convergencia de posiciones en la diversidad frente a un mismo fenómeno, el estudio de representaciones exigió que los informantes fueran docentes dedicados a la Formación en y para la Investigación en los programas de pregrado de la Escuela de Ciencias Sociales: Trabajo Social, Comunicación Social y Periodismo, Publicidad, y Psicología, que en su momento se desempeñaban como asesores metodológicos y temáticos en los cursos de investigación y que dirigían trabajos de grado de los estudiantes en el último año de formación.

Para efectos de este estudio, se prefirió a los docentes en situación contractual definida por la institución (UPB), con dedicación de tiempo completo a la labor formativa, quienes por su disponibilidad permitieron acceder a la información requerida. Esta

decisión se justificó, no solo en las características del estudio sobre representaciones, sino porque algunos docentes eran titulares en pregrado y otros, coordinadores del área de investigación en la misma escuela; a todos se les solicitó formalmente su participación por escrito (mediante el uso de correos electrónicos o e-mail).

Con ayuda de un muestreo sistemático, cuya fuerza radica en determinar el número de participantes, y previendo la representatividad del total de la población, se procedió metodológicamente como lo sugiere Goetz & Le Compte (1988) a prever la fluctuación de la población objeto de estudio. Se optó por una “estrategia sincrónica” consistente en un “muestreo estratificado” de los informantes clave (p.95). De esa manera, los docentes se aglutinaron en tres grupos:

El primer grupo lo conformaron los encargados de la Formación en investigación; es decir, los que coordinan las áreas de investigación y que sirven los cursos, tanto de investigación social, como los cursos de investigación en Pregrado y Postgrado de la Escuela de Ciencias Sociales. El segundo grupo eran en su mayoría docentes con maestrías y doctorados, en distintas áreas de las Ciencias Sociales, que se desempeñaban como investigadores de planta y también directores de los grupos de investigación; y el tercer grupo incluyó a los Doctores y a los docentes en comisión administrativa, miembros del Comité de Investigaciones de la Escuela.

Sus edades que oscilaban entre los 28 a 51 años de edad, y con experiencia en docencia no menor a 7 años, y no mayor a 20; casi todos egresados de alguno de los pregrados de la misma Escuela. De esos, los que tenían gran trayectoria en ambientes

educativos y conjugaban sus labores de docencia con el mundo laboral aportaron, no sólo desde la teoría, sino desde sus prácticas profesionales. Por eso, los que se dedicaban a coordinar tareas de diseño de los planes curriculares en términos de lineamientos, a fin de lograr una mejor articulación del sistema de investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB.

Con el fin de obtener la perspectiva de aquellas relaciones significativas que implicó éste acto investigativo, se procedió al diseño de la Entrevista semi- estructurada. Según (Galindo, 1994), la entrevista tiene como materia, el recuerdo y el momento presente; su objetivo es crear expectativa y control pragmático, mezclado con la motivación del entrevistado; para (Goetz & Le Compte, 1988), el formato de entrevista, ha de ser estandarizado no pre-secuencializado y constituye una fuente documental que surge de la revisión del plan de investigación.

El diseño de preguntas se basó en bloques temáticos, acorde con los objetivos de la investigación (Galindo, 1994, p. 21); las preguntas se agruparon en 1. Representaciones sobre formación en y para la Investigación; 2. Prácticas de enseñanza e intencionalidades formativas; 3. Asuntos pertinentes a la interacción con otros docentes, con estudiantes y la institución. Esos bloques temáticos iban precedidos de una breve explicación del objetivo de la investigación.

Debido a la dinámica de la reflexividad que implicó este estudio, el diseño metodológico se constituyó como construcción permanente; por tanto, de manera complementaria, este proceder exigió una “selección exhaustiva” de otros informantes. Esta

situación se presentó cuando los primeros entrevistados se remitían a aquellos que aún no se habían identificado, pero que eran consultados por los demás docentes de la Escuela y reconocidos por su practicidad.

Acto seguido, el investigador (que es docente de los cursos de Escuela) se dedicó al trabajo de campo; para ello utilizó la técnica de la “Observación Participante”; según Galindo (1994) se trata de dirigir la mirada hacia el otro, confiando en la interpretación que ese hace de su propio mundo “[...] el investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar y entonces inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior [...] y entonces se produce el milagro, el otro empieza a ser comprendido [...]” (p. 347).

Como referentes de la observación participante y para el trabajo de campo fueron útiles los diálogos espontáneos con docentes; se participó en discusiones de comunidad académica, y se asistió a las reuniones del Comité de Investigación de la Escuela de Ciencias Sociales con el consecuente registro de categorías de detalles que sirvieron para darle rigor académico al diario de campo.

Ello facilitó la reflexividad sobre el proceder metodológico, que junto con la selección exhaustiva de informantes, motivó la decisión de organizar grupos de discusión. Para Giraldo Ramírez (2010) el Grupo de Discusión hace pertinentes:

[...] los haceres y los decires [...] que se articulan en prácticas discursivas situadas socialmente [...]”(p.84). Además, este grupo surge espontáneamente

cuando los actores comparten saberes y contextos de interacción social. La pertinencia del Grupo de Discusión radica, según la autora, en que “[...] exige de quienes participan de ella una competencia comunicativa y una implicación afectiva y cognitiva particular, dependiendo de los marcos comunicacionales en los cuales se desarrolla [...] (p. 87).

La oportunidad de este proceder tuvo un valor de interdisciplinariedad, ya que los docentes que hicieron parte de él, por su larga experiencia investigativa, su conocimiento y su experticia en la gestión del conocimiento, orientaron la labor de análisis de la información recogida. Esta decisión favoreció la interpretación de hallazgos desde la perspectiva de los grupos de discusión, pues ofrecieron perspectivas relevantes para la conceptualización y el posterior análisis de la información.

Mazzitelli & Aparicio (2010), refuerzan esta decisión de organizar grupos de discusión en los estudios sobre Representaciones, porque favorece la objetividad frente a la dispersión de la información sobre el objeto de estudio, las barreras para conocer y aprehender la realidad, focalización de Interés y desinterés, y la presión a la inferencia que obliga a los sujetos a adoptar la opinión del colectivo. Según Spradley (1979) en estos casos, es preciso formular categorías orientadas al significado de las representaciones y explicación de concepciones sobre el mundo y la cultura de los respondientes.

El grupo de discusión, dio razón de las tensiones resultantes del análisis de las entrevistas semi-estructuradas; fenómeno denominado por (Goetz & Le Compte, 1988), como “franqueo de fronteras” (p.118); para lograr objetividad, se organizaron tres grupos

de discusión: primero docentes entrevistados; a éstos se les hizo una devolución de los hallazgos; luego los docentes coordinadores de los programas de investigación en Pregrado y Postgrado, y finalmente los miembros del Comité de Investigaciones de la Escuela.

Se diseñó una guía de reflexión para el grupo de discusión, a partir de la información aglutinada a saber: 1. ¿En qué están de acuerdo con los hallazgos y en qué no?, ¿por qué?, ¿qué hay que añadir?, ¿qué hay que cambiar o modificar? Ello sirvió a la afinación de las últimas fases de la investigación y la reflexión de los grupos de discusión ayudó a sortear tensiones y distancias conceptuales, y facilitó la comprensión de convergencias respecto de las representaciones de los docentes, pues eran conocedores de la reglamentación, de los intereses y pautas definidas por la institución.

De otro lado, el Comité de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales aportó algunos planteamientos expresados en actas, no tanto para responder a interrogantes, como sí otra perspectiva, sobre cómo articular la información contenida en las entrevistas de los docentes; y desde los objetivos de la investigación, ayudó al propósito de esbozar unos lineamientos que faciliten el diseño e implementación de un eje investigativo transversal a los pregrados; aportó a la problematización de las tensiones vividas por las comunidades académicas planteadas en los hallazgos.

SEGUNDA PARTE

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

7.1. IF: de la complejidad de un proceso a la pasión por el conocimiento

En esta sección se exponen las representaciones sobre la formación en y para la investigación de los docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. El mapeo se organizó en tres capítulos, los que dan razón de los objetivos específicos y se explican desde objetivaciones propias de las representaciones que los aglutinan.

En el primero, se agrupan las representaciones²⁶ en relación con del concepto Investigación Formativa (IF), es decir, cómo se entiende el concepto desde tres acepciones:

²⁶ En esta tesis se entiende por Representación la comprensión de la realidad por parte del sujeto, en su esfuerzo de aprehender el mundo que habita, como fruto de la objetivación de esa realidad y del sentido que le otorga a la misma, convirtiendo su entorno en una estructura significativa y llena de valores que determinan su conducta. Lo anterior se explica porque las representaciones permiten al sujeto interpretar la realidad heterogénea que tiene ante sí, superar la dispersión de la información disponible, por medio de la condensación de diversas imágenes, creencias, opiniones o convicciones del colectivo, con la intención de problematizar, reorganizar e integrar jerárquicamente el conocimiento, encauzar su camino hacia la verdad y actuar en consecuencia con segura actitud. Así, el sujeto hace comprensible lo incomprensible, con un lenguaje cotidiano lleno de sentido común, como expresión de su capacidad para hacer converger en su

la primera es la Investigación Formativa como transversal. La segunda es la Formación en Investigación adscrita a la naturaleza de una Universidad de Docencia con énfasis en Investigación (concepto central en estas representaciones). La tercera es la Investigación en Ciencias Sociales, ligada al objeto de estudio de las mismas.

En el segundo capítulo se reúnen las representaciones de los docentes sobre los estudiantes (cómo los ven); cómo se ven a sí mismos en el rol de formadores en Investigación (los perfiles de los docentes); los diagnósticos sobre el saber previo de los estudiantes; las intencionalidades formativas; las metodologías usadas en relación con esas intencionalidades (qué hacen para formar en Investigación); las experiencias exitosas fruto de esa orientación, y cómo se dan las interacciones de los docentes en comunidad académica (cómo se la representan).

En el tercer capítulo se condensan las Representaciones sobre la necesidad de articular un sistema de investigaciones en la Escuela de Ciencias Sociales (¿Por qué?); la relación existente entre esas representaciones de los docentes, y la perspectiva de la Escuela de Ciencias Sociales sobre la Investigación Formativa como eje transversal en el pregrado (cómo se representa esa articulación)²⁷

interior los diversos lenguajes y simbolismos que sirven de mediación al entramado social y cultural en que se mueve, y favorece la comunicación o interacción con el saber, con la realidad y con los demás, en aras de la comprensión de sí mismo y de la transformación personal y social.

27 Es importante hacer dos aclaraciones antes de la lectura de los hallazgos que se describen a continuación: una es que metodológicamente, el estudio de las RS, por la objetivación que se pretende en todo análisis, favorece el parafraseo de los puntos comunes que se encuentran en las declaraciones de los entrevistados. De igual manera, en la redacción de los párrafos se hará referencia a un entrevistado elegido,

7.1.1. La Investigación Formativa y sus comprensiones

Muchos docentes no usan definiciones, sino que prefieren objetivar un solo concepto: la “Investigación Formativa” (IF) y lo emparentan a tres acepciones, relacionadas de alguna forma que desprenden similitudes y diferencias útiles para precisar la representación.

La primera acepción se refiere a la IF como transversal, ligada a la integralidad de la formación, más como un asunto técnico que acaece en el tiempo (Profesor 5, octubre 9 2012); en este sentido atraviesa los “*todo*” de la formación:

[...] hemos pensado que ese ejercicio es integral porque parte de los cuestionamientos que el estudiante recibe en todos los cursos, en todos, absolutamente en todos; los que le generen preguntas, las cuales, con el apoyo de los docentes de técnicas de investigación, puedan convertirse en problemas de investigación y que deberían llevarlo a hacer entonces una reflexión permanente [...](Profesor 9, octubre 10 2012).

Está orientada a introducir y acercar al conocimiento de manera estratégica, y consiste en:

que a criterio del investigador, resume el sentir de muchos otros entrevistados. Esto sucede también porque desde las RS se demuestra la tendencia de los sujetos a adoptar la opinión del colectivo.

[...] llevar la investigación como una estrategia permanente, didáctica y pedagógica, en todos los procesos formativos; no basta con que la investigación sea un curso, no basta con que se lleve a los semilleros; no, yo pienso que es un asunto de red, de conectar los semilleros, los grupos de investigación, o sea que la investigación científica esté nutriendo también la investigación formativa, y viceversa [...] (Profesor 8, octubre 27 2012).

También se entiende la Investigación Formativa (IF) como una exigencia del Ministerio de Educación Nacional a las universidades, vinculada a un sistema de obligatoriedad o mandato de ley. Esta idea es reforzada por el esfuerzo de ubicar la investigación en el contexto de las políticas de desarrollo nacional.

[...] a mí me gustaría que se pudiera reevaluar la fortaleza que se le dé a la investigación, no solo porque hay un plan nacional [...]; Colciencias como ente administrativo autónomo; una Ley 286, la de Ciencia y Tecnología, que la investigación está ahí, [...], sino porque es sabido que un país que sabe investigar tiene muchos beneficios en distribución de la riqueza, y evaluación de la pobreza, [...] (Profesor 6, octubre 13 2012).

A lo anterior, se suma un referente de cultura institucional que entiende la IF desde la construcción histórica lograda por la Universidad, que tiene que ver con las políticas de calidad trazadas en el tiempo. Entonces, hay quienes consideran la Investigación vinculada a la docencia porque le brinda prestigio y méritos a la institución; le trae beneficios económicos, es reconocido en el medio universitario como adecuado y,

comparativamente, por encima del promedio de otras instituciones. Sin embargo, deja unas preocupaciones (Profesores 4, 7, y 11, octubre 2012).

[...] me preocupa que en temas de investigación estemos dejando a un lado la docencia [...] porque nos hemos preocupado mucho por salir a investigar, pero cuando tenemos unas cosas que podemos trabajar al interior del aula, es como si hubiese un menos precio del ejercicio docente [...] (Profesor 4, octubre 13, 2012)

Ahora bien, más allá de ser un asunto de ley, la etimología del concepto Investigación es entendido como acceso al vestigio del conocimiento (Profesor 5, octubre 9 2012). Además, entienden que existen dos términos: Investigación Formativa (IF) y Formación Investigativa; con el primer adjetivo “Formativa”, se precisa el protagonismo del docente que se centra en la instrucción impartida; mientras con el segundo adjetivo “Investigativa”, se define la actitud y capacidad de aprender del sujeto, por lo que la Formación en y para la Investigación parece comprenderse, en primer lugar, como fuga de esa relación tradicional entre Enseñanza-Aprendizaje²⁸ (Profesor 5, 2012):

[...] la investigación es un asunto fundamental que genera unas competencias y habilidades básicas para el profesional; no es una obligación social, ni una obligación laboral. Es un ejercicio profesional si se quiere, asociado a unas pasiones, a unas filiaciones por ciertos asuntos como el conocimiento, de ahí va la

28 “[...] el aprendizaje se define como el proceso por el cual el individuo adquiere la capacidad de responder a los cambios que se producen en su ambiente [...]. La capacidad de desarrollar un segundo tipo de aprendizaje, que podríamos llamar creativo, estructural o transformador, junto con el carácter social del mismo, es lo que permite afirmar que el ser humano construye cultura[...]” (Misión de Ciencia, 1998, p. 63).

formación en investigación o los procesos de enseñanza, aprendizaje en investigación formativa [...] (Profesor 2, octubre 23 2012).

Con lo dicho hasta ahora, los entrevistados objetivan una primera representación sobre la IF ligada a las fronteras existentes entre la Formación Investigativa, y la Investigación Formativa, dentro de los parámetros de la instrucción, pero consideran que existe una jerarquía en la ubicación de los conceptos: primero es la Formación Investigativa, y de ahí deriva o emana como de su fuente, la Investigación Formativa, pues es estrategia de la anterior (Profesor 7, octubre 2012).

Para reforzar esta derivación, vinculan la IF al esfuerzo por acercar al estudiante a las lógicas de la investigación en el pregrado, y la asocian a los cursos y a acciones en el aula como lugar donde acaece el que-hacer formativo, y que en ocasiones se denomina: “Investigación en el aula” (Profesor 17, octubre 7 2012).

En este sentido, se habla del carácter introductorio de la IF, muy parecido a un ritual de iniciación que se forma en las primeras competencias investigativas: “[...] La investigación formativa [...] es contarle al estudiante la complejidad de algunos procesos [...], ¿cómo los puede abordar? ¿Con qué herramientas? y que se vaya aproximando a esa cultura de la investigación [...] (Profesor 10, octubre 13 2012). Así, al concepto IF se le endilgan unos mínimos requeridos, que van equipando con herramientas al estudiante para el logro de unos objetivos ulteriores, y le muestran las diferencias con otros niveles de formación, llámese Especialización, Maestría o Doctorado:

[...] me parece que estamos marcando esas diferencias y que tal vez en esas diferencias lo que aportamos al pregrado es como la actitud favorable frente a la investigación; cómo abonar el terreno frente a la investigación; que, del estudiante continuar en niveles más avanzados, irá ganando en profundidad, en capacidad, en competencia, en complejidad. Pero en el pregrado, nosotros debemos incentivar el espíritu de la investigación [...] (Profesor 2, octubre 23 1012).

Estas aseveraciones son confirmadas por Restrepo Gómez (2002), cuando afirma que la Investigación Formativa es uno de los constituyentes de la cultura investigativa en la Universidad, por cuanto es transversal al pregrado, etapa en la que se forma el espíritu investigativo; por tanto la IF es el camino conducente a la Investigación en sentido estricto y no se entiende como la principal actividad universitaria, aunque sí constituye el foco de atención de la práctica pedagógica del pregrado. Desde estos parámetros sustentan la IF centrada en el pregrado, no solo porque acerca a unos conceptos, teorías, enfoques y productos, sino porque habitúa a los alumnos a observar conocimientos producidos:

[...] vamos a leer los artículos de investigación [...] ¿Qué fue lo que hicieron? y [...] ¿Cuál fue el método utilizado? ¿Cuál fue la estrategia?, ¿dificultades?, entonces, eso es un poco la estrategia de la formación, más que el protocolo, [...] para mí, la estrategia de comenzar a construir con ellos de manera colectiva el conocimiento en clase es una oportunidad [...] (Profesor 4, octubre 13 2012).

Parte de las repuestas recogidas y analizadas apuntan pues, a que la IF como transversal y como estrategia, le ayude al sujeto que aprende a tener claridad sobre las acciones y compromisos previamente planeados y elegidos, que lo llevan a lograr unos fines. En este sentido, prevén las necesidades y los caminos que orientan y dimensionan las responsabilidades de los estudiantes, una vez que ha llegado a ese nivel formativo.

Lo anterior también es precisado desde un componente amoroso que brinda una indemnidad frente a la frustración que potencia el acercamiento a la Investigación; con ello, además, se subraya un tipo de discurso cargado de sensibilidad porque la IF compromete todas las energías, el entusiasmo y todo el afecto, es decir, la vida misma de los docentes y los estudiantes; así, van objetivando en sus intervenciones esta intuición, porque “[...] Incluso tiene más valor es de seguridad psicológica, personal [...]” (Profesor 10, octubre 13 2012).

Recurrir a la dimensión emocional del sujeto tiene por objetivo asociar la IF a la pasión por el conocimiento. Es como hacer un giro hacia el afecto, el gozo o el placer que disipan la confusión de la fase inicial: “[...] además, porque si el muchacho no entiende la investigación como un asunto *bacano*, sino que él padeció su trabajo de grado en el pregrado, en el postgrado le va a dar la pereza más grande del mundo hacerlo [...]” (Profesor 1, septiembre 8 2012).

Para apoyar esta postura- Jesús Alberto Echeverry Sánchez, fundador del GHHP, afirmaba con Estanislao Zuleta, que “lo que se opone a la estética de la escuela, es que todo lo exige como un dolor” (lectio Inauguralis de la Maestría en Educación, versión 2013);

por tanto, se rescata el disfrute, el gozo y el amor: “[...]si uno les empieza a hablar [...]durante dos horas el estudiante va a terminar odiando la investigación y eso me parece muy penoso porque investigar es uno de los actos más lindos que tiene uno como profesional [...]”(Profesor 6, octubre 13 2012).

Al acudir a ese entusiasmo por el conocimiento, en lugar de hablar de padecimiento y dolor, se habla de apasionamiento y disfrute; eso es lo que los lleva a dimensionar el carácter lúdico de la formación. Una de las razones de este proceder se va objetivando como el resultado de la acción de cuidar de otros y conservar el cuidado de sí; así lo afirma un entrevistado: [...] “yo digo que ha sido una experiencia maravillosa, [...] ese formar al estudiante te forma también a ti [...]” (Profesor 3, octubre 22 2012).

Este parecer se ratifica en razón de que cuando se enseña de forma creativa, se producen transformaciones que hacen de la docencia una actividad “placentera” que resulta ser: “socialmente útil y personalmente enriquecedora” (Misión de Ciencia, 1998, p. 68). Otra de las razones de este giro en el interés por la formación continua, que desde temprano se inculca en la Universidad y es explicada así:

[...] porque esa parte pedagógica tiene que tener características o condiciones especiales para hacerla cumplir y para despertar en el estudiante el interés y el amor, y que lo haga por convicción haciendo necesidad la investigación [...] creo que en el pregrado, a partir de diferentes momentos, se debería hacer lo mismo: ¿A usted qué le gusta?; ¿Usted hacia qué campo de la comunicación va? ¿Qué conoce?; para que no deje eso para última hora; [...] que tengan como ese

espíritu de investigación, esa convicción de que tienen que estarse formando permanentemente [...] (Profesor 11, octubre 8 2012).

La Misión de Ciencia (1998), ha dicho que en Colombia la Educación Superior no se entiende como un *continuum* porque no hay conciencia en las personas, ni en la sociedad, de la importancia de actualizar el conocimiento. Esto sumado a la poca oferta de programas y modalidades de educación continua (p.80). Aunque en este testimonio, también se contempla el asunto en términos de proyección del saber:

[...] es que la investigación es una especie de obsesión; uno termina digamos que con el discurso, o sea, uno termina pensando en la pregunta de este muchacho, en el objetivo de esta muchacha, es un tema constante. Y ocurre algo [...] que cuando va creciendo esa pregunta, ya empieza a aparecer un artículo, una ponencia, empieza uno a proyectar esas investigaciones, entonces creo que hay un asunto [...] que moviliza muchas emociones y muchas expectativas, siendo un trabajo muy arduo. Es un trabajo que apasiona o un discurso interminable [...] (Profesor 16 octubre, 2012).

Como se puede ver, unen a la representación sobre la Investigación Formativa dos claridades: una, la de acudir a la lúdica en la formación para hacerle frente al desencanto e insatisfacción de los estudiantes que van avanzando, y dos, que proyectan su producción más allá del aula de clase, para incursionar en la sociedad del conocimiento; así, la IF se va convirtiendo en un asunto cotidiano.

7.1.2. La Formación en Investigación: epicentro de la Investigación Formativa

La representación del concepto, va dando un giro hacia una segunda acepción: la Investigación Formativa es también- y no en menor medida- nada más y nada menos que Formación en Investigación. El concepto se vincula a la naturaleza de una Universidad de docencia con énfasis en investigación. Los participantes, primero dan a entender que se trata de formar mediante la creatividad pedagógica para preparar a los que empiezan a incursionar en las lides de la investigación; un asunto que reclama reconocimiento:

[...]yo creo que cuando se formalizan esos procesos de calidad, la Universidad entiende que tiene que tener una clara vocación investigativa y que para poder ser una universidad, inicialmente se había pensado como de investigación y luego de docencia con investigación, tiene que tener investigadores; [...]crear pues los dispositivos [...] para que el estudiante tenga posibilidad de proyectar sus promesas sobre investigación en eventos [...] por decir, la manera de ver gratificado al estudiante y ver también gratificado el trabajo del profesor en la facultad[...]
(Profesor 11, Octubre 8 2012).

Mientras que el concepto Formación **en** Investigación se refiere a un escenario de cierto nivel, en ocasiones se piensa también en la formación **para** la Investigación vinculada a productos de semilleros de investigación. Sin embargo, la preposición *en*, indica que la formación ocurre desde el rigor y la profundidad del diseño de una práctica

pedagógica, la que no busca tanto producir conocimiento como integrar las lógicas de la Investigación al diario vivir en el pregrado:

[...] ahí yo encuentro una situación paradójica frente a ese gran cometido de tener una universidad de investigación o docencia con investigación, y es que se rebaja el nivel de exigencia a los estudiantes porque, en muchas facultades y entre ellas en la Facultad de Comunicación Social de la UPB, se eliminó el requisito del trabajo de grado. Ese requisito era una materialización de esa exigencia de investigación o ese componente de investigación, [...] luego, por distintas causas, entre ellas asuntos económicos y administrativos, se omitió ese requisito, y al omitirse el requisito no es que se baje el nivel de exigencia en las materias que permanecen, sino que para el estudiante, adquiere un significado distinto: que es trabajo de un curso, y no trabajo para acceder al título profesional [...] (Profesor 11).

Vélez Pareja & Dávila L. De G, (1984), refiriéndose a los razonamientos del ICFES dice que:

“[...] La productividad de un investigador y de la investigación, no es inmediata, por ello los reglamentos de investigación y de trabajos de grado hechos por personas que la desconocen o no han hecho nunca investigación, son destructivos aunque sus objetivos sean altruistas y busquen la promoción y el

impulso de la investigación. Su efecto en la realidad, es todo lo contrario. El desánimo y el aburrimiento de los egresados que buscan terminar afanosamente su trabajo de grado, muestra claramente el resultado de estos reglamentos elaborados sobre ideas de lo que debe ser la investigación, mas nunca sobre lo que es, ha sido y debe ser [...] (p.3).

Esto queda aclarado si se oye la voz de algunos entrevistados que encarnan el sentir de muchos otros: el profesor 13, afirma que la Formación en Investigación se consolida cuando se trabaja en metodologías de la investigación básica o elemental y su estructura es apenas sólida; no logra productos consistentes y ni publicaciones que ameriten premios nacionales o internacionales o concursos en los que participen los estudiantes, por tanto, no estimula a los estudiantes (Octubre 13 2012).

El profesor 10, afirma que durante la Formación en Investigación, se aprenden a manejar las formas de la investigación; que en lugar de preocuparse por un producto, se tendría que recorrer primero el camino que lleva a él y eso se logra con la apropiación de los discursos que produjeron metodologías. Para el profesor 5, el proceso camina por sí solo, en cuanto a contenidos, en un curso dirigido por el conocimiento, pero en cuanto a competencias, es personalizado. Para el profesor 12, la Formación en Investigación es reconocida en el pregrado por su diseño formativo explícito, porque incluye ejercicios de observación y consulta; por el contraste de fuentes primarias y secundarias cuyo objetivo es comprender fenómenos de tipo social.

Finalmente, el profesor 9, dice que Formar en Investigación es provocar inquietudes en el estudiante, es hacerlo todo con criterio investigador, es proponerle reflexiones sobre su saber profesional desde la etapa de aprendizaje, porque el pregrado forma en el espíritu investigativo, induce a la duda, a los cuestionamientos e inquietudes (Octubre 10, 2012).

Ossa y Restrepo (2001) en informe de avance (2009), refuerzan esta idea cuando afirman que la Formación en Investigación vincula el pensar de los sujetos a unos currículos atravesados por la curiosidad (p. 8). Bernardo Restrepo (2002), cuando se refiere a estos conceptos los diferencia diciendo que mientras la Investigación Formativa introduce en lo pedagógico, la Investigación en sentido estricto, vincula a docentes y estudiantes para la producción de conocimiento desde semilleros que forman a los futuros investigadores y docentes. Por tanto, la primera (la IF) se ubica como eje transversal al pregrado.

Afirma también el autor que la acepción Formación en Investigación, está ligada a unas metodologías conducentes a producir conocimiento, en la dinámica ABP: Aprendizaje Basado en Problemas, cuya expresión tangible es la tesis o el trabajo de grado; y la tercera acepción, hace referencia a la transformación de un programa formativo de tipo social, que conduce a la práctica del aprendizaje en la dinámica investigación acción curricular. (Restrepo Gómez 2002).

Si de la Formación en Investigación no emana un producto del emana una relación costo - beneficio en la Educación, sí son necesarias unas comprensiones que tienen que ver con la manera de responder a las necesidades del estudiante y del medio en que se desempeña. En todas esas afirmaciones, la representación pasa por el filtro de los propios intereses y creencias.

De todos modos, hay algo claro en casi todos los entrevistados; algo que queda mejor expresado en las palabras de Silvia Grimberg, quien durante las XIII jornadas del Maestro Investigador - versión 2013 - decía: se trata de “[...] actuar sobre las emociones y las motivaciones del sujeto que se prepara para el cambio [...]”. Con lo dicho por los docentes, la IF, no conlleva la fuerza de la tenacidad del espíritu crítico que debe exigirse a las ciencias en general, pero implica, de alguna manera, un rigor que recae en la formación.

7.1.3. La Investigación en Ciencias Sociales²⁹

La tercera acepción describe la Investigación Formativa desde el objeto de estudio de las Ciencias Sociales; ésta se lleva a cabo mediante ejercicios de investigación propios de los saberes producidos por cada facultad; por eso hablan de investigación en Publicidad,

²⁹ El concepto de Ciencia. La ciencia es un producto humano que se encuentra condicionado a una situación histórica y a un tipo determinado de sociedad. Por lo tanto la ciencia no puede ser infalible, ni puede tener la capacidad de explicarlo todo, ni tampoco tiene como misión la de controlar la vida del hombre; más bien su misión es la de aportar al hombre un conocimiento de la realidad que le permita transformarla y así satisfacer sus necesidades. (Vélez Pareja & Dávila L. De G, 1984, pág. 1)

investigación en Ciencias de la Comunicación, investigación en Psicología o en Trabajo Social. De este tipo de Investigación se destaca su comprensión y su condición vital.

Entonces la Investigación Formativa en la UPB, como Investigación en Ciencias Sociales, se lleva a cabo con un nivel de exigencia y una comprensión emanada de un contexto multifacético:

[...]nosotros tenemos aquí el compromiso de la interdisciplinariedad; en las Ciencias Sociales es muy difícil hacer investigaciones como compartimiento de *estancos*, [...] porque nosotros no tenemos leyes únicas, ni hay comportamientos únicos; [...] tenemos que tener como esa gran capacidad de entender, y el contexto es muy importante, que nosotros tenemos que tener una gran capacidad de contextualizar [...] (Profesor 11, octubre 8 2012).

Aquí se percibe una situación crítica: la fragmentación de lo social configura nuevos dispositivos de selección educativa. Por tanto se acude a otra comprensión: la IF en Ciencias Sociales ha de superar el intervencionismo, para que pueda ser entendida desde diversos contextos: “[...] como en términos de que es un proceso vital, [...]” (Profesor 5, octubre 9 2012).

En este engranaje de cosas, la comprensión de los participantes tiene que ver con las complejidades para formar en el espíritu de la Investigación Social. Por lo tanto, la objetivación de esta Representación, está ligada a la definición de un solo objeto de

estudio. Se plantea que existe una sola Ciencia Social³⁰, abordada desde diferentes enfoques y metodologías, en campos de estudio disímiles y desde diversos programas:

[...] yo creo que las Ciencias Sociales, [...] tienen un complejo de culpa. Como durante mucho tiempo quisieron ser Ciencias y utilizar el método de las ciencias, después llegamos a la conclusión de que no éramos Ciencias, sino que éramos un saber; que no éramos ciencias mnemotécnicas³¹ que encuentran la ley universal de las cosas, sino Ciencias “ideográficas”³²; que el conocimiento nuestro tiene vigencia por un periodo, que es histórico [...] que no encuentra denominadores comunes, donde no es posible la verificación. [...]. Nosotros no podemos experimentar, lo único que podemos hacer es describir, interpretar; de ahí ese

30 Las Ciencias Sociales tienen sus inicios en el Siglo XVI y se estructuran definitivamente entre el Siglo XVIII –mediados– y el XIX. Durante este período, trataron de explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapoliándose a las Ciencias Naturales –que se basaban en leyes– con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas. Hacia la segunda mitad del Siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales, para comprender y explicar la vida social desde una perspectiva uni disciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad.[...] Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas. Por tanto, requieren de la integración de saberes, miradas trans disciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad [...] (Ministerio de Educación Nacional, 1994, pp. 7-8).

31 La mnemotecnica o nemotecnica según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) es el método para aumentar las facultades de la memoria. De igual manera, un recurso mnemotécnico sirve para ayudar a recordar o perpetuar unos datos, con ayuda de asociaciones.

32 Ideografía según la RAE, es la Representación de una idea o concepto mediante símbolos o signos.
<http://www.wordreference.com/definicion/ideografia>.

complejo de que la gente que está en investigación, no tenga tanta certeza sobre los discursos que circulan como sólidos para explicar su objeto de estudio [...]
(Profesor 10, octubre 13 2012).

En consonancia con lo anterior, Moscovici (1961) precisa que dentro de la representación, existe la opción de transformar la Ciencia en un marco de referencia para los actores del saber; esto se presenta cuando una colectividad entiende que existe el peligro de diluir el objeto de la ciencia que estudia, debido a la desintegración de teorías y enfoques, lo que reclama de los sujetos una nueva actitud frente al conocimiento; una actitud “[...] que transforma la ciencia en un saber útil para todos [...]”(p. 121).

Entonces se precisa que la Investigación en el Pregrado, desde el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, se orienta a formar investigadores en lo social (Profesor 12, octubre 13 2012). Esta afirmación propende por hacer pertinente la cientificidad de dichos estudios porque los actores son conocedores del recorrido histórico de las Ciencias Sociales. Al respecto, el equipo de Postgrado de la Universidad Nacional de Colombia, emite un concepto que contiene ésta preocupación:

[...] En efecto, la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional, mediante el conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países [...] (Universidad Pedagógica Nacional, 1998, p. 5).

Esto ocurre también cuando los participantes le hacen frente al último año de formación, como detonante de intencionalidades formativas. Los estudiantes al llegar a esta etapa, están interesados en la intervención en asuntos sociales y no tanto en iluminar el ejercicio de la profesión desde la academia; pues el mundo laboral resulta ser atractivo (Octubre 13 2012). Otro agrega: “[...] esto tiene un valor agregado a mi disciplina; esto va a representar algo para yo entrar a un mercado laboral, porque es mi carta de presentación de un buen proyecto [...]” (Profesor 7, octubre 17 2012).

[...] al menos en Psicología hay una buena tendencia a ser muy profesionalizante, a intervenir, aplicar el conocimiento, no necesariamente a producir ni a generar conocimiento; y ¿eso para qué? [...] ¿Para qué me sirve a mí en la Escuela?, ¿en la organización?, ¿en la consulta particular?, ¿en el hospital?, [...]. No, yo realmente no voy a investigar, sino que voy a desempeñarme en un escenario; esa es la gran preocupación [...] “(Profesor 4; octubre 13 2012).

La valoración que hacen sobre el último año de formación, consiste en señalar que está dedicado a la síntesis de un proceso formativo y a la planificación del futuro; pero es a la vez un año de tensión, decisivo en la formación; así, cuando perciben que la investigación está dejando de ser importante para los estudiantes, responden a este fenómeno de manera estratégica. Las siguientes palabras recogen el sentir de muchos:” [...] eso se resuelve teniendo una formación más orgánica, que trascienda los cursos y se convierta en ciclo [...]” (Profesor 12, octubre 13 2012).

Entonces los docentes se representan la Investigación Formativa de manera disímil, adscrita a unos asuntos estratégicos en la formación; sus testimonios se refieren a preocupaciones por la brecha entre la Formación en Investigación en el pregrado y el postgrado, pero se observa desde ya, el deseo que tienen de formar unas competencias investigativas que evidencien su preocupación por los estudiantes, mientras le hacen frente al desinterés investigativo de los mismos, y enfatizan en el rigor.

7.2. Los deseables de la Formación en Investigación

Las intencionalidades constituyen la puesta en práctica de un plan resolutorio sobre problemas educativos; vinculados a competencias investigativas, que tienen que ver con las capacidades de apropiación de las lógicas de la investigación por parte del estudiante. Estos son los deseables de la Formación en Investigación, que tienen que ver también con un quehacer placentero para facilitar el saber; así, la Investigación en el pregrado es un asunto de actitud que imprime carácter.

En relación con este concepto, (Ochoa del Río, 2009), entra en la discusión sobre los términos, capacidades y competencias y observa, citando a Tejada y Sánchez (2009) que, mientras las capacidades tienen un “carácter potencial”, las competencias permiten “la movilización de recursos”. Por tanto, las capacidades devienen en competencias, solo cuando, motivados por unos valores y actos intelectuales, fortalecen los actos volitivos de

un sujeto resuelto a solucionar un problema (p.8). Además, ésta tienen un carácter integrador, complejo, objetivo y regulador de acciones en el sujeto.

La actitud es para Moscovici (1961), la resultante de la información ya condensada en la mente del sujeto, que facilita su comprensión y acercamiento a la verdad; estas comprensiones suelen ocurrir como la suma de convergencias que acaecen en el interior del sujeto, que orientan su conducta y determinan la coherencia de su comunicación con los demás: “[...] se deduce que la actitud es frecuente [...]. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa, únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada [...]” (p.49).

Lo primero es que se hace necesario afinar el perfil profesional de los estudiantes y entonces se resaltan como intencionalidades formativas: entender el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, propiciar la disciplina y conocer la realidad. De igual forma, sembrar el espíritu crítico e investigativo; aprender las lógicas de la Investigación; formar en criterios de cientificidad; orientar en el ejercicio de la profesión con altos estándares; la Responsabilidad Social, y hacer pertinente el saber.

Entre las capacidades reportadas están: la argumentación, la apropiación de un fundamento epistemológico que está anclado al trabajo de grado como producto tangible de la formación, la lecto - escritura que acompaña la practicidad; la comunicabilidad de un producto, la evaluación entre pares y la autoevaluación; y transversal a éstas, está la interacción o trabajo en equipo con los compañeros y con los docentes.

Retomando lo dicho, una primera intención formativa en Investigación parte del objeto de estudio de las Ciencias Sociales que buscan entender al sujeto, la cultura y la sociedad; así lo declara un docente que interpreta la opinión del colectivo:

[...] aquí usted no puede terminar de entender al otro, al ser humano, nadie ha podido, ni a las sociedades, ni a las culturas, ni cómo se comunican [...] lo que hay en la conciencia es un *hoyo negro* para nosotros; pues, eso me parece muy particular, nos tocó duro ¿cierto? [...] (Profesor 6, octubre 13 2012).

El símil del “hoyo negro”, para referirse al misterio que encierra el ser humano, manifiesta la razón de ser del egresado de las Ciencias Sociales. Se puede ver aquí el fundamento antropológico de esta inquietud, consistente en el deseo de inculcar en el alumno unas competencias profesionales con tinte humanista, por cuanto tiene que trabajar con personas.

Ese objeto de estudio hay que re significarlo, por tanto, de aquí nace el deseo de llevar a un ejercicio de carácter exploratorio en miniatura que capacita para maximizar competencias en el postgrado; léase aquí el tipo de investigaciones que son posibles en el ámbito del pregrado, aun sabiendo que se trata de un proceso complejo: “[...]. La investigación en el pregrado es un asunto sencillo, *chiquito*, que lo que busca es como que ese estudiante tenga unas destreza ahí; [...] entonces en el pregrado todas las investigaciones serán exploratorias todas, todas, [...]”. (Profesor 1, octubre 13 2012).

Abello Llanos, (2009), ratifica esta intuición cuando afirma que esos ejercicios exploratorios, en miniatura, son la condensación de una Investigación básica consistente en

llevar a cabo trabajos experimentales, orientados a obtener nuevos conocimientos y fundamentaciones, pero casi nunca dedicados a la utilización determinada de la Investigación en campos aplicados.

Unida a esta intención, se encuentra una primera competencia: la apropiación de fundamentos (conceptos) cimentados en los principales teóricos de las Ciencias Sociales, está al servicio del aprendizaje. Aquí los actores tienen presente el estilo de aprendizaje de los estudiantes; máxime cuando se trata de sujetos interesados en el ejercicio profesional. Léase con atención este párrafo elegido que recoge el sentir del colectivo.

[...] uno sí ve estudiantes que avanzan más que otros, que apropian más los conceptos, que presentan sus propias argumentaciones a un ritmo diferente a los otros. Por eso, [...] los grupos nos permiten una visualización muy personal, [...] lo primero que yo, hasta esta etapa de mi vida y experiencia, ya entendí es que no puedo pensar ni esperar que todos los alumnos avancen igual, eso lo tengo muy claro, pero cuido mucho de atender el avance que, *a su medida*, da cada estudiante[...]. (Profesor 12, octubre 13 2012)

La expresión “*a su medida*” da a entender que se trata de un indicador del aprendizaje organizado por procesos, ritmos y estilos de aprendizaje; si bien el aprendizaje lleva a la adecuación para las mínimas exigencias académicas, éste también puede dar “*a su medida*”, porque despliega competencias personales, individuales más allá del trabajo grupal. En esta declaración, se representan la creencia en la autonomía de los estudiantes como actitud.

Lo dicho demuestra que existe un problema que resuelven los docentes: la falta de fundamentación epistemológica de los alumnos; por eso desean acercarlos a conceptos y teóricos que cimenten su aprendizaje; aunque en palabras del profesor 16, “[...] es muy difícil estandarizar los niveles de conceptualización o de comprensión de conceptos, es decir, habrá grupos muy ágiles, con una capacidad de asociación, con un nivel de lectura mucho más exitoso que otros, [...]” (Octubre 10 2012).

Grinberg (2007), refiriéndose a las intencionalidades formativas, afirma que éstas tienen que ver con “la necesidad de abrir el mundo a la interrogación y su conceptualización” (Conferencia en marzo 20), por tanto:

[...] es claro que un estudiante deba tener un manejo conceptual claro, [...] que [...] con ese manejo de conceptos, sea capaz de resolver problemas prácticos, clave, y si no, se quedó *volando en la nebulosa*, o sea tiene que tener la posibilidad de manejo de conceptos claros y resolución efectiva de problemas [...] (profesor 4, octubre 13 2012).

Ello contiene un elemento lleno de sentido común, que no es nuevo en su planteamiento, pero sí en su comprensión. Cuando los docentes forman en las lógicas de la investigación se deciden a hacer un giro hacia el rigor en el saber y el manejo de herramientas de investigación, que agudicen la visión del mundo y las cosas en ellos como aprendices.

[...] yo creo que el aporte más significativo de las discusiones y el trabajo tiene que ver con [...] comprender las lógicas de la investigación, porque en

cualquier área de trabajo y gestión profesional, eso es lo que lo diferencia del técnico o tecnólogo: la lectura y comprensión del contexto, la organización de la información y la capacidad de producción de conocimiento [...] (Profesor 2, octubre 23 2012)

Así entienden que los estudiantes, en el último año de formación, apenas sí tienen unos hábitos de estudio. Por esta razón explican cómo se lleva a cabo la revisión bibliográfica y cómo se accede a las fuentes teóricas antes, durante y después del curso de investigación. También la disciplina es parte de la intencionalidad formativa; así, la IF está ligada a un “[...] método, disciplina, secuencialidad, al rigor. Eso significa que, si hacen algo con más rigor, este tendrá mayor valor de si lo hacen sin planeación, eso es, como irles poniendo la importancia de lo que es el método en la investigación [...]” (Profesor 12, octubre 13 2012)

El contacto con la realidad, también es una intencionalidad, pues el estudiante ha de conocer el tipo de hombre que habita su entorno; así, ayudan a contextualizar el saber, ya no desde los teóricos, sino desde las preguntas que se le hacen a la realidad que les toca vivenciar:

[...] siempre procuré que el curso por ejemplo, llevara al estudiante a la calle, a tenerse que enfrentar con una familia, con una persona, con un individuo y escuchar otras cosas. El miedo, el desconocimiento de esos lugares, la peligrosidad de esos sitios, montones de cosas que empezaban a surgir; esa era, como una intencionalidad muy clara. Finalmente, la pregunta que se fuera a

contestar no tenía mucho de fondo [...] pero la idea era sacar al estudiante del contexto de la academia y ponerlo en contacto con el mundo real. Esa era, la pretensión que tendría que alcanzar ese curso [...]. Es como la prueba de que efectivamente ese contacto con la realidad, era el *punto de quiebre* para los estudiantes de investigación [...] (Profesor 9, octubre 10 2012)

El punto de quiebre constituye el deseo de agrietar la rutina para cuestionar la realidad; algo así como romper su indiferencia ante los fenómenos sociales. Esta intencionalidad está ligada a una competencia: la argumentación (Profesor 12, octubre 13 2012). Una actitud que lo cuestiona todo, que problematiza la realidad y los contenidos es una actitud ligada a la capacidad de debatir ideas preconcebidas sobre los contenidos de las clases y sobre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales- En este sentido, tocar la realidad de carne, tiene también como objetivo formar en el criterio de la reflexividad.

[...] formar un estudiante en investigación es crearle inquietudes[...] es crearle preguntas, [...] es generarle una inquietud permanente sobre lo que sabe y, si eso no se da desde el momento mismo en que él está aprendiendo, lo que es su saber profesional, muy difícilmente va a ser un profesional con criterio de investigador. Va a ser sencillamente un profesional que sabe hacer, que sabe ejecutar, un profesional que conoce algunas cosas y las ejecuta de manera rutinaria, pero no va a ser una persona que se está cuestionando permanentemente sobre lo que sabe, cómo lo hace, por qué lo hace, cuándo lo debe hacer y cuándo no lo debe hacer [...]

(Profesor 9, octubre 10 2012).

Las palabras del profesor 9, indican que para formar en el espíritu investigativo, se ayuda a los estudiantes a problematizar la realidad, es decir, argumentar. Grinberg (2007), refiriéndose a la tarea del Maestro decía: “[...] no es formar buscadores, sino una comunidad de pensadores, es generar la posibilidad de entender el mundo en que se vive [...]” (Marzo 20-2013). Muchos docentes hablan del investigador reflexivo, así, logran explicar que los estudiantes van pasando de la curiosidad, a resolver dilemas y preguntas de investigación; en síntesis, desean formar en el alumno el carácter racional.

[...] un muchacho que cuestiona, un muchacho que contradice, un estudiante que ha tenido una buena formación en competencias, no un estudiante que traga todo entero[...] cuando el alumno comienza a decir y contradecir y dice: es que a mí no me parece, [...] ese es el que se formó honradamente en investigación. Pero ese otro, no nos gusta mucho [...] y yo diría que es quien realmente alcanzó las competencias; el estudiante crítico, el estudiante que es capaz de discutir con su profesor [...] casi que de tú a tú [...]. (Octubre 10 2012).

El rigor en la formación, implica aprender a escribir y materializar el trabajo de grado. He aquí la preocupación de algunos: el profesor 3 afirma: “[...] para el estudiante es una novedad el manejo de fuentes, el manejo de normas, es una novedad tener que leer tanto, es nuevo tener que escribir tanto, entonces eso se suma a las complejidades de un proceso de investigación, [...]” (Octubre 22 de 2012); el profesor 7 añade: “otra dificultad está en escribir; hay muchas dificultades en la escritura, casi diríamos, la escritura lógica, coherente y les cuesta mucho inferir de los textos [...]” (Octubre 17 2012).

La intención de enseñar a escribir, implica la entrega de un producto que demuestre el “[...] resultado de una investigación y ese producto puede ser por ejemplo escribir un artículo [...]” (Profesor 14, noviembre 17 2012); se refieren al trabajo de grado o tesis. De la pertinencia del trabajo de grado, se desprenden pues intencionalidades formativas en la antesala de su diseño: “[...] pienso que hay dos objetivos, uno formar, crearles la motivación e inquietud por el asunto investigativo y desmitificarlo [...] y segundo, un producto final que ellos palpen y que vean que es posible, que lo tienen ahí” [...] (Profesor 13, octubre 13 2012).

De otro lado, la competencia en lecto escritura conlleva la responsabilidad de seguir la normatividad propuesta por la institución y hacer seguimiento a la calidad de los productos o entregables: “[...] yo pienso que ganamos mucho ya, en términos específicos, con la posibilidad de que la formación en investigación le dé al estudiante una serie de competencias en la escritura, en interpretación de lectura, en manejo de fuentes [...]” (profesor 8, octubre 27 2012).

Echeverry, (2010) citando a Derrida, (2000) y hablando de la escritura en la educación superior aduce que la escritura es “[...] una huella (no en el sentido de rastro o vestigio físico); es entendida como la deconstrucción de la conciencia [...]” (p. 124) y aunque el tipo de escritura que los maestros exigen a los estudiantes:

“[...] se justifica desde el esquema de la argumentación académica (el canon investigativo) [...]” (p.128), la escritura académica que se produce en la

Educación Superior, no es habitual, porque allí se enfatiza en la profundización de un objeto del conocimiento, por tanto, la escritura está al servicio de exigencias académicas que benefician más a la institución que al estudiante (p. 123).

La competencia en lecto-escritura, también, tiene lugar cuando los formadores advierten que los estudiantes admiten la posibilidad de convertir el trabajo de grado en un audiovisual. En este caso, la competencia en lecto escritura complementa la practicidad de los alumnos y demuestra la experticia estratégica de los actores, así como su tolerancia a la frustración, mientras resaltan el valor de los fundamentos científicos que aportan a la labor de quienes aprenden.

La lecto-escritura se ha comprendido como una “diada” (Echeverry Jiménez, López, & Echeverry, 2013), cargada de una impronta política en función de la construcción de ciudadanía; sin embargo, cuando esta dinámica acece en el aula, entonces se produce una familiaridad con el aprendizaje por vía de la escritura como expresión de nuevas representaciones del mundo y de una racionalidad que vincula la científicidad y el rigor con el aprendizaje, facilita la inclusión de los sujetos dentro de una cultura académica, que no sean manipulados por la opinión del colectivo.

Pero los formadores no se resisten a la practicidad del estudiante, sino que más bien orientan sus decisiones al logro de un producto ulterior, ayuda a los alumnos a establecer prioridades

[...] publicidad [...]es muy audiovisual, [...] no es decirles: no, es que usted no puede hacer documental, o no, es que la investigación de mercado no la

puede hacer; es decirles: vea usted hace su trabajo de grado, su tesis bien fundamentada, su investigación previa con su marco teórico bien hecho, su rigor metodológico bien, [...] y si usted posteriormente desea hacer el documental, claro hágalo. [...] ellos tienen que entender que no es el audiovisual simplemente, sino que evidentemente tiene que haber todo un sustento metodológico y teórico sólido, que les permita después hacer las cosas que ellos quieren [...] (Profesor 5, octubre 9 2012).

Los productos audiovisuales se interpretan, lo dice el profesor 10, como la capacidad de los estudiantes de moverse “*en dos aguas*”, pues el estudiante trabaja simultáneamente en los medios, por medio de la comunicación verbal, y también en grafías, a través de la escritura, caso concreto de Comunicación Social.

Un entrevistado relata este caso concreto en la Facultad de Comunicación Social: “[...] la investigación en comunicaciones es muy apasionante porque es específica y muchas veces no tiene como preocupación un informe final de investigación, sino que tiene como preocupación un producto comunicativo entonces, por ejemplo lo que ellos hacen para hacer un gran reportaje es una investigación, solo que es distinta, [...]” (Profesor 10, octubre 13 2012). El mismo docente añade:

[...] la Comunicación Social es muy práctica, se desenvuelve en los medios de información, en el periódico, una cadena de televisión, una emisora de radio, entonces el estudiante se mueve en esas *dos aguas*. Hay algunos que quieren profundizar y ser investigadores y entender la comunicación a fondo y a otros,

simplemente les basta con una formación básica para irse a trabajar en algo que es muy práctico [...] (Octubre 13 2012).

Cuando hablan de formar en el espíritu de la investigación, también se refieren a la intención de formar criterios de cientificidad en los estudiantes; ello ocurre en el contexto de la definición del puesto que merece la Investigación en el pregrado. De este modo, aparecen intencionalidades formativas que se incluyen mutuamente como: formar estándares científicos en relación con el ejercicio profesional, la conceptualización y la responsabilidad social, la dimensión ética de la profesión.

Los estándares científicos se desprenden de la reflexión sobre el aporte que hacen las ciencias exactas al bienestar de los sujetos, ciencias que tienen un puesto asegurado en el contexto de los saberes: así, los profesionales se benefician de ello cuando los usuarios pagan por servicios de calidad, ejemplo: la medicina, la odontología, etc.; entonces, cuando se trata del aporte de las Ciencias Sociales a la calidad de vida de las personas, psicólogos, publicistas, periodistas o trabajadores sociales, tienen que lograr altos estándares de calidad.

[...] para mí es muy importante que un psicólogo trabaje con altos estándares científicos, porque para hacer atenciones [...] con la carta de los ángeles, el tarot, y todo eso, “*empaque y vámonos*”, aquí no hay que estar, ni trabajar con aparentes posiciones intuitivas; el psicólogo tiene que tener altos estándares científicos y eso significa que hay que comenzar a darles respuestas efectivas a la gente [...] (Profesor 4, octubre 13 2012).

Formar en el ejercicio de la profesión con altos estándares de calidad es hacer pertinente el saber frente a las necesidades del ser humano; ello acontece cuando se entiende el medio en que se desenvuelve un profesional con espíritu investigativo.” [...] yo quiero que los estudiantes tomen conciencia de que nosotros tenemos que trabajar con altos estándares y eso se edifica [...] yo tengo que trabajar por la dignificación del ejercicio de la profesión” (Profesor 4, 2012). El profesor 4 por ejemplo, expresa sus convicciones al sentir de muchos:

[...] la historia no tiene ningún problema; así como aparece una profesión ¿cuál es el problema que en cien o doscientos años no existan psicólogos en el mundo? [...] ¿Cuál es el problema de que el día de mañana otro profesional asuma lo que el psicólogo no ha sido capaz de hacer? [...] a la sociedad contemporánea, si no le damos respuestas efectivas, entierra la profesión de los psicólogos [...]

(Octubre 13 2012).

La representación sobre las intencionalidades de la IF se comprende porque que ella no se centra tanto en demostrar que la Investigación en el pregrado tiene rigor científico (aunque la formación no esté exenta de rigor), sino por el beneficio que brinda a la sociedad; es lo que los docentes denominan: Investigación de beneficencia, máxime cuando el ejercicio investigativo sirve al propósito de la vida laboral.

[...] se trata de una Investigación con Responsabilidad Social³³, o sea que los hallazgos de las investigaciones, [...] vayan al medio y beneficien a alguien. En la justificación de los proyectos siempre le pregunto al estudiante: ¿y tu proyecto a quién y cómo beneficia?, [...] ¿Es meramente académico o tiene algo de responsabilidad social?, [...] cuando tú presentas un documental donde está la historia de una familia desplazada, [...] ¿Quién se beneficia?, ¿En qué términos se beneficia? (Profesor 10, octubre 13 2012)

Entonces tienen en mente la intención de formar en el espíritu de la retribución a la sociedad, es decir, en la dimensión ética de la profesión porque hay que retribuir a la sociedad lo que esa sociedad hace por los profesionales. Lo que nos está diciendo esta representación es que la gratificación va, de la mano, con la comprensión acerca del ejercicio de la profesión y así lo piensan algunos en la facultad de Publicidad:

[...]¿Cómo comprender ese sujeto? y ¿cómo, de alguna manera, retribuirle a ese sujeto?[...] detrás de todo eso también hay un asunto ético[...] nosotros por ejemplo, en el nuevo pensum estamos formando precisamente ¿Para qué?, para esa comprensión del sujeto en lo social [...] ; los publicistas se van,

33 La responsabilidad social universitaria en la Universidad Pontificia Bolivariana es constitutiva de la Formación Integral y humanista, considerada como decisión institucional en dos ámbitos: el primero, es la Proyección Social Educativa, que pretende formar en los estudiantes el sentido social de la profesión, buscar la dignidad del ser humano y mejorar su calidad de vida; el segundo es la Proyección Social Solidaria, que forma en acciones de caridad y solidaridad ante las inequidades de la sociedad, y en el desarrollo sostenible, con el deseo de transformar al hombre y a la sociedad, por medio de la docencia, la investigación y la gestión del conocimiento. (SEMPES, 2011)

hacen trabajos de campo con comunidades [...] sacan un montón de información, pero ¿Qué le devuelven a esa comunidad? o sea ¿cómo usan esa información de esa comunidad? [...] hay que hacer una pregunta por lo ético [...] el aporte que hacen las Ciencias Sociales es la pregunta por el sujeto y por lo social [...] (Profesor 3, octubre 22 2012).

En apoyo a esta valoración aparecen las prácticas educativas de la Facultad de Publicidad de la UPB, que se refieren a los beneficiarios de la investigación; esto sucede cuando los estudiantes están en la antesala de la investigación con fines comerciales, lo que suele llamarse Investigación de mercado:

[...] históricamente en publicidad el asunto de la investigación ha estado ligado a procesos comerciales. [...] para descubrir segmentos, para medir impactos de campaña, etcétera, pero no con fines científicos y eso hace parte como del origen mismo de la publicidad; que la publicidad surgió como de un proceso muy artesanal, de un proceso muy empírico [...] (Profesor 3, octubre 22 2012).

Otro deseable de la formación consiste en hacer de la Investigación un asunto vital: se registra, además, que ésta abre un lugar dentro de la comunidad del conocimiento; que no es solo un requisito institucional con fines de acreditación o un requisito académico para graduarse. Al deseo de formar un perfil profesional, se le añade el interés de llevar a una identidad con el ser más allá del quehacer.

[...] yo le digo a los alumnos que incluyan entre sus posibilidades la investigación, que la tomen como un campo de acción o de ejercicio profesional,

[...] es un campo muy provechoso, donde puede haber cierto nivel de autonomía, donde hay casos exitosos, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del profesional. Yo les pongo a ellos por ejemplo la tarea de German Castro Caicedo, quien fue director del programa: Informe Especial; el programa se acabó, pero no se acabó el periodismo para él, siguió haciendo un periodismo distinto en la investigación. [...] se puede vivir de la investigación así no se esté vinculado a un centro académico [...] (Profesor 11, octubre 8 2012).

En suma, estos deseables en la formación demuestran que las intencionalidades formativas, también incluyen proyectos de investigación con fines de transmisión del conocimiento y propiciar el trabajo en grupo, pues el trabajo de grado ha estado conectado a competencias que apuntan a la interacción con el saber, con los compañeros, con los docentes y las comunidades mencionadas, como expresión de la producción colectiva del conocimiento. No obstante, existen otros intereses formativos que se desprenden de los diagnósticos sobre el saber de los estudiantes.

7.2.1. El diagnóstico sobre la condición de los estudiantes

El diagnóstico reviste muchos matices, pero en general se trata de un escaneo manifiesto (en la malla curricular) sobre conceptos o saber previo y las expectativas del

estudiante. El diagnóstico en ocasiones se hace mediante una conducta de entrada; en ocasiones tiene matiz de afinidad personal y en contraste, se centra en los distractores, como oportunidad para la formación.

Ausubel et al. (1983) citado en (Correa Rodríguez, 2008), afirma que es pertinente conocer los conceptos, proposiciones y conocimientos de quien aprende, así como su grado de estabilidad, ello ayuda a reconocer el estilo cognitivo del sujeto, pues nunca se comienza a formar “*mentes en blanco*”, ni se comienza de “*cero*”, por tanto todo lo que porta el sujeto es de lucro para su formación. Esto que se acaba de mencionar, lo aclara Sacristán y Pérez Gómez (1992), al explicar que la información que recibe un docente sobre la situación de los estudiantes “

[...] no implica necesariamente un mejor conocimiento de éstos para fines educativos y de enseñanza, [...] puede ser interesante [...] siempre que se trate de cualquier aspecto relevante que repercuta en una mejora de la percepción del alumno, de su contexto personal y social. [...] que les sirve para poder intervenir en el propio proceso de aprendizaje y de ayuda al alumno [...] (p. 20).

Los docentes llevan a cabo un diagnóstico manifiesto, que se halla en la malla curricular:

[...] “en primer lugar conocemos el pensum que él ha estudiado, sabemos el *pañó de fondo* que él tiene, entonces yo sé qué ha aprendido en investigación periodística, [...] en investigación social, [...] en los cursos de escuela, [...] qué ejercicios de observación simple hicieron, yo conozco el diseño curricular del

programa todo completo, entonces yo sé por lo menos de que está informado”

(Profesor 9, octubre 10 2012).

Con frecuencia se reporta que la actitud de los estudiantes frente a los cursos de investigación, depende mucho de los insumos académicos, es decir, de aquello que han recibido en los cursos precedentes; el diagnóstico arroja datos sobre una tensión, se trata de:

[...] la distancia que hay entre una materia que se llama investigación social y los cursos de investigación como tal [...]; investigación social está como en segundo o tercer semestre y los cursos del trabajo de grado ya son al final; estos muchachos [...] la parte conceptual la tienen borrada [...]”(Profesor 13, octubre 13 2012).

Después de este primer escaneo, avanzan hacia los conceptos básicos; es un dictamen sobre el saber previo que trae el estudiante, que sirve para construir una relación con él, no en términos de simple aprendiz, sino como sujeto dotado de capacidades:

[...] yo hago un diagnóstico [...] les hago unas preguntas, un escaneo por decirlo de alguna manera, de saber que saben de investigación y que no [...] porque ya son estudiantes que están llegando a último semestre, antes de la práctica. [...] entonces, en ese escaneo se identifican como las competencias de los estudiantes en investigación. [...]”(Profesor 5, octubre 9 2012).

Restrepo (2002) afirma que determinar el saber previo de los estudiantes, tiene que ver con una acepción de la IF, en términos de “Investigación para la transformación en la

acción o práctica” (p.9), que tiene por objeto definir las actitudes del estudiante frente a los propósitos de la formación; su utilidad también reside en “dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa”(p.10), junto a la transformación de la práctica de los maestros; por tanto su mayor aporte es “formar” algo o alguien.

Nótese en este diagnóstico una intencionalidad formativa: la autonomía; pues allí se reconocen las falencias, se dimensionan las responsabilidades a corto plazo y planear los recursos que equiparan para afrontar el reto de la Investigación; se entiende que la primera clase es para hacer dictamen sobre fundamentos teóricos; la segunda clase se utiliza para el diagnóstico sobre la pertinencia del saber y a esta práctica se le llama “conducta de entrada”.

Para ellos el valor de la conducta de entrada no es cuantitativo, no se califica, así que todos lo saben y lo asumen como cotidianidad; su valor consiste más bien en el diálogo abierto entre docentes y estudiantes, con la consecuente declaración sobre los baches formativos:

[...] “yo tengo digamos, un ejercicio de conducta de entrada donde evalúo esas competencias [...] les pregunto por ¿Cuál es la fundamentación teórica de su profesión? Si eso es una Ciencia, si eso es un saber, si eso es una disciplina, ¿cómo fundamenta eso? [...] ¿Qué conocen de la teoría del conocimiento? y ¿qué le aporta la teoría del conocimiento a su profesión? [...] el que no lo sabe responder, *devuélvase*, [...] (Profesor 1, octubre 13).

Otro en cambio, se refiere a la misma situación con la expresión: “*puesta en limpio*”; según el profesor 10, a los docentes les interesa un compromiso claro de principio a fin: “[...] arrancamos siempre el curso *poniendo en limpio*: ¿Vos qué ejercicios de investigación has hecho a lo largo de esta carrera?, entonces él lo *pone en limpio* de entrada en la primera clase” (2012). La *puesta en limpio*, favorece el movimiento hacia una intencionalidad formativa: la comunicabilidad, como capacidad de verbalizar las necesidades y la consiguiente intención de procurar una interacción constante con el docente y los compañeros de clase.

Al lado de este diagnóstico conceptual, aparece otro diagnóstico personal o de afinidad, vinculado al perfil psicosocial y cognitivo del estudiante. Este diagnóstico, hace referencia a la afinidad del estudiante con el saber:

[...] entonces la experiencia personal, la experiencia social del estudiante también cuenta mucho y su gusto [...] hay algunos que quieren ser periodistas [...] productores de televisión, hay otros que quieren estar en la radio, otros quieren estar en la organización, otros quieren estar en la Universidad como investigadores y como académicos, entonces se trabaja mucho también con la motivación de cada uno [...] (Profesor 10, octubre 13 2012).

Según Moscovici (1961) en los diagnósticos, los sujetos acuden al sentido común; su utilidad, en el estudio de las Representaciones, facilita la interpretación de aquellas situaciones que son relevantes para unos actores que participan de un universo de simbologías en contextos culturales compartidos (p. 33). El sentido común lleva a los

docentes a determinar que el valor del diagnóstico radica en reconocer lo que quiere ser y quiere trabajar el estudiante; se trata de las motivaciones académicas y profesionales que potencian en él, su capacidad investigativa.

Existe también un diagnóstico emanado de la cotidianidad; saben que han de formar con mayor dedicación a aquellos que traen consigo las preocupaciones del estilo de vida del mundo de hoy que incide en los perfiles cognitivos y en el desempeño durante los cursos de Investigación y es por eso que hacen un diagnóstico sobre los distractores para el aprendizaje:

[...] creo que se trata de chicos y chicas que tienen muchos distractores, pues, [...] percibo que para muchos el estudio no es lo principal, no es lo central, no es lo que más energías les lleve, ¿cierto? sino que tienen otras cosas que los distraen mucho, como por ejemplo la moda, o el cuidado del cuerpo, o los amores fatales, o la añoranza del amor ideal, pienso que hay muchas cosas de esas que le quitan centralidad al estudio, [...] uno no puede combatir eso, sino como saber entenderlo y usarlo a favor del aprendizaje” (Profesor 12, octubre 13 2012).

Grinberg (2007) explica que formar sujetos hoy, no es un asunto de homogeneización de actitudes en serie, sino “[...] una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los sujetos, se trata más bien de un andar que se va haciendo [...] en el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida [...]” (p.9) Ello importa porque el estudiante espera que el formador se ocupe de lo

que ocurre; entonces este diagnóstico sobre distractores, está al servicio de la formación con espíritu humanista en la Universidad

Para ayudar a la comprensión de este diagnóstico, se cuenta con el testimonio de algunos, quienes aseveran que es necesario recurrir a una máxima para tratar de explicar lo incomprensible del fenómeno: “cada estudiante es a la vez un deseo y una experiencia que se pone sobre la mesa” (Profesor 10, octubre 13 2012).

Como deseo, el alumno es percibido como proyecto en manos de un formador; como experiencia, no se pretende que la formación en Investigación se convierta en un laboratorio de experimentos, sino en la apuesta por transformar y modelar sujetos capaces de resolver problemas, pues tienen ante sí sujetos proyecto; sujetos que sueñan con perfiles profesionales y tienen ante sí la tarea de ayudar a comprender el misterio que encierran los educandos, es decir, de ayudarlos a comprenderse a sí mismos en este panorama cambiante de prácticas.

Hablando de los sujetos como proyecto, (Soto Posada, 2004), dice que efectivamente enseñar a investigar es llevar a los sujetos al amor por el saber; la carga semántica de esta expresión, va más allá de las expresiones griegas *eros* y *philia* (amor y verdad), pues se trata de un amor vital que nos ubica en los límites de la amistad; aduce también, que un sujeto es proyecto cuando se pregunta cómo contribuir a su transformación ética y estética, con el fin de hacer de su propia vida una obra de arte; obra que es resistencia a los juegos de poder del mundo de hoy.

7.2.2. Estrategia pedagógica de la Formación en Investigación

Cabe preguntarse ¿cómo se llega a un nivel de apropiación y autonomía metodológica?, ¿qué metodología siguen los docentes para ayudarles a ganar altos estándares?, ¿cómo logran superar los estudiantes el padecimiento de la IF?, ¿cómo la metodología está al servicio de la pasión por el conocimiento? La metodología se la representan los docentes como estrategia pedagógica, que consiste en especificar las etapas o fases del proyecto de investigación en el salón de clase.

Bernardo Restrepo, refiriéndose a lo anterior, afirma que se trata de la Formación *en y para* la Investigación; y conceptúa, que su propósito es habituar al estudiante “con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento” [...] Según esta acepción se trata de la “formación” del estudiante, no de dar forma al Proyecto de investigación. La función en esta acepción es la de aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica (p.9).

Esto que dice el autor, se refiere a una apropiación y usanza de unos métodos; sin embargo, en los datos de esta tesis, los entrevistados no usan la preposición “*para*” cuando describen la manera como el estudiante se ajusta a los requerimientos básicos de un proyecto investigativo; y en cambio sí la usan para referirse a la obtención de un producto en la investigación. Entonces, seguiremos esgrimiendo la preposición “*en*” para hacerle eco a lo reportado por los docentes y a lo ya descrito por Restrepo.

A favor de la comprensión sobre el proceder metodológico, aparece un símil expresado por el profesor 10: la Investigación es al pregrado, “*lo que la fresa es a un odontólogo o lo que un bisturí a un cirujano*”; entonces se trata de una herramienta sin mitos, que se maneja más para comprender las formas, que los resultados, no tanto para conocer las cualidades de un buen producto, sino para comprender los caminos o la actuación que lleva a mejores logros (2012).

En este apartado, el proceder de los docentes se sistematiza según el profesor 1, en tres momentos entendidos como recursos o prácticas tradicionales dentro del aula, que le van dando consistencia a las fases de un proyecto: el primer momento es epistémico-teórico; se lleva a cabo en lo que él llama *clase cimentada*; ésta tiene que ver con la elección del tema de Investigación y con el descubrimiento de la pertinencia de las áreas que sustentan y fundamentan la investigación. La clase cimentada introduce en los paradigmas, las definiciones sobre investigación, y la relación teoría- práctica.

El segundo momento es metodológico, con sus fases y técnicas; se aborda el enfoque (cualitativo o cualitativo/cuantitativo) en lo que se llama *clase dirigida*, que se explicita como un taller lleno de preguntas útiles para formular proyectos, a la vez que ayuda a observar la comprensión de los estudiantes y los retos sobre el hacer. El tercer momento, en el aula es *de orientación hacia la acción participación*, también llamada “sistematización de la vida cotidiana”, se trata de un momento evaluativo-comunicativo con la consecuente socialización de un producto (Profesor 1, septiembre 8 2012) y (Profesor 2, octubre 23 2012).

El momento epistémico- teórico

El sentido de este proceder es que cuando el estudiante observa investigaciones modelo, elija su tema de investigación. En este caso, los docentes primero declaran la utilidad de la interdisciplinariedad como herramienta; reportan, que si bien la biblioteca sirve para acercar a los estudiantes al fundamento epistemológico de la investigación, no siempre cumple su función: “[...] los estudiantes son cero biblioteca, [...] ello exige inducción, inmersión en bases de datos por parte de la universidad, eso hay que exigírselo a la institución; la inducción virtual a la biblioteca no garantiza contacto con bases de datos [...]” (Profesor 10, octubre 13 2012).

Entre otros recursos, el profesor 12, les aporta herramientas como textos, estadísticas, canciones, preguntas, de modo que los estudiantes contrasten información (Octubre 13 2012); el profesor 13, los lleva a las fuentes bibliográficas directas, aunque no desconoce otras fuentes: películas, radio, visitas a comunidades (Octubre 13 2012); el profesor 4, acude a informes de investigaciones previas y analiza con los estudiantes el proceder de los investigadores; mira también el fundamento epistemológico y teórico de esas investigaciones y analiza dificultades superadas estratégicamente por los investigadores. A este proceder lo denomina: Estrategia de formación epistemológica (Septiembre 12, 2012).

Luego los van equipando con estrategias desde unos contextos investigativos. Uno de esos contextos es la literatura; con ello se favorece el aprendizaje por descubrimiento en el estudiante (aprendizaje por redescubrimiento según Bernardo Restrepo), y se forman

hábitos de estudio y lectura, a la vez que se propicia la producción colectiva del conocimiento:

[...] intento acercarlos, desde la literatura, para que vean la relevancia del contexto investigativo, explico: si yo quiero enseñar a un estudiante qué es el método deductivo o el método inductivo, no le digo deducción es esto, inducción es esto, sino que los pongo a leer a Sherlock Holmes para que miren que es deducción a partir de pistas y cómo, desde lo particular, se puede llegar a lo general o viceversa [...] igual con Morelli, y Freud; entonces por medio de la literatura [...] he encontrado un texto bien interesante para que ellos se dejen seducir por el mundo de la investigación[...] (Profesor 8 octubre 27 2012).

Bernardo Restrepo (2002), se refiere a este primer contacto con la literatura y la revisión documental, como una acepción del término IF que es exploratoria; tiene por objeto “dar forma a la investigación”, y no tanto formar al estudiante (p.9); sin embargo, este estudio demuestra que ésta aporta las bases para la competencia del trabajo en equipo y la responsabilidad del colectivo en la clase, como si desearan formar el amor por una comunidad académica en miniatura, que se traduce en una (IDE).

Dentro de los cursos de Investigación se hace visible una característica de los alumnos: la practicidad, los profesores no se resisten a ella, hacen que el estudiante maneje conceptos desde la literatura con el objetivo de restar traumatismo, mientras estimulan la comprensión de textos (Profesor 13); otro explica el fenómeno así:

[...] se supone que en ese nivel, [...] los estudiantes ya habían visto un curso de técnicas de investigación, y que habían recibido unos cursos promocionales en esos primeros dos semestres; [...] entonces, el curso se *montaba* sobre la idea de hacer un ejercicio práctico [...] (Profesor 9, octubre 10 2012).

Luego, hacen uso del lenguaje orientado al debate académico y no tanto a la confrontación de diferencias personales, así le asignan un valor a la corresponsabilidad;

[...] me gusta mucho, una didáctica que se llama “el círculo de expertos”; consiste, pues de acuerdo a la clase, en asignar a cada uno de los estudiantes un tema y ese tema debe plantearlo en cinco minutos, pero debe mostrar experticia, cierta experticia en ese tema y esa experticia la gana es en un rastreo bibliográfico inicial sobre el asunto. Casi siempre el experto debe llevar una síntesis escrita que le va a regalar a cada uno de los compañeros; entonces por ejemplo el círculo de expertos puede desarrollarse con todo el grupo o con subgrupos y eso permite que todos los educandos tengan material bibliográfico para poder ahondar en los temas. Entonces eso es una didáctica que a mí me gusta mucho, sobre todo para tocar ciertas categorías de análisis valiosas [...] (Profesor 8, octubre 27 2012).

La explicación de este proceder es interpretada como una secuencialidad de actos de aprendizaje en el aula, Barros Martínez (2013) que están al servicio de la argumentación. Dichos actos fundamentan la IDE y se organizan así: primero se produce la declaración de una “examinación de la realidad”, seguida del acto de “evaluación”, que conlleva una “solicitud de aclaración” por parte del formador, seguido de un acto de “interpretación”;

toda esta secuencia es llevada a cabo por el alumno, junto a la “reclamación de fundamentos” ejercida por ambos: docentes y estudiantes; en consecuencia, en la IDE se va dando razón del aprendizaje en el aula (p.139).

La plataforma virtual, también está al servicio de este proceder; en este sentido, re significan su valor. Para que el estudiante entienda su pertinencia en los cursos de investigación, primero los instruyen en la apropiación de la web, no como recurso, sino como estrategia formativa que implica un ejercicio de gestión documental, pues el docente tiene que elegir los textos que ubicará allí, de modo que crea una base de datos al servicio de la IF. Quienes trabajan con ella, hacen de la clase una experiencia bimodal (presencial y virtual).

[...] entonces, se promueve constantemente la lectura y la aproximación a las metodologías de la investigación, clases regulares, y algunos ejercicios de apoyo en la plataforma de educación virtual de la Universidad *Digi-campus*, en el aula digital, algunos ejercicios complementarios [...] ahí digamos que en la plataforma yo les tengo, además, una serie de enlaces a sitios web que tienen información pertinente y seria sobre investigación, sobre metodología de investigación desde diferentes perspectivas,[...] es decir de escuelas con cortes de pensamiento crítico, escuelas más funcionales, [...] enlaces con escuelas y propuestas de investigación; muy hermenéutica desde [...] lo semiótico[...] (Profesor 2, octubre 23 2012).

Aquí se observa un acto liberador, toda vez que la experiencia bimodal se convierte en un acto de reflexión y de interacción con otros sujetos, herramientas que se

refieren a otra forma de presencialidad. Según Freire (1978) tal concientización “[...]implica la superación de la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en la cual la realidad se da ahora como un objeto cognoscible porque el hombre asume una posición epistemológica, en la que él se busca conocer (p. 36); por tanto, el aspecto técnico se apresta como elemento pedagógico.

El momento metodológico

En ocasiones, la metodología se vincula a unas técnicas que están al servicio del aprendizaje del estudiante; y en ocasiones, se la vincula a las herramientas necesarias para formar en el nivel elemental o básico de competencias investigativas, por tratarse de un aprendizaje por descubrimiento (Profesor 13, octubre 13 2012). El contexto de apropiación metodológica es el aula entendida como escenario de interacción docente- estudiantes (IDE).

No todos los maestros representan el escenario del aula de la misma manera; el profesor 8, hace del aula un espacio para el ejercicio pedagógico; no se trata de un salón de clase, sino de un recinto dedicado a la academia. Lo primero que organizan es el lugar de la instrucción: el aula. Es allí donde todo acaece; es el lugar de hospedaje donde se organiza el equipaje de la investigación porque en el aula se corrobora lo aprendido:

[...] Yo recurro a distintas didácticas [...] me gusta mucho ubicar la exposición en el espacio de los estudiantes, entonces, inicialmente siempre hay una mesa redonda o el espacio está en círculo; siempre *intenciono* eso planteándole a los estudiantes que organizado el salón así, nos va a permitir tener una relación horizontal, donde el profesor es un orientador, más no el que se las sabe todas. Eso lleva a que todos los estudiantes tengan que preparar la clase con la lectura, [...] para que todos tengamos corresponsabilidad en el desarrollo de la sesión. El espacio también es un espacio simulando un poco “el Ágora”, el escenario de discusión, de acuerdos, de concertación, de escuchar al otro, de ver al otro, [...] (Profesor 8, octubre 27 2012).

Para el profesor 7, la interacción transcurre en corresponsabilidad frente al grupo, frente al trabajo y frente al conocimiento. Su estrategia práctica consiste en evitar el uso de “*frases de cajón*” (se refiere a las reprensiones) sino que usa un lenguaje tranquilo para llevar al estudiante a asumir cuatro cosas importantes: “[...] en clase el estudiante consulta, confronta al docente; se inicia en la escritura y en la redacción del objetivo” (Profesor 7, octubre 2012).

El profesor 6, explica que en el aula lleva a cabo la disertación: “[...] la clase es un debate sobre métodos de investigación; además es más práctico pensar en cosas que les gustaría (*se refiere a los estudiantes*): videos y ejemplos teóricos de cómo se formula un objetivo y cómo se diseña un problema de investigación; luego la clase se convierte en un taller para que el estudiante haga por sí solo. El resultado: el estudiante aprende; eso funciona para mí [...]” (Profesor 6, octubre, 13 2012). También el profesor 8, expresa que

la disposición del aula no está orientada a la “magistralitas”, sino más bien a la interlocución, el coloquio, la controversia, con ayuda de lecturas y pequeños ejercicios de escritura:

[...] he tomado de la estrategia didáctica del Seminario Alemán algunos elementos [...] por ejemplo, la asignación de roles [...] el relator y la relatoría; entonces por ejemplo en el curso de seminario de grupos y problemas, donde también está muy transversalizada la formación en investigación es muy importante la discusión de textos, [...] todos hemos leído, pero hay alguien que lleva la *batuta* y no es el profesor; [...] mi labor es más introducir el texto y al final plantear preguntas u horizontes de discusiones [...] yo utilizo la memoria de clase, [...] que es el protocolo[...]

Luego añade:

[...] esta es una herramienta que permite ser la memoria de cada sesión: hacer síntesis de las sesiones y concatenar un tema con otro, y eso lleva también a un ejercicio permanente de escritura; entonces, a veces, si yo quiero *intencionar*’ que el grupo esté muy atento con la escritura, en fin, todos deben elaborar el protocolo y cualquiera puede estar asignado para leer, pero por lo regular, por la exigencia también del curso, el *protocolante* siempre es asignado previamente [...](Profesor 8, octubre 27 2012).

Luego, llevan al estudiante a mantener la coherencia de un plan de principio a fin, ya que son conscientes de los distractores para el aprendizaje, tratan de cultivar la actitud

analítica y la vigilancia en la construcción de un proyecto, su secuencialidad y dominio por parte del alumno; se trata de un empoderamiento académico.

Según Vélez Pareja & Dávila L. De G (1984) esta vigilancia está al servicio de una mente receptiva y crítica, pues “la docencia crítica produce mentes inquietas e insatisfechas y esta es precisamente la primera piedra de cualquier esquema investigativo. Se necesita una docencia que haga surgir estas preguntas: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? Que produzca unas mentes receptivas, pero no condicionadas ni domesticadas. Cuando la universidad cuente con este esquema no sólo producirá gente ávida de saber, sino [...] la actitud necesaria para la investigación [...] (p.2).

Con todo, los docentes declaran una creencia: hay que recurrir al ciclo del retorno (ir y venir), es decir, repasar lo aprendido; aquí se observa una ruta metodológica orientada al diseño de la investigación:

[...] toca ir y volver: profe todavía no tengo preguntas, entonces se angustian. Es lo normal, pero vuelven y leen y vuelven y cambian, hasta que vamos llegando a la pregunta. Lo que me parece más importante de la investigación evidentemente, es la pregunta en términos de ¿cuál es el problema que quiero resolver? [...] (Profesor 5).

Restrepo (2002) afirma: “[...] como se trata de investigación-acción educativa, el proceso no termina, es un ciclo reentrante, vuelve y comienza para hacer ajustes, mejoras y así permanentemente en una faena de criticar, experimentar y mejorar la práctica pedagógica [...]” (p. 12). En éste proceder el estudiante conserva por un lado, su

mirada en la pregunta de investigación, mientras por otro, inquiere sobre el sentido de la coherencia de un proyecto investigativo.

Plantear preguntas de Investigación no es fácil: [...] el inicio del proceso formativo efectivamente es *caótico*, me parece que es normal que se demoren por ejemplo formulando la pregunta. No es una particularidad de un estudiante de pregrado de octavo semestre, no; efectivamente, digamos que a todos los niveles de pregrado o postgrado [...]” (Profesor 16, octubre 10 2012); por eso, se comienza por el cuestionamiento de la realidad.

El término “caos”, sirve al propósito de una explicación objetiva de lo inexplicable; el concepto es entendido como presupuesto de una nueva creación. La confusión inicial hace referencia a esa génesis caótica en que se va gestando, como en evolución, un pensador. Así es como nace un investigador. El proceder frente a la pregunta de investigación, incluye para algunos, la tabla de coherencia que facilita la visualización de todo un kit; esta estrategia aporta argumentos teóricos, visibles mediante ejemplos prácticos que ayudan a formular objetivos:

[...] para plantear una pregunta de investigación, ¿qué tiene uno que hacer?, entonces lo hacemos con base en lo que propone la metodología, [...] una guía que presenta Carvajal ¿cómo se chequea una pregunta de investigación?, ¿qué datos debo recoger?, ¿qué debo leer del entorno para saber si mi pregunta de investigación es pertinente y si vale la pena diseñar una estrategia metodológica, recoger una información, procesar unos datos, y generar un análisis para

confrontarlo con un enfoque conceptual y que me dé unas conclusiones? [...]

(Profesor 10, octubre 13).

Lo dicho aquí constituye para (González Agudelo, 2007), un modelo lleno de hipótesis construidas intencionalmente, a fin de enseñar a Investigar, en ese caso, problematizar la realidad en una relación estrecha entre Formación y docencia. “[...] cuando la lógica de la investigación fundamenta la lógica del proceso docente se constituye un modelo didáctico de investigación formativa para la educación superior. Es bien sabido que la lógica de la investigación, en su esencia, es un asunto problemático. Encontrar, plantear y solucionar problemas es el proceso que incentiva la imaginación, que la investigación necesita formalizar para producir conocimientos. [...]” (p. 101).

Otro recurso es la lista de chequeo para tener el control absoluto sobre la estructura de un proyecto:

[...] ¿Qué es la tabla de coherencia? [...] es una tabla grande, una columna [...] acuérdate de que al principio uno plantea las preguntas, ¿cierto?, entonces preguntas: general y específicas; objetivos: general y específicos; y después, todo lo que es la evaluación, todo lo que es la descomposición de variables y demás. [...] muy visible, entonces, ya de una vez ven que todo tiene coherencia, por eso se llama tabla de coherencia [...] (Profesor 13, octubre 13 2012).

Los docentes orquestan las actividades de clase y enfocan al estudiante en el problema de investigación y esto colabora a mantener un ambiente de disciplina, a conservar el interés por el proyecto de investigación y a dimensionar la formación como

experiencia de interacción grupal. Se delegan roles y en ocasiones, se forma en perspectiva un proyecto colectivo en los estudiantes. Otro docente añade. “[...] hace un buen tiempo nos creamos una estrategia de trabajar llevándolos a hacer el proyecto de investigación por etapas [...]” (Profesor 13; octubre 13 2012):

[...] usted ¿qué entendió? y usted ¿cómo lo haría? [...]. O sea, ¿cuáles son sus insumos? entonces estamos haciendo planteamiento del problema [...] ¿Qué has estudiado?, ¿cómo lo has estudiado?, ¿qué ejercicio de observación has hecho?, ¿qué contacto *tenés* con el problema de investigación? y apenas el muchacho vea como se hace [...] entiende todo ese *cuento*, entonces le digo: esto es un buen planeamiento del problema; para que no sea copiar lo que estaba haciendo, sino que él entienda cuál es su racionalidad[...] (Profesor 1, septiembre 8 2012).

(Vélez Pareja & Dávila L. De G, 1984), refiriéndose a las indicaciones del ICFES sobre la Investigación, aclaran que los cursos de metodología de la investigación son inoficiosos, sino existe el quehacer investigativo; que con un curso al final de la carrera, no se puede compensar el "mal ejemplo " de muchos semestres de no investigación. Por tanto, “[...] no se puede enseñar a investigar magistralmente, en la cátedra; la investigación se aprende en la práctica, cometiendo errores, avanzando y retrocediendo; los métodos son una guía, no una camisa de fuerza [...]” (p.4).

El fruto de esta comprensión, se explicita en el trabajo de campo; ya la investigación está en acción. En este proceder, se sigue un plan o cronograma por fases y como contraste se reporta que la recolección de datos y análisis de la información (se usa lo

cuantitativo y lo cualitativo) hace más complejo el trabajo, porque los metodólogos tienen que trabajar de la mano de los asesores temáticos. Esto es causa de la desarticulación en los enfoques de los trabajos de grado, y en ocasiones algunos prevén las problemáticas de violencia y conflicto en la ciudad y por eso lo cuestionan:

[...] hay una etapa que ya no se puede trabajar así, es cuando ya se van a la recolección de datos, ellos se van a hacer sus encuestas, [...]lo que sea, pues, lo que vayan haciendo, [...] pero también hay un cronograma que, aunque uno les explica cómo se hace un cronograma, uno ya lo tiene con la materia lista ¿cierto?; porque entonces, tú ya sabes que en tal semana tenemos que estar haciendo tal cosa, [...] entonces a los alumnos les ha parecido muy bueno [...] y dicen: por fin entendimos que era este proceso [...] (Profesor 13, octubre 13, 2012).

También el profesor 13, advierte que durante el trabajo de campo los docentes ayudan al estudiante a entender la pertinencia de los saberes previos, con el fin de articular los cursos de escuela con el de investigación, articular las estrategias aprendidas en el aula, con el contacto directo con la población, que existe un objeto de estudio social, pero que éste no se entiende sino en relación con los sujetos que conforman la sociedad:

[...] en Bienestar Social ¿qué me enseñaron sobre una población en riesgo?, o ¿A qué tiene derecho una población que está en riesgo? ¿Cuáles son las políticas de Estado que atienden a la población que está en riesgo? Que si yo voy a recoger una información y me están dando un curso de estadística, ¿cómo diablos voy a juntar esa información con lo que yo vi en estadística?; que me están dando

un curso de software de investigación, entonces, ¿cómo, lo que yo estoy haciendo en la recolección de información, lo voy a trabajar a través del software?, entonces, era fundamentalmente tratar de que ellos entendieran que esos ejercicios son integrados e integrales, que tenía que saber de la teoría, que tenía que saber del procedimiento, y que tenía que saber de herramientas en otros contextos [...](octubre 13, 2012).

Después de la argumentación por medio de preguntas y luego del diseño del trabajo de grado por fases y del trabajo de campo programado, viene el análisis de la información con la orientación de los docentes que ayudan en la interpretación de la realidad, y al dominio verbal del trabajo por parte de los estudiantes, como expresión de su competencia comunicativa.

El momento comunicativo

El profesor 10 es quien indica que después de la fundamentación, hay un segundo momento para la asesoría por equipos de trabajo con evaluaciones permanentes sobre el progreso. Para Sacristán & Pérez Gómez, (1992) este es un período en el que los formadores han de tener claridad frente a los procedimientos evaluativos porque la

evaluación³⁴ en la dinámica enseñanza- aprendizaje, es útil no solo para fortalecer las prácticas de enseñanza, sino por sus efectos en la interacción maestros- estudiantes, en lugar de ser un instrumento de control.

Lo que se articula es la producción colectiva del conocimiento en fase de grupos; por ejemplo, el profesor 1, plantea una sola investigación para todo el grupo, mientras el profesor 2, explica que se dedica al acompañamiento de proyectos (un asunto que se abordará al hablar del perfil de los docentes):

[...] entonces, digamos que los cursos de investigación están concebidos por dos grandes componentes: uno es un componente de formación general y el componente de formación específica; ya que se exige un proyecto, ese acompañamiento tiene que ver con una escolta muy fuerte a cada uno de los estudiantes o a cada uno de los proyectos [...] (Octubre 23 2012).

Es decir, en una situación interactiva, el profesor 2 agrega: “[...] yo este semestre estoy orientando 20; [...] 10 en su fase inicial y 10 en su proceso ya de trabajo de campo; estoy acompañando a 20 investigadores y eso requiere tiempo, y la lectura de los textos de los estudiantes [...]”(octubre 23 2012); más allá de esta asesoría, los docentes prestan atención a los ejercicios de escritura, los cuales expresan la capacidad del estudiante para

34 Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Sacristán Ángel & Pérez Gómez, 1992).

hacer síntesis, fundamentar sus proyectos verbales en los teóricos y asumir la investigación con respeto hacia las fuentes o la propiedad intelectual:

[...]cuando ya los grupos se forman- porque la monografía en publicidad se hace entre varios compañeros- cuando ya el proyecto o la pregunta está definida, siento que ya ahí sí aparece la figura del tutor, creo que la inicial es más la figura del docente como contextualizador, como: listo, vamos a aclarar estos aspectos y vamos a dejar este escenario investigativo claro; luego si hay el acompañamiento particular a cada equipo de trabajo en relación con la pregunta, con la inquietud, [...]de hecho, administrativamente uno se convierte en el asesor metodológico de esa investigación [...] Profesor 16, octubre 10 2012).

Como el indicador de los logros es el trabajo de grado; allí hay un valor que no es cuantitativo, sino cualitativo, una forma de IDE puesto que los estudiantes someten sus trabajos de grado a la lectura por parte de asesores metodológicos y temáticos, quienes hacen comentarios y precisan orientaciones, con el fin de afinar los proyectos inicialmente planteados por los estudiantes.

Luego los alumnos tienen que presentar los resultados de un ejercicio formativo e investigativo, en exposición frente a una audiencia; la sustentación de devoluciones a las instituciones beneficiarias de los ejercicios de investigación se produce mediante foros en los que se evalúa, no tanto la calidad de un producto, como la capacidad de comunicar los

resultados y la apropiación del proyecto; todo pasa por el criterio comunicacional, cuyo indicador es la evaluación y autoevaluación entre pares:

[...] me parece fundamental socializar el conocimiento, socializar las propuestas, [...] entonces cuando ya empieza a existir una primera propuesta, un anteproyecto, desde el tema mismo, hay trabajo colectivo, donde cada estudiante plantea qué quiere y dónde; todos los compañeros le formulan anotaciones a él, y eso se hace hasta ocho días antes de que los estudiantes presenten públicamente el proyecto; entonces, permanentemente hay un ejercicio de retroalimentación de los trabajos de investigación[...] (Profesor 2, octubre 23 2012).

[...] hemos hecho socialización, entrega de productos individuales; hemos hecho exposición al azar, presentaciones y devoluciones en diferentes momentos a grupos de las instituciones; [...] En el foro de socialización que hacemos en la facultad cada semestre, también puede ser que saquemos al azar a quien presenta, con la idea de qué tan apropiados están los estudiantes del proceso en que participaron [...] (Profesor 12, octubre 13 2012).

Para Moscovici (1961), todo momento comunicativo tiene la fuerza de trasponer la Ciencia en un dominio en que el sujeto establece una dependencia con el saber, en tanto hace uso de un lenguaje sistematizado para hacer comprensible el alcance plural de una representación; esta situación le propone dos retos: primero “transparentar” la comprensión lograda, y segundo, “opacar” la hegemonía de un sistema que lo somete a un formato, y

queda superado por el simbolismo que implica la interpretación de un mismo acontecimiento (p. 164).

Con esta explicación se entiende por qué los maestros empoderan a los estudiantes para que aprendan a evaluar o justipreciar los trabajos de los mismos colegas en una labor entre pares: “[...] en esas socializaciones yo le entrego a los estudiantes la potestad de evaluar el trabajo de los otros; no solo de que lo comenten, sino que lo evalúen bajo unos criterios. Cuando uno revisa como evalúan ellos, se va dando cuenta si lograron competencias” (Profesor 2, Octubre 23 2012). Se refieren a la capacidad de trabajar en equipo, en términos de interacción.

Este proceder de los formadores suele llamarse “*la hermeneia*”³⁵ como actitud formativa que empodera a los estudiantes para hacer oír su voz. Se trata de la creencia en la efectividad de las asesorías, pues se reporta que los proyectos de investigación deben ser socializados en audiencia pública, pero previamente discutidos y retroalimentados en clase. De la “*hermenéia*” se desprende la interacción entre educadores y educandos y la interacción de **estos** con sus compañeros; así, aprenden lecciones de vida, pues los estudiantes asumen la evaluación y auto evaluación para aprender de los errores y esas sí son lecciones aprendidas.

35 “[...] el Peri hermeneias de Aristóteles. Según **este**, la hermeneia es el logos articulado, grosso modo, «una semiología destinada a comunicar al exterior los estados del alma». Aquí la hermeneia se ve como la exteriorización verbal de lo interior, como la expresión del alma, o del pensamiento[...] la hermeneia es la exteriorización, no necesariamente considerada verbal, de un pensamiento”. Trasfondo filosófico de la semiótica. Autor(es): Ramos, A. (Alice). Fecha de publicación: 1981. Cita : Anuario Filosófico, 1981 (14), 197-201

En línea con Moscovici (1961), se advierte que la aprehensión de la realidad se produce con mayor efectividad en el encuentro “cara a cara” con otros sujetos; por tanto, la interlocución es íntima y se lleva a cabo en la interacción con otros, afirma el autor que esto tiene por objeto, no tanto la comunicación de ideas, sino más bien “[...] conseguir una influencia, una aprobación [...]” (p. 180), en este caso, los alumnos procuran el asentimiento de sus tutores, como expresión de la apropiación de códigos que son exigidos en la relación entre grupos que comparten los mismos intereses.

7.2.3. Representaciones de los docentes acerca de sí mismos

Un criterio derivado de los estudios sobre Representaciones, consiste en considerar que para subscribirse al conocimiento de las representaciones sociales hay que entender al ser humano como creador de sentidos; ello exige de los sujetos la capacidad de describir personas o los rasgos icónicos de la realidad que quiere aprehender.

Con esta claridad, se comienza diciendo que en general los docentes se ven a sí mismos ejerciendo una vocación que se concretiza en el juego de varios roles. De aquí se desprenden rasgos sobre su perfil que van aglutinados alrededor de una única figura: la del Docente Investigador; este es el responsable de Formar en Investigación en la Escuela de Ciencias Sociales. Los otros perfiles aquí descritos, van anclados a esa figura y expresan otros asuntos colaborativos de la actuación e interacción del docente con el estudiante.

En este orden de ideas, se organizan las descripciones de perfiles en tres categorías: primero los sembradores de pasión, luego los Investigadores se refieren a los perfiles de asesores metodológicos y temáticos, y finalmente los de carácter irregular, que afrontan asuntos críticos en la Universidad. La intención de esta categorización viene expresada por Moscovici cuando se refiere a la diferenciación de grupos humanos, que desde las RS, tienen dos pretensiones; una, reconocer las afiliaciones socioculturales de los sujetos y, la otra, definir factores ideológicos que movilizan las acciones de los mismos:

[...] se pueden delimitar los contornos de un grupo en función de la visión que tiene del mundo o de una ciencia particular. [...] Observamos que la representación también traduce la relación de un grupo con un objeto socialmente valorizado, en especial por el número de dimensiones que posee, [...] por su orientación, como por el hecho de su presencia o de su ausencia [...] reciprocidad entre una colectividad y su "teoría" (conciencia, representación) [...]. (p.50).

7.2.4. El docente que siembra la pasión por la Investigación.

Los entrevistados explican que quien siembra la pasión por la Investigación no es un sujeto perfecto, sino todo el que hace de la investigación en pregrado una práctica transversal y permanente. Ese sujeto tiene actitud vocacional, responde a un llamado que descubre en su interioridad. Se trata de un asunto afectivo, pues se asume una condición

vital que lo lleva a consagrar la misma vida con todas las energías; un llamado que se asume como transversal.

[...]la Investigación Formativa, debe solo otorgársele a los docentes que aman la investigación, que aman el conocimiento y que se sientan cómodos haciéndolo; como ese asunto de orientar la Investigación Formativa no es para todo el mundo [...] el de la docencia no es para todo el mundo [...], entonces a mí me parece preocupante. Y cuando digo un poco, va en contra de quienes amamos y nos gusta la investigación y quienes lo tenemos como oficio vocacional [...] (Profesor 2, octubre 23 2012).

Esa vocación es propia del educador que está inmerso en un doble rol: en el ejercicio de la docencia en algún curso de Escuela dentro de la Universidad, y ejerce la Investigación como práctica profesional en algún campo específico de trabajo; el que siembra la pasión por el conocimiento es entonces todo docente que lidera un curso de Escuela. Los docentes se representan esa vocación con una imagen, mejor descrita por el profesor 13:

[...] entonces lo que hago es una tarea de *iconoclasta*, de simplificar la investigación ¿cierto? , de quitarle el mito, y de devolverle la fe en lo que el estudiante es capaz de hacer con las herramientas que hay disponibles para la investigación; de que cuando él se vaya de aquí, diga: yo tuve un curso, hay cosas que puedo hacer, estas las puedo aplicar en la empresa, estas las puedo aplicar en el

medio de comunicación y que tenga como una especie, como lo dice Ritenour la tratadista, como una caja de herramientas [...] (Profesor 10, octubre 13 2012).

Para el profesor 4, ese sujeto que desvanece los prejuicios y los mitos, es el buen docente que: “[...]es aquel que se las arregla con la didáctica y los procesos de formación en el aula[...]”, es decir, con las contingencias del día a día; decanta el conocimiento en contextos específicos y lleva años de ejercicio en docencia; hace integraciones entre aprender y pensar, entre la comprensión de los conceptos y las situaciones o contextos laborales; pondera lo investigativo con lo experiencial. El buen docente es merecedor de reconocimiento por la dedicación a la formación en general; sabe reconocer las necesidades del estudiante y le resta tensión y fatalidad al aprendizaje, por eso se le conoce como Formador Integral (Profesor 10).

En suma, el perfil del docente que siembra la pasión por el conocimiento, es todo aquel con vocación de formador, que transmite amor por el estudio desde su experiencia y entusiasmo al estudiante para que pase por la institución perfilándose como profesional. Ese docente no es propiamente un formador en Investigación, pero sirve los cursos que le competen con rigor académico.

7.2.5. El docente Investigador: el que camina al lado de los estudiantes

Los participantes del grupo de discusión, miembros del Comité de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales, aducen que una de sus preocupaciones se fundamenta en el hecho de que la Formación en Investigación está en manos de docentes de cátedra que trabajan en otras universidades y que solo una minoría de docentes internos o titulares de la UPB atiende estas actividades académicas investigativas.

Entonces lo primero es que para Formar en Investigación, se necesita un docente investigador. Aquel que no solo imparte la instrucción, sino que se encarna en el proyecto de una Universidad de Docencia con énfasis en Investigación; a él se le adjudican capacidades para enseñar con experiencia y método. Se le identifica porque conjuga en sus prácticas esos dos conceptos; con la docencia, expresa el espíritu de pertenencia a la institución y con la investigación, su responsabilidad académica.

El profesor 10, insiste en que todos docentes sean investigadores, y que todo investigador sea docente; pero con ello quiere insistir en que los más avanzados -se refiere a los doctores (PhD)- deberían enseñar en los niveles más bajos (pregrado) sin hacer alarde de su carácter principesco, es decir, que no se dediquen solo a investigar, dejando de lado la docencia. No obstante, los participantes del grupo de discusión afirman que no tiene que ser necesariamente doctor; se observa que se trata más bien de un docente en ejercicio pleno de su profesión, aunque ostenta algún postgrado (Octubre 13 2012).

Hablando de las políticas del Icfes, (Vélez Pareja & Dávila L. De G, 1984), afirman que la Investigación y la docencia van de la mano porque así se aporta al estudiante, no solo contenidos intelectuales, sino inquietudes de conocimiento sobre la realidad nacional, en orden a superar la mediocridad pragmática que caracteriza la cátedra en Colombia. Los autores agregan que “[...] la forma como se realiza la docencia es determinante de la orientación del espíritu investigador. Mientras en la Universidad se permita el florecimiento de una docencia mecánica, de transmisión de información, normativa, acrítica, aunque haya millones de pesos y equipos, no será posible la investigación como clima de trabajo [...]” (p.2).

Los doctores de la Escuela, replican que si bien existen distancias entre los docentes- su labor es transversal a los programas (pregrado y postgrado) y su responsabilidad consiste en trazar líneas de formación consignadas en la propuesta del doctorado en Ciencias Sociales de la UPB. Por otra parte, ellos poco incursionan en la docencia porque si no formulan proyectos de Investigación van a poner en riesgo la participación de la Universidad en las políticas de obtención de la riqueza del país.

Parra Moreno, (2004) en sus: “Apuntes sobre Investigación Formativa”, afirma que se trata de una disyuntiva curricular, pues el docente entra en conflicto con la institución y sus propios intereses cuando tiene que decidir si dedicarse a investigar o dedicarse a la docencia. La conciliación de la disyuntiva ocurre por medio de la Investigación contratada, o haciendo que el docente alinee a los proyectos de Investigación; ello exige un currículo altamente flexible, para auscultar los objetos de estudio de sus investigaciones, en la distribución de la labor docente.

El siguiente testimonio resume el sentir de los doctores, más allá de esas preocupaciones macro dentro de la Universidad:

[...] este es un tema de todas las facultades [...] tenemos muchas responsabilidades, hay un desbordamiento de trabajo que a todos nos estresa y pienso que en algún momento se hace difícil; no obstante, hay mucho compromiso, se ama la investigación, hay mucho por hacer y para entregar [...] hacer más contundente la participación de los doctores en el pregrado es un asunto que se puede resolver en el tiempo [...] (Grupo de discusión No.1 noviembre 20, 2012).

Entonces el docente que forma en investigación:

[...]tiene que ser una persona de trayectoria en la Universidad, que conozca la Escuela, que sepa investigar, pero además, que le guste investigar; porque no todo el que investiga lo hace porque le gusta, sino que lo hace porque es una obligación y porque eso le da prestigio- y en la U, el prestigio es muy importante- y porque les da méritos, entonces les da plata, y viajes [...]el docente investigador no es el orientador que está parado ahí [...]sino que tiene que ser un maestro, un acompañante de esa formación es eso lo fundamental que hay que entender hoy [...] (Profesor 1, Octubre 13 2012).

Se trata de un conocedor de las políticas formativas de la institución, capacitado en la resolución de problemas interdisciplinarios, que se dedica a conceptualizar diversas comprensiones del mundo. Para el profesor 5, es el que tiene “formación postgraduada” - dígase Maestría o Doctorado- con formación en pedagogía y en Ciencias Sociales. A éste

se le distingue por su formación permanente; ha de tener capacidad y clara intención de contrastar la teoría con la práctica; ello implica un esfuerzo de largo aliento; he aquí el porqué:

[...] incentivar el espíritu investigativo de los estudiantes nos aporta a los profesores espíritu investigativo; o sea, pienso que los procesos investigativos dinamizan mucho como la enseñanza y el aprendizaje y nos exigen a nosotros como profesores estar más atentos como a los cambios, a que la teoría se demora más para renovarse que la práctica; entonces que tenemos que estar contrastando teoría y práctica, porque realmente yo creo que la vida cambia más rápido que la teoría y entonces, [...] me parece que ganamos espíritu investigativo y los profesores, creo que ganamos eso y me parece que al fin nosotros le imprimimos a los estudiantes ese método, disciplina, secuencialidad como que aprendan el rigor, que si hacen algo que tiene más rigor [...] (Profesor 12, Octubre 13 2012).

Que la realidad se renueve más rápido que la teoría, según el profesor 11, implica que el docente formador en investigación tiene que ser capaz de resolver asuntos no contemplados en los textos; este parecer es apoyado por el testimonio del profesor 13:

[...] yo pienso que se necesita contrastación con la realidad; primero un profesor que tenga una formación teórica, pero con experiencia práctica, [...] segundo, es indiscutible que tenga una valoración por la investigación, [...] que

valore la investigación como una práctica en la que cada vez debemos pues, como poner más empeño [...] (Octubre 13 2012).

Posee además, otra cualidad adquirida en el tiempo: la práctica en docencia, por lo que se le conoce también como el de mayor experiencia; no solo porque aporta calidad a los ejercicios investigativos de los estudiantes en el aula, sino porque sabe estimular los logros con su espíritu emprendedor; por se le compara con un empresario con capacidad para superar las crisis del día a día; éste hace explícito todo aquello que permanece oculto para el estudiante que no sale del aula; además, porque forma en investigación de manera estratégica desde sus experiencias personales.

[...]Yo creo que para ser profesor de investigación hay que investigar[...]tiene que ser una persona que se meta al barro, que tenga experiencia, que haya constituido empresas; que se haya quebrado, que haya vuelto; que sepa en lo que se está metiendo- que en teoría no es lo mismo- pues en la práctica aparecen muchas situaciones que no están consagradas en los textos, que no están en las doctrinas y que hay que resolver, [...] con base en experiencia y con base a principios[...] (Profesor 11, Octubre 8 2012)

El profesor 8, dice que el docente experimentado está vinculado a la instrucción para que el estudiante sepa qué hacer y cómo hacerlo y aprenda haciendo. Además, la experiencia está ligada a la fundamentación teórica y metodológica, en cuanto vincula la teoría y la práctica investigativa, logrando así el equilibrio; algo así como “la justa medida entre saber y hacer” (Octubre 27, 2012). Para el profesor 7, es quien garantiza la

estabilidad académica del estudiante y en ocasiones funge de espíritu maternal frente a estudiantes angustiados con sus proyectos (Octubre 17, 2012).

La figura del docente investigador se objetiva cuando los profesores 1, 2, y 16, relatan que a la par con la instrucción, ellos mismos se lo representan, no solo como docente familiarizado con un saber, sino como acompañante, tutor; porque camina “al lado de” los estudiantes; por eso, para el profesor 2, en cierto momento la figura del acompañante se desvanece, cuando el estudiante actúa en clase como “par evaluador” de los trabajos de sus compañeros, empoderando así a sus alumnos en términos de autonomía (Octubre 23, 2012).

7.2.6. Asuntos Críticos e Incertidumbres

En contraste con esa figura del docente Investigador, aparece, en calidad de colaborador, el asesor metodológico y el asesor temático. El metodólogo, sigue adscrito a la formación y sabe de etiquetas. Sin embargo, el profesor 16, admite que la definición del metodólogo, va más allá de las etiquetas: “[...] ya sabemos que vamos a encontrar problemas de ortografía, de cohesión, de conectores, o sea sabemos por ejemplo eso; ¿qué hacemos? tratar de generar charlas, generar acciones en común para fortalecer esos aspectos [...]” (Octubre 10, 2012).

Se trata de docentes proactivos, que proporcionan charlas para todos los estudiantes, incluidos quienes comparten marcos teóricos con otros grupos en sus trabajos de grado; con todo, el profesor 9, al hablar del docente metodólogo describe tres nodos que a modo de íconos, confirman intuiciones ya mencionadas: que enseñan contenidos profesionales, introducen a los estudiantes en las formalidades del trabajo de investigación; prepara a los estudiantes en el diagnóstico sobre las inquietudes que los aquejan, y es quien promueve estudiantes reflexivos (Octubre 10 2012).

Aparece luego la figura que complementa su actuación, que afina y avala la concreción de un proyecto hasta la entrega de un producto; es el asesor temático; también conocido por sus cualidades de recreador o constructor del conocimiento; según el profesor 2, su rol no consiste solo en enfatizar la rigurosidad de la lectura, el uso de las fuentes (reseña bibliográfica) y corrección de estilo, sino en mirar que el proyecto esté en consonancia con la especificidad del objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Es el recreador en la construcción del conocimiento y conoce las dinámicas cambiantes de lo social (Octubre 27 2012).

Esa tarea se ejerce con apoyo en el dominio conceptual que incide en las decisiones del alumno, a la hora de formular un proyecto. Entonces deviene, según el profesor 16, en un académico, que tiene claridad epistémica; más cuando pone al estudiante en contacto con la realidad (se refiere así al trabajo de campo), entonces según el profesor 1, ayuda a plantear diferencias de lo observado, y sobre la comprensión de la realidad (Septiembre 8, 2012).

Algunos afirman que este asesor temático, cuenta con un valor agregado, que no riñe con la descripción anterior, en cuanto comienza su labor como informante de las fases de un proyecto; pero con el tiempo, su presencia resulta ser una fuente de consulta para los estudiantes. En los grupos de discusión, los participantes reportaron que los estudiantes que son cero biblioteca, acuden a la experticia de ese docente que los guíe, les ofrezca insumos y les entregue bibliografía- que es bien recibida porque fue referenciada por un sujeto con autoridad- (Tercer Grupo de discusión noviembre 29, 2012).

En este sentido, tiene incidencia en la elección y orientación de los proyectos de Investigación de los estudiantes; en opinión del profesor 2, es prescriptivo en cuanto exige que el tema de investigación, se corresponda con el currículo de formación (octubre 23, 2012); por eso el profesor 8, lo declara un intencionador, no solo de la Investigación, sino también de la escritura, pues le asigna roles a los estudiantes. El mismo entrevistado afirma que el docente aprendió esto del ejercicio didáctico trazado por el seminario alemán -asunto tratado ya en las metodologías-(octubre 27,2012).

No obstante, de esta comprensión se desprende un asunto tenso y crítico: la preocupación sobre la utilidad de la investigación en el pregrado. Ello demuestra una tensión entre formar la clase obrera de este siglo o formar agentes para la comunidad científica que requiere el mundo de hoy. Grinberg (2007) plantea que ser competente significa ser atractivo en el mundo del mercado; ello implica que:

[...] no basta con poseer conocimientos o información [...] más que enseñar saberes como verdades estables hay que enseñar a buscar esos saberes, los

procedimientos involucrados en la producción de saber; [...] y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio en movimiento constante, por supuesto, atentas a estos nuevos tiempos [...] (p.7).

Al indagar por ese asesor temático, se revelan varios matices de su perfil; parafraseando a los docentes, es significativo precisar sus labores complementarias: el profesor 1, reporta que es aquel que participa en el diseño de los cursos de investigación; por eso se le conoce también como diseñador; agrega que ayuda al estudiante a interiorizar la teoría y su aplicación; un asunto que según los profesores 1, 2, y 3, forma en la capacidad de trabajar en equipo y en la interdisciplinariedad, competencias ya mencionadas.

En suma, retroalimentan la práctica formativa, instruyen y exigen que el estudiante aplique lo aprendido. En lugar de corregir el error, muestran el camino, indican el cómo, y saben que no todos serán investigadores; ello está al servicio de la renovación de los cursos porque su interacción con los estudiantes le aporta una constante renovación de contenidos y le facilita dinamismo a la docencia; dinamismo que solo se objetiva en las discusiones de la comunidad académica (Primer grupo de discusión, noviembre 20, 2012). Paulo Freire considera esta situación con el símil de una sombra y afirma que el profesor siempre aprende enseñando, porque “el proceso de enseñar, le enseña a enseñar”, a la vez que aprende con el que aprende (p.2).

Llama la atención que se refieran a otro docente que contrasta con el investigador; es aquel que obedece literalmente los formalismos de la investigación, es decir, el formato. Este docente todavía no alcanza a permear la vida de los estudiantes porque es un simple cumplidor (Profesor 9, octubre 10 2012). Se trata del transmisor de contenidos profesionales; éste es aceptado con dudas por los demás docentes, porque “[...] cree que lo suyo es hacer pasar el conocimiento y no ocuparse de las personas [...]”; este transmisor, es descrito por el profesor 13, como docente raso, que se dedica a la labor profesionalizante y se caracteriza por la flojedad.

El profesor 9, lo menciona en la siguiente declaración: “[...] hay uno- que es desafortunadamente mayoritario- que es el docente de los cursos profesionales, que cree que el programa de formación en investigación es de los profesores de metodología y técnicas de investigación; o sea que ellos no tienen que ver nada con formación en investigación, sino que ellos deben ofrecer contenidos profesionales” (Octubre 10 2012).

De otro lado, los entrevistados también se refieren al perfil del docente novel; para el profesor 4, éste [...] requiere acompañamiento en función del relevo generacional: “El reloj generacional”, (y en función de la) inserción en la vida laboral y los procesos [...]” (octubre 13, 2012); entonces, el novel no se debe vincular de inmediato a la formación en investigación, a menos que se confronte con el medio. El mismo docente agrega que el novel sigue protocolos, entra rígido al proceso, se llena de ansiedad ante la evaluación de los estudiantes y por ello sus comportamientos y actitudes expresan búsqueda de aprobación por parte de sus alumnos.

Sobre esta situación crítica, el profesor 6, habla de un compromiso industrial, y sugiere que el docente viejo se encuentre con el nuevo para que discutan sobre el trabajo; porque los docentes experimentados comprenden el objeto de estudio de aquello que enseñan, pero no entienden al novel que piensa distinto; [...] es un problema actitudinal que requiere de sensibilización de todos hacia el otro [...]” (Octubre 22, 2102).

En cuanto a la condición contractual o el tipo de vinculación que tiene este docente con la Universidad, los entrevistados afirman que es deseable que sea un docente titular o interno; el profesor 16, reporta que los docentes titulares son de suyo o por derecho, los encargados de formar en investigación; no obstante, los de cátedra que comparten esta responsabilidad, han de recibir asesoría de los primeros, porque los estudiantes siempre le reportan a los titulares como va el proyecto, debido a su alta presencia en la institución.

Finalmente, si bien el docente interno es riguroso en el manejo de fuentes y ofrece un sustento teórico, el de cátedra ejerce su profesión afuera y trae su bagaje de observación que enriquece los ejercicios investigativos. Por eso el profesor 12, afirma que el de cátedra es un docente flexible que llega a un mejor manejo teórico y trabaja en equipo con el que hace intervención social (Octubre 13 2012).

Con el deseo de explicar las situaciones críticas ya descritas, Moscovici (1961) indica que están relacionadas con las RS polémicas, que tienen que ver con el trayecto de situaciones críticas o tensas, fruto de la convivencia de los sujetos, y RS hegemónicas, aquellas que abarcan a la casi totalidad de los miembros de un grupo humano y que son valiosas en cuanto aportan una *pre-reflexión* de la realidad representada; esas RS

hegemónicas tienen carácter prescriptivo y moralizante y se apoderan del argumento convincente, mientras que las *polémicas*, tienen un componente figurativo de convergencia de diversos significados de la realidad representada.(p.112).

7.2.7. Experiencias fallidas y exitosas

Toda vez que se habló de experiencias exitosas en Investigación Formativa, los participantes se refirieron a asuntos actitudinales del estudiante frente a la investigación y a la necesidad de validar esas experiencias para enfatizar la fuerza del trabajo escrito, concatenado con el objeto de estudio de lo social desde distintos paradigmas y enfoques. Mírese primero la reacción de los docentes ante experiencias fallidas y, luego, el contraste con las mejores prácticas.

Pocos como el profesor 10, expresaron que no conocen experiencias exitosas; a lo sumo se habla de éxito en la formación, si los resultados de investigaciones se ven publicados en revistas científicas o indexadas. Así expresan su reacción:

[...] nunca los docentes permiten que se discuta en clase una investigación para que los estudiantes evalúen la metodología y la calidad de los resultados, eso se debe al miedo, a la actitud defensiva de los docentes: soy yo y mis circunstancias; yo soy yo y lo que sé, y no hay debate académico. No lo veo con optimismo [...]
(Octubre 13 2012);

Por su parte, el profesor 1 reporta una experiencia aparentemente fallida. Fue un trabajo de campo en el sector de San Joaquín (aledaño a la UPB) diseñado para que los estudiantes entendieran asuntos actitudinales frente a la investigación; pero algunos estudiantes no le encontraron pertinencia y abandonaron el proyecto; sin embargo otros lo retomaron y llevaron a buen término su trabajo de grado; se reporta que aún, después de egresar de la Universidad, buscan al docente que dirigía el proyecto, para que les brinde asesoría.

Como experiencia fallida, el mismo docente reporta un diagnóstico de comunicaciones al interior de la Universidad con estudiantes de Comunicación Social; para el docente, la experiencia fue exitosa, pero la Universidad no le concedió valor, al no incorporarla como estrategia de investigación en la institución.

Para el profesor 4, una experiencia de trabajo de campo en el centro de la ciudad fue frustrante y la discontinuó. Los habitantes del lugar cuestionaron a los estudiantes por motivos de seguridad, y el formador no volvió a salir con sus alumnos; es este docente el que recurre a las TIC para mirar situaciones o testimonios procedentes de trabajos de campo, que en la Internet se encuentran contextos sociales reales, para luego concluir que la internet es un sucedáneo del trabajo de campo. No solo la inseguridad, sino el manejo de lo público, lo semipúblico, las barreras y la legalidad (se refiere a grupos al margen de la ley) fueron muy desalentadoras.

Los participantes del grupo de discusión-miembros del Comité de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales- replican que si bien las TIC soportan el trabajo de

campo y sirven para comparar los contactos reales de los alumnos con la realidad, éstas, cumplen solo una función de apoyo y nunca reemplazan la observación humana y directa de los fenómenos sociales (Tercer Grupo de discusión, noviembre 29 2012).

Guzmán Franco (2005), avala una formación sin temores desde las TIC, considera que se trata de instrumentos didácticos necesarios en la Educación, pues propician el aprendizaje universitario en colectivo, la indagación de fuentes y reducen la mera recepción de contenidos, comprender que el docente no es la única fuente de conocimientos. De otro lado, promueven la Interacción entre sujetos y facilitan la comprensión de la tecnología educativa desde las valoraciones que se le otorgan a la Web en el aula de clase.

Sin embargo, muchos docentes hablan de experiencias exitosas, que sirvieron en primer lugar para reportar cómo se transformó el discurso escolar de los estudiantes, a través de proyectos académicos con carácter científico, del uso de nuevos conceptos y del manejo del rigor metodológico. Aquí los formadores acuden al símil del *retrovisor*, para expresar la manera como evalúan el origen y la culminación de proyectos: qué objetivo tiene la investigación y que están haciendo en el momento presente.

El profesor 5 reporta que tres proyectos sobre coleccionismo en publicidad, demostraron la pasión de los estudiantes por la investigación; ellos entendieron los comportamientos humanos y las perspectivas y orientaciones en un mismo proyecto, que sirvió también, para mostrar la fortaleza de la Escuela de Ciencias Sociales (Octubre 9 2012).

Dos profesores compartieron una evaluación en periodismo con una noticia reportaje; se trataba de la caracterización de una población, por petición de un personero de la Alcaldía; los estudiantes de tercer semestre debían aplicar el método de la investigación social, darle peso a la investigación en medio de la premura y asumir el proyecto.

La experiencia culmina con la actitud de los educandos que tradujeron ese ejercicio en investigación, entregaron resultados, respondieron a una necesidad real y aprendieron el valor de la intuición. Ellos comprendieron el sentido de la observación, admitieron ser capaces de trabajar bajo presión y descubrieron que lo social se convierte en objeto de estudio soportado por la academia (Profesor 11, octubre 8 2012); (Profesor 12, octubre 13 2012).

A continuación, la actitud de un docente que expresa satisfacción por el logro de sus estudiantes. El educador se refiere a las alumnas del programa de Publicidad que hicieron una intervención con un cliente real y lanzaron una propuesta que aportó mucho a su conocimiento y a sus comprensiones sobre el ejercicio de la profesión:

[...]Ellas estaban preguntando, no por el segmento, que es una pregunta reiterada en el medio publicitario, (*segmentación= público objetivo*), ellas estaban haciendo la pregunta por los nuevos segmentos, entonces cuando uno nota que el estudiante entiende que la moneda tiene dos caras, que hay una contraparte sobre algo, pero son capaces de darle la vuelta a ese algo, uno sí nota ahí el espíritu de la investigación llevándose a cabo [...] metodológicamente se cometieron muchos errores, pero creo que la monografía tiene unos aciertos, unas lucideces, pues

efectivamente manifiestan que el proceso investigativo trasformó asuntos en su manera de pensar, en su manera de escribir, en su manera de comprender el mundo; y me incluyo en esto como docente, a mí también me marcó el trabajo [...]

(Profesor 16, octubre 10 2012).

La experiencia exitosa sirvió para otorgarle al trabajo escrito un lugar indiscutible en la formación, pues se valora como momento evaluativo de la autonomía del estudiante protagonista del acto formativo; entonces las experiencias sirven para reconocer la fortaleza pedagógica de los docentes y también como manifestación de la competencia comunicativa de los alumnos; revelan que el docente actúa más como observador reflexivo del crecimiento del estudiante, que como actor central de un trayecto formativo (Cfr. Profesor 13).

Si se trata de comprender el ingreso de los jóvenes a la cultura de la Investigación, mediante el intervencionismo de calidad, se observa la experiencia del profesor 2, quien se refiere a un proyecto diseñado para crear un laboratorio de comunicación para la comuna 5 de la ciudad de Medellín y que requería claridad conceptual por parte de los estudiantes; lo importante fue el diagnóstico del proyecto y cómo los estudiantes se apropiaron de la lógica en la lectura y formularon un problema de investigación de beneficencia, así explicitaron un ejercicio académico con responsabilidad social; se dice que el problema en su contexto fue un éxito (Octubre 23 2012).

El profesor 3, reporta una experiencia exitosa de dos estudiantes que, ad portas de la graduación, ayudaron a resolver un problema de comunicación dentro de una

organización durante su práctica profesional. Esos estudiantes entendieron más tarde las bondades del rigor científico en investigación. De igual manera, el profesor 6, trae a colación la experiencia de un estudiante de la Universidad de Antioquia que trabajaba en la Alcaldía con una ONG en redes sociales; este estudiante logró cuestionar, complejizar y definir, desde una fundamentación teórica, qué asuntos compartían o no las ONG en el contexto de las redes sociales y demostró que había problemas de comunicación entre ellas (Octubre 22 de 2012).

Finalmente si se trata del rigor de la investigación descriptiva que se hace en el pregrado, basta con observar la experiencia reportada por el profesor 16; se trata de tres estudiantes de la Facultad de Publicidad que demostraron ser muy reflexivos y críticos en un proyecto sobre públicos anónimos que inciden en la innovación de las marcas del mercado.

7.2.8. Comunidad de interacciones semánticas: el deseo de horizontalidad en la relación entre pares

En este apartado, se declaran asuntos tanto académicos como administrativos que requieren discusión en la Comunidad Académica; también se habla del tipo de comunidad que está en capacidad de abordar tales preocupaciones.

De entrada, un entrevistado plantea dificultades inherentes a la formación, en términos de distancias, entre los especializados en metodologías cuantitativa y/o cualitativa, y los especializados en saberes propios de las Ciencias Sociales:

[...] Yo me atrevería a decir que hay carencias bravas en el manejo de las metodologías cualitativas, en el procesamiento de datos y en la aplicación de instrumentos; pero esas son percepciones muy individuales, porque no se discute eso en público, cada uno de nosotros es tan celoso con lo poco o mucho que sabe y no lo deja ver del otro; no somos generosos con lo que cada uno conoce frente al otro [...] (Profesor 10, octubre 13 2012).

El profesor 9, afirma que falta discusión, porque la comunidad es muy administrativa; se ocupa de las contingencias del día a día. Esto se debe al miedo/ pánico de ser confrontado por otros colegas (octubre 10 2012). El profesor 10, explica que los docentes andan más preocupados por lograr reconocimientos, por la autoimagen, en parte debido a demandas institucionales.

Sobre estas apreciaciones Ruiz García (2003) afirma: “[...] Este comportamiento fetichista también es susceptible de presentarse en las relaciones entre los docentes de una misma facultad, a los cuales les cuesta reconocer que lo que han aprendido mediante la investigación, es solo una versión de la realidad que necesita ponderarse mediante la escucha [...]” (p. 82).

Los docentes discuten en reuniones de coordinación de área sobre la pertinencia del trabajo de grado; desean su incorporación en la transformación curricular y hacer

trabajos interdisciplinarios entre estudiantes de diferentes facultades. A esto se agrega que no existen estímulos para los docentes rasos; que existe desarticulación entre cursos de estadística y cursos de investigación; y se requieren espacios interdisciplinarios para discutir sobre la formación específica del docente. En este sentido, se piensa en asociaciones con docentes de otras facultades y disciplinas que aportan desde su saber específico (Profesor 13, octubre 13 2012).

Pero las discusiones entre docentes apenas tienen oportunidad: “[...] deberíamos estar en función académica, pero hay poca deliberación y poco debate, poco sentido de autocritica [...]” (Profesor 11, octubre 8 2012); todo se debe a que no existe una comunidad académica para los externos, excepto una reunión de inducción a principio y fin de su servicio en la Universidad; y con ello se declara que falta autocritica (Profesor 12, octubre 13 2012); también están hablando de una ruptura/exclusión: los de adentro y los de afuera, y de la necesidad de prolongar una comunidad que ha de generar confianza entre ellos (Profesor 12, Octubre 13 2012).

Sin embargo, el profesor 2, sabe que existen tres espacios de discusión: el primero es formal; éste tiene carácter de reunión, marcado por la periodicidad, se centra en la discusión de proyectos de investigación de los estudiantes con otros docentes; el segundo, es de carácter personal; de él hacen parte algunos docentes muy ligados a las formalidades de la IF, quienes acompañan estudiantes que han entendido la dinámica de confiar en sus pares, porque trabajan en un mismo proyecto, esto es, trabajan en semilleros de investigación (Octubre 23 2012).

Existe otro espacio con un tinte parecido al formal antes descrito. El profesor 4, reporta que se trata del Comité de Currículo se preocupa por la transformación curricular; de él se resalta su jerarquía, pues se le otorga una valoración superior al Comité de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales, debido a que se deriva de la comunidad académica de las facultades, o en su defecto, del Comité de Investigaciones de cada facultad. Allí se vive el día a día del aula y su utilidad reside en liderar la integración de las facultades (profesor 12, octubre 13 2012).

Al Comité de Currículo, se le endosan unas significaciones que reflejan la intención de construir la experiencia sobre la Formación en Investigación como eje transversal al pregrado; aunque en contraste, el profesor 16, afirma que el espacio apropiado para ello es el foro de escuela, porque en él se discuten asuntos de comprensión, de interpretación epistemológica y de fundamentación en investigación, y en menor medida, temáticas sobre políticas públicas, y políticas sobre Investigación.

El tercer espacio- lo comparten los profesores 3, 4 y 6; es un espacio informal para hablar de las complejidades, de cómo resolver asuntos cotidianos y cómo fusionar proyectos. Allí la discusión se torna rigurosa, pues se centra en áreas de conocimiento, en radicalismos temáticos y enfoques metodológicos:

[...] hay espacios más informales como son las cafeterías donde hay discusiones más fuertes y personales, temas que salen en torno a toda área de conocimiento: que hay escuelas que son más radicales que otras. Muchas de las discusiones tienen que ver con que uno sea más radical o menos radical frente a

temáticas, enfoques e incluso metodologías. Algunos profesores están formados en saberes, en escuelas positivistas que son más cuantitativos [...] hay otros profes que somos más amplios y accedemos más fácil a la articulación de conocimientos, disciplinas o saberes próximos que tengan mayor incidencia; incluso metodologías más atrevidas, [...] que tienen que ver con recrear objetos [...] (Profesor 2, octubre 23, 2012).

Ese debate de alto calibre tiene por objeto poner a prueba la fuerza intelectual de los docentes, quienes se rinden; por ejemplo, el profesor 6, en este espacio informal lo que busca es aprobación:

[...]me parece que el profesor que cree que lo está haciendo bien, que tiene la razón, tiene un problema enorme; yo siempre me acerco y digo yo estoy haciendo las cosas así, y yo creo que así es bien, pues ¿Tú crees que si?, [...] los espacios sobre todo el espacio del café [...] es donde yo pido que me ayuden a ver si lo estoy haciendo realmente bien o no [...] (Profesor 6, octubre 13, 2012).

En suma, las discusiones existentes, se mueven en el espíritu de la diferencia y la riqueza de la formación interdisciplinar; se comparan perspectivas, se ventilan miradas. Todos reclaman una comunidad donde se exprese con libertad y confianza lo que falta al proceso de Formación en Investigación; donde se construya la unidad y se promueva el respeto; que se declare que es menester hablar del tipo de profesional que se está formando, así como de la relación con las empresas y sus demandas, y de la necesidad de buscar con el criterio de la unidad (Profesor 5, octubre 9 2012).

Con el ánimo de promover el espíritu de la concertación, Miguel Ángel Ruiz, indica que los asuntos educativos justifican el sentido de la comunidad porque todo conocimiento es relativo, tanto como el poder. De igual manera, una actuación equilibrada en la interacción con el conocimiento, conduce a la vitalidad en las prácticas pedagógicas. Más allá de los sentimientos comunes, hay que descubrir las tareas comunes, ya que la comunidad tiene una dimensión dialógica, entonces hay que procurar “el cuidado del mundo habitado” (Ruiz García, 2003, pág. 93).

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al inicio de este estudio se planteaba la metodología de las representaciones para abordar un estudio de caso en ambientes de Educación Superior; ello ha servido para hacer un recorrido por las prácticas de los docentes, que contrastadas con los teóricos, permitió la observación de fenómenos traídos de la realidad disímil y plural, en un contexto particular, como es una Universidad de docencia con énfasis en Investigación, y encontrar allí la función primariamente iluminativa, de las Representaciones.

Esta comprensión, se materializa en el hecho que el investigador tuvo que elegir entre varios conceptos: concepciones, imaginarios, percepciones, y representaciones Moscovici (1961), para decidirse finalmente por este último; pues desde ellas, accede a un objeto de estudio de un saber particular, y dar cuenta de los distintos procedimientos en una investigación etnográfica con carácter descriptivo; no solo porque “las RS son entidades tangibles” (p. 27) que condensan la realidad múltiple, sino también por su movilidad y diálogo con muchas fuentes de información, aún si existe el riesgo de diluir el rigor o erudición en los planteamientos.

Aglutinar los puntos comunes que constituyen una representación colectiva, sobre la Investigación Formativa, desde el análisis de la información consignada en entrevistas semi - estructuradas, grupos de discusión y trabajo de campo, implica confrontar pareceres, ponderar tensiones, y reorientar hallazgos en una actitud de reflexividad, que refleja, no tanto lo que otros quieren que se diga, sino los alcances descriptivos de un estudio; por

tanto, constituyó un reto metodológico, en cuanto que existen variadas fuentes de información, como el análisis documental y el análisis del discurso, que finalmente no entraron las técnicas.

De manera particular, el grupo de discusión resultó ser de ayuda, justo cuando el investigador se sometió a escrutinio por parte de los participantes; fueron ellos quienes hicieron observaciones, sugerencias y correcciones sobre el proyecto, su orden y su consistencia. Al revisar la manera de aglutinar hallazgos, reflexionaron desde los objetivos, y destacaron no tanto descriptores, como sí particularidades sobre la IF, recurriendo a lo explicativo para dejarse conocer como entidad colectiva.

El proceder metodológico desde las RS, se demuestra en el interés de privilegiar la información que no está escrita, pero que es importante para comprender el mundo que habitan los actores del acto educativo. Fue desde el análisis de esas prácticas narradas que se destacó de las habilidades de los docentes para plasmar sus intencionalidades formativas en el transcurso de Investigación Formativa, que develan las complejidades y los logros en y fuera del aula.

Es solo que las RS se han entendido como un concepto teórico. Incluso desde el marco referencial, y para efectos de este estudio, se aventuró una definición de las mismas, apoyado en las terminologías de los expertos; no obstante, a la altura de este trabajo, y como hallazgo muy puntual, se aportó unos trazos de una nueva comprensión sobre lo que son las RS, pero ya en relación directa con las prácticas de Formación en Investigación:

Las Representaciones son escenarios de diversa actuación de unos sujetos que interactúan con otros, con fines de comprensión e interacción con el conocimiento; éstas se constituyen en insumos para la construcción de una cultura que produce actitudes humanas, y sumerge en una comprensión nueva acerca de la manera de estar en el mundo. De aquí se sigue que las RS, tienen un componente flexible que exige a sus actores recrear las comprensiones de la realidad, en una búsqueda constante de la verdad, por el valor que adquiere en el día a día, le otorga un sentido a la vida.

Las Representaciones, se enmarcan en el mundo del espíritu investigativo del hombre, y reflejan tres funciones adicionales a las ya mencionadas³⁶; la primera es estratégica, porque indican un norte, un camino para resolver los enigmas que encierra la realidad; la segunda, es metodológica, útil para abordar objetos de estudio amplios, de manera sistemática; y la tercera, es operativa, porque toleran tareas de coordinación en medio de la pluralidad y diversidad de abordajes, además porque se pueden articular como sistemas compuestos por factores, que sin perder autonomía, están al servicio de la unidad.

Es importante declarar, que el rastreo de las fuentes deja en la poca bibliografía que existe sobre el tema de las Representaciones de docentes en la Educación Superior. El marco referencial advierte el interés de los investigadores por construir y sistematizar estados del arte en saberes específicos y desde el objeto de estudio de las Ciencias; lo que ahora se entiende, es que surge una tensión entre la sistematización de las Representaciones

36 La función cognitiva o de integración de la novedad; interpretativa de la realidad; y orientadora de conductas y relaciones sociales Botero (2008, p. 97).

en el ámbito de la Educación, y la diversidad de temáticas abordadas desde la Interdisciplinariedad, por tanto la sistematización no es tarea fácil.

La información recogida en esta investigación, avala la idea de continuar esos esfuerzos, dado que los investigadores alcanzan a comprender una parte de la realidad en esos contextos cambiantes de prácticas, la realidad misma ya ha evolucionado, y con ella el sujeto, la sociedad y la cultura; se afianza ahora la convicción de que hay que facilitar nuevas comprensiones acerca de las RS, sobre conceptos que inicialmente no eran tan claros en la Educación.

En este sentido se afirma que las Representaciones de docentes en el ámbito educativo hoy, no constituyen por sí mismas una representación colectiva homogénea; este estudio lo que interesa es posicionar la riqueza de la diversidad de prácticas en el contexto de la libertad de cátedra. Los hallazgos son útiles para reivindicar las variadas formas de apropiación y aplicación de la IF, y para evaluar la adecuación o divergencia con la definición institucional sobre la IF.

Como primer acercamiento a ese reto, el cometido fue encontrar diversidad de prácticas formativas en investigación; en este sentido, existe polisemia en la comprensión de la IF; dicha polisemia no se refiere tanto a la comprensión del concepto Investigación Formativa, porque ello significaría el intento de enmarcar el colectivo en un axioma, o forzar a los sujetos a una inferencia que va en detrimento de la riqueza y la pluralidad de las comprensiones subjetivas e intersubjetivas.

Bien lo afirma Restrepo (2002) que el término no se refiere a diversas expresiones, sino a diferentes comprensiones que emergen del análisis de prácticas pedagógicas:

[...] no se trata por lo tanto de un término unívoco, sino de varias aplicaciones del mismo, genéricamente comunes -formar-, pero específicamente diferentes: dar forma a proyectos de investigación; dar forma, desde un proceso investigativo, a una práctica o a un programa social; o formar al estudiante en y para la investigación [...] (p. 10).

No obstante, estos hallazgos se enmarcan dentro de lo que se denomina adecuación de las RS de los docentes a los teóricos consultados en términos de acuerdos, pues no difieren mucho de ellos; eso significa que si bien se procura que los estudiantes se apropien de las lógicas de la Investigación, los docentes ya han recorrido el camino de la apropiación de los referentes.

Los formadores gozan de autoridad moral frente a los estudiantes, como expresión de lo que afirma Corina (2004) “[...] en las sociedades pluralistas no hay un magisterio Ético ni un parlamento ético, reconocidos por todo el cuerpo social [...]” (p. 21); por tanto, son los docentes quienes se encargan de elevar los estándares de credibilidad ante su audiencia dentro del aula.

Pero al margen de la afirmación del autor, y para efectos de este trabajo, es menester expresar que el concepto avalado por los docentes de la E.C.S, y que mejor expresa la dinámica de la IF, es la formación “*en*” Investigación, como adscrito a la naturaleza de una Universidad de docencia con énfasis en Investigación; y el concepto

complementario, no rector, es el de la formación “*para*” la investigación; pues a la IF en el pregrado, no se le exige de suyo un producto publicable.

La información de los entrevistados, avalan el hecho que los objetivos de este trabajo se cumplen en dirección hacia la formación impartida en el aula; fue así que se demostró que durante el último año de formación, las competencias investigativas adquiridas, se plasman en el trabajo de grado, mencionado en los hallazgos, y desde ahí aclarar el tipo de rigor académico que se exige en ese nivel formativo.

Lo que hay que entender es el asunto del rigor; ¿por qué los esfuerzos invertidos en la formación, no se compadecen con los bajos logros obtenidos?; ello impele al sistema educativo, a revisar el concepto de calidad referido a la IF, y analizar por qué el desencanto impera en los estudiantes, pese a que se insiste en sembrar la pasión por la investigación.

Entonces, ¿en qué consiste la siembra de la pasión, en el contexto de la Interacción docente – estudiante (IDE)? Steiner (2004) en su obra “Lecciones de los Maestros”, se refiere a Alcibíades, quien al describir a su “Maestro” Sócrates, dice de él, que es más bien “raro”; con ello quiere decir que “[...] los poderes de seducción del Maestro no tienen rival; nadie puede resistirse al hechizo carismático de Sócrates. Es un compuesto indefinible, espiritual y carnal. El Discípulo se consume de deseo por su Maestro [...]” (p. 32).

Lo que se quiere con ello es que la dinámica enseñanza aprendizaje, se produzca no en la mera transmisión de conocimientos, sino en la intención pedagógica de formar sujetos autodidactas, enmarcados en dos figuras: el asesor como aquel que “*señala hacia*”

(p. 36), y del acompañante como aquel que camina al “*lado de*”. Esto llevaría a la reflexión de una necesaria revisión de cómo se produce la Interacción docentes estudiantes (IDE).

Desde esta apreciación, el aporte que se hace, es que ese tutor, no se limita al diseño de un proyecto publicable; la figura del tutor, más que sembrar la pasión de manera metodológica y sistemática, también forma en la actitud. Peñuela (1996) hablando de la formación en la actitud, la definía como “[...] una forma de creencia que tiene una cierta carga afectiva y predispone a actuar de una cierta manera en un momento determinado [...] y consta de tres componentes: uno cognitivo, otro afectivo, y otro de conducta [...] (p. 57).

Ahora bien, ¿por qué la apropiación de las lógicas de la Investigación por parte de los estudiantes es aún incipiente?; una comprensión de este fenómeno, se debe a la expectativa gerencial de la Universidad frente a los Semilleros de Investigación como expresión clásica de la IF, adscrita a la ejecución de proyectos de calidad; por eso este estudio sobre Representaciones, invita a entender que se forma “en” Investigación principalmente desde la problematización de la realidad, que tiene que ser apropiado por un estudiante que requiere de tutoría permanente.

No obstante, vale la pena problematizar la figura del tutor, y ese caminar al lado de otro, porque en ocasiones se desborda la dependencia del aprendiz con respecto a su maestro; hay aquí claridad sobre un nuevo giro que va dando la pedagogía en la actualidad, pues asuntos de convivencia escolar, o las nuevas comprensiones acerca de la disciplina y las nuevas comprensiones de lo que significa ser estudiante hoy en los contextos educativos, ha llevado al desdibujamiento de la figura de autoridad que ostentaba el

maestro, como adulto, en el pasado, y a la emergencia del menor, como Emperador singular de la Educación.

Estanislao Zuleta (1993), se dio a la tarea de hacer un *“Elogio de la dificultad”*, porque cuando el Maestro le allana el camino al estudiante, para propiciar en él la pasión, el disfrute, y restarle dolor y traumatismo al aprendizaje, entonces “[...] se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad” (p.3).

Por tanto, el tutor o asesor, es un testigo de las transformaciones que se producen en el estudiante; y como testigo es quien profesa la fe en la formación; entonces, el proyecto Investigativo al que se refiere Bernardo Restrepo, es el estudiante mismo, la persona que se tiene ante sí, por tanto, la IF está al servicio de la educación personalizada, porque forma en la actitud.

Si es sabido que la Investigación Formativa en la UPB, tiene un componente de Responsabilidad Social, que se corresponde con el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, entonces esa formación personalizada, implica reordenar transformaciones curriculares tendientes a hacer visible que el asunto no se enmarca solo en la relación tradicional enseñanza –aprendizaje, sino que requiere una comprensión nueva de la pedagogía permeada por la interacción entre docentes y estudiantes (IDE).

Entonces la IDE, se ha comprendido en este estudio como el interés de unos sujetos por comprender a otros, y beber de la experiencia de otros, con el afán de lograr

unas competencias que avalen la pasión por lo que se hace, y hacerlo bien; todo cobra sentido desde el compromiso de los docentes por educar la mirada del estudiante, enfocándolo en la problematización de la realidad a través del aprovechamiento de las variadas metodologías, al servicio de la Investigación Social.

Una impronta social es para Grinberg (2007) una oportunidad para transformar al ser humano en sujeto auto gerenciable, no exento de evaluaciones permanentes sobre las propias actitudes, y voluntad de cambio. En esta perspectiva, la impronta humanista de la Universidad, inclina a los actores del acto educativo, los docentes, a entender qué es realmente innovador y qué es cotidiano, y llevarlos a propiciar programas de formación en y para la dignidad humana; en y para la gestión del conocimiento; en y para la imaginación humana, en y para la practicidad; así como una formación en y para la interacción con el mundo, con el otro, y con el saber.

Esa interacción ya mencionada, está circundada por una especie de arqueología producida en el sujeto, que comienza por la actitud de encontrarse así mismo en situación dialógica con otros que reclaman igualmente el establecimiento de una instancia coloquial, constituida por personas que comparten los mismos intereses, en unos contextos que implican comunicación y acuerdo: la Comunidad Académica.

Ahora bien, la Comunidad Académica es otro concepto que se precisa desde las prácticas de los docentes consignadas en este estudio; si bien no afirma la ausencia de ellas, ni se niega su existencia; es claro que algunos de esos espacios no cumplen la función que se desea y busca. Esta Representación de la Comunidad deseada, tiene algo

más que formalidad o informalidad; se trata más bien de una Comunidad de Interacciones Semánticas.

A lo que se refiere este concepto, es a una re significación de la comprensión clásica de la Comunidad Académica, como sociedad dialógica, “[...] la cual comporta tres dimensiones: ontológica, intersubjetiva y sociológica[...]” (Ruiz García, 2003, pág. 77); la comunidad de interacciones semánticas se comprende como una colectividad abierta a la autocrítica, que no teme exponerse frente a los cofrades; es la colectividad de la confianza que supera los celos y el ocultamiento de experiencias formativas exitosas; es la fraternidad de la querella docta y amistosa.

Esta colectividad contiene creativamente asuntos relevantes al caos, y la vida, pues no se comporta como una población que cumple acuerdos tácitos. Grinberg (2007) hablando de gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento, se refiere a esta población, la cual “[...] discurría entre normas, hábitos y cumplimiento de órdenes; a ese proceso de formación de los rasgos no cognitivos de la personalidad, de la fuerza de trabajo, lo denominaron principio de correspondencia [...]” (p.1).

La comunidad a la que se refiere este estudio, ha vencido el principio, de correspondencia, pero no ha exterminado la subjetividad porque no se fía del fundamentalismo doctrinal³⁷; por el contrario, reclama pareceres sobre enfoques,

37 El Fundamentalismo “no es una doctrina, sino una forma de interpretar y vivir la doctrina. Es asumir la letra de las doctrinas y las normas sin atender a su espíritu y a su inserción en el proceso siempre cambiante de la historia, que obliga a efectuar continuas interpretaciones y actualizaciones para mantener su verdad esencial [...] representa la actitud de quien confiere un carácter absoluto a su personal punto de vista. Así

paradigmas, metodologías, y sobre los alcances formativos, incluidas las diversas comprensiones y las profundas transformaciones humanas y sociales fruto de su actuación en la Universidad; en palabras de Soto Posada (2004), “[...] una comunidad que hace de la vida una obra de arte[...] la cual entiende que a los juegos de verdad y de poder se les responde éticamente con la amistad[...] (p. 51).

Se trata en realidad de un aspecto cultural, que tiene que ver con evocar unas prácticas, unas actitudes, unas valoraciones y unos comportamientos subjetivos e intersubjetivos, socializados en el ámbito de la educación; por tanto, esos asuntos se definen desde la significación que adquiere la cultura como modo de relación, y que se materializa en la progresiva transformación de unos sujetos, que antes eran receptores de conocimiento, y ahora se convierten en actores capaces de re dimensionar su ejercicio profesional.

Ante esta realidad cultural, se infiere también un reto que tiene que ver con hacer aportes a la descripción de una “Pedagogía de la Investigación Formativa” en la E.C.S, desde la comprensión misma de las Representaciones; unos lineamientos considerados con la intención de construir un sistema de Escuela (no un sistema de Universidad). No existe una definición de la pedagogía de la Investigación, pero existen conceptos que inspiran esta

las cosas, lo que se sigue es de una enorme gravedad: quien se siente portador de una verdad absoluta no puede tolerar ninguna otra verdad, y su destino es la intolerancia. Y la intolerancia genera el desprecio del otro; el desprecio engendra agresividad; y la agresividad ocasiona la guerra contra el error, que debe ser combatido y exterminado”[...]” (Boff, 2002, pág. 25).

intención, como el acuñado por Freire (1988), una “pedagogía de la pregunta”, entendida como:

[...] comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, éste tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos [...] (p.2).

También existe el concepto Pedagogía Social, Kilnkert Posada (2004) entendida como la búsqueda del “[...] máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de los seres humanos para sentir, interpretar, e intervenir las realidades humanas y sociales [...]” (p. 186); no obstante, y lo afirma el mismo autor:

[...] la razón de ser de la pedagogía como saber, radica en el crear, investigar y / o descubrir formas de orientar la Educación en las que se integran la teoría y la práctica y se rescata la vida cotidiana para insertarla en la vida académica, llenándola de sentido y significado [...] (p. 185).

En virtud de lo anterior, esta tesis declara que la Formación en y para la Investigación difiere de la manera como se enseñan otros saberes; en palabras de Abello Llanos (2009), si bien la IF requiere de “objetividad, rigurosidad y precisión” (p. 8), y sus productos han de ser “útiles para alguien”, lo que la hace pertinente para los fines que persigue la Institución es abordar una gama de prácticas pedagógicas, estudios explicativos, descriptivos y exploratorios, referentes a saberes específicos, que están al servicio de este

propósito. Así las cosas, se tratará de exponer los propósitos de una Pedagogía de la Investigación Formativa para la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB.

8.1. Lineamientos: construcción del concepto “sistema” en perspectiva dialógica

La descripción de una pedagogía de la IF, implica la objetivación de un contexto académico, ligado a la subjetivación de las relaciones entre sujetos y la manera como se adopta la política institucional en el elenco de prácticas pedagógicas mutantes o cambiantes Restrepo (2002), afirma “[...] allí donde hay buena y variada investigación formativa hoy, florecerá mañana la investigación científica productiva [...]” (p.12), por tanto se justifica la articulación de prácticas pedagógicas que atañen a la Formación en Investigación, desde un Macro proyecto para la Escuela de Ciencias Sociales.

El Macro Proyecto de la Maestría en Educación, en el énfasis Maestro: Pensamiento - Formación UPB & PDS (2011), arroja luces sobre el punto de partida para analizar esas prácticas discursivas sobre la enseñanza desde el referente de las Representaciones se definen unos saberes disciplinares ligados a prácticas de maestros, y se observa una desarticulación en el gerenciamiento de intencionalidades formativas en contextos escolares plurales o disimiles que implican unas demandas y desempeños profesionales a los maestros.

En este sentido, las desarticulaciones en la E.C.S, tienen un epicentro en la falta de definición de perfiles de formadores en Investigación, dispersión en la orientación que se le da a la transformación curricular y el puesto que ocupa la investigación en la formación; falta de coordinación de las comunidades académicas, dificultad en la gerencia y administración de la Investigación, y creatividad desarticulada para abordar el objeto de estudio de las Ciencias Sociales; las luces que arroja el Macro proyecto en Educación UPB & PDS(2011), indican que:

[...] Aquí, precisamente, en lo situado, se pueden plantear abordajes investigativos en los que el maestro sea tanto un concepto como una construcción transformadora. Ahora bien, el concepto no es un ideal sino una idea que da vueltas, es decir, que provoca siempre pensamiento; la construcción es tanto una obra como un obraje; y la trans-formación es una potencia que se efectúa en un continuum educativo por vía del reconocimiento de aquello que se cruza: saber-sujetos-institucionalidad[...] (p.3).

Para entender el Macro Proyecto de Escuela, es menester construir el concepto “Sistema de Escuela”; el Wordweb Dictionary (2013), aporta una definición: sistema es “A group of independent but interrelated elements comprising a unified whole “Un conjunto de elementos independientes, que interconectados, conforman una totalidad articulada” (Traducción propia). La definición, no anula la autonomía de unos componentes que, modulados, aportan a una realidad que se piensa de manera integral.

Además, para lograr nuestro cometido, conviene inspirarse en los lineamientos para las Ciencias Sociales, en el ámbito de la educación Básica y Media, traídos por la Ley

115 de 1994³⁸, del Ministerio de Educación Nacional (1994); y ya que no existen lineamientos para la Educación Superior, aunque sí unas políticas sobre Ciencia y tecnología, y unas orientaciones sobre Investigación en Ciencias Sociales, entonces cabe destacar el interés de los lineamientos.

Éstos no se definen como camisa de fuerza, Ministerio de Educación Nacional, (1994), ni tienen carácter de obligatoriedad, ni se orientan a la reproducción de conocimientos; tal como lo contemplan los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación, se admite más bien una diversidad y diferencia en el esfuerzo de adecuación de la Enseñanza a los contextos y situaciones de la sociedad y de los estudiantes, y un currículo flexible, integrado y articulado (p 3).

Por tanto los lineamientos se consideran más bien una orientación que inspira la creatividad en las prácticas de los maestros, que buscan motivar, dinamizar y re significar la enseñanza; los lineamientos pretenden igualmente la competencia argumentativa en estudiantes “críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y sus posibles soluciones” (p. 4).

38 “La expedición de los Estándares Básicos de Calidad tienen su origen en los desarrollos y avances sobre el conocimiento curricular acumulados desde años atrás en el país, especialmente en los Lineamientos Curriculares para las distintas áreas, que fueron el resultado de un proceso colectivo de reflexión, construcción y formulación de orientaciones para diseñar y desarrollar las propuestas en las instituciones educativas a partir de la expedición de la ley 115 de 1994. En virtud de los procesos de descentralización curricular y autonomía, los lineamientos curriculares proporcionan orientaciones, horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración de planes y programas por parte de las instituciones educativas, buscando el respeto a la diversidad multicultural y étnica del país pero garantizando el preservar el principio de la unidad como nación <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html>. Rescatado el 12 de junio, 2013, a las 9:35 p.m.

Un aspecto sustantivo de los mismos, es lograr la consistencia entre los conceptos, el objeto de estudio, y los objetivos trazados para cada área de conocimiento de las Ciencias Sociales. La indicación de que éstos se construyen sobre la base de experiencias exitosas, y presupuestos curriculares de diversas universidades, valida el intento de proponer unos principios rectores cuya estructura sea informal; es decir, no importa el orden jerárquico en que se presenten, el orden obedece más bien a la construcción de la articulación entendida como un sistema.

El “Sistema de Escuela”, exige una integración de los objetivos que persigue la IF, desde tres inquietudes que se agrupan así: primero las preocupaciones por asuntos formativos y la relación Investigación docencia; segundo, la Co-Investigación, unida a la IDE y al perfil del docente Investigador; y tercero una mirada nueva sobre el objeto de estudio de la Investigación Social, apoyada en una interdisciplinariedad estratégica y a las preocupaciones que tienen que ver con la administración de la Investigación, o el gerenciamiento de la Investigación en la Universidad.

8.2. Asuntos formativos y la relación docencia investigación

De las preocupaciones y consideraciones del Comité de Investigaciones de la Escuela³⁹, se detectan reflexiones iniciales sobre cómo esbozar la Investigación como eje

³⁹“El Comité de Investigaciones de Escuela tiene la facultad de articular el sistema de investigaciones, a través de los grupos de investigación. Quienes lo componen son los cuatro coordinadores del área de investigación de los pregrados:

transversal al pregrado. Se contempla el diseño de la IF como eje transversal dentro de un Ciclo Básico Disciplinar, en términos de Propósitos Formativos, Capacidades, Dominios, y Formulación de Competencias genéricas para la Escuela⁴⁰.

También se habla de estar adscritos a los temas de ciudad, y articular el Doctorado desde la Cultura, el Sujeto y la Sociedad; se ha discutido sobre la epistemología que fundamenta los postgrados, y la articulación de la Investigación Formativa por proyectos.

No obstante los lineamientos aquí propuestos, pretenden integrar objetivos en asuntos formativos, que definan un componente investigativo para la Escuela. Pensar en el criterio de la unidad en la diversidad es útil toda vez que ya existen algunas líneas de

de Comunicación, de Publicidad, de Trabajo Social y de Psicología y los directores de los Grupos de investigación respectivos. Ellos trabajan con sus investigadores que son docentes de pregrado y postgrado [...] y es en los grupos y los postgrados donde se gestan los proyectos de investigación adscritos a las líneas de los grupos [...] así ellos articulan la investigación en pregrado desde los alumnos que estén haciendo trabajo de grado, los semilleros, las pasantías y los estudiantes de especialización y maestría, que estén haciendo trabajo de grado. (Comité Investigaciones E.C.S., 2011)

40 El documento sobre transformación curricular de la E.C.S., trae los **“Propósitos de Formación:** 1. Comprensión contextual desde sus formaciones particulares. 2. Respeto por el otro y por sus ideas. Entendimiento de lo social como parte del Universo subjetivo (lo social y lo subjetivo como un todo dentro de una realidad compleja e incierta) y sensibilidad frente a la realidad y frente a la naturaleza. 3. Responsabilidad con el conocimiento y comprensión de la trascendencia e historia del conocimiento. 4. Reconocimiento de los discursos de las disciplinas de las ciencias sociales y la valoración de los aportes de cada una a su saber específico. 5. Puesta en juego del trabajo multidisciplinar en Ciencias Sociales. **Capacidades:** 1. Conoce teorías de las ciencias y disciplinas sociales en una relación interdisciplinaria para aplicarlas desde sus formaciones particulares en contextos concretos. 2. Comprende el conocimiento social contextualizado desde realidades históricas, políticas, económicas, culturales y éticas para actuar integralmente. 3. Comprende el vínculo sujeto-sociedad para los procesos de socialización e interacción a partir de la sensibilidad frente a la realidad y la naturaleza 4. Interviene y actúa en su realidad desde el compromiso con el cambio social a partir de los principios rectores de la institución con miras a la transformación social y humana. **Dominio de Competencias:** 1. Epistemología de la Ciencias; 2. Investigación Social; 3. Saber Social. **Formulación de Competencias:** 1. Conoce teorías de las ciencias y disciplinas sociales en una relación interdisciplinaria para aplicarlas desde sus formaciones particulares en contextos concretos. 2. Comprende el vínculo sujeto-sociedad para los procesos de socialización e interacción en su entorno cercano. 3. Interviene y actúa en su realidad desde el compromiso con el cambio social desde los principios rectores de la institución. 3. Diseña, planea y ejecuta proyectos enmarcados en los conocimientos conceptuales y metodológicos en ciencias sociales frente a sus experiencias en la ciudad y en la región”. (Sociales, 2013)

investigación lideradas por Doctores- y en su defecto por docentes con postgrado- que adscriben estudiantes de los distintos niveles de formación.

En este sentido, se debatirá sobre el gran problema que se investigará cada año en los cuatro programas de la E.C.S, en espacios reconocidos (Foro de Escuela, Comité de Currículo, y de Investigaciones), para seguir un plan que de razón de un “trayecto de Investigación” como articulador del Doctorado en Ciencias Sociales, para rescatar la episteme que define su ruta.

El siguiente paso es que los doctores y los investigadores, así como los grupos de Investigación, propongan un listado de “conceptos, hechos y principios” Ministerio de Educación Nacional (1994) traducidos en temáticas asequibles a los estudiantes de Pregrado para cada nivel formativo y desde los primeros semestres; así se hace comprensible la complejidad de las líneas de Investigación y sus agendas y los alcances de esos ejercicios de Investigación en miniatura para cada nivel formativo.

Que todos los docentes se ocupen de la competencia argumentativa en los estudiantes; por tanto, llevar al estudiante a entender que el mundo no es tan obvio, y que piense en la abstracción, es decir, que considere todas las implicaciones de un fenómeno, es sembrar en ellos el espíritu de la Investigación.

Ello se hace visible si desde las entrevistas de ingreso de estudiantes a la Universidad, en el diseño de test o cuestionarios innovadores sobre competencias, aplicadas por Bienestar Universitario, se incluyen unos ítems relacionados con los intereses investigativos de los estudiantes (aplicables también al inicio del curso de Investigación

Social), para ayudar a los diagnósticos que hacen los docentes sobre el saber previo, sobre conceptos, sobre afinidades con el saber, y sobre los distractores.

En relación con Docencia Investigación, y dado que la Formación en Investigación se ha señalado como epicentro en los hallazgos de esta investigación, Olivo Estrada, Montaña Torres, & Carrasco, (2010), declaran que “[...] El objeto de investigación deberá identificarse con el de enseñanza, que la expectativa de formación de los estudiantes tenga un marcado carácter investigativo y que la estructura curricular de la institución universitaria sea altamente flexible [...]” (p.8).

Lo innovador de este proceder, consiste en definir criterios de evaluación de capacidades y las competencias por ciclos. Ello implica especificar los alcances de cada nivel formativo, que demuestre la evolución de las habilidades investigativas de los estudiantes de un nivel de formación a otro y de un ciclo a otro. Esto no se ha hecho aún y es innovador.

Esto es posible a través de tres momentos formativos, que describen los docentes en sus prácticas en aula, Abello Llanos (2009):

- a) *el momento epistémico teórico*, para familiarizar a los estudiantes con unas literaturas o temas desde los primeros semestres; el primer alcance evalúa el dominio de un tema vinculado a un área del conocimiento, y al objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

- b) *el momento metodológico*, para familiarizar al estudiante con la literatura; el segundo alcance, evalúa la apropiación de los enfoques y paradigmas de la Investigación Social.
- c) *el momento comunicativo*, para construir una *comunidad estudiantil con solicitud académica*, en un ejercicio de interacción con los docentes. Este alcance evalúa la capacidad de poner en común, no solo producciones de calidad, sino la experiencia de aprendizaje en Investigación.

El Diseño del trabajo de grado en fases estratégicas, implica rigor académico, pero a partir de estos tres momentos; de modo que se elaboren unos entregables escritos, alineados con los proyectos de semestre ya definidos, para luego, retomar todo el proyecto durante el último año de formación, y establecer en cada fase, así como al final, un sistema en miniatura de evaluación entre pares; es la puesta en escena de la conversación como flujo continuo de la transmisión del saber.

La justificación de este proceder se fundamenta en el criterio de la Interacción de docentes y estudiantes (IDE). El profesor Miguel Ángel Ruiz, durante su conferencia en el II Encuentro bienal de egresados de filosofía y letras de la UPB en 1996, hacía referencia al “diálogo en la hermenéutica de Gadamer”; en este sentido, privilegia el diálogo en la formación en Investigación, por cuanto es la base para formular inquietudes y preguntas problematizadoras. Cuando maestros y alumnos conversan, establecen un logos creativo Gadamer (1998), que produce una interlocución que logra la comprensión de los todo, por parte de todos los sujetos (p. 445-446).

8.3. La Co-Investigación, su vínculo con la IDE y el perfil del docente investigador

Este lineamiento es pertinente porque reconoce que sobre los docentes, actores del acto educativo, recae la responsabilidad de las transformaciones curriculares afines a su saber; es exigir de todos una actitud incluyente, que facilite la construcción colectiva del conocimiento; actitud, también conocida como Co Investigación⁴¹, y se funda en la naturaleza de la comunidad académica como diría Ruiz García (2003) al hablar de Platón, de carácter dialógico, re significada en la comunidad de interacciones semánticas ya descrita.

Ello implica enseñar a través de la “persuasión”, entendida como aquella habilidad para formar una comunidad de interacciones, sobre la base de la comunicación. La E.C.S debe preguntarse si esa dinámica persuasión – comunicación, se ejerce desde la imitación de unos sujetos a otros, o desde una puesta en escena de la autonomía que une a los sujetos, y también los distancie.

Obsérvese aquí la pertinencia metodológica de la IDE, porque sirve al propósito de establecer coloquios de Investigación; espacios en que se socializan los mejores trabajos

41 Co Investigación: “[...] la práctica donde confluyen distintos saberes, perspectivas e intereses de los actores en torno a la finalidad de comprender y poder argumentar ante un fenómeno social”. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, pág. 10).

de grado, así como las mejores prácticas profesionales; donde los postgraduados (Doctores y Magister) exponen sus proyectos de Investigación en nuevos espacios de formación para el pregrado. Todo favorece la transmisión de estrategias meta cognitivas, comprensiones y producciones en colectivo.

Anclado a este lineamiento, el Foro de Escuela, representa una oportunidad para los docentes de cátedra que ejercen la labor de asesores de trabajos de grado. Es menester que cada trimestre el foro de Escuela sesione ampliado e incluya docentes de cátedra y estudiantes en el último año de formación; lo que ayudará a mantener y actualizar referentes comunes para el cuerpo docente y enfatizar en las responsabilidades investigativas de los estudiantes.

Han de sesionar, también en comunidad de interacciones semánticas, los docentes encargados de los cursos de Escuela para determinar los alcances de ejercicios investigativos, que conjuguen la instrucción en el aula, con el trabajo de campo en miniatura y la consecuente producción de elementos tangibles, sobretodo escritos, que puedan ser socializados a final de semestre en cada área, dígase la Antropología Cultural, Sujeto y Sociedad, etc.

Establecer además, el perfil del docente Investigador o responsable de la IF, tarea que puede lograrse con la colaboración del departamento de Gestión Humana (Oficina de Desarrollo de Personal). La Universidad ya cuenta con unos perfiles de docentes, pero lo que se necesita, es definir el perfil del Formador en Investigación. Los hallazgos de esta investigación, arrojan luces sobre esos perfiles.

Todo comienza con el establecimiento del principio de Autoridad, no sólo moral, sino investigativa para los formadores, Olivo Estrada, Montaña Torres, & Carrasco (2010); esto significa, que, si bien existen formadores expertos en el formato de la Investigación (los protocolos, las reglas, las metodologías), es importante que el formador haya incursionado de alguna manera en ejercicios de investigación en sentido estricto, para avalar su autoridad moral, pues los hallazgos demuestran, que ese es el docente preferido por los estudiantes, máxime cuando reclaman de los formadores, experticia en el ejercicio de la profesión:

[...] En la actividad de la investigación, se puede reconocer como una necesidad básica el desarrollo de la integración de las capacidades para la investigación, en un proceso de formación de profesores que pase por concientizar las implicaciones de esta función hasta las técnicas, herramientas e intimidades para realizar esta compleja tarea, es decir, se trata de llevar a los docentes e investigadores al nivel de la exigencia y retos que significa la construcción de conocimientos [...] (p. 12)

El perfil será útil para evaluar tres dimensiones, Cortina (2004): a) la capacidad de orientar a otros en el ingreso a la sociedad del conocimiento; b) capacidad de allanar para otros el camino que conduce al bienestar, entendido como el conjunto de bienes sensibles que producen una satisfacción sentimental, así como a la felicidad, tal como Kant, en su obra “Fundamentación de la metafísica de costumbres” cap. 2, lo explicaba, como forma de vida en plenitud; c) capacidad para educar en el sentido de la justicia y la gratuidad, entendido como “empowerment” de unos sujetos conscientes de ser actores y gestores de su propio cambio.

Para ello, es importante establecer un criterio articulado sobre la definición de competencias⁴² investigativas de docentes, Jordi Planas, (2013), desde dos componentes, el vectorial, y el genuino; ésta distinción se propone en razón de que no todas las capacidades para un cargo o empleo, devienen como fruto de una educación formal básica, y en razón de que no todos los formadores en Investigación son Investigadores.

El primero es vectorial entendido como [...] la conjunción de series de capacidades elementales (relacionadas con el saber, saber hacer y saber estar) [...] y el segundo es genuino porque [...] cada componente del vector se puede adquirir por vías distintas. Algunos, mediante formación explícita (FE) expresado en un título, otros mediante formación implícita (FI), mediante la experiencia, aprendizaje o aprender haciendo, otros en la vida social extra profesional, incluso hasta puede que sean innatos (o que se hayan adquirido tempranamente en la primera socialización) [...] (p.79).

Ello llevará a una “diversificación de trayectorias formativas” de Escuela, a favor del reconocimiento que merecen los docentes, desde otras múltiples competencias profesionales, que incluyen más bien un elenco de “cualificaciones” a lo largo de la formación de maestros, aunque no hayan sido formados en el mismo saber, se desempeñan en el mismo hacer.

42 Jordi Planas (2013) hace una crítica al concepto de competencia, y explica: “[...] El uso del término “competencia” en la gestión de recursos humanos y en la investigación social emergió hace décadas con la finalidad de disociar las capacidades productivas de las personas de su educación formal, para dar constancia de que personas con titulaciones escolares distintas eran “competentes” para ocupar empleos similares y que las capacidades productivas de las personas se adquirirían también (en algunos casos primordialmente) mediante la experiencia laboral y social[...]” (p. 77).

Aparece aquí la necesidad de establecer la tutoría en Investigación como un asunto permanente, exigido por las fases del trabajo de grado, de modo que sea transversal en todos los semestres, reste traumatismo y comprometa a los docentes novel y de cátedra, así como a los investigadores, a cultivar su perfil (se refiere a los asesores metodológicos o temáticos), que construyan el relevo generacional exigido en esta articulación; ello es importante para llevar a cabo un aprendizaje por medio de la interacción con los otros, el saber, y el mundo.

8.4. El Gerenciamiento de la Investigación: una mirada nueva sobre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales

Por esta vía, se diseñan nuevos paradigmas e interpretaciones que orientan las nuevas comprensiones del mundo fragmentado; se trata de un salto hacia la Innovación Social con propuestas nuevas sobre “productos, procesos y servicios” Abello Llanos (2009). Este camino es avalado por Colciencias (2013), para hacer pertinente la aplicación del objeto de estudio de lo social en contextos diversos.

Es de capital importancia consolidar políticas educativas para temas de país, se requiere: a) una mirada holística; b) la definición de unos contextos para visibilizar nuevos campos de aplicación de las Ciencias Sociales.

- a) Una mirada holística; es oportuno el establecimiento de una Interdisciplinariedad estratégica como concepto conformado por varios elementos articuladores; un lineamiento que se desprende de los aportes del documento del Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2010); esta interdisciplinariedad, se logra a través de diferentes estrategias:
- La apertura dialógica entre los miembros de la comunidad universitaria de las áreas académicas, (comunidad académica ya descrita)
 - El tratamiento de temáticas y problemas de frontera en áreas de conocimiento; mediante los espacios académicos compartidos por profesores de diferentes Escuelas y Facultades, así se privilegia la formación investigativa y la proyección social.
 - El diseño de cursos con la participación de docentes de varias facultades mediante la concurrencia de diversas disciplinas que coadyuvan a la comprensión de la profesión (interdisciplinariedad auxiliar)
 - El tratamiento de problemas de la profesión con el aporte de dos o más disciplinas (interdisciplinariedad suplementaria)
 - La colaboración entre dos o más disciplinas desde la integración teórica y metodológica (interdisciplinariedad isomórfica)
 - La convergencia de disciplinas y profesiones Consejo Nacional de Acreditación CNA, (2010), creando nuevos espacios de saber y de intervención social (interdisciplinariedad compuesta o trans disciplinariedad) (p. 29).

- b) Nuevos campos de aplicación de las Ciencias Sociales; el MEN (1994) sugiere hacer un reconocimiento a la construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas tales como la inclusión de la multiculturalidad, la naturaleza; las agendas foco de la UPB (Tierra, Agua y Alimentos, Tics, Energía, Salud, y Modos de relación). Además se cuenta con las nuevas concepciones de mundo desde lo multicultural e intercultural; así como la dimensión de futuro, en el sentido de aceptar el concepto de Utopía en el elenco de las innovaciones sobre la calidad de vida del ser humano frente a la complejidad del mundo presente.

Esta realidad implica una reflexión sobre las tensiones emanadas de un proceso que nació bien intencionado, y que termina por alguna razón -seguramente ya expuesta- en una burocratización como equívoco en la estrategia administrativa de la IF: dificultades administrativas; el calendario, las intensidades horarias, los momentos de los cursos, etc.; entonces, un marco de interlocución, ayuda a liderar dinámicas formativas como expresión de los grandes retos que hay que afrontar.

Una relación estrecha entre los entes administrativos y académicos de la Escuela, ayudará a ponderar el diálogo. La obra Colombia al Filo de la Oportunidad, retoma esta deficiencia de la Educación en universidades, tanto públicas como privadas, y señala que “[...] nuestra cultura Universitaria da prioridad a la administración sobre la academia [...]” (Misión de Ciencia, 1998, pág. 80).

Además Vélez Pareja & Dávila L de G (1984), reportan que, la reflexividad en torno a esta falencia, constituye un elemento reparador de las políticas Institucionales:

[...] la administración de los investigadores que compete a los decanos, jefes de departamento, de carrera, etc., requiere de un cabal entendimiento por parte de estos últimos de la naturaleza del trabajo investigativo y de los investigadores. Los criterios de manejo administrativo no coinciden necesariamente con los criterios académicos [...] (p.3)

Revisar al menos cuatro elementos: el primero tiene que ver con el CvIac de los Doctores; precisar qué están haciendo dentro de la Institución; así mismo, procurar liberarlos de alguna labor administrativa, porque siendo los más formados en Investigación, sirven los cursos de fundamentación en los primeros semestres, y colaboran en la revisión de los cursos de Escuela, para incluir en ellos, componentes investigativos, y su relación con el Estado, la empresa y agentes afines, así como propuestas de innovación en procesos formativos.

Acortar distancias entre Doctores y demás formadores en Investigación, apoyados en las comprensiones sobre su quehacer; por eso hay que hacer un balance de los dominios (por áreas de estudio) de los doctores para conocer sus fortalezas, e Investigar temas pertinentes a su saber; de modo que al continuar con un Post Doctorado, fortalezcan sus conocimientos. Ello es útil también para explotar aquello que saben hacer muy bien.

La formación en pregrado estará a cargo de los formadores en Investigación, y no de los nóveles; sin embargo, éstos se convierten en asistentes de los titulares de los cursos de Investigación y en auxiliares de Investigación, pues necesitan del acompañamiento de los expertos y de mayor trayectoria, para erradicar así las distancias entre los docentes cátedra y los internos.

Además, las clases magistrales, son responsabilidad de los doctores con mayor trayectoria en la Escuela, así señalan el “hacia donde”, en espacios múltiples (auditorios); clases dedicadas a la fundamentación en Investigación, mientras la asesoría de los trabajos de grado, está en manos de los asesores que “caminan al lado de”. Así se logra una distribución de funciones entre los miembros de la comunidad académica, se permite a los doctores y formadores participar de convocatorias externas que le aporten ingresos a la Universidad; ello está a favor de una mirada coherente sobre el denominado “carácter principesco” de los doctores en la E.C.S.

En segundo lugar que los doctores de la Escuela se dediquen a la formación de maestros; así, se establecen ciclos de formación y cualificación de docentes en áreas pertinentes a la Formación en Investigación para cada nivel (pregrado y postgrado); hacen acercamientos a la figura del tutor, asesor, director de trabajos de grado, permean la IF de líneas o trayectos investigativos para la Escuela, y aportan generosamente a las discusiones del comité de currículo, comité de Investigaciones de escuela, comunidad académica y foro de Escuela.

A los Doctores se les pide también crear células de Investigación, en que participen directores de semilleros, tutores y estudiantes, para construir trabajos de grado colectivamente; se trata de un ejercicio que se lleva a cabo en el doctorado, y extenderse al pregrado sin detrimento de la formación postgraduada. Ello favorece la captación de nuevos investigadores, que son identificados por los doctores, y que se convertirán en los futuros Investigadores, decentes y directores de semilleros.

Tercero, definir unos marcos de interlocución entre los entes administrativos que dan la idea de exceso en la burocratización de la Investigación, tal como lo sugiere Olivo Estrada, Montaña Torres, & Carrasco (2010):

[...] No es suficiente la infraestructura limitada para desarrollar investigación, además la estructura administrativa limita posibilidades de desarrollo de investigación. En algunos espacios existe una convivencia inadecuada entre las actividades de investigación y docencia, por otro lado la carga docente elevada no permite ejercer la investigación. Planeación deficiente en la distribución de las cargas horarias de docencia, tutorías en deterioro de la función de investigación. Por otro lado, falta personal calificado que comprenda las necesidades de la investigación y la administración de la institución [...] (p.11).

Cuarto, definir el personal que se dedicará a la evaluación de los trabajos de grado, en condición de jurados; esta labor tiene poco reconocimiento en la E.C.S.; ello implica realizar esa labor con dedicación y entusiasmo, de modo que los mejores trabajos, así como las mejores prácticas, sean considerados en concursos de becas, y pasantías en postgrados.

Finalmente, la consecuente promesa de hacer circular trabajos de grado en coloquios de Investigación que estimulen tanto al docente que acompaña, como a los estudiantes que quieren ingresar a la comunidad del conocimiento a través de pequeñas publicaciones en revistas, ya de la Universidad, como otras fuentes de difusión de la Investigación Formativa, y brinden reconocimiento a los mejores asesores y jurados de trabajos de grado.

Consideración final

Una ardua labor se ha llevado a cabo, de él rescato la reflexividad, y la rectitud de intención. Siempre pensé que esta obra es el testimonio de una memoria que señalara el principio de otras reflexiones sobre el acto de indagar la realidad. Mi deseo es que quienes brindaron aportes a este cometido se vean reflejados de manera objetiva y reflexionen sobre los retos presentes para perfilarse hacia un futuro promisorio.

Entender cómo se forma en Investigación desde las Representaciones, hace que yo mismo me represente este mundo de manera disímil; ha quedado en mí una pregunta de difícil concreción y respuesta: ¿cuáles son las categorías más apropiadas para describir una pedagogía de la Investigación?; he ahí un derrotero para un trabajo de investigación futuro. Lo aquí consignado, apenas esboza el misterio que encarna someter la mente y el espíritu a un trabajo apasionante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Llanos, R. (2009). La Investigación en Ciencias Sociales: Sugerencias Prácticas sobre el Proceso. *Investigación y Desarrollo Vol 17, No. 1*, 208-229.
- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. *Filosofía y Cultura contemporánea*. .
- Alvarez Osorio, M. (2008). *La Investigación Formativa o la Posibilidad de generar una Cultura de la Investigación en la Educación Superior*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aragón Juárez, M. G., Jaimes, E., & Rodríguez, C. (2007). *Las Representaciones Sociales de los docentes sobre la función de Investigación en algunos IFD de Tucuman: Abrigamos Esperanzas con TUL?* Tucuman-Argentina.
- Araya, Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Recuperado el 12 de 08 de 2011, de <http://www.mendeley.com/research/las-representaciones-sociales-ejes-tericos-para-su-discusin-1/>
- Astudillo, M., Clerici, J., & Ortiz, F. (2007). *Estudio sobre las Representaciones de Docentes Universitarios en torno a la Formación Pedagógica y las Innovaciones en la Enseñanza*. Recuperado el 17 de 09 de 2011, de www.feeye.uncu.edu.ar: <http://190.220.130.106/web/posjornadasinve/area4/Capacitacion>
- Barrientos, S. (2010). *Encuentros con la lectura*. Bogotá: Libros y Libros.
- Barros Martinez, J. F. (2013). Reconociendo las interacciones en un proceso de aprendizaje en el aula. Un caso con estudiantes de ingeniería. *XIII Jornadas & I Congreso Internacional del Maestro Investigador*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Baudrillard, J. (2002). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bilbao. (1989). Biblia de Jerusalén. En Salomón, *El cantar de los cantares, Biblia de Jerusalén* (pág. 1724). España: Desclee de Brouwer.
- Boff, L. (2002). *Fundamentalismo*. Rio de Janeiro: GMT editores Ltda.
- Borges, J. L. (1952). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de cultura Económica.

- Borges, J. L. (1981). *Diecisiete Haiku*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (1982). *El libro de los seres imaginarios*. Barcelona: Bruguera S A.
- Borges, J. L. (2003). *El Hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Botero, G. P. (2008). *Hologramática: Representaciones y Ciencias sociales: Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bukowski, C. (1999). *Shakespeare nunca lo hizo*. Barcelona: Anagrama Editores.
- Butler Yeats, W. (1990). *Antología poética*. Madrid: Nuevas Ediciones de Bolsillo S.A.
- CAENS. (2000). *Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores*. Recuperado el 20 de 09 de 2011, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf.
- Campbell, J. (2002). *El héroe de las mil caras*. Mexico: Fondo de Cultura Mexicana.
- Cardoso Brabo, J. (2011). Contenido y Estructura de Representaciones Sociales sobre Pedagogía y Pedagogos en Profesores de Ciencias. Burgos, Brasil.
- Carreño Lerma, C. A. (2007). El derecho a la educación en Colombia. Buenos Aires: Libros FLAPE. Obtenido de El derecho a la Educación en Colombia.
- Carvajal Cantillo, E., & Gómez Vallarta, M. d. (2002). Concepciones y Representaciones de los Maestros de secundaria y Bachillerato sobre la Naturaleza, el Aprendizaje y la Enseñanza de las Ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16- sept-Dic, 577-602.
- Cassirer, E. (1977). Antropología filosófica. Una clave de la Naturaleza del hombre. México D.F.: FCE.
- Castorina, J. A. (2012). El sentido común desde la teoría de las Representaciones Sociales. Problemas y perspectivas. En A. e. Ovejero Bernal, *Subjetividad, memoria y Educación* (págs. 105-128). Medellín: Unicersidad Pontificia Bolivariana.
- Castro Orellana, R. (2010). El Dispositivo de la Libertad. *Intersticios 15 (32)*, 27-40.
- Castro Rubilar, F. (2008). *Representación de los procesos de Gestión Escolar y Práctica Pedagógica en establecimientos educacionales con programa Liceo para todos*. Valladolid-España.

- Ceballos Valdovino, A. (2006). Universidad de Colima. *Las Prácticas escolares en la Escuela de Trabajo Social "Vasco de Quiroga": Un estudio dentro del aula*. Colima , Mexico.
- CEDE, C. d. (2006). *Blance del plan decenal de educación 1996-2005*. Recuperado el 18 de 09 de 2011, de <http://www.coombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles>.
- Chacon Corzo, M. A. (2008). Las Estrategias de Enseñanza en la Formación inicial Docente . *Educere, Vol. 12. núm. 41, abril-Junio Universidad de los Andes- Venezuela, 277-288*.
Obtenido de
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/Resumenes/35611336007_Resumen_1.pdf.
- CIDI. (2010). *La Investigación Integral aplicada al servicio del desarrollo. CIDI 40 años de investigación y transferencia del conocimiento*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- COLCIENCIAS. (2013). Recuperado el 6 de 7 de 2013, de Ciencias, Tecnologías e Innovación de las áreas Sociales y Humanas: http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/ciencias-tecnolog-e-innovaci-n-de-las-reas-sociales-y-humanas
- Comité Investigaciones E.C.S. (2011). *Acta Comité de Investigaciones Escuela de Ciecniias Sociales. Nov.* Medellín: UPB.
- Comunicación Social, U. (2009). *Revisión Proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social*. Medellín.
- CONETS. (2006). *Formación Investigativa en Trabajo Social*. Santiago de Cali: Las Colinas.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA. (2010). *Protocolo para el Informa de Evaluación Externa con fines de Acreditación Institucional*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Correa Rodríguez, A. R. (2008). Recuperado el 23 de Noviembre de 2012, de El Uso de Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en el CECYT 15 Álvaro Obregón.
- Cortázar, J. (2005). *Cuentos Completos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cortina, A. (2004). Educación y Sentido de la Vida Intelectual. En L. G. Angel, L. F. Fernandez, & F. Rodriguez Pascual, *Seres de la Frontera: La Responsabilidad del Intelectual* (págs. 21-36). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- D'andrea, A., & Corral de Zurita, N. (2006). Representaciones Sociales de Formadores de formadores sobre el éxito y fracaso académico y el buen y mal estudiante. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades*, 1-4.

- De Hipona, A. (2001). *Confesiones*. Madrid: BAC.
- De la Cruz, J. (2000). *Poesías completas*. Madrid: Monte Carmelo.
- Decenal, F. (2007). *Plan decenal*. Recuperado el 22 de 09 de 2011, de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-122894.html>.
- Di Franco, M. G. (27 de 11 de 2008). Representaciones Docentes en la Evaluación Escolar. *Tesis de Maestría- Universidad Nacional de la Pampa*. La Pampa, Argentina.
- Díaz M, C. (2009). Subjetividad, sentido y formación; Un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida. *Actividades Pedagógicas. Fac de Ciencias de la Educación. U de la Salle- Bogotá. No. 54 Jul- Dic, 79-85*.
- Dictionary, W. O. (27 de Junio de 2013). Wordweb Online Dictionary.
- Dietz, G. (2011). *Hacia una Etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de Revista de Antropología Iberoamericana. pág 3-26: <http://web.ebscohost.com>
- Echeverry Jiménez, G. (2010). El escribir del maestro: entre lo funcional y lo intelectualizado. Escrituras del adentro y del afuera de la escuela. En F. d. Educación, *Monográfico Maestría en Educación* (págs. 121-138). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverry Jiménez, G., López, B. E., & Echeverry, J. C. (2013). *Lectura y Escritura en la Escuela: fundamento para la construcción histórica de las ciudadanías*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Eco, H. (2005). *La estructura ausente de bolsillo*. Barcelona: Lumen.
- Esquilo. (16 de Septiembre de 2012). *Prometeo encadenado*. Obtenido de <http://www.mitologiasgriegas.com/mitosclasicos>.
- Estévez Nenninger, E., & Zavala Escalante, M. (2010). Creencias de los Docentes de Educación Superior de Sonora acerca del Aprendizaje y la Enseñanza. *Memorias: Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Sonora, México.
- Facultad de Educación. (2010). *Macroproyecto: El Pensamiento y la Práctica del Maestro en el Contexto de la Institucionalidad Escolar Colombiana. Ciudadanía, Formación y Escritura*. Medellín.
- Federman Muñoz, J., Quintero Corzo, J., & Munevar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 4 No. 1, 21*.

- Felli, S., Del Manzo, M. B., Martinez, M., Servera, R., Gamaleri, B., & Cazzappa, C. (2009). *Representaciones de Investigadores Nacionales en Escritura Académica sobre Estudiantes Universitarios y sus Producciones*. Buenos Aires- Argentina.
- Fernandez Nistal, M., Pérez Ibarra, R., Pela Boone, S., & Mercado Ibarra, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, Num 49, Abril-Junio, 571-596.
- Forero Robayo, C. H. (2008). *El Proyecto 6x4 como apoyo a los procesos de creación de espacios de educación superior*. Recuperado el 16 de 09 de 2011, de <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/04.pdf>.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: ZERO, S.A Artesamina.
- Frost, R. (2001). En A. Gomís, *Cómo acercarse a ... La literatura* (pág. 29). México: Limusa, S.A. .
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico* . Madrid: Cátedra, Teorema.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Galindo, C. J. (1994). *Grupo de Acción en Cultura de Investigación*. Recuperado el 24 de Febrero de 2013, de <http://books.google.com.co/books?>
- Garavito Pardo, E. (1997). *Crítica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García Márquez, G. (2002). *Cien Años de soledad*. Bogotá: Alfaguara.
- García Martínez, O. J., Villa Pineda, C. A., & Toro González, L. E. (2009). Sentido que dan Docnetes y Estudiantes a la Investigación en los Programas de Licenciatura de la Universidad de Caldas. *Latinoam. estud.educ.Manizalez*. Vol 5. Num 2. Jul-Dic. , 111-139. Recuperado el 17 de 11 de 2011, de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(2\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(2)_6.pdf)
- García Prada, J. M. (2001). Los mundos posibles en relación con otros modos discursivos. *Estudios filosóficos*, 227-259.
- Giraldo Ramirez, M. E. (2010). Del Grupo focal al Grupo de discusión: Una apuesta por la Interacción en investigación Social. En F. d. UPB, *Mionográfico Maestria en Educación Vol 2, No. 3* (págs. 84-90). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Giraldo Reyes, B. E. (1999). *Universidad y desarrollo social en la actualidad*. Universidad Javeriana de Cali. Recuperado el 23 de Feb de 2012, de <http://200.26.134.109:8080/endeerporte/hermesoft/portal/home>.
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata ediciones.
- González Agudelo, E. M. (2007). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación Y Pedagogía ISSN: 0121-7593*. ed: Facultad De Educacion Universidad De Antioquia, 103 - 109.
- Gonzalez, Arnaíz, G. (2010). *La teoría consensual de la verdad en J. Habermas*. Recuperado el 23 de 09 de 2011, de <http://fs-morente.filos.ucm.es/docentes/arnaiz/textos/Habermas.pdf>.
- Gonzalez, Bernal, M. (2008). Alcance y Límites de un Currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*. 11 (1), 69-102. Obtenido de Educación y Educadores.
- Graves, R. (1967). *Los mitos griegos II*. Buenos Aires: Losada.
- Grinberg, S. (18-20 de Abril de 2007). Pedagogía de las competencias y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. La formación: entre la reinserción y la abyección. Montevideo , Uruguay.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: norma.
- Guiraud, P. (2004). *La semiología*. París: Siglo XXI Editores.
- Guzmán Franco, M. D. (2005). Estudio sobre los usos Didácticos, Procesos Formativos y Actitudes de los docentes Universitarios en relación a Internet. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 1-16.
- Guzman, J. J., Guzmán Retíz, M., & Calleja Bello, N. (2008). *Representaciones Docentes de los Profesores de la facultad de Psicología, UNAM*. México.
- Hegel, F. (1999). *Lecciones sobre la filosofía de la historia*. México: Alfaguara.
- Henao, M., & Velasquez, M. (2001). *La Investigación sobre Educación Superior en Colombia: un estado del arte*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2012, de ASCUN. Bogotá: http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Investigacion%20la%20ES%20-%20ICFES.pdf

- Hernandez Cruz, D. (2006). *Estudio sobre Representaciones sociales: Docentes y Docencia en el nivel Medio*. Chiapas. México.
- Herrera Ávila, T. (2006). De la literatura y otras ficciones. *Revista nacional de cultura* , 59-67.
- Herrera, M. C. (1986). La Educación en la Segunda República Liberal (1930-1946). *Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Inveswtigaciones*, 62-71.
- Homero. (16 de septiembre de 2002). *La Odisea*. Obtenido de <http://www.apocatastasis.com/odisea-homero>.
- Jimenez, Suarez, M., & Fonnegra, Osorio, C. (2010). Paul ricoeur: La Hermenéutica literaria, una vía para la interpretación y cuidado de sí. *Katharsis. Institución Universitaria Envigado*, 33-45.
- Jordi Planas, C. (2013). El Contrasentido de la Enseñanza basada en Compentencias. *Revista Iberoamericana de Educacución Superior*, 75-92.
- Kierkegaard, S. (1998). *Entre la inmediatez y la relación*. México: Alfaguara.
- Kilnkert Posada, G. (2004). Significado e Implicaciones del Rediseño Curricular. *Filosofía y Educación. Colección Memorias. Vol 5*, 179-207.
- Kundera, M. (2009). *La lentitud*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Lakatos, I. (1995). *The Methodology of Scientific research programmes. Philosophical papers, Vol. I*. London: Cambridge University Press.
- LLinás R, R. (1996). El Reto: Ciencia Educación y Desarrollo Colombia en el siglo XXII. En M. d. sabios, *Colombia al Filo de la Oportunidad* (pág. 119 páginas). Bogotá: TM editores.
- Lobato, A. (2010). Representaciones Sociales de los docentes sobre la Investigación en las Facultades de Educación: Antecedentes, Tendencias y Ausencias. *Revista de Educación y Desarrollo Social. Vol 4 Num. 2 Julio-Dic*, 130-142.
- Lopera Pérez, J. A., Garzón Reyes, J., Torres de Marín, G., & Niebles Anzola, L. M. (2009). *Programas de investigación para el sistema nacional de la Universidad Pontificia Bolivariana*. Medellín: UPB.
- López, B. E. (2012). La formación en el nivel avanzado. La perspectiva de la Maestría en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. En *La Cuestión Maestros: pensamiento, escritura e instituciones* (págs. 19-45). Medellín: Universidad Pntificia Boivariana.

- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernandez, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias Investigativas. *Studiositas Vol 2 (2) Bogotá*, 43-56.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Martinez Carazo, P. C. (2006). El Método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la Investigación científica. *Pensamiento y gestión, No. 20. Universidad del Norte*, 165-193.
- Martínez de Dueri, E., & Vargas de Avella, M. (2002). *La Investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado de la cuestión*. Recuperado el 23 de feb de 2012, de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gi
- Martinez Migueléz, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopia. Vol 10, No. 26. Caracas*, 59-72.
- Mazzitelli, C. A., & Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Eureka Enseñanza y divulgación 7 (3)*, 636-670. Recuperado el 29 de 08 de 2011, de EBSCOhost.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y Estructura. *Educación Lenguaje y Sociedad*, 265-290.
- Medellín, U. (2010). *Conceptualización del área de Investigación: La Investigación como eje transversal. Trabajo Social*. Medellín.
- MEN. (2006). *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado el 22 de 09 de 2011, de <http://www.google.com.co/laeducacion+proposito+nacional+y+asunto+de+todos+1996-2005>.
- MEN, E. N. (1996). *Plan decenal de educación 1996-2005*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2011, de http://menweb.mineduacion.gov.co/documentos/Plan_Decenal.pdf.
- MEN, E. N. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado el 19 de 09 de 2011, de http://menweb.mineduacion.gov.co/documentos/Plan_Decenal.pdf.
- MEN, M. d. (7 de Junio de 1998). *Serie lineamientos curriculares*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Mineduación. (1992). *Ley 30 de*. Recuperado el 23 de feb de 2012, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Colombia aprende*. Recuperado el 12 de Junio de 2013, de Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf. Rescatado el 12 de Junio 2013
- Misión de Ciencia, E. y. (1998). *Colombia: al Filo de la Oportunidad*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Mockus Sivickas, A. (2006). La Misión de la Universidad. *Revista Lectiva*. No.12 Dic 2006,, 93-133.
- Molano, M., & Baquero, P. (2009). Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: Experiencias, reflexiones y preguntas. *Actividad Pedagógica. Rev de la Fac. de Ciencias de la Educación*. No. 54. U de la Salle. Bogotá, 123-132.
- Mora Donoso, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, 71-76.
- Moscovici, S. (1961). Recuperado el 22 de 12 de 2012, de El Psicoanálisis, su imagen y su público:
<http://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Muñoz, J. I. (2010). Preguntas a la Investigación Formativa. *Revista Comunicación*. No. 27, 107-113.
- Ochoa del Rio, J. A. (2009). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2012, de Aproximación al enfoque por competencia desde la Perspectiva Epistemológica: www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm
- Olivo Estrada, J. R., Montaña Torres, C. , & Carrasco, A. (2010). Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. *Memoria Académica*, 1-15.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Betancur, R., & Suárez Vallejo, J. P. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate*. Recuperado el 24 de 09 de 2011, de
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestros_NocionMaestroInvestigador_1996_2005.pdf.
- Ortiz Betancur, R., & Suárez Vallejo, J. P. (2009). *La Formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005)*. Recuperado el 25 de 09 de 2011
- Osorio Alvarez, M. M. (2008). *La Investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura*

en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia. Recuperado el 18 de 09 de 2011, de http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_10188.pdf.

- Ovejero, Bernal, A., & Ghiso, Cotos, A. M. (2012). *Subjetividad, memoria y educación. El sentido común desde la teoría de las representaciones sociales. Problemas y perspectivas*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Palacios Gámaz, A. (2009). Los estudios de representaciones en las ciencias sociales en México 1994-2007. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas-Época II. Vol. XV. Núm. 29, Colima, junio*, 91-109. Recuperado el 29 de 08 de 2011
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la Investigación Formativa. *Educación y Educadores*, 57-77.
- Peñuela, V. (1996). Los Componentes de una Actitud Humanista. En UPB, *Memorias. El Humanísimo: Una Actitud Contemporánea. Seminario Nacional sobre Formación Humanista en la Universidad* (págs. 56-69). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pineda, L. M., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). Cómo se entiende Formar para la investigación en Contextos de Educación Media y de Educación Superior? *Guillermo de Ockham Vol 5. No. 2 Julio - Diciembre*, 12-22.
- Psicología, U. (2003). *Modalidades de entrega de trabajo de grado*. Medellín.
- Publicidad, U. (2011). *Propuesta de Formación Básica en el Modelo de Aprendizaje Significativo y tradiciones Investigativas para docentes de la Facultad de Publicidad de la UPB*. Medellín.
- Quintero Corzo, J., Munevar Bolívar, R. A., & Munevar, F. I. (2008). Semilleros de Investigación. Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores. 1. Vol 11 No. 001*, 31-42.
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: RAE.
- Rendón Uribe, M. A. (2008). Estudio sobre las Representaciones (modelos mentales) que tienen los maestros en formación respecto a la cognición (informe parcial). *Cuadernos de la MAestría en Docencia e Investigación Universitaria-Vol 1*, 29-72.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Obtenido de Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto

- Restrepo Gómez, B. (2002). *Módulo de Investigación en educación-Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Recuperado el 24 de 09 de 2011, de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6668.pdf.
- Rivera Martinez, G. A. (1988). Noticia sobre el Estado de la Educación en Colombia 1980-1986. *Revista Colombiana de Educación* VOL 19., 98-133.
- Rodriguez, B. J. (2009). Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión. Martha Nussbaum. *Fonesis. Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*. Vol 16. No. 2, 233.
- Roget, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. *Revista Panamericanma de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo* (15) , 33-57.
- Ruiz García, M. Á. (2003). Comunidad Académica: ¿Un nuevo Ethos de la Educación? En G. (. Echeverry J, *Seminario Permanente de Educación Superior Estrategia Institucional* (págs. 77-93). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sabato, E. (1983). *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix Barral.
- Sabogal Tamayo, L., Lozano Vargas, S., Restrepo , M. M., & Ochoa López, C. C. (2009). *La Formación Investigativa en la UPB*. Medellín: UPB.
- Sacristan ängel, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez Montero, F. (2001). Percepción de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela de Nutrición de la Universidad de Costa Rica. *Revista de la Universidad de Costa Rica en Redalyc. Educación-Vol. 25, Num. 001*, 35-52.
- Sanchez, Saul; Pineda , Laura;. (2004). *Literatura y Educación*. Medellín: Comfama.
- Sarduy, S. (1987). *El Cristo de la Rue Jacob*. Barcelona: Ediciones del Mall.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidos.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- SEMPES, S. P. (2011). *La Proyección Social Universitaria*. Medellín: UNiversidad Pontificia Bolivariana.
- Shön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la Universidad. *Compás Empresarial-Volumen 3. No. 5*, 54-58.

- Sociales, E. C. (2013). *Transformación Curricular: Ciclo Básico Disciplinar*. Medellín.
- Sosa Cabrera, S. (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. . Recuperado el 22 de 05 de 2012, de El Estudio de caso como estrategia de investigación.: <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc>
- Soto Posada, G. (2004). Formación Filosófica e Investigación Filosófica. *Filosofía y Educación Colección memorias Vol 5.* , 43-54.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Recuperado el 18 de 09 de 2011, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Stenhouse_Unidad_3.pdf: Madrid
- Tijero Neyra, T. (2009). *Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch*. Recuperado el 09 de 08 de 2011, de EBSCOhost.
- Trabajo Social, U. (2010). *Conceptualización del área de Investigación: La Investigación como eje transversal*. Medellín.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1998). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. *Revista Educación y Cultura No. 47*, 5.
- UPB, & PDS. (2011). Convivencia escolar y construcción de ciudadanía en instituciones educativas de Medellín. La escritura y los saberes en las prácticas de formación ciudadana. En *Monográfico Maestría en Educación* (págs. 89-92). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Usenky, L. (2006). *Las creencias de los alumnos de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría con respecto al aprendizaje en relación a su formación*. Recuperado el 26 de 09 de 2011, de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC068463.pdf>.
- Valdovinos Ceballos , A. (2006). *Las Prácticas Escolares en la Escuela de Trabajo Social Vasco Quiroga: Un estudio dentro del Aula*. Universidad De Colima.
- Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la Lectura y la ficción. *Mario Vargas Llosa: Elegio de la lectura y la ficción* (pág. 13). Estocolmo: Fundación Nobel 2010.
- Vélez Pareja, I., & Dávila L de G, R. (1984). DE LA INVESTIGACION UNIVERSITARIA EN COLOMBIA. *Educación Superior y Desarrollo, Vol 3. N 1*, 48-54.
- Velez Pareja, I., & Dávila L. De G, R. (Enero-Marzo de 1984). *Educación Superior y Desarrollo Vol 13. N. 1* , 48-54. Obtenido de De la Investigacion Universitaria en Colombia.

- Vergara, Quintero, M. (2008). La Naturaleza de las representaciones Sociales. *Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez-Juventud*. 6 (1), 55-80. Recuperado el 11 de 07 de 2011, de http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=la+naturaleza+de+las+representaciones+sociales&btnG=Buscar&lr=&as_ylo=&as_vis=1
- Vicerrectoría, A. (2000). *Transformación Curricular. Documento de referencia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Villareal, F. (2005). *Modelos, Procesos, Estrategias Didácticas y de Evaluación que utilizan los profesores en su práctica pedagógica: El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Veraguas*. Veraguas.
- Virgilio. (16 de septiembre de 2012). *Eneida*. Obtenido de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteratura>.
- Vygotsky, L. (21 de Noviembre de 2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/katharo/la-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia-vigotsky-lev>
- Wolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia- La historicidad de la pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Santa fé de Bogotá: Anthropos- Universidad de Antioquia-Siglo del hombre.
- Zygmunt, B. (2002). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

