



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Transformaciones de la docencia y la
investigación debido a prácticas de
formación basadas en investigación O de
investigación formativa.
El caso de Sociología de la
Universidad Nacional de Colombia**

Sonia García Oñate

**Facultad de Ciencias Humanas
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Sociología
Bogotá, Colombia
2012**

**Transformaciones de la docencia y la
investigación debido a prácticas de
formación basadas en investigación
O de investigación formativa.
El caso de Sociología de la
Universidad Nacional de Colombia**

Sonia García Oñate

**Trabajo final de maestría, presentado como requisito parcial para optar por el título
de Magister en Sociología**

**Director: Doctor Carlos Miñana Blasco
Doctor en Antropología social, Magister en Educación,
Licenciatura en Pedagogía y Licenciado en Música**

**Línea de Investigación:
Sociología de la educación**

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Sociología
Bogotá, Colombia
2012**

La educación es el resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las cuales se imponen tanto en la forma de entenderla, como en las consecuencias del pasado en las que se inscribe la sociedad.

Emilie Durkheim

Agradecimientos

El interés por explicar el cambio y la construcción del conocimiento o la traducción del mismo, me llevaron a la Maestría en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, allí los miembros de su comunidad realizaron diferentes aportes de variadas gamas, que hizo de este proceso un camino muy rico e interesante. No obstante quiero agradecer de manera muy especial al director de este proyecto, profesor Carlos Miñana Blasco, porque su dirección permitió no sólo la construcción de la investigación en si misma, sino que sus calidades de maestro me enseñaron la complejidad de la práctica docente en cuanto a la formación de procesos de pensamiento y perspectivas de trabajo, por eso su labor supera lo académico para transmitir una visión de vida. Igualmente agradezco al profesor Víctor Manuel Gómez, quien compartió generosamente sus conocimientos en sociología de la educación, a la profesora Patricia Rodríguez, quien en momentos específicos ayudo a tender puentes para continuar con la labor investigativa. Finalmente agradezco a los profesores que me dieron acceso a sus reflexiones y prácticas que aparecen aquí reflejadas como: Rocío Londoño Botero, Yuri Jack Gómez Morales y Andrés Felipe Castro Torres.

Resumen

formación basadas en investigación o de investigación formativa.

El caso de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia

Transformations of the docency and the investigation debt to practices of formation based in the investigation or the formative investigation

In the case of sociology of the National University of Colombia

Este trabajo pretende describir y analizar las transformaciones que se han producido en la actividad docente e investigativa desde la perspectiva de la experiencia de algunos profesores, a partir de la inclusión de prácticas de formación basadas en investigación, en la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. La labor se adelanta con base en el análisis documental de las políticas institucionales en el tema, su aplicación al plan de estudios de sociología con énfasis en tres asignaturas correspondientes al componente metodológico, las cuales son sometidas a un examen en profundidad por medio de entrevistas a profesores y estudiantes, la observación a algunas clases para describir los procesos, sus métodos y modos de organización, que modifican la concepción de la docencia, de la investigación y de las prácticas de enseñanza en quienes tienen a cargo esas materias de formación. El texto brinda un retrato de los procesos formativos que pretenden construir puentes entre la investigación y la docencia, entre la teoría y la práctica, con diversos dispositivos y prácticas tales como el taller, los laboratorios y la reflexión sobre los procesos de construcción de la ciencia. Concluye que en las asignaturas estudiadas se han comenzado a transmutar las concepciones de docencia e investigación en algunos profesores. En ellos, la docencia se transforma al superar la transmisión de contenidos, hacia un proceso que pretende la traducción de teorías a un contexto específico y la construcción de conocimientos por medio de la enseñanza y reflexión, tanto de los procesos como de las implicaciones y alcances de la aplicación de una teoría. Por su parte la investigación, se modifica en cuanto a que se adapta a la realidad colombiana, abriendo perspectivas en la resolución de problemas y la inclusión de los jóvenes en las comunidades científicas.

Palabras-clave: Integración docencia-investigación, investigación formativa, sociología.

Abstract

This work pretends to describe and analyze the transformations that had been produced in the teaching activity and investigation since the perspective of the experience of some professors, since the inclusion of formation practices based on the investigation on the sociology career of the National University of Colombia. The work is advanced in base of the documental analysis of the institutional politics in the subject. The application of the studies plan of Sociology with emphasis in three correspondent subjects to the methodological component, which are someted to a profundity analysis by means to interviews to professors and students, the observation to some classes to describe the processes, its methods and ways of organization ,that modify the conception of the decency, of the investigation and of the practices of teaching in who have charge these subjects of formation .The text give a picture of the formative processes that pretend to construct bridges between the docency and the investigation ,in the theory and the practice, with several dispositives and practices such workshop, laboratories and the thinking of the processes of construction of the science. We conclude that in the subjects studied we have been beginning to transmutate the conception of docency and investigation in many teachers. In they, the decency is transformed to superate the transmission of contains, to a process that pretends the translations of theories in a specific context and the construction of knowledges by means of the teaching and thinking even of the processes as the implications and goals of the application of a theory .

By its part the investigation, is modified because is adapted to the Colombian reality, open perspectives and in the solution of problems and the inclusion of the young people in the scientific communities

Key words: Docency integration-formativa investigation, sociology .

Contenido

	Pág.
Resumen	VI
Introducción	1
1. De los aspectos contextuales de la sociología en la Universidad Nacional de Colombia y de la influencia de la disciplina en el plan de estudios	7
1.1 La investigación la docencia en la Universidad Nacional de Colombia	7
1.2 La sociología como disciplina y su influencia en los procesos de integración docencia investigación	15
1.3 Condiciones y prácticas de formación en sociología en la Universidad Nacional de Colombia	22
2. De las prácticas de integración docencia investigación en la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Colombia	25
2.1. Gómez: concientización de los procesos para la construcción de la ciencia	25
2.2. Londoño y Castro: formación para la investigación a través de la comprensión y dominio de herramientas metodológicas de la investigación	35
2.3. Londoño: un proceso de aprendizaje basado en la experiencia de los estudiantes	37
2.4. Castro: la toma de decisiones en el proceso investigativo	48
3. Conclusiones y reflexiones	59
Bibliografía	67

Introducción

En la introducción, el autor presenta y señala la importancia, el origen (los antecedentes) Entre los temas que son de interés actual para la sociología de la educación, se encuentran los diferentes cambios a los que están sometidos los sistemas, instituciones y procesos de formación en la educación superior. Estas transformaciones afectan el significado que los profesores dan a su papel y el modo como se llevan a cabo las actividades cruciales de la universidad: la docencia y la investigación.

El desarrollo de las actividades de docencia e investigación depende de la concepción epistemológica de cada disciplina (Becher, 2001: 13-15). Igualmente están influenciadas por los marcos estructurales gubernamentales e institucionales (Clark, 1997: 10-23), y las prácticas de enseñanza aplicadas por cada profesor en particular (Healey, 2008: 93-105).

Tanto la formación como la investigación son actividades complejas y están influenciadas por diferentes factores; identificar los componentes inmersos en ellas y describir los modos como se interconectan en una disciplina en específico, en un contexto determinado, puede aportar en la comprensión de los principios que estructuran dicha interconexión, ofrecer una visión que enriquezca las prácticas de enseñanza o los modos del saber en diferentes áreas del conocimiento, y contribuir a hacer explícitos los procesos que están construyendo la transformación de la educación superior. Como lo afirma Barnett, “imaginar la universidad como estructura compleja de grandes espacios inmersos en una relación dinámica nos permitirá visualizar posibilidades de debate actual acerca de las relaciones entre investigación y docencia” (Barnett, 2008: 22).

Este trabajo se propone analizar las prácticas de formación en modo de investigación o las relaciones docencia – investigación, en el espacio del aula de la carrera de sociología en la Universidad Nacional de Colombia, teniendo en cuenta factores contextuales que pueden influir en el proceso, tales como las políticas educativas de esta institución y el plan de estudios. Clark sostiene que “las reformas y el cambio son temas

indisolublemente ligados a la estructura y la tradición; su estudio comienza por comprender como la estructura existente condiciona lo actual y lo posterior” (Clark, 1983: 330). El mismo autor agrega que es cada vez más evidente el papel de los profesores en los procesos de cambio y que su acción es “relativamente invisible tanto en los procesos de elaboración del pensamiento (investigación), como en los de transmisión y formación del mismo (docencia)” (Clark, 1997: 228-229). De ahí la importancia del estudio de las prácticas en el aula, las cuales finalmente terminan “incidiendo también en la organización de la universidad y sus departamentos” (Hughes, 2008: 29).

En la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Colombia hay dos espacios concebidos específicamente para adelantar la integración entre la docencia y la investigación: las áreas de sociologías especiales, ahora llamadas temáticas, y de metodología y técnicas de investigación (Portafolio de servicios, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, 2006: 23) (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).¹ El estudio de las prácticas se centrará en el último grupo, en especial en tres asignaturas consideradas tanto por profesores como por estudiantes, como lugares donde se despliega efectivamente la formación científico-investigativa, es decir, son espacios típicos donde se ha desarrollado un proceso de formación basado en investigación.

La formación basada en investigación se entiende aquí como un conjunto de procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula, que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad (Hernández, 2003: 184). Este tipo de formación se considera como el modo por excelencia de unir docencia e investigación, y lograr aprendizajes tanto en la aplicación de conocimiento como el desarrollo de actitudes y valores típicos de una comunidad científica o profesional. “La actividad estudiantil de investigación no sólo es un proceso para definir preguntas y encontrar respuestas sino es una manera de inducir el pensamiento crítico y desarrollar mentes inquisitivas” (Clark, 1997: 381). Así mismo si bien la preparación para el trabajo de investigación se basa en

¹ El profesor Yuri Jack Gómez Morales, es profesor asistente en el Departamento de Sociología, participante activo en los procesos de autoevaluación de la carrera y sus procesos de reforma. Para ver más ver las notas al final de este texto.

la investigación, también la preparación para la práctica profesional se conforma cada vez más a partir de la investigación en muchos países (Clark, 1997: 282-290)

Las asignaturas seleccionadas para este estudio obedecen al reconocimiento que tanto profesores como estudiantes hacen a algunos docentes, caracterizados por aplicar explícitamente procesos de enseñanza teórico-prácticos.² Es el caso de la profesora Rocío Londoño Botero,³ considerada una de las educadoras que desde siempre ha adelantado procesos de integración docencia – investigación; para este trabajo se analizarán sus prácticas en Métodos Cualitativos. Igualmente el profesor Yuri Jack Gómez Morales, quien orienta una de las nuevas materias del plan de sociología, Taller uno, que “pretende realizar un proceso de integración curricular de diferentes materias e intereses de los estudiantes y líneas de investigación con miras al desarrollo del trabajo de grado” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3). Finalmente se incluye al profesor Andrés Felipe Castro Torres⁴ (Técnicas de investigación Cuantitativas), quien, a pesar de su reciente vinculación a la universidad como catedrático ocasional, ha realizado una labor que los estudiantes señalan como importante en la transformación de las actividades educativas, dado que el curso en sí mismo implica no sólo el dominio de conceptos tanto estadísticos como sociológicos sino la aplicación de herramientas informáticas (Profesor Castro, 2010: entrevista 1) (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Desde el punto de vista metodológico, y en consideración con la necesidad de atender al contexto, a la función y significado de las prácticas de formación, este estudio se desarrolla bajo una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, en el sentido en que pretende comprender las prácticas desde la perspectiva de los actores (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 91) (Samperi, Collado y Baptista, 2003: 11). Para ello se hizo una revisión documental del plan de estudios de los programas de cada asignatura, así como

² Sondeo realizado entre profesores, estudiantes y egresados de la Carrera de Sociología.

³ La profesora Rocío Londoño Botero, fue profesora del Departamento de Sociología por espacio de 36 años, con amplia experiencia en consultoría en temas urbanos. Ver más al final de este texto.

⁴ El profesor Andrés Felipe Castro Torres, es uno de los catedráticos más jóvenes en la carrera de sociología. Ver más al final de este texto.

entrevistas a profesores⁵ y algunos estudiantes⁶ que participaron en los diferentes procesos de formación.

En otras palabras el trabajo de investigación cualitativa y fenomenológica se basa en casos donde se pretende descubrir cómo las demandas sociales inscritas en políticas institucionales y planes de estudio son interpretadas por un grupo de profesores, quienes dan nuevos significados a sus prácticas de enseñanza. De esta forma se logra comprender el significado de la acción formativa en un momento y lugar específico.

De esta manera, el estudio capta y expone los significados que puede asumir hoy la integración docencia - investigación para los profesores del área de metodología de la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Igualmente da cuenta de las prácticas de formación, además de los condicionantes para su desarrollo en este contexto específico.

Para comprender los factores que inciden en la transformación de la docencia bajo la modalidad de investigación, requerimos conocer los aspectos básicos de la sociología como ciencia, lo cual influye en las metodologías y procesos de construcción del conocimiento, y por supuesto en los modos de enseñanza y formación válidos para el acceso a una comunidad bien sea científica o profesional. “Cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva, categorías de pensamiento y códigos de comportamiento correspondientes, cada campo tiene un modo de vida en el que son gradualmente introducidos los nuevos miembros” (Clark, 1983: 118).

Conviene precisar que la disciplina como factor considerado más o menos como universal, es también influenciada por el contexto específico donde se forma y se investiga, y las expectativas que tenga una comunidad frente a la universidad. Es decir, que tanto las actividades de docencia como de investigación han sufrido transformaciones dependiendo de las condiciones y exigencias de la sociedad, tal como advirtió Durkheim: “la educación es el resultado de unas concretas y variables

⁵ Los perfiles de los profesores entrevistados para estudio, a saber; Andrés Castro, Yuri Jack Gómez, Rocío Londoño, Patricia Rodríguez y Patricia Jaramillo aparece al final de este texto. Todos docentes activos en el 2010 en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

⁶ Los estudiantes dieron sus puntos de vista de manera voluntaria al final de las clases estudiadas y sus nombres y semestres aparecen al final de los comentarios seleccionados.

condiciones históricas, las cuales se imponen tanto en la forma presente de entenderla, como en las consecuencias del pasado en las que se inscribe una sociedad” (Durkheim, 1999: 48-49).

Prueba de ello son las transformaciones en los conceptos de docencia e investigación y por supuesto, en la integración de las dos actividades. La docencia más antigua y clásica tenía como labor comentar la lectura de un texto. Después la docencia pretendió ayudar a los estudiantes a que dieran un sentido a la lectura dentro de una realidad (traducción); aquí, la función docente era lograr la inteligibilidad y significación del texto que le permitiera al estudiante acceder y manipular cierta realidad. Otro modo de docencia se basó en la disputa, que consistía en que el docente abría una discusión con base en la exposición e interpretación de un texto, para luego someterla a la discusión de propuestas de los estudiantes para extraer nuevas conclusiones o cuestionamientos (Ben David, 1970: 551-556). Posteriormente aparecieron nuevas prácticas académicas que pretenden la apropiación y construcción del conocimiento, por medio de laboratorios, estudios de casos, trabajos guiados, entre otros y, recientemente, hay nuevas modalidades de educación virtual.

Por su parte la investigación en el ámbito de la academia tiene tres distintos sentidos: a) como búsqueda en un texto de un tema propuesto, tarea básica para la apropiación del conocimiento aceptado, b) como la generación de conocimiento que desplaza las fronteras de una disciplina, conocido como investigación pura (Hernández, 2003: 184) y, c) como modo de aplicación para la resolución de problemas, llamado investigación operativa o aplicada vinculada formalmente a la Universidad después de la segunda guerra mundial, en especial en instituciones norteamericanas y alemanas (Schmooker, 1970: 276-281, Riecken, 1970: 286-287).

De cualquier modo, estas dos actividades, docencia e investigación, se convirtieron en distintivos de la Universidad desde Humboldt en el siglo XIX (Ben David, 1970: 551-556), y su integración se ha vuelto una meta deseable tanto para la formación profesional como de investigadores, tarea que se inicia en el pregrado.

Para vislumbrar las transformaciones sobre la docencia y la investigación que a nivel institucional y del programa de estudios se han desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia, se presenta un breve resumen de las reformas académicas y la manera como fueron asumidas en la carrera de sociología, a través del Plan de Estudios. De esta

forma, podremos visualizar cómo los miembros de esta área de conocimiento interpretaron las demandas externas y las políticas institucionales en concordancia con la historia y la tradición propia.

Resulta importante la referencia a la reforma y al plan de estudios porque es a través de estos medios que los cambios en la docencia e investigación se operacionalizan. En primer término, porque las reformas curriculares establecen las directrices que marcan el desarrollo de los planes educativos, los medios que fundamentan las prácticas sociales, las cuales afectan directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los contenidos de formación. Por su parte el plan de estudios como conjunto de actividades académicas, organizadas mediante asignaturas reunidas en componentes de formación que un estudiante debe cursar para alcanzar los propósitos de formación de un programa curricular (Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia, 2007: 1) se constituye en condicionante de las dinámicas de los sujetos: profesores y estudiantes.

1. Aspectos contextuales de la sociología en Colombia y de la influencia de la disciplina en el plan de estudios

1.1. La investigación y la docencia en la Universidad Nacional: Sus principios y aplicaciones en la carrera de sociología.

El nacimiento de la sociología como ciencia estuvo relacionado con el impulso de la modernidad y la construcción de la sociedad en el marco del Estado-Nación. Lo mismo sucedió en Colombia y en la Universidad Nacional. De hecho tanto las primeras cátedras en sociología dictadas en la Facultad de Derecho en 1882, a cargo de Salvador Camacho Roldán, como la inauguración del Departamento de sociología en 1959, tenían dentro de sus discursos el aporte que esta ciencia podría dar al desarrollo y la modernización del país (Restrepo, 2002: 3-13).

En 1959, fecha de la fundación del Departamento de Sociología en la Universidad Nacional, las disertaciones hacían énfasis en el compromiso de esta ciencia con el pueblo y la nación, en vez de apostarle a la consolidación del Estado. Al respecto Gabriel Restrepo y Luz Gabriela Arango dicen: “en cuanto a la relación de la sociología en la Universidad Nacional con el dilema Nación Estado, se puede decir que la sociología ha sido imbuida por esa vocación radical por el binomio pueblo nación, antes que por la primacía del Estado como se conoció en la regeneración” (Arango y Restrepo, 2009: 29).

Esta visión según la cual la sociología en la Universidad Nacional aporta al desarrollo del país y a la construcción de una sociedad más equitativa y justa para todos, ha tomado diferentes formas y prácticas. Inicialmente una perspectiva pragmática, corriente que representaron en su momento Orlando Fals Borda, Camilo Torres y Eduardo Umaña como fundadores del Departamento de Sociología (Restrepo, 2002: 85). “La obra primera de Fals inaugura una nueva identidad profesional y marca un rompimiento con la tradición sociológica colombiana. Por una parte se aleja del tema puramente político y de

la organización y fines del Estado para adentrarse en el examen de condiciones sociales de vida de una porción de la población del país. Por otra, introduce una metodología profesional, positivista, moderna, rigurosa en la que se busca precisión, claridad conceptual y que las apreciaciones objetivas sobre la realidad inspiren el trabajo de campo, independientemente de los juicios de valor. En estos trabajos llama la atención la variedad de aproximaciones, métodos y perspectivas disciplinarias” (Segura y Camacho, 1999: 23-35).

El cumplimiento de esas metas e ideales, requería un tipo de formación o docencia interesada por la enseñanza de metodologías formales para la recolección de información y el análisis a través de métodos cuantitativos, aplicando el método científico, además del desarrollo de ciertas habilidades para la interpretación de datos que permitieran la resolución de problemas que incluyeron formación general en ciencias sociales. Bajo este enfoque la investigación formativa se puede concebir como un proceso continuo en espiral por el que se analizaban los hechos y conceptualizaban los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización teórico-práctica (Moreno y Espadas, 2008: 1).

En las décadas del 70 y 80, el mismo discurso e intención de transformación del país adoptó un enfoque teórico, que abogó por el dominio de toda la teoría sociológica para poder luego describir y analizar las estructuras del país. “En 1969 el rechazo al plan de estudios de entonces expresó una oposición a la tradición norteamericana, centrada en la descripción de comunidades y grupos; según sus críticos dejaba de lado el estudio de las dinámicas y de las estructuras centrales de la sociedad, lectura que según ellos, el marxismo sí podía proveer”(Gómez, 2009: 14). Se trataba entonces de lograr asimilar críticamente el pensamiento sociológico mundial para después comenzar la acción de transformación, una vez comprendida la teoría y probada su validez epistemológica (Restrepo, 2002: 185).

Bajo este enfoque la investigación y la docencia adquieren nuevas dimensiones. La docencia se dedicó a la transmisión del saber de los teóricos clásicos y la discusión de los mismos. Entre tanto, la investigación se basó, especialmente, en la reflexión y comparación entre autores de las teorías, más que en las posibilidades de interpretación de éstos para estudiar los fenómenos de la modernidad en Colombia. Para ilustrar esta

visión de investigación y la importancia de la formación teórica, basta con citar el prólogo de una publicación investigativa de los profesores insignes de esta etapa: “La construcción de teorías se caracteriza por la revisión de conceptos desde diferentes perspectivas, este constante apoyo mutuo entre teoría e investigación puede señalarse como el rasgo distintivo de nuestra práctica científica la cual se constituye en guía insustituible para describir, explicar, comprender y transformar la realidad nacional e internacional y es una plataforma sólida que nos permite entender a cabalidad las características de la sociedad occidental en sus diferentes fases, al tiempo que nos habilita para interpretar los más actuales planteamientos teóricos que se producen en la actualidad (Rodríguez, 2002: 7).

Desde la década de los noventa, la Universidad Nacional de Colombia incluyó dentro de sus objetivos institucionales mejorar los procesos y espacios para la integración de las actividades de docencia e investigación, como una manera de modernizar la labor educativa, aumentar la calidad de la formación e impactar a la sociedad colombiana en la resolución de problemas del país. Estos ideales gestados bajo las administraciones de Antanas Mockus y Guillermo Páramo, se plasmarían posteriormente como política institucional en el Acuerdo 33 de 2007, luego de diversas discusiones y debates en las diferentes facultades del alma mater.

Los lineamientos generales para los programas curriculares de la Vicerrectoría Académica afirman: “como política global conviene reducir drásticamente el número de materias y/o de horas de actividad docente convencional en favor de un trabajo más intenso del estudiante en laboratorios y en las bibliotecas y de una mayor participación en actividades de investigación y extensión, que reconozca que una forma privilegiada que aprender es trabajar en estrecha colaboración con personas altamente calificadas. Los docentes debemos ir complementando nuestro tradicional trabajo expositivo con una mayor capacidad para organizar la labor de nuestros estudiantes y articularlo con nuestros propios intereses, en donde el eje es el trabajo sobre el trabajo del estudiante. En conjunto la labor realizada por la universidad puede y debe ser vista y reorganizada como una gran empresa colectiva orientada hacia **la apropiación y generación del conocimiento**” (negrilla del documento original) (Vicerrectoría Académica Universidad Nacional de Colombia, 2001: 83).

Cabe anotar que el planteamiento de las reformas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia coincide con la creación Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología del país en 1990 (Torres, 2006: 1), y con la Ley 30 de 1992, que en sus artículos 19 y 20 establece que para que una institución de educación superior pueda ser considerada como universidad debe realizar investigación de alto nivel es decir investigación pura (Ministerio de Educación Nacional, 1992: 3). Igualmente desde el segundo quinquenio de los años noventa el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, incluyó como un ideal de los procesos académicos de formación en educación superior el aprendizaje a través de la investigación formativa, formalizado con la Ley 1188 de 2008, que en su artículo quinto dice “la formación en investigación es un elemento esencial para desarrollar una actitud crítica y la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país” (Consejo Nacional de Acreditación, 2008: 2).

Hoy, catorce años después de haber planteado esta nueva concepción del conocimiento y de las prácticas de docencia e investigación, el Acuerdo 033 de 2007 establece un nuevo marco para la formación en la Universidad Nacional de Colombia. Su espíritu se basa en la investigación como “fundamento de la producción del conocimiento, que desarrolla procesos de aprendizaje y fortalece la interacción de la Universidad con la sociedad y el entorno”. Desde esta perspectiva, “la investigación debe contribuir a la formación del talento humano, la creación artística y el desarrollo tecnológico para la solución de los problemas locales, regionales e internacionales, solo de esta manera es posible disminuir la brecha en materia de producción científica, creación en las artes y formación posgraduada en nuestro país. Aquí **la formación de investigadores es un proceso permanente y continuo que se inicia en el pregrado y se sigue en los diferentes niveles de posgrado**” (Negrilla de la autora) (Consejo Superior Universitario, 2007: principio 5).

No obstante estas intenciones y recientes reglamentaciones el proceso aún está perfeccionándose, y el peso de la tradición teórica de más de 20 años se hace sentir. “La encuesta a estudiantes realizada en el 2008 como parte de los insumos para la elaboración del Informe de Autoevaluación del Departamento, sugiere que poco mas del 59% de los encuestados encuentra que no es satisfactoria la articulación entre las asignaturas correspondientes al componente de profundización y los procesos de extensión, investigación y docencia; la concreción de la articulación resulta ser

básicamente iniciativa de los y las docentes del programa, mediante la vinculación de estudiantes a sus proyectos de investigación (Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Sociología, 2009: 69, 77 y 86, citado por Gómez, 2009: 12)

Queda entonces claro que la política de formación de la Universidad Nacional de Colombia orienta los procesos de formación hacia pedagogías intensivas, con mayor participación activa del estudiante; considera deseable la promoción de planes de estudios y cursos que acerquen los patrones y ritmos de trabajo y comunicación propios de la docencia, a los patrones y ritmos de trabajo y comunicación propios de la investigación; plantea espacios formales que hagan vinculación explícita entre docencia e investigación, reflejados en currículos con asignaturas de profundización y metodologías, además de bosquejar posibilidades de vinculación de los estudiantes con las líneas de investigación y profundización (Consejo Académico, Acuerdo 14, acta 6: 1990 numerales a, b, c, d, e).

El Acuerdo 033 plantea que para llevar a cabo este proceso educativo se requiere tener en cuenta la especificidad de cada ciencia (Consejo Académico, Universidad Nacional de Colombia, 2007: 2-3). Además considera tres espacios para la formación en los pregrados: a) De fundamentación, mediante el cual se introduce y contextualiza el campo de conocimiento, b) **De formación disciplinar y profesional que debe suministrar al estudiante la comprensión y apropiación de los códigos, teorías, métodos y prácticas fundamentales en una determinada disciplina** (negrilla de la autora) y c) De libre elección que le permite profundizar en un área de conocimiento determinada, con miras a su posterior especialización.

En esta lógica de formación se inscribe la carrera de sociología a través del Acuerdo 045 de 2008 del Consejo Académico, en donde con base en la disciplina “el estudiante se forma de acuerdo a los parámetros teóricos y metodológicos clásicos y contemporáneos que le permiten identificar, describir y explicar los hechos, las relaciones y los conflictos sociales, considerándolos desde diferentes dimensiones involucrando para este fin diversas herramientas metodológicas y de investigación” (Consejo Académico Universidad Nacional de Colombia, 2008: art, 2).

De manera general, desde el 2008 el Plan de Estudios de Sociología contempla dos componentes: uno nuclear y otro flexible. Estos se encuentran estructurados en cinco

áreas: 1) contextual básica 2) teorías, 3) **metodologías y técnicas de investigación**, 4) **sociologías especiales y temáticas** y 5) sociología colombiana⁷. (Consejo académico, Universidad Nacional de Colombia: 2008) (Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2008: art, 2).

En este plan las asignaturas con enfoque práctico-investigativo se concentran en las áreas tres y cuatro, “de las que se espera actúen como bisagra en el sentido en que se comience articular los contenidos propios de la sociología y los modos para generar y aplicar conocimiento” (Profesora Rodríguez, 2010: entrevista 4) (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3)⁸ (Egresados Maldonado y Jaime: 2010, entrevistas 6 y 7)⁹.

“De forma ideal los temas, experiencias e inquietudes de los estudiantes, vistas en materias del componente metodológico terminan por desarrollarse en las sociologías especiales, que están concebidas como campos de profundización en investigación, con posibilidad de vinculación a las maestrías o a las líneas de investigación del Departamento, mientras a la vez permiten la posible especialización en un área profesional según los interés del estudiante. No obstante tradicionalmente, o por lo menos hasta ahora, esto ha funcionado más como clases teóricas, que como espacios investigación” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3), (Egresado Maldonado, 2010: entrevista 6), (Egresado Jaime, 2010: entrevista 5)

El Nuevo Plan de Estudios tiene 131 créditos, de los cuales 71 son de carácter obligatorio que se distribuyen así: 24 en fundamentación y 47 en formación disciplinar o profesional, mientras las sociologías especiales y temáticas son optativas, aunque deben tomarse necesariamente para completar la formación en términos de créditos y presentar el trabajo final de grado. Las sociologías especiales son diez: industrial, religión, ciencia, política, rural, cultura, urbana, educación, jurídica y latinoamericana; y como modo de profundizar en alguno de los asuntos de las especiales aparecen 22 temáticas (Facultad

⁷ Para ver la distribución en el 2008 de los créditos ver la Resolución 2451 de 2008.

⁸ Los entrevistados profesores Patricia Rodríguez y Yuri Jack Gómez son docentes del Departamento de Sociología y han vivido el proceso y transformaciones desde diferentes perspectivas.

⁹ Los entrevistados Oscar Maldonado y Jorge Jaime, son estudiantes egresados de Sociología en el 2007 y 2009, respectivamente y participaron en los procesos de discusión para el cambio de pensum en sociología, Maldonado como monitor de uno de los profesores que buscaban el cambio y Jaime como representante estudiantil.

de Ciencias Humanas; 2008: Resolución 2451). Al respecto el profesor Yuri Jack Gómez afirma: “las sociologías temáticas se supone van a hacer el trabajo que las especiales no han hecho, es decir el de culminar la integración entre teoría y práctica; esto se haría a través de abrir espacios ya no para dictar teoría de una especialidad de la sociología, sino espacios donde el profesor pueda innovar en teorías, por medio de mostrar o desplegar lo que ha sido su ejercicio de investigación, además están enfocadas en un tema muy específico de una especialidad y eso ofrece posibilidades de profundizar y concretar temas; por ejemplo el curso temático es apropiación de la ciencia, que es un tema muy específico de la sociología especial del conocimiento científico” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

En cuanto a las materias obligatorias, encontramos que el componente de fundamentación incluye Estadística social fundamental, Fundamentos de ciencias sociales e Introducción a la sociología. Para el componente disciplinar profesional, vemos como requeridas cuatro teorías: Durkheim, Marx, Weber y Pensamiento latinoamericano. La formación en metodología e investigación tiene 25 créditos obligatorios y se constituye en el 80% del total del componente de formación disciplinar o profesional (Facultad de Ciencias Humanas, 2008: Resolución 2451, art 4). En el componente metodológico las asignaturas obligatorias son: Demografía, Métodos cuantitativos, Indicadores sociales, Métodos cualitativos, Taller I de documentación e investigación, Taller II de proyecto de investigación y Trabajo de grado; las once asignaturas optativas de este componente son en su mayoría métodos específicos de trabajo, como Claves para la investigación acción participativa, Etnografía, Bibliometría, Cartografía social, Métodos biográficos, históricos, Hermenéutica y Análisis simbólico.

En el componente metodológico “vale la pena destacar la inclusión de taller I y II como elementos integradores que permitan realizar un acompañamiento a los estudiantes en la construcción de un trabajo de grado o por lo menos un proyecto de investigación, que facilite un acercamiento más consciente a las diferentes sociologías especiales y temáticas (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3). De esta manera estas asignaturas pretenden ser ejes para la integración curricular a través del trabajo de los jóvenes.

En resumen podemos indicar que, aunque desde la década de los noventa está previsto realizar la integración entre teoría y práctica en la Universidad Nacional de Colombia, en el Plan de Estudios de Sociología tales cambios se comienzan a reflejar sólo hasta mediados del año 2000. Igualmente se concluye que la reforma al Plan de estudios no ha modificado sustancialmente las prácticas de formación, aunque sí ha ofrecido nuevos espacios para ello.

De la misma manera la reforma al Plan de Estudios ha hecho explícita otra visión de formación que atienda a la sociedad y sus problemas de manera más práctica, dando al estudio de los clásicos un sentido que supere la interpretación y la discusión teórica. Así mismo, ofrece la posibilidad de desarrollar cursos basados en experiencias de investigación específicas, lo cual requiere una evaluación concienzuda: “habrá que ver cómo lo están presentando, cómo se aborda la teoría y la presentación de resultados de las investigaciones, puede que siga siendo sólo cátedra de los resultados de la investigación de los profesores del Departamento en el mejor de los casos, y, si es así, es integración endeble y pasiva para los estudiantes” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Por último, quisiera destacar cuatro transformaciones en este nuevo Plan de estudios que tendrá efectos sobre la formación: a) La flexibilidad y la autonomía que se le da al estudiante (Profesor Castro, 2010: entrevista 1), reflejadas en 60 créditos optativos; b) El hacer explícita la formación investigativa en el pregrado; c) El reconocimiento de la hiperespecialidad de la ciencia, al considerar las temáticas de una especialidad; d) El reforzamiento de los espacios que articulen teoría y práctica, que conduzcan a la investigación en términos de lograr anteproyectos y trabajos de grado que permitan la conexión con líneas de investigación, poner al estudiante en relación con la sociedad, e incluso abrir expectativas en los jóvenes para acceder a los siguientes niveles de profundización en el conocimiento como las maestrías.

Cabe anotar que si bien estas transformaciones permitirían que el estudiante vaya consolidando su camino según sus intereses; esto requiere mayor conocimiento y nivel de responsabilidad de los estudiantes (Profesora Jaramillo, 2010: entrevista 5), además de una guía de acompañamiento efectiva de tutores, basada sobre los intereses de los

estudiantes y la delimitación clara y, probablemente, más restringida de las líneas de investigación por parte del Departamento (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Igualmente, es importante anotar que estas transformaciones están siendo implementadas, por lo cual aún hay falencias como: a) una débil consolidación de las sociologías especiales porque prevalece la transmisión de teoría; b) dificultades para mantener una oferta amplia y constante de cursos optativos de diferentes teóricos de la sociología, bien por falta de profesores expertos en esos autores, o porque no se utilizan nuevos enfoques de enseñanza que faciliten la aplicación de esos aportes a los fenómenos sociales colombianos, y c) se requiere explicitar los procesos y espacios para acceder del pregrado a las líneas de investigación del Departamento.

Todas estas falencias pueden o no tener asidero en la realidad, pero abordar estos puntos sobrepasa la temática de este trabajo; sin embargo, de alguna manera quedan justificadas en el sentido en que la tradición de más de 40 años del Departamento tuvo un énfasis teórico, de formación monodisciplinaria y rígida; de ahí que los procesos de cambio requieran algo más que políticas institucionales y obliguen la decidida participación de los académicos en las transformaciones que consideren válidas.

1.2. La sociología como disciplina y su influencia en los procesos de integración de docencia – investigación

La disciplina, por ser un modo de organización del conocimiento con sus propias visiones y metodologías que marcan una particular forma de adquirir y validar el conocimiento, es un elemento fundamental para comprender los procesos de investigación y enseñanza. Acerca de su alcance nos advierte Jenkis citado por Healey: “Cuando se trata de construir puentes entre la investigación y la docencia la disciplina es un mediador importante, dado que el desarrollo de la investigación y los enfoques en el campo de la docencia suelen diferir bastante entre una disciplina y otra, por ello a menudo las disciplinas se manifiestan como comunidades de práctica” (Healey, 2008: 94).

Usualmente el conocimiento académico se clasifica en duro, blando, puro y aplicado (Becher, 2001:21). Igualmente existen otras divisiones referidas a si las actividades de

investigación permiten o no el traspaso hacia otras ciencias con tal de hallar la solución a un problema; si lo permiten son ciencias no restringidas, y sí se limitan al campo de los fenómenos a los cuales se dedican, son restrictivas (Pantin 1968, citado por Becher, 2001:26). También hay referencia al conocimiento paradigmático y pre -paradigmático, para referirse a unos consensos en torno a los principios que gobiernan una disciplina (Kuhn 1977, citado por Becher, 2001: 27).

Desde la perspectiva del aprendizaje o de cómo se enseña y se aprende, el mismo Becher cita investigaciones sicométricas de Biglan (1973) y Kolb (1981) para indicar que el conocimiento puede ser “abstracto, concreto, reflexivo o activo”, donde las dos primeras dimensiones tienden a basarse en la aprehensión sobre el objeto, y las últimas tiene preferencia sobre la experimentación y acciones del sujeto. Esta clasificación combinada con la tradicional división entre ciencias duras, blandas, puras y aplicadas, arroja tipologías que afectan los modos de enseñanza. Las posibles combinaciones son: a) “abstracto reflexivo” para las ciencias duras puras como las ciencias naturales y las matemáticas; b) “abstracto activo” para las ciencias duras aplicadas como la ingeniería; c) el “concreto activo” para blando aplicado, típico de profesiones sociales como la educación, trabajo social; d) y el “concreto reflexivo” para las humanidades y ciencias sociales (Becher, 2001: 28-30).

Estas características propias de las ciencias afectan las prácticas de formación en el sentido y el peso relativo que se le da a cada uno de los componentes de los procesos de enseñanza, a saber: contenidos, y principios fundamentales a aprehender, tanto explícitos como tácitos, secuencias, metodologías válidas para hacerlo, procesos evaluativos y por supuesto el papel de los actores en el proceso formativo. En otras palabras hay diferentes modos de formación para diferentes resultados de acuerdo a lo que se considere como aceptable para pertenecer a una comunidad científica o ser miembro activo y legítimo de una profesión.

Tradicionalmente la sociología se considera una ciencia pura blanda, pues su objetivo es generar teorías que expliquen el comportamiento de colectivos. No obstante, hay visiones que dan a la sociología la posibilidad de ofrecer alternativas de cambio o de solución a determinada situación social, lo que puede dar un carácter aplicado y pragmático.

En el conocimiento blando puro, debido a la existencia de criterios diversos y la falta de consensos alrededor de principios únicos, la labor de investigación puede estar asociada a nuevas formas de interpretación. Los conocimientos blandos aplicados apuntan a “elevar la calidad de vida personal y social”, y aunque también están basados sobre formulaciones de las reinterpretaciones de las ciencias sociales y de las humanidades, están más relacionados con el desarrollo de procedimientos y protocolos (políticas públicas), cuya función se juzga esencialmente en términos pragmáticos (Becher, 2001: 31-34).

En relación con la enseñanza esto resulta de particular importancia pues, de un lado, la formación está marcada hacia el dominio de determinadas teorías y en el otro por mecanismos de observación y comunicación para la construcción de ideas aplicadas a un contexto cambiante. Lo anterior está considerado en términos de dos extremos, pero se puede imaginar un punto intermedio que consistiría en la capacidad para adaptar o identificar los diversos enfoques y/o la selección de teorías para explicar un fenómeno, además de la capacidad de delimitar y enfocar un problema para ofrecer soluciones o transformar una situación.

Considerando aquello que caracteriza cada ciencia y el hecho de que en el mundo de la vida no es usual encontrar formas puras o tipos ideales encarnados, autores como Healey, (2008: 93-108) Roberson y Bond (2008: 109-124), han reconocido diferentes modos de formación universitaria, dependiendo del papel que se le asigne a los actores y los modos de establecer relaciones con el conocimiento.

Roberson y Bond han identificado cinco diferentes tipos de relaciones entre docencia e investigación, que marcan a su vez las prácticas pedagógicas. La visualización del conocimiento en dos extremos, permite ubicar las posibles relaciones en donde, en un punto el conocimiento se considera como un activo, - externo a - y construido básicamente por expertos a través de la investigación (lado izquierdo). En el otro extremo el conocimiento es algo construido socialmente que puede ofrecer nuevas alternativas (lado derecho).

Modos de transmisión del conocimiento.

Visión del conocimiento como algo construido, hecho sólo por investigadores		Visión del conocimiento como algo construido socialmente		
Débil o transmisión pura	Transmisión en contexto y re-configura piezas	Mixta, se construye socialmente pero tiene reglas	Integrada comprende estructuras para transformar.	Simbiótica Comprende nuevas realidades.

Construido con base en Roberson y Bond 2008:117

Lo anterior aplicado a la docencia arroja varias posibilidades. En el lado izquierdo, donde el conocimiento es un activo, puede haber una relación de debilidad o de transmisión del conocimiento; en el primer caso requiere la asimilación de hechos y conceptos antes de poder ingresar al mundo de la investigación. Este modelo es usualmente propio de las ciencias duras. En el segundo caso, la transmisión de la información se vincula a un contexto, pero se mantiene cierto aislamiento entre la nueva información y la teoría, o se establecen relaciones a partir de determinados fenómenos, basados en especial en la teoría. Este modelo es propio de las ciencias duras aplicadas; aquí la investigación se considera como la unión de piezas para formar un conjunto.

En el extremo derecho, donde el conocimiento es una construcción, allí pueden establecerse otras dos modalidades de docencia y concepción de la investigación: simbiótica e integrada. La concepción simbiótica consiste en lograr el desarrollo de nuevos conocimientos por medio de interpretaciones alternativas, basado en un trabajo de docencia tendiente a la reflexión, al desarrollo de nuevas relaciones entre personas e ideas, que permiten en especial la apropiación de conocimientos. Y la relación integrada consiste en “entender la estructuración del mundo y el establecimiento de vínculos con el mundo de la vida para transformarlo” (Roberson y Bond, 2008: 117). Esto último exige de la docencia, además de la participación del estudiante, compromiso con la interpretación del mundo, indagación crítica, procesos constructivistas.

Finalmente, en el centro podemos ubicar la relación mixta, en la que el conocimiento se reconoce como algo construido socialmente, pero con criterios de objetividad que

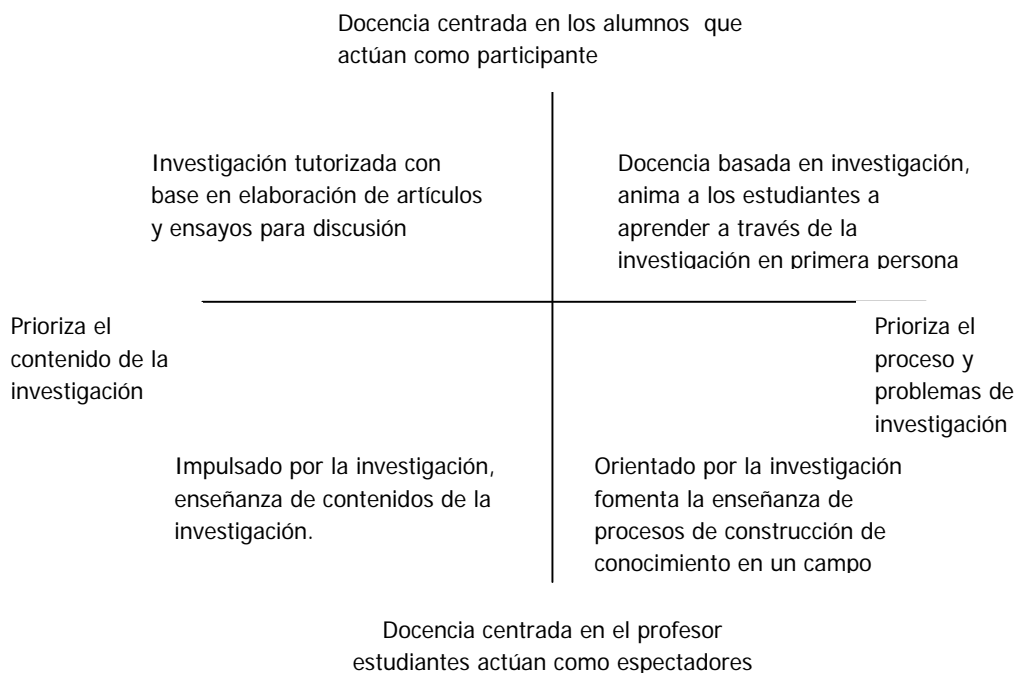
permiten la refutación, donde la investigación, además de ser contextual, ofrece respuestas a preguntas tanto del conocimiento como de la vida práctica. Allí la docencia se basa no sólo en la transmisión del conocimiento sino en el diseño de investigaciones, en ofrecer espacios para que los estudiantes piensen por si mismos; es un sistema de aprendizaje basado en la investigación formativa.

Estos tipos de relaciones no se desarrollan en forma pura, entre otras cosas porque así haya un modelo pedagógico definido en los planes, los profesores establecen los métodos para enseñar y dan mayor relevancia a algunos de los componentes implicados en los procesos formativos (contenidos teóricos, procesos de aprendizaje o modos de conseguir resultados, o, los resultados en si mismos). Adicionalmente, la relación está marcada por los modos de ejercer el poder y la autoridad, que en un aula de clase establecen las interrelaciones con los estudiantes.

Al respecto Healey (2008: 95-96) dice que la mezcla de estos elementos (contenidos, procesos, problemas, modos de interacción y la posición que tomen los actores) ha hecho que existan diferentes formas a través de las cuales es posible construir el vínculo de integración docencia - investigación, dependiendo de a qué se le dé más peso o como se medie entre estos factores: a) El estudio de los métodos y las técnicas empleadas de investigación y sus resultados o, b) El desarrollo de las habilidades de investigación, bien sea en proyectos propios o del profesor o grupo de investigación.

Con base en ello Griffing propone cuatro tipos o modos de vincular la docencia y la investigación, dos que priorizan el contenido de la investigación y dos que priorizan los procesos y los problemas (Healey, 2008: 95-96).

A continuación el diseño del plan de estudios y la relación entre la docencia y la investigación:



Tomado de Healey 2008:97)

Los modos que priorizan el contenido son: a) Impulsado por investigación y b) Investigación tutoriada. En el primer caso se pretende transmitir especialmente los contenidos de la investigación, por medio de mostrar resultados de investigaciones propias o de colegas del departamento. La investigación tutoriada fomenta la comprensión y la discusión a través de elaboración y exposición de artículos de los estudiantes.

Las formas que priorizan los procesos y problemas de investigación son: a) Orientado por la investigación, y b) Basado en investigación. El orientado por la investigación fomenta la construcción del conocimiento en un campo determinado, dándole relevancia a los procesos y contenidos, que después se pueden aplicar para la resolución de un problema. El basado en investigación busca el desarrollo de habilidades de investigación a partir del hacer, con menor control sobre los procesos de aprendizaje y enfatizando especialmente en los resultados, que bien pueden estar asociados a la resolución de problemas en proyectos de extensión o a grupos de investigación especializados.

Este tipo de aprendizaje en el cual los estudiantes adquieren un papel activo en los procesos de construcción del conocimiento, se denomina “aprendizaje basado en la indagación”, tal como resolución de problemas y desarrollo de proyectos que ofrece a los estudiantes y profesores la posibilidad de participar en una gran variedad de experiencias y estilos de aprendizaje (Kolb 1984 citado por Becher 2001:28-30) (Healey 2008:104). Cabe anotar que el aprendizaje basado en problemas parte de preguntas basadas en el contexto, es decir primero se presenta el problema, se identifican necesidades de aprendizaje y de información necesaria para resolver el interrogante y se regresa sobre el problema (Moncada, López y Sáenz, 2009: 76).

Tanto el aprendizaje orientado por la investigación como el basado en la investigación permiten adquirir además de los conocimientos, los parámetros, comportamientos, costumbres y valores aptos para comprender y acceder a una comunidad científica o de práctica.

Desde este punto de vista, las aulas de clase y las prácticas que allí se desarrollan son espacios de socialización de las etapas de construcción de una investigación o de las maneras “adecuadas” de solucionar problemas. Es decir, en esta modalidad (por problemas o por proyectos) la formación encierra dos aspectos: a) materiales o tangibles como los contenidos y los procesos de investigación; y b) simbólicos e intangibles, que incluyen visiones del mundo y modo de abordar los problemas (Clark 1983:120, Ghiso 2001:10-15).

En este caso, las prácticas de formación son, esencialmente, actos cognitivos y comunicativos entre profesores y estudiantes que, si bien están sustentados sobre la disciplina, su especialidad y sus teóricos, son asumidos por un profesor. Éste interpreta, reorganiza y ofrece en formas más o menos secuenciadas ciertos contenidos, que aunados a determinadas tareas y experiencias de los estudiantes, permiten concluir o asumir un conocimiento y un perfil de investigadores y de profesionales.

En conclusión, podemos señalar que las prácticas formativas están influenciadas: a) por las intencionalidades que dan sentido a las acciones, b) por los sujetos o personas que experimentan la práctica, c) los referentes conceptuales y políticos, que se usan para la construcción de los contenidos, los cuales están íntimamente ligados con los demás

componentes de un programa de estudios (objetivos, secuencias metodológicas, técnicas y modos de trabajo y formas evaluativas).

1.3. Condiciones de formación en Sociología en la Universidad Nacional de Colombia

Desde la perspectiva de la intencionalidad, el proceso de formación en sociología en la Universidad Nacional de Colombia se configura a partir del dominio de teorías y de los procesos de investigación. Y, con base en ello se realiza la observación, sistematización y comprensión de los problemas sociales, locales, nacionales e internacionales, que teóricamente obligan al desarrollo de un trabajo empírico, característica esencial de la sociología como ciencia. Esta perspectiva supone más que alcanzar un saber único y verdadero, la obtención de un conocimiento riguroso y contrastable de la realidad social.

El núcleo de la sociología consiste en explorar la acción de las fuerzas sociales y comprender los principios del cambio social. Esto implica buscar generalidades, explicaciones causales y lleva a preocuparse por el desarrollo de la teoría, o por lo menos, darle un uso a ésta como forma de explicar un hecho social (Gelles y Levine 2000: 8).

Esta ciencia puede considerarse como blanda con una base de trabajo interpretativa, con marcos tan amplios que pueden ser permeables e incluso interdisciplinarios, y que requiere la construcción del objeto de investigación que la hace ser constantemente pre-paradigmática, en términos de Kuhn. Lo anterior en la práctica, implica una formación que pretenda que los jóvenes sean capaces de cuestionar la realidad o por lo menos preguntarse sobre ella, sean conscientes de sus marcos conceptuales, de sus puntos de partida, la coherencia necesaria entre los fenómenos observados y la teoría que sustenta sus explicaciones, además de la aplicación de ciertas herramientas de la investigación que incluyen desde un buen dominio de lecto-escritura, hasta la construcción de textos, pasando por análisis del discurso, aplicación de entrevistas, desarrollo de encuestas, lectura de datos entre otros. Todo ello sin dejar de lado el acercamiento a las nuevas tecnologías de la información en procesos investigativos y como modo de comunicación (Profesor Castro, 2010: entrevista 1, Profesora Londoño, 2010: entrevista 2, Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Sobre las condiciones de transformación constante de la sociología, el profesor Gómez, dentro de una clase de taller afirma: “nosotros en sociología estudiamos la expectativa del comportamiento de los demás, en donde no caben ya las visiones únicas, eso deslegitima, prueba de ello es que la Universidad Nacional desde hace más de cinco años inició un proceso de reflexión de sus propios movimientos, de sus propias perspectivas y ha pasado a considerar de forma más efectiva nuevas visiones, se ha abierto más al estudio del contexto, es consciente de la evolución de las temáticas; lo que fue importante ayer hoy ya no lo es, por ejemplo el asunto de la problemática campesina, se ha transformado en estudios sobre desplazamiento, las condiciones de desarrollo que acompañaron ciertos fenómenos socio-económicos del siglo XIX o XX, ahora requieren un estudio más práctico para re-contextualizar algunas teorías” (Profesor Gómez marzo 2011: discurso de clase 3).

Si bien esta visión aún no es dominante, podemos afirmar que en la concepción del proceso educativo hay un intento por conciliar dos perspectivas, que muchas veces aparecen como separadas, como si se tratara de fenómenos totalmente diferentes. La primera perspectiva, es la aplicación de la teoría, donde se da supremacía al conocimiento académico y construido; y, la segunda visión, es la perspectiva interpretativa que busca que desde la práctica y la experiencia, se le de un sentido específico a lo que se observa. La integración de los dos ejes es tal vez el cambio que se busca el que guíe las prácticas de diferentes profesores.

El profesor Gómez habla de superar el “síndrome de la Cenicienta”, en donde aún realizando aplicaciones en la realidad, se le da preponderancia a la teoría *per se* y los estudiantes terminan tratando de acomodar la realidad en vez de modificar los contenidos de las teorías, que puede ser avance de la ciencia (Profesor Gómez 2011: discurso en clase 3). En el caso de la perspectiva interpretativa, esta ofrece una visión que le da a la práctica un sentido, desde la cual se puede transformar la realidad atendiendo a aspectos contextuales, donde la función de la docencia es básicamente ayudar al desarrollo de preguntas y observaciones de la realidad de manera refinada, dentro de una perspectiva que es la disciplina en sí (Piñeros y Téllez, 2001: 15).

En este marco adquiere significado la acción docente de profesores como Yuri Jack Gómez, quien pretende especialmente hacer explícitos los mecanismos de la comunidad científica, mientras la profesora Rocío Londoño y Andrés Castro se concentran en el dominio de técnicas para acceder a la comprensión e interpretación de modos de ser de la realidad social.

2. Prácticas de integración docencia en la carrera de sociología en la Universidad Nacional de Colombia

2.1. Gómez: concientización de los procesos para la construcción de la ciencia

El profesor Yuri Jack Gómez Morales es doctor en sociología y filósofo, se ocupa de temas relacionados con el problema de la comunicación de la ciencia y la sociología del texto; inquieto por los temas relacionados con la pedagogía, tuvo participación activa en los procesos de evaluación y re-organización del currículo del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia en el 2005. En el pregrado de sociología es docente de Taller I de documentación y de temáticas de sociología de la ciencia.

El profesor Gómez desarrolla las clases de Taller I con total conciencia de hacer explícitos los procesos sociales y cognitivos que permiten a los jóvenes convertirse en sociólogos y pertenecer a la comunidad científica o de profesionales reconocidos por la Universidad Nacional de Colombia y en consecuencia por la sociedad colombiana. El hecho de que enfatice en la construcción de los discursos de la ciencia, se debe a sus estudios y aplicaciones de la sociología de la ciencia; es decir, en la comprensión, análisis y reproducción de cómo se produce el conocimiento, con qué dispositivos y cómo se socializa a los jóvenes para acceder a una comunidad científica. “Lo que ellos están haciendo aquí es convertirse en miembros competentes de una comunidad científica, mas allá de estudiar eso implica ponerlos a hacer ejercicios de reflexión sobre lo que ellos están haciendo, tienen que entender que pertenecer a una comunidad académica o profesional tiene pautas de comportamiento y unas condiciones a través de las cuales la universidad garantiza unos determinados estándares sociocognitivos” (Gómez, 2009:13) (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Desde esta perspectiva, la formación tiene dos componentes: la aplicación de los parámetros de la investigación social científica (que incluye el seguimiento de los pasos de la investigación clásica) y el reconocimiento y dominio de lenguajes, códigos y herramientas de comunicación propios de la disciplina sociológica. A su vez, estas labores se llevan a cabo mediante dos pasos. El primero, el “análisis de manera reflexiva de los procesos de investigación con base en la lectura crítica de textos sociológicos” y, el segundo, el desarrollo y exposición de un anteproyecto de investigación para presentar ante sus compañeros y profesores expertos de las diferentes temáticas de la sociología, de acuerdo a los asuntos trabajados por los estudiantes (Programa de la asignatura 2011:1)

Para comprender de forma más completa el análisis reflexivo de los procesos de investigación, el profesor Gómez en el primer semestre del 2011 utilizó en el aula clases magistrales, discusiones tipo seminario, exposiciones de posibles temas de investigación a cargo de los estudiantes y el análisis de los procesos de lectura, de escritura y de estructuración de textos científicos (Observación clase 2011); igualmente, se llevaron a cabo exposiciones de trabajos científicos, en los cuales sus autores comentaron sus experiencias de indagación enfocándose más en el proceso de investigación y en los mecanismos de comunicación empleados, que en los resultados. (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3). “El objetivo de nuestro trabajo en este momento no es sólo escribir sino preguntarse cómo estamos escribiendo, lo mismo que en las lecturas que adelantamos no es tan importante lo que leímos como el análisis de la estructura del texto, es decir, lo que estamos haciendo es comprender cómo se concluye, entender las características estructurales de un texto sobre el hecho científico, el efecto de los mecanismos de comunicación en la construcción de la ciencia” (Profesor Gómez; 2011: discurso en clase). En pocas palabras, Gómez utiliza la teoría de la sociología de la ciencia para enseñar los procesos de construcción de ésta; de ahí, que él mismo, considere que la sociología de la ciencia es auto- ejemplificante como lo manifiesta en uno de sus textos de reflexión sobre la enseñanza de la sociología¹⁰ (Gómez, 2009: 13-14).

¹⁰ Para ampliar la información ver “Sobre “clásicos” y escuelas de pensamiento en la Revista Colombiana de sociología: investigación formativa en el aula de clase”, artículo publicado por la Revista Colombiana de sociología sobre la experiencia del desarrollo de un proyecto de investigación realizado con los estudiantes desde la perspectiva bibliométrica. La experiencia

Para ilustrar este asunto de reflexión y observación de los procesos de construcción de la ciencia, bajo el enfoque de la sociología de la ciencia aplicados a Taller I (primer semestre del 2011) podemos referirnos a las exposiciones que los estudiantes realizaron en el espacio del aula con base en los análisis de tres textos científicos de diferentes épocas,¹¹ los cuales cumplieron el papel de objetos de investigación. Esos textos debían ser analizados bajo las perspectivas de autores clásicos de sociología de la ciencia como Wolgar, Latour y Mullens. La tarea consistía en hacer un análisis comparativo entre los textos para establecer las formas de estructuración, modos de comunicación y tipos de argumentación, y con base en ello, hacer una pregunta de investigación, indicando objetivos, enfoques, metodologías de trabajo y conclusiones.

Siete grupos de jóvenes, cada uno compuesto por cuatro o cinco estudiantes, presentaron un número igual de perspectivas para analizar estos textos. Los estudiantes mostraron los resultados del análisis, tratando de cuidar la coherencia entre la pregunta, los objetivos, las categorías de observación y las conclusiones, es decir tratando de evidenciar un constructo lógico, que como dice Popper (1989) estructura sistemáticamente un fenómeno en función de unos principios generales que sirven de explicación dando coherencia y claridad inexistentes anteriormente.

Las exposiciones medidas estrictamente bajo reloj, al estilo de las comunidades científicas en formación en las universidades europeas y estadounidenses, dejaron entrever el desarrollo de dispositivos para aprehender problemas y relacionarlos con la teoría, por ejemplo una matriz de análisis o cuadros de relaciones. Por otro lado, hubo hasta videos caricaturescos para expresar una visión de la ciencia como una comunidad regida por las presiones de producción más conocidas en otros ámbitos, mientras otros mecanismos de comunicación enunciaron que los jóvenes buscaban también otras experiencias más humanas y relajadas, expresadas en fotografías de los jóvenes trabajando que se “colaron casualmente” en las exposiciones de los estudiantes.

coyuntural se basó en los procesos de enseñanza de dos asignaturas: Metodología y una temática de Sociología de la ciencia y muestra los resultados de uso y consumo de citas en la Revista colombiana de sociología.

¹¹ Los textos fueron: uno de 1689 de la Royal Society de Inglaterra, otro de historia natural de los Anales Científicos de la Sociedad Española de mediados del siglo XVIII y otro de geología de 1989, también de origen británico.

Estos mecanismos de comunicación se mezclaron con las tradicionales diapositivas de Power point, y fueron evaluadas por el profesor Gómez como parte de los modos de presentación de los discursos de la ciencia en términos de efectividad del mensaje; prueba de ello fueron sus comentarios como “sáquele mayor provecho a las presentaciones, no es solamente para mandar texto, no lean lo que escriben en las láminas, eso es desperdiciar un recurso. Y los del video, si no lo pudieron traducir se perdieron seis minutos porque la mayoría no alcanzó a leer los subtítulos, si se quería ilustrar la idea de la competencia y del poder en la ciencia, pues sí, aunque era una idea muy caricaturizada, en todo caso, los que quieran seguir por esa línea los invito al curso de ciencia el próximo semestre” (Clase, 2011: observación 3).

En otras palabras, los estudiantes de Taller I, además de realizar una experiencia para la construcción de la ciencia desde el punto de vista de procedimientos y mecanismos basados en la lógica, e incluso los dispositivos de la comunicación efectiva, inician un camino en la concienciación de los condicionamientos sociales de la ciencia, tales como la reflexión e incidencia del contexto, la selección de ciertos temas válidos en un determinado momento histórico, y la aplicación y/o adaptación de algunos conceptos teóricos a un hecho que se pretende estudiar.

Ese camino se inicia de acuerdo con el profesor Gómez, “con las formas argumentativas, los mecanismos retóricos que construyen la objetividad, que es una de las características interesantes de la sociología del conocimiento científico (Gómez, 2009: 13), “porque aquí lo que estamos tratando de ganar es credibilidad a través de mecanismos de legitimidad típicos de la ciencia, los cuales se perfeccionan y se modifican en el tiempo” (Comentario de clase profesor Gómez, 2011: observación de clase 3).

En este proceso los estudiantes reportan aprendizajes tales como, “ver que la construcción del conocimiento de acuerdo al contexto histórico existente y real; cartografiar los modos como se ha hecho el conocimiento o se ha creado una ciencia nos permite hacer un rastreo del pensamiento científico. Más allá de cómo se presenta un tema, resulta importante entender cuáles son los asuntos relevantes en un momento

determinado, esto nos permite ubicarnos en un campo de conocimiento y hacer el planteamiento de un problema de manera más eficiente”¹² (Comentario de clase estudiante Alonso: 2011, observación de clase 3).

Por otro lado, esa concienciación incluye otros componentes emocionales o personales como los intereses y modos de ver la realidad de manera particular de los jóvenes; aspectos que pueden intervenir en los procesos de investigación. Para mostrar este punto basta con nombrar expresiones como las de los estudiantes Ramírez y Castañeda:¹³ “lo más difícil fue ponernos de acuerdo en el enfoque porque era una reflexión en torno a la academia y la vida particular y común de cada uno, era esencial la selección y el uso adecuado de palabras para poder expresar lo que queríamos; al aplicar las categorías de análisis las definiciones no necesariamente se acomodaban a lo que teníamos o queríamos, necesitamos una especie de categorías flexibles” (Comentarios de estudiantes, observación clase: 2011).

Lo anterior supone la comprensión de los conceptos teóricos a usar, la abstracción de los principios de evaluación de los procesos de investigación, el esfuerzo por desarrollar una comunicación clara para sus interlocutores y la conciencia de cómo su propia experiencia hace que varíe las interpretaciones de los hechos que se pretenden analizar. También los estudiantes captan sus falencias y la de sus compañeros, prueba de ello son afirmaciones como esta: “al final nos dimos cuenta, que no respondimos las preguntas que nos hicimos o no pudimos llegar a estas conclusiones sólo con esto” (Grupo 3: 2011, comentarios de los estudiantes en observación en clase).

Entre tanto, el profesor se dedica a recuperar los principios teóricos de la comunicación científica, que vistos con ejemplos en los cuales los jóvenes han participado, encierra una significación más próxima a su posible aplicación: “un buen escritor va colocando ordenadamente la secuencia, la serie, entonces usted termina concediendo que el texto

¹² Alonso es una estudiante de Sociología, lo que se incluye entre comillas corresponde a parte de sus conclusiones sobre el trabajo de clase correspondiente a las exposiciones de las que se hace mención en el artículo.

¹³ Ramírez y Castañeda son estudiantes de sociología. La citación cumple las mismas características de la cita anterior.

del artículo es un hecho, tiene toda mi credibilidad y por lo tanto lo uso y lo incorporo en un nuevo ejemplo productivo de conocimiento, y esto es, un efecto de la buena retórica por eso los artículos científicos contemporáneos son tan ricos en presentación de tablas y en información de cómo se hizo el experimento, de modo que el lector se vuelve un testigo virtual del hecho” (Profesor Gómez, 2011: comentario en clase).

Otras prácticas de enseñanza del proceso de investigación en la clase de Taller I, incluyen el desarrollo de una autobiografía y la experiencia de búsqueda y clasificación de información dentro de la base de datos que ofrece la Biblioteca Central de la Universidad Nacional.

Al referirse al primer ejercicio (el de la autobiografía) Gómez indicó: “si en una historia de vida hay una ilusión biográfica imagínese la ilusión autobiográfica, eso es casi una ficción, porque la selección de hechos es para uno mismo mucho más radical. Y si la biografía es de usted como intelectual dentro de la Universidad Nacional eso lo llevará a algún tema, porque aquí lleva año y medio o dos años y eso los ha marcado; ahí está el compromiso emocional que tienen con un tema. Entonces, aproveche porque esta es una de las pocas oportunidades que uno tiene para escribir, e identificar lo que le interesa” (Profesor Gómez, 2011: comentario de clase 3).

El ejercicio de la autobiografía supone reconocer los intereses de los estudiantes en el contexto de la Universidad Nacional. Obliga a los jóvenes a ser más conscientes de sus perspectivas, y puede conducir a ubicar al estudiante en una temática de investigación, una vez se adelante una búsqueda bibliográfica especializada. Al respecto el profesor Gómez indica: “si los conceptos que uno dicta en clase no los puede colocar en relación con la cotidianidad de los estudiantes es tiempo perdido, es esencial que el estudiante perciba que lo que estudia tiene que ver en algo con su existencia; eso es lo que queda y es la manera de lograr que ese concepto sea aprehendido” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

No obstante, no es suficiente el interés personal en un tema, pues para el profesor Gómez es necesario ubicarlo en una línea de investigación y en el contexto general de la ciencia y sus diferentes especialidades. “Uno empieza con una justificación, que paulatinamente se tiene que ir transformando en un estado del arte y se va llenando de

referencias bibliográficas, de citas de otras autoridades, de otros trabajos, de otros temas que pegan por el lado, y eso es lo que vamos a empezar a trabajar. Eso es construir un problema de manera adecuada o por lo menos retóricamente eficaz, porque no es sólo un problema que yo haya identificado, debe naturalizarse mediante un estado del arte y ubicarlo en un campo de estudio, bajo un enfoque existente. Esas relaciones de mi problema con otros textos y autoridades posicionan mi problema, entonces ese texto tiene posibilidades de subsistir, de lo contrario no” (Profesor Gómez, 2011: comentario en clase 3).

En cuanto al manejo y aprendizaje de herramientas básicas necesarias para la búsqueda bibliográfica, hubo clases a lo largo del semestre dedicadas a actividades de documentación asistida por las nuevas tecnologías de la información o TIC. En este caso las actividades, fueron enfocadas a capturar la información referente a un tema y organizarla dentro de herramientas que ofrece la Biblioteca Central de la Universidad Nacional como por ejemplo “Mi canasta”¹⁴ y el “Reference Manager”¹⁵.

Cabe anotar que estas clases son espacios coherentes con el programa de formación en competencias informacionales de la Universidad Nacional de Colombia, denominado PFCI, que es a su vez un componente estratégico del Sistema Nacional de Bibliotecas, SINAB, el cual establece criterios generales para el desarrollo de Competencias Informacionales para el manejo, uso crítico y ético de la información, en los contextos académico, de investigación, desempeño profesional y como aprendizaje permanente. “El objetivo del programa es desarrollar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para la administración y gestión de la información utilizando diferentes formatos, medios y recursos -físicos, electrónicos y digitales- que permitan la identificar, evaluar, recuperar, usar, generar y comunicar información de forma crítica, ética y legal” (Tomado de la página Web de la Biblioteca Central, Universidad Nacional de Colombia: 2011).

¹⁴ Mi canasta es una aplicación que ofrece la Biblioteca Central que le permite a los estudiantes guardar información clasificada y personalizada en un archivo propio de las diferentes bases de datos disponibles en la Universidad, según sus intereses de investigación.

¹⁵ Reference manager es un programa que permite organizar y crear bibliografía instantánea de los resultados de búsquedas en las bases de datos disponibles en Internet y en la Universidad Nacional de Colombia.

El desarrollo de habilidades en el procesamiento de información tiene un componente operacional relacionado con la búsqueda de información, clasificación y organización de la misma en archivos, carpetas y documentos con sistemas de identificación específicos. A su vez guardan relación con la ubicación de los temas en posibles modos de investigación. Estos ejercicios tienen como objeto que los jóvenes interioricen ciertas formas de lenguaje y vayan identificando los autores y publicaciones especializadas de un tema en específico. Para el profesor Gómez este hecho está relacionado con la especialización de la ciencia, y el desarrollo de ciertos comportamientos válidos en las comunidades científicas. Esto se hace evidente, por un lado cuando los jóvenes pueden palpar las variadas posibilidades de estudio de un fenómeno social, que probablemente los ubique en una de las líneas de investigación del Departamento de Sociología. Y, por otro lado, al hacer reconocimiento explícito a los aportes realizados por otros autores a un tema y un enfoque de investigación, lo cual se constituye en una norma de acceso y respeto en las comunidades científicas.

De acuerdo con el programa, estas actividades tienen como objeto un primer acercamiento a la construcción de un proyecto de investigación. “Los dos componentes del curso están orientados a la realización de un borrador de proyecto de investigación, que se constituye en el logro final y más importante del curso, y pretende ser un insumo valioso para el Taller II, siguiente nivel de formación, en donde los estudiantes deberán profundizar y desarrollar los anteproyectos que se elaboren en el nivel I, con el acompañamiento de quienes serán sus directores de trabajo de grado” (Programa de la asignatura, Taller Uno 2011: 1).

El borrador del proyecto realizado por los grupos de estudiantes es presentado ante los demás miembros del curso y es evaluado por diferentes profesores del Departamento, especialistas en cada uno de los temas de interés seleccionados por los estudiantes. En otras palabras, el espacio se concibe como la validación de resultados ante la comunidad científica “La nota del examen final depende de un evaluador que no tiene nada que ver con el curso, que no se va a compadecer de todo el esfuerzo que se hizo, simplemente

va a ver el resultado de las 16 semanas de trabajo. Si el profesor lo evalúa bien, fantástico, y si lo evalúa mal, entonces pasar o no la materia depende de lo que cada estudiante haya hecho durante el semestre; es cuestión de cómputo con las demás notas” (Profesor Gómez, 2011: entrevista 3).

Cabe recordar que esta práctica de presentación de resultados ante una comunidad científica tiene destinados otros espacios en el curso, en donde se presentan experiencias de investigación de docentes del Departamento u otras latitudes, y/o de estudiantes sobresalientes recién graduados tanto de pregrado como de maestrías; ellos, profesores y estudiantes, si bien presentan resultados de sus investigaciones, se enfocan más en los procesos, pues esa técnica denominada por el profesor Gómez como “la pasarela de investigadores” permite visualizar el dominio de los mecanismos de comunicación de la ciencia. “La pasarela de investigadores es más una charla donde se comenta un proyecto de investigación pero con énfasis en los problemas que significa hacer la investigación, formular la pregunta, realizar el proyecto y no tanto concentrados en los resultados de investigación” (Profesor Gomez:2011, entrevista 3).

En conclusión, podemos decir que el espacio de Taller I enfoca sus prácticas en la enseñanza de los procesos de investigación, haciendo explícitos no sólo los procedimientos típicos de la investigación, sino también los elementos sociales y culturales de las comunidades científicas.

Las enseñanza de los procesos y comportamientos de la comunidad científica se organiza según el programa de la asignatura, en una secuencia de cinco grandes pasos: a) el análisis de procesos de escritura científica, b) la reflexión de los estudiantes en cuanto a su posición personal, al develar sus propios enfoques e intereses c) la búsqueda de equipos de trabajo enfocados en un tema, d) el trabajo de investigación, y e) el sometimiento de sus primeras aproximaciones a la comunidad científica, con aprendices y maestros en el tema.

La evaluación final se basa en un proyecto de investigación que cumpla los estándares típicos de la investigación científica, tales como: una pregunta focalizada, la identificación de objetivos generales y específicos, el desarrollo de una metodológica coherente y consistente con el tema de investigación, una justificación fundamentada en un estado del arte, la evidencia de un marco teórico operacionalizado a través de una matriz de

análisis de la información. Esta información se presenta en un trabajo escrito y en una exposición (Programa de la asignatura 2011:5).

Con estos procesos de formación, herramientas y dispositivos de trabajo, podemos decir que el profesor Gómez diseña un espacio experimental para la vivencia empírica de la ciencia y con ello permitirle a los jóvenes visualizarse dentro de una comunidad científica o por antonomasia fuera de ella, justamente por vivir un proceso al que no quisieran dedicarse como modo de vida, pero que les permite apropiarse de una serie de herramientas que en la vida profesional también utilizan.

Para ilustrar el tema anterior, encontramos declaraciones opuestas de los estudiantes como estas: “Para nosotros, que aspiramos a ser científicos sociales en una comunidad científica que esta en constante cambio, es muy importante comprender cómo se presenta la información y cómo ésta se convierte en conocimiento, por eso es tan importante hacer análisis de los textos, ver cómo ha cambiado el discurso científico, la estructura y la ciencia“(Estudiante de sociología). Entre tanto otros estudiantes opinan que puede haber otras formas de concebir la ciencia y el desarrollo de proyectos de investigación en una concepción más incluyente con otras formas de conocimiento.¹⁶ Pero, en todo caso, dice el profesor Gómez, “el enfoque y el desarrollo teórico de la investigación que se realiza afectan lo social, porque las conclusiones puede abrir campos de acción o pueden inducir nuevas formas de ver la realidad y eso es una forma de influir en la sociedad o que haya un aporte de soluciones” (Profesor Gómez, 2011: comentario de clase 3).

En conclusión, el profesor Gómez divide la enseñanza en dos partes, la primera prioriza los procesos, haciendo partícipe al estudiante tanto en la elaboración de la investigación en sí, como en la reflexión de lo que está construyendo. En la segunda etapa apoya a los jóvenes en el desarrollo de su propia idea de proyecto de investigación; acción, en donde muy seguramente los estudiantes repiten los pasos de la investigación clásica cuidando la coherencia y la argumentación del tema, además de aplicar los mecanismos de construcción retórica de la ciencia.

¹⁶ Estas aseveraciones se realizan con base en preguntas abiertas aplicadas de manera aleatoria a un grupo de estudiantes finalizada una clase acerca de la experiencia de formación en Taller I.

Este tipo de práctica se denomina constructivista, en el sentido en que permite la participación activa del estudiante, facilita la reproducción de construcción del conocimiento y ofrece la posibilidad de practicar el proceso hasta que se aprenda. En la clase analizada, Taller I 2011, se mezclan dispositivos de metodología con elementos teóricos básicos de la sociología de la ciencia, que le permiten al joven vivenciar la investigación dentro de una especialidad, y en ese sentido se acerca a procesos en los cuales los estudiantes colaboran con una investigación a cargo de un profesor en un tema específico, en lo Healey llamaría docencia orientada hacia la investigación, porque fomenta la enseñanza de construcción de conocimiento en un campo en cuestión (Healey, 2001: 97).

Cabe anotar que esta experiencia de formación parte del dominio de conocimientos de investigación y de teoría sociológica, y muy especialmente de conceptos y experiencias previas en procesos de investigación enfocados en los contenidos y sus resultados. De ahí que se considere importante tomar Taller I después de haber visto varias metodologías y un buen paquete de créditos en teorías” (Profesor Gómez: 2011, entrevista 3). Esta circunstancia es además coherente con el hecho de que la asignatura esté ubicada en quinto semestre y que de alguna manera sea la puerta a Taller II, la cual pretende apoyar el desarrollo de proyecto de investigación que se consolide en una monografía o trabajo de grado. Tal hecho nos remite a pensar que definitivamente la noción de construcción de ciencia, por más participativa e interpretativa que pretenda ser, termina siendo periférica y cíclica. Periférica porque se parte de los elementos tangenciales para llegar al núcleo. Cíclica porque supone una formación previa y el dominio de unos conceptos y procesos básicos, que van complejizándose en la medida en que se avanza en el estudio de una problemática o ciencia.

2.2 Londoño y Castro: formación para la investigación a través de la comprensión y dominio de herramientas metodológicas de investigación

Los profesores Rocío Londoño Botero y Andrés Felipe Castro Torres trabajan desde una visión que pretende conocer las diferentes herramientas cualitativas y cuantitativas para la investigación social, además de ofrecer alternativas o criterios de selección para aplicarlas a una determinada investigación. Esto puede ser un paso previo para asumir el desarrollo de proyectos de investigación o de trabajo profesional; de ahí que pueda

denominarse formación para la investigación, en la cual se busca la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa.

Para estos dos profesores, la comprensión y apropiación de las técnicas y métodos de investigación se realiza o se contextualiza a través de dar respuesta a una pregunta o por lo menos en la exploración de un tema que parte desde la visión, los intereses y el contexto de los estudiantes. La visión porque está unida a la teoría y a las perspectivas que seleccione un estudiante para explicar un fenómeno, y a sus intereses porque obedece a sus motivaciones y al cuestionamiento del entorno inmediato o de una situación presentada a la que pueden acceder de manera relativamente fácil.

Para los profesores Londoño y Castro la formación para la investigación desde la perspectiva del hacer uso de las herramientas típicas de la investigación, resulta fundamental tanto para la vida académica como para la vida profesional, ya que ofrece posibilidades de acceso a la realidad de manera empírica. Igualmente la formación en investigación facilita entender las complejidades del trabajo con el conocimiento en la medida en que se requiere interactuar con otros y sus visiones particulares. Además desarrolla estilos de comunicación oral, escrita y hasta gráfica para hacerse entender y validar sus hallazgos.

Para la profesora Londoño la aproximación a la formación para la investigación a través de la resolución de preguntas, bien puede convertirse en un proyecto de investigación pues acerca al estudiante a los mecanismos de perfeccionamiento de una idea hacia el trabajo final de grado; pero también es, especialmente, una herramienta fundamental de trabajo profesional. "Aquí acceden a todo un arsenal de herramientas para el desarrollo de todo tipo de investigación, considero que hay un cambio cognitivo y actitudinal en la formación del estudiante basado en una experiencia sistemática trabajando unas herramientas de investigación, y, es algo que los estudiantes valoran muchísimo: la relación entre docencia - práctica laboral, no solamente práctica e investigación, porque son capaces de hacer un diagnóstico; gran parte del oficio del sociólogo o donde los contratan son para hacer evaluaciones de impacto en donde ellos van a manejar este tipo de instrumentos que están aprendiendo en este curso" (Profesora Londoño; 2010: entrevista 2)

En el mismo sentido, de abrir posibilidades de acción, el profesor Castro se concentra en ofrecer las herramientas para el análisis social desde una perspectiva que incluya la comprensión de los fenómenos sociales desde el punto de vista cuantitativo. “La idea del curso es aprender a manipular métodos robustos, que puedan manejar grandes bases de datos y estadística multivariada, y no solo univariada, que involucre más de una variable en las explicaciones, tal como lo hace por ejemplo Bourdieu o Durkheim. Eso a los estudiantes les va a contribuir mucho en su parte sociológica investigativa y profesional como tal, porque están aprendiendo métodos que son útiles, que son ampliamente utilizados, quizá no acá en el Departamento pero sí afuera, y en otras escuelas de sociología, sobretodo en las de Estados Unidos. El curso contribuye dependiendo de la forma como el estudiante lo asuma; hay muchos que simplemente pasan el curso, no les interesan estos temas, otros lo usan para su interés, porque le encuentran aplicaciones para dar explicaciones a los fenómenos sociales y otros hacen una reflexión parecida a la mía, y es que antes de poder interpretar y criticar los métodos toca estar dentro de ellos y entenderlo en toda su complejidad y se acercan a comprender la teoría estadística, que es otra cosa, es como acercarse a un proceso de especialización” (Profesor Castro; 2010: entrevista 1).

En otras palabras, la formación en herramientas de investigación facilita que los jóvenes comiencen a construir un camino hacia un área profesional específica o cultivar el interés por profundizar en otras áreas del conocimiento.

2.3 Londoño: Un proceso de aprendizaje basado en la experiencia de los estudiantes.

La profesora Rocío Londoño Botero, es socióloga especializada en sociología urbana, doctora en historia, con 36 años de experiencia en docencia y consultoría; y según varios profesores, estudiantes y su propio testimonio, se ha distinguido siempre por emplear trabajo de campo para observación de los fenómenos sociales en las ciudades¹⁷. A veces los estudiantes involucrados en una investigación aplicaban instrumentos de recolección de información, caso, por ejemplo, de una investigación adelantada para la alcaldía de

¹⁷ Su experiencia sobre el tema se plasma en el texto titulado “La enseñanza de la sociología urbana en la Universidad Nacional (1975-2005)”. Publicado en 2007 en La sociología en Colombia Balances y perspectivas, del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad del Valle.

Pereira. En otros casos los estudiantes hacían una práctica de campo en la ciudad, “escogía una localidad que tuviera características especiales como, por ejemplo, tener todos los estratos sociales, ser una localidad diversa; allí hicimos unos recorridos físicos, los estudiantes a su vez consiguieron toda la información que había sobre la localidad y aparte, tenían una indagación del tema específico que íbamos a investigar” (Profesora Londoño: 2010, entrevista 2).

Este tipo de formación supone el planeamiento de la salida de campo que incluye enfoques, problemas a investigar e instrumentos a aplicar, que dependen esencialmente del profesor y su capacidad de coordinación, mientras los estudiantes se hacen responsables de una parte de un proceso.

La profesora Londoño en los últimos años decidió profundizar en diferentes métodos cualitativos, a partir de su propia experiencia de investigación. “Este esfuerzo se materializa en el diseño del curso Métodos Cualitativos; es más, empecé a dictar la materia estrictamente porque yo quería enseñar algo que había trabajado muchísimo en torno a mi tesis de doctorado en historia, era el género biográfico y todos los géneros afines: la etnografía, los relatos de vida, las crónicas, los diarios, la correspondencia o el género epistolar, es decir el curso está diseñado en torno a una experiencia muy larga y sistemática de investigación y de práctica” (Londoño; 2010: entrevista 2).

Este curso, realizado en el segundo semestre del 2010, tuvo un alto énfasis en el género biográfico, porque “el género biográfico tiene la ventaja de integrar técnicas cualitativas y cuantitativas; las primeras porque los estudiantes se ocupan generalmente de personajes contemporáneos, entonces eso permite trabajar técnicas como por ejemplo: la entrevista semi-estructurada, la observación etnográfica, que viene de la antropología; los grupos focales, que a veces incluyen aspectos de comportamiento social que usan en la psicología. Además de combinar la parte cuantitativa, como parte del contexto, y me parece importante indicar cómo lo cuantitativo permite valorar las entrevistas, es decir son los hechos lo que es fundamental” (Profesora Londoño, 2010: entrevista 2).

En el curso de métodos cualitativos se desarrollan simultáneamente dos tipos de estrategias: el seminario para el estudio y la discusión de lo teórico, y el trabajo de campo guiado aplicando varias técnicas de investigación a un tema específico en equipos de investigación. El seminario se enfoca al proceso de lectura, análisis y comunicación

sobre las relaciones entre teoría e investigación empírica, además se usa a lo largo del curso para estudiar las diferentes técnicas de investigación cualitativa. A partir de la cuarta o quinta clase, esas herramientas se combinan con prácticas aplicadas a un proyecto de investigación dentro de un abanico de cuestiones que propone la profesora Londoño.

Los tópicos se circunscriben a temas de actualidad como: “El papel de los medios de comunicación electrónica y las redes sociales en la política electoral colombiana”; “Confianza y expectativa generadas por las pirámides en Bogotá”; o tópicos referidos a las posibilidades que ofrece la Universidad Nacional como la movilidad social, las características de los grupos culturales, o étnicos o políticos o sexuales del centro educativo, o bien las percepciones de estudiantes y profesores respecto al servicio de salud.

El curso se inicia con reseñas, ensayos y artículos, junto con la exposición oral de los mismos. Posteriormente, los estudiantes organizados por grupos y con un tema ya seleccionado, realizan una investigación contextual, que incluye además del estado de la cuestión, una aproximación a la lectura de datos cuantitativos, mientras simultáneamente hacen un trabajo empírico aplicando las técnicas de investigación cualitativa. El curso incluye la construcción de instrumentos de recolección de información y la aplicación en campo con roles definidos. Igualmente los jóvenes hacen transcripciones y análisis de la información. Por último los estudiantes hacen una presentación de sus hallazgos incorporándolos a la pregunta de investigación que guió su proceso, bien para confirmar la hipótesis, bien para desmentirla, o bien para observar la corrección de los procesos llevados a cabo en cuanto la selección de teorías para explicar el fenómeno.

Para la profesora Londoño esta forma de plantear el curso refuerza las habilidades de expresión escrita, como bases del trabajo investigativo y profesional, “aunque trabajo con semestres ya avanzados, de sexto para arriba, los estudiantes no escriben bien, por eso arranco siempre con reseñas; eso es parte del oficio y es fundamental, porque si no se tiene esta habilidad, es muy difícil que pueda hacer un estado del arte medianamente adecuado, ni siquiera un buen ensayo. Entonces, mis ejercicios de investigación comienzan siempre por reseñas, ensayos e incluyen la escritura del ejercicio práctico; porque un buen entrenamiento también debe pasar por las formas de comunicación tanto escritas como orales; por eso yo molesto mucho con la redacción y los estudiantes han

terminado por agradecerme, eso es la base del trabajo de investigación y también profesional” (Profesora Londoño, 2010: entrevista 2).

Finalmente, la profesora Londoño plantea que “tener la posibilidad de ver la teoría y la práctica simultánea es muy importante, y la base del proceso de formación está en la retroalimentación de las dos dimensiones, para mí condición fundamental de un curso. Esto es una relación de doble vía, porque luego del ensayo viene el ejercicio práctico, ellos tienen que construir un marco conceptual en un tema de investigación donde las técnicas sean afines a ese marco conceptual, ese ejercicio de coherencia es fundamental para hacer una tesis o para resolver un problema. Lo que uno encuentra usualmente es que hay mucho trabajo de grado con un marco teórico que no tiene que ver nada con la investigación, así parece que los estudiantes hicieran un ritual en los pasos de investigación que no comprenden del todo” (Profesora Londoño, 2010: entrevista 2).

De ahí que el proceso de formación contenga un alto nivel de reflexión y autocrítica, como dice la profesora Londoño, “a pesar de que leamos cómo es una entrevista, qué es una entrevista, de ahí a sentarse a hacer un guión de entrevista y hacer la entrevista son cosas diferentes, y ellos se dieron cuenta. Resulta muy interesante la experiencia de trabajo que ellos hicieron sobre su entrevista, hacen su evaluación crítica, y aunque al principio son completamente mecánicos por la inseguridad; por ejemplo, la persona ya les ha respondido y sin embargo vuelven a preguntarle, ellos mismos después, al transcribir la entrevista, se dan cuenta de todo eso; y eso es una dificultad normal, aquí el aprendizaje está en varias etapas del trabajo, en hacer el diseño, aplicar la entrevista, transcribirla y evaluarla, entonces allí la noción teórica, es muy importante, si no, no se darían cuenta de las falencias; todo lo que se dice realmente se ponen a prueba es haciendo la práctica. En últimas es la experiencia la que enseña, donde este curso no esté hecho de esta manera, pues ellos pueden haber leído tres textos sobre cómo se hace, en este caso una entrevista, y no aprenden absolutamente nada” (Profesora Londoño, 2010: entrevista 2).

Bajo esta visión los estudiantes reportan una actividad significativa, unida a sus intereses, experiencias y conocimientos previos que, además de aportar a su formación les permite el acceso a comprender otras disciplinas y modos de enfocar un problema. Con respecto estas experiencias los estudiantes comentan, por ejemplo, “esperaba que

el curso fuera bastante rígido, como una especie de manual de técnicas cualitativas, sin embargo quedé bastante sorprendido porque logró mantener un equilibrio entre teoría y práctica, esto unido a la retroalimentación constante de las actividades desempeñadas, las reflexiones de nuestras experiencias prácticas compartidas hicieron de esta clase una experiencia fructífera en la medida que aprendimos de nuestros errores y ventajas colectivamente” (Daniel Ortega, estudiante de sociología). “La influencia de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría me pareció muy valioso dado que los debates presentes en la sociología se equiparan en muchos aspectos con los de la psicología, además las distintas técnicas para hacer investigación de forma cualitativa enriquecen mucho mi formación, dado que en el departamento de psicología se hace mucho más énfasis en las técnicas de investigación cuantitativas” (Ender David Ortiz, estudiante de psicología).¹⁸

Para lograr estos efectos la profesora Londoño plantea la investigación no como un trabajo final, sino como un proceso que se va desarrollando a lo largo del curso; es decir, la práctica de los estudiantes es la base de aprehensión de los contenidos y de sus resultados, lo que llamaría el montaje de una experiencia de tres pasos y dos efectos finales. La experiencia, además del trabajo de seminario, incluye a) la selección e investigación histórica y contextual del tema, b) la planeación del trabajo de campo, en el que se realice observación, aplicación de descripción de un hecho social, entrevistas, análisis de información estadística, y estudio sociológico de una biografía o autobiografía, y c) el análisis de la información, bajo una determinada perspectiva, lo cual se lleva a cabo en la exposición final (Programa métodos cualitativos, 2010: 5). Entre tanto los resultados finales incluyen: a) la comunicación oral y escrita entre los estudiantes de los hallazgos en un determinado tema, donde pueden existir diversas posibilidades de abordaje e interpretación. Y b) una autoevaluación calificable, lo que supone que el estudiante argumente el logro de sus aprendizajes.

Uno de los momentos privilegiados para ver la experiencia de aprendizaje son las presentaciones finales. Esta etapa se constituye para la profesora Londoño “en uno de los momentos más gratos porque veo los resultados de la investigación; allí uno siente el

¹⁸ Los estudiantes citados pertenecieron al curso de Técnicas Cualitativas y plasmaron su evaluación en un ejercicio de autocrítica que la profesora Londoño facilitó, igualmente algunos de ellos opinaron de manera voluntaria ante preguntas realizadas al final de la clase observada.

interés de los estudiantes, su gusto por el trabajo y porque los escuchen, y presentan unas disertaciones muy interesantes” (Profesora Londoño, 2010: entrevista 2).

Las exposiciones finales dan a los estudiantes la posibilidad no sólo de presentar sus resultados de trabajo, consistentes en la utilización de varias herramientas de investigación cualitativa, en una muestra más o menos reducida, como es típico de este tipo de investigación, sino que además facilita a los jóvenes comentar, así sea en pocos minutos, de una manera menos sistemática, el proceso de trabajo que llevaron a cabo y presentar diversas perspectivas del trabajo sociológico.

La idea de que los estudiantes seleccionen dentro de un abanico un tópico de investigación, está concebida justamente para encontrar aspectos complementarios de explicaciones frente a un fenómeno. Por otro lado, permite que los estudiantes comiencen el acercamiento a partir de sus propias nociones sobre el tema, las cuales tienen como fuente sus vivencias, la lectura de un texto al cual le dan credibilidad y se proponen contrastarlo con la situación contextual colombiana, o comprender los cambios del entorno que les rodea.

Para ilustrar la idea de la investigación a partir de las vivencias podemos hablar, por ejemplo, de un grupo de estudiantes de psicología oriundos de San Andrés Islas que buscan describir las condiciones socioculturales en Bogotá de los jóvenes favorecidos por el Programa Especial de Admisión de Movilidad Académica, (PEAMA), de la Universidad Nacional de Colombia, el cual tiene como objetivo brindar a los jóvenes de regiones apartadas y de frontera del país acceso a una educación superior de excelencia. En su exposición ellos mismos advierten su posición frente al tema y las coincidencias de percepciones frente a otros grupos de frontera como el de la Amazonia; sus hallazgos además de hacerlos conscientes de la necesidad de profundizar sobre los asuntos culturales, les permite relacionar los procesos investigados y referenciar otras investigaciones sobre la población isleña frente a la plataforma continental. Por otro lado la profesora hace evidente la diversidad propia de este centro educativo, e incluso confronta resultados con otro grupo de investigación encargado de tratar el tema “características socioculturales de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá”.

En otras palabras, la dinámica de trabajo empleada permitió contrastar investigaciones y

tener una visión más completa y compleja de las características socio - culturales de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, al hacer evidentes las posibilidades de vínculos entre grupos en la misma institución y hacer tangibles las formas como se establecen relaciones entre fenómenos sociales. Igualmente, pretendió desvirtuar ciertas ideas relacionadas con que los fenómenos sociales se pueden personificar y separar del contexto histórico. Al respecto la profesora Londoño, con base en las afirmaciones de algunos estudiantes en una de las exposiciones, comenta “pareciera que Marco Palacio es el responsable de todo incluyendo lo cultural y lo político, no es que se haya acabado la cafetería y esto se despolitizó o perdió su radicalidad; es importante no perder de vista el contexto, el momento político que se vivía en el país; y, una nota de conocimiento histórico y sociológico, por lo general la rebelión y el terrorismo son un asunto de clases medias, lo demuestra Sennet que las clases obreras no son revolucionarias ni radicales como las clases medias y media alta” (Profesora Londoño, 2010: comentario en clase).

En el mismo sentido de obtener visiones complementarias, pero ahora usando dos marcos conceptuales diferentes que incluso pueden parecer contradictorios, podemos ver el caso de los estudiantes que optaron por trabajar los temas relacionados con la confianza y las expectativas generadas por las pirámides en Bogotá. Inicialmente los grupos se “enfrentaron” en dos posiciones. El primer grupo, con un enfoque más estructuralista en el sentido de determinar la acción del sujeto por el desarrollo de las estructuras, frente a las cuales “las personas reaccionan de manera más o menos inconsciente, concluye que el caso DMG¹⁹ es el desarrollo de redes de solidaridad, que se justifica para lograr movilidad social, que el dinero del que no se tenía certeza sobre su origen permitiría posibilidades de desarrollo económico, por medio de la inversión en diferentes negocios” (Grupo 5, 2010: comentarios de estudiantes, observación de clase 2). El otro grupo desde una perspectiva más relacionada con la acción del sujeto, establece que las personas que participaron en esa pirámide lo hicieron “más o menos conscientes de la ilegalidad, pero justifican sus acciones basados en el comportamiento social generalmente aceptado, donde hay un divorcio entre ley, moral y cultura” (Grupo 6, comentario: observación de clase 2).

¹⁹ DMG, fue una organización que captó dinero en Colombia con el argumento de prometer altas ganancias en intereses.

Durante el desarrollo de la exposición, los grupos en cuestión estaban más atentos que el resto del curso a los comentarios de sus “oposidores”, relación que se estableció cuando comenzaron a explicar la manera como leyeron los datos del Departamento Nacional de Estadísticas, (DANE), y de crecimiento económico del 2007-2008, unos expresando dudas ante la bonanza, y los otros tomando como hecho cierto el reporte. La profesora concluyó la discusión haciéndoles ver la importancia de delimitar bien el tiempo y los factores contextuales que permitían leer las estadísticas. “Un momento; ustedes están tomando el primer trimestre del 2007 y comparándolo con –se interrumpió- ¿pero... y eso no fue hecho en el 2007?, ante la incertidumbre de los estudiantes, ella concluyó, es un dato interesante, es clave, porque cuando se aplicó la encuesta seguramente no había caído DMG, por eso las percepciones eran positivas; de cualquier modo, es importante lo que ustedes anotan: diferentes lecturas dada la coyuntura política” (Profesora Londoño:2010, comentario en clase 2).

Después de contener las ganas de contestar a ciertas afirmaciones del primer grupo, el segundo equipo de trabajo, comenzó diciendo, “nosotros encontramos que el tema de DMG es un caso de desarrollo de redes relacionado con las marcas, donde ciertamente había una presunta sospecha de vinculación con negocios ilegales, pero donde era válido invertir porque la gente lo hacía en masa y el Estado, aunque la revisó, no encontró nada; eso nos llevó a pensar que tenían un divorcio de la moral como actos individuales, la cultura que funciona como algo independiente y donde todo es válido y ley porque el Estado inicialmente avaló y luego la intervino” (Grupo 6, 2010: observación de clase 2).

Durante la exposición, la profesora Londoño se concentraba en hacer preguntas que aclararan o “pusieran en blanco y negro” las relaciones que estaban construyendo los estudiantes, o bien los elementos conceptuales sobre los cuales pretendían hacer el análisis, “es decir que para ustedes ¿el reconocimiento social esta condicionado por el económico? ahí también hay un patrón cultural de Colombia, yo diría de América Latina, a excepción de Chile y Uruguay, y es el deseo de independencia de los latinos, se resisten a ser empleado, a la proletarización”. O, refiriéndose al segundo grupo, “¿Ustedes están haciendo una combinación de razones y sentimientos?”...”o sea que en la toma de decisiones para ustedes hay dos componentes: uno de carácter competitivo y

económico y otro social, basado en la imitación en el rumor” (Profesora Londoño, 2010: comentario en clase 2).

No obstante, luego de explicar sus razonamientos, ambos colectivos esperaban que la profesora les concediera la razón a uno de los dos, mientras ella por segunda o tercera vez trató de hacer ver las relaciones complementarias concluyendo: “Pero aquí quiero resaltar que son dos perspectivas diferentes de trabajo, por eso son resultados diferentes. Aunque tienen datos en común quiero resaltar la racionalidad económica y cómo tiene repercusiones en la gente, y las relaciones medios fines, que según Weber se pueden ver desde diferentes perspectivas, en este caso se quiere ganancias y no ser asalariado y tampoco someterse a la rentabilidad ínfima de los bancos, entonces la gente hizo balances de riesgo-beneficio, hizo cálculos y tomó una decisión. No fue como loca a arriesgarse. Adicionalmente, la poca credibilidad en lo formal y en el Estado dan razones para transgredir la ley; por otro lado hay un concepto que ha sido muy trabajado por los psicólogos: el contagio social, que es otra manera de justificar las acciones; estamos hablando de dos niveles de argumentación diferentes y complementarios, estamos discutiendo de los sentimientos de ambivalencia frente al caso DMG, de un ambiente social propicio tanto social como económico para que la gente justifique sus acciones, básicamente por rentabilidad económica. Porque eso fue lo que leí de las siete entrevistas que tanto ustedes como ustedes presentaron, dijo refiriéndose a cada uno de los grupos en cuestión, donde el sentimiento de vergüenza, y de culpa no estaba dado por la ilegalidad, sino por la ingenuidad de los inversores de DMG y que finalmente permitieron la construcción de ciertos discursos donde no salió favorecido el Estado, a pesar del esfuerzo de algunos medios de comunicación” (Profesora Londoño, 2010: comentario de clase 2).

Aquí, además de que resulta evidente el seguimiento al trabajo de los estudiantes, también se puede apreciar cómo se transmiten principios sociológicos, junto con los diferentes enfoques que ofrece la disciplina, y especialmente su particular manera de explicar el comportamiento social. Por otro lado, abre puertas a la indagación y al diálogo con otras disciplinas.

Otro caso que ilustra el aprendizaje a través del error, es el caso del trabajo alrededor de la educación como herramienta de movilidad ascendente en los estudiantes de la Universidad Nacional, que comenzó con la idea de develar cómo la educación superior

puede ser más una forma de distinción que un modo de movilidad social, entendida en el contexto de la exposición como: "las posibilidades de garantizar mejores condiciones materiales de existencia" (Observación de clase 2). Las expositoras, no obstante que el trabajo de campo presentado contradecía sus creencias mantuvieron su posición con ejemplos de vivencias personales; al comparar su propia posición socioeconómica con la de sus padres; las estudiantes niegan que haya habido un ascenso o el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia entre sus progenitores y ellas mismas, a pesar de su paso por la universidad. De ahí que se mostraran inseguras para conectarlos con su marco conceptual "Economía y movilidad social, editado por la Universidad Javeriana en 2004" que, según sus palabras, "resume diferentes visiones en torno al desarrollo del capital humano como posibilidad de movilidad y desarrollo económico" (Grupo 3, 2010: comentarios de clase 2). Esta situación dejó entrever la contradicción entre los supuestos personales de las estudiantes, la realidad encontrada y los apoyos desde la teoría para explicar el fenómeno; tal como lo hizo ver la profesora, "yo quiero entender cómo desvirtuaron su hipótesis, pues su trabajo empírico demuestra exactamente lo contrario, que la educación sí es un elemento de movilidad social en cuanto ofrece mejores posibilidades de conexión laboral" (Profesora Londoño, 2010: comentario en clase 2). Este choque del que necesariamente fueron conscientes, a través del cuestionamiento de la profesora sobre la coherencia de la investigación, probablemente las hará revisar sus supuestos o por lo menos la selección de las técnicas y marcos conceptuales para explicar este fenómeno.

Desde otro punto de vista, en el sentido de la urgencia de generar nuevas teorías o cuestionar las existentes, podemos ubicar las exposiciones sobre los medios de comunicación electrónicos y las campañas políticas, si bien cada uno de los tres grupos expuso casos diferentes: unos sobre la dinámica de participación a través de facebook en el partido conservador; otro haciendo un análisis comparativo entre la simbología y la cultura política del Partido verde y de Cambio radical; y otro sobre la integración del Partido verde y del Polo democrático a través de las redes sociales. Todos coincidieron en afirmar la insuficiencia del dominio de teorías para enfocar mejor el estudio de estas nuevas realidades sociales. "En Colombia el fenómeno no es tan sólido como en los Estados Unidos, y tampoco estamos en el mismo contexto, los partidos están haciendo transiciones hacia el uso y la evaluación de los medios electrónicos, reconocen que estos

medios son otro modo de participación y expresión que requieren estudiar para lograr captar más personas.” (Grupo siete, 2010: comentario clase 2). En esta afirmación, aparte de inferir la necesidad de teorías aplicadas al caso colombiano, se puede ver por parte de los estudiantes la identificación de un campo de desarrollo profesional, que simultáneamente los aproxima a otras áreas de conocimiento.

Hubo en las exposiciones otros hallazgos, algunos que confirmaban el impacto y las transformaciones en la mediación entre el líder y sus seguidores en los medios electrónicos de las campañas políticas. En los casos en que la teoría era identificada en la práctica por los estudiantes, la profesora se limitaba a asentir con la cabeza o a recordar los principios de algún otro autor experto en el campo; y cuando las explicaciones resultaban algo confusas, ella ponía en términos claros los hallazgos de los estudiantes expositores, incluso con ejemplos referidos a su propia experiencia, “quisiera puntualizar sobre las posibilidades del anonimato en las redes sociales, digamos lo virtual ofrece posibilidades para cierto exceso de libertad o mitigar en algunos casos la responsabilidad de los comentarios, y eso es una buena condición para estigmatizar; por ejemplo a mí me llegaron unos montajes tanto con la imagen de Mockus, como con la de Uribe, hay mucha gente que opina sin fundamentos; pero cuando hice algunas consideraciones sobre unos artículos del Washington Post, y la gente sabe que uno tiene criterio para seleccionar información y están pendientes de lo que uno puede decir, en estos casos se pone de relieve otra serie de interacciones que en estos espacios presenciales no hay, por ejemplo, yo aquí no vengo a ser proselitismo político de ninguna especie, pero en esos acercamientos, en los que por supuesto hay estudiantes, es inevitable tener una posición política y hacerla explícita” (Profesora Londoño, 2010: comentarios de clase 2).

Aquí podemos ver no sólo el reconocimiento de las visiones de los estudiantes, y por supuesto, la aceptación de la perspectiva del profesor por parte de ellos, sino cómo esas propuestas tomadas de su entorno inmediato, alimentadas por sus propias ideas y vivencias, tratan de organizarse en marcos o sistemas de categorías y variables que permiten a los jóvenes validar sus marcos conceptuales o tener nuevos criterios para la búsqueda y profundización de su tema.

El trabajo de la profesora Londoño como docente es tender puentes entre la práctica y la teoría, entre la teoría y la práctica; con una visión de la docencia que mezcla las

relaciones mixta e integrada, intenta que los estudiantes practiquen los pasos de la construcción de la ciencia, pero especialmente busca que los jóvenes comprendan las estructuras de la sociedad y traten de explicarlas con base en diferentes perspectivas teóricas. Igualmente, abre en la mente de los estudiantes nuevas posibilidades de investigación y de desarrollo profesional al poner sobre la mesa temas de actualidad.

Por último vale la destacar que en estos procesos de aprendizaje, la profesora Londoño, reconoce y hace explícitas las visiones o modos de explicar la realidad por parte de los estudiantes, explica los conceptos teóricos cuando no hay claridad en la interpretación de las diferentes perspectivas, cuestiona a los jóvenes y exige de ellos coherencia y claridad en la exposición de sus explicaciones y argumentos; labor que los estudiantes reconocen y agradecen.

2.4 Castro la toma decisiones en el proceso investigativo

Otro ejemplo de formación en herramientas para investigación es la clase de métodos cuantitativos a cargo del profesor Andrés Castro, profesional en ingeniería industrial y sociología. Hoy cursa una maestría en estadística y realiza disertaciones en la Radio Universidad Nacional de Colombia sobre la influencia de lo cuantitativo en lo social.

El profesor Castro afirma que hay tres aproximaciones para abordar la enseñanza de una materia como ésta, la teórica pura, la interpretativa y una tercera mixta. La teórica encierra la programación de los diferentes paquetes estadísticos, “está basada en la matemática y en la estadística, y en la comprensión de lo que hay detrás de esas técnicas, es una forma muy teórica y matemática que no tiene sentido para jóvenes de ciencias sociales. La otra forma de aprenderlo puede ser la interpretación pura a partir de los resultados, sin entender que hay detrás, muy ligera para científicos sociales; entonces he tratado de buscar un punto medio que les permita a los jóvenes además de realizar la interpretación, entender muy intuitivamente la matemática y tener un acercamiento a lo sucede detrás, a comprender los fundamentos, función y el papel del método, es importante esta combinación porque permite conocer cuáles son los fundamentos de la técnica para una interpretación más precisa” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1).

Para lograr este propósito en el curso se propone que los estudiantes construyan, almacenen, recodifiquen y procesen grandes volúmenes de datos, usando programas estadísticos para la investigación social como SPSS²⁰ y R²¹; además se busca que los estudiantes interpreten los resultados por medio de un análisis de correspondencias, atendiendo criterios estadísticos y metodológicos de la sociología (Programa de Métodos cuantitativos, 2010: 1). De esa manera se encamina a que los jóvenes comprendan la base teórica de la estadística tanto en sus modalidades descriptiva e inferencial; asimismo ofrece la posibilidad de que los estudiantes entiendan cómo se aplica la estadística a la resolución de una pregunta siguiendo todos los pasos de la investigación cuantitativa. Cabe anotar que el curso hace énfasis en el diseño muestral y la selección de las herramientas metodológicas conforme con cada caso, además de dar espacios para la presentación de datos y resultados explicando la selección de método utilizado.

La perspectiva de trabajo del curso supone tres componentes; por un lado, el conocimiento de los principios de investigación en sociología, aunado a la comprensión de la teoría básica de la estadística y finalmente el conocimiento y la aplicación de los dos anteriores en herramientas informáticas. La materia tiene tres espacios de formación e interacción con los estudiantes: el aula de clases, la sala de informática y un espacio para asesorías, algunas presenciales y otras virtuales. En los dos últimos espacios los estudiantes guían su proceso de aprendizaje básicamente a través de talleres, como metodología de trabajo, en la que además de permitir la manipulación de la información, se incentiva la aplicación de los principios de interpretación estadística a un trabajo final en grupos.

En el espacio del aula de clases usualmente suceden tres tipos de formación: por un lado la clase teórica magistral, que permite la transmisión y explicación de los principios estadísticos y de métodos cuantitativos; por otra parte están las sesiones llamadas de discusión, que se desarrollan bajo un trabajo típico de seminarios, lo cual facilita el examen y la ejemplificación de los principios estadísticos a casos sociológicos por medio del estudio de autores que basan sus conclusiones en la aplicación de modelos estadísticos; y finalmente, existe otro tipo de clases denominadas de presentación de

²⁰ SPSS Statistical Package for the Social Sciences, programa informático que permite la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario.

²¹R paquete estadístico y lenguaje de programación, orientado a la organización e interpretación de grandes volúmenes de datos

resultados, que incluyen la guía para el desarrollo y la aplicación de herramientas estadísticas en la resolución de la pregunta de investigación.

Con respecto al estudio teórico, el profesor Castro hace referencia a publicaciones de sociólogos de otras latitudes, ya que el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia tiene una tradición mas bien teórica y cualitativa; esta labor tiene una doble función: por un lado motivar a los estudiantes para usar herramientas de trabajo cuantitativas dentro de sus trabajos de investigación; igualmente, ayuda a concretar las abstractas teorías matemáticas, es decir, favorece la aprehensión de los principios estadísticos aplicados a la sociología de manera que “haya una primera aproximación a ver las cosas de manera relacional, no sustancial y acceder a la realidad social como algo probable y disperso” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1). Con respecto a la motivación es necesario “encontrar lecturas, artículos, libros de sociólogos o de temas sociológicos que utilicen los métodos y explicaciones basados en la estadística, como por ejemplo Bourdieu, que desarrolla análisis de correspondencia en sus libros “La distinción” y “Las estructuras sociales de la Economía” o textos basados en la regresión, que permiten palpar usos concretos de las herramientas estadísticas, y observar explicaciones fundadas en esta ciencia” (Profesor Castro: 2010: entrevista 1).

En cuanto a las clases de taller, eje central del trabajo práctico, el profesor Castro afirma: “una vez les doy el tema y expongo el método y las matemáticas del método, explico algunos ejemplos en clase, que son académicos, es decir que no son con datos reales, sino arreglados para que las cosas “salgan bonitas”; después les muestro un ejemplo real para que se den cuenta del paso gigante que hay cuando uno se enfrenta a la realidad; y con esto, a trabajar en el laboratorio” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1). El laboratorio o práctica en la sala de informática permite que se aprenda haciendo: “si uno no se enfrenta al computador, no tiene todos los problemas que implica cargar una base de datos, entenderla, empezar a analizarla; no aprehendería el método, con problemas de todo tipo, no sólo estadísticos, sino logísticos e informáticos; problemas como por ejemplo que se dañó el computador, que no guardó; enfrentarse a interrogantes en cuanto a cómo presento la información, con qué título, con qué gráficas; todos esos dificultades implican la aprehensión del método y así ellos aplican su capacidad de análisis en campo y la toma de decisiones; porque el computador no solamente les arroja los resultados que buscan, sino que también le bota otra serie de datos que obliga a los

estudiantes a asumir posiciones y ver diferentes modos de interpretación” (Castro, 2010: entrevista 1).

Los espacios de asesoría física son básicamente usados por aquellos que quieren profundizar en los temas relacionados con la explicación de la estadística, “los que están interesados por la parte estadística también se interesaron en utilizar “R” otro paquete estadístico, que hay que programar, desarrollarle código para hacer las cosas, aprenderse un lenguaje de programación, una sintaxis; con esos estudiantes me siento más tiempo, ellos usan más mi horario de atención y tienen otro grupo de lecturas, que aparecen diferenciadas en el programa, a ellos les presento problemas con los que me he enfrentado y algunos de ellos incluso han comenzado a hacer cursos en estadística” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1). Entre tanto, las asesorías virtuales tienen por objetivo realizar una labor de seguimiento al trabajo de los estudiantes, “les pedí dos entregas preliminares, eso me garantiza que están trabajando desde el principio en el trabajo final; y claro obliga a que esté muy pendiente y haga correcciones sobre análisis preliminares, porque debe haber una gestión constante, para que haya un buen trabajo final” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1 y observación clase 1)

El proceso de formación para el profesor Castro se lleva a cabo en cinco etapas: a) contextualización y sensibilización, b) planteamiento del problema, c) diseño muestral y recolección de datos, d) análisis e interpretación y e) presentación de los resultados.

La primera etapa de contextualización y sensibilización pretende que los estudiantes vinculen sus conocimientos previos a la asignatura, y que aprendan o recuerden los conceptos base y los lenguajes de los procesos de estadística, aplicados a programas o paquetes informáticos de investigación social como el SPSS. Esta primera etapa de sensibilización y manejo básico del lenguaje es necesaria “porque el curso está completamente desarticulado de otras materias que posiblemente en sociología tengan una relación por su carácter cuantitativo, por ejemplo, la Estadística Social Fundamental que imparte el Departamento de Estadística de la Universidad Nacional de Colombia; que en el Departamento de Sociología, a pesar de haber sido planeada con base en las necesidades de la carrera, parece inconexa del resto de la carrera; también eso se percibe con demografía, que aunque no es estrictamente cuantitativo sí contiene conceptos que recordar y usar en este curso de Métodos Cuantitativos, y que los estudiantes parecen olvidar por falta de uso” (Profesor Castro, 2010: entrevista 1).

En efecto, varios estudiantes dijeron que no se sentían “comprendidos” en sus necesidades o que temas vistos en algunas materias no tuvieron un uso inmediato, por lo cual tenían tendencia a olvidar los conceptos, o bien no sintieron que la temática de esas áreas estuviera directamente relacionada con la sociología; en sus palabras son “matemáticos o estadísticos hablando de lo social”²². Este problema lo soluciona el profesor Castro, por un lado, haciendo evidente las relaciones entre estas dos áreas del conocimiento con ejemplos de sociólogos reconocidos cuyas investigaciones y explicaciones están basadas en la estadística, y por el otro mediante la resolución de talleres de aplicación de los conceptos estadísticos, soportados en bases de datos colombianas con implicaciones en la política social, tales como la Encuesta Nacional Agropecuaria, la Encuesta Nacional de Hogares u otras investigaciones adelantadas por el Departamento Nacional de Estadísticas, (DANE).

Para los estudiantes el uso de estas bases de datos es una forma de acercarse al conocimiento de la realidad nacional, es una manera de confrontar o comprobar sus creencias del entorno inmediato con los modos masivos de vida de una determinada población o fenómeno; y, puede constituirse en un camino para aproximarse a la comprensión de una teoría sociológica en la medida que puedan usarla para interpretar los datos de la sociedad que esas bases de datos reflejan.

Para ilustrar estos aprendizajes podemos citar una clase de taller realizada en marzo del 2011, en el Laboratorio de informática. A los jóvenes les fue entregada una base de datos con información sobre el comportamiento de lectura de los bogotanos, niveles educativos, ingresos, número de hijos, entre otros datos; y se les dio instrucciones para realizar ejercicios de análisis exploratorio (cuartiles, histogramas, diagramas de caja, identificación de datos atípicos y perdidos) y comenzar a desarrollar relaciones entre variables para sacar conclusiones y probabilidades de comportamiento (índices de Spearman).

El desarrollo del trabajo requería que los jóvenes recordaran conceptos de estadística descriptiva (medidas de tendencia central y desviaciones), aspectos de graficación (en columnas y filas de acuerdo con el tipo de variable ordinal o nominal) y, por supuesto, el

²² Comentarios de estudiantes de sociología, quinto semestre.

manejo de los paquetes estadísticos para poder sacar los resultados y, a partir de allí, comenzar a concluir sobre el comportamiento social.

En el transcurso del taller los jóvenes tenían a mano un resumen de estadística, el programa de SPSS y el profesor resolviendo dudas sobre el sistema informático y recordándoles los principios de acción de la estadística, además de cuestionarlos sobre los usos adecuados de las herramientas de acuerdo con el objetivo buscado (Observación de clase 4).

Durante el proceso de trabajo, en ocasiones, los jóvenes descubrían que a veces sus intuiciones no concordaban con los datos, entonces se escuchaban comentarios como “no puede ser tantos hijos en mujeres pobres”; en otras oportunidades era el profesor que les hacía caer en cuenta de comportamientos sociales comunes en determinadas poblaciones “si observan que ninguna, o mejor, muy pocas personas con nivel de doctorado trabajan sin pago” (Comentarios de clase, 2010: observación 4). Igualmente en el taller los estudiantes pudieron percibir errores relacionados con la manipulación de los datos, incluyendo mala observación, o fijarse en las cifras que no responden la pregunta o al problema planteado.

Éstos aprendizajes adquiridos en los grupos de trabajo se realizan simultáneamente con los discursos del profesor que dirigen la atención de los estudiantes hacia puntos específicos típicos de la investigación cuantitativa, “miren cómo están organizados los datos, ¿Se dieron cuenta del orden de las preguntas?” (Observación clase: 2011). No obstante la acción dirigida del profesor, la creatividad de los jóvenes siempre estaba presente, no sólo en la resolución de las preguntas sino, especialmente, buscando graficar las tendencias o indagando modos de presentación acordes con las posibles interpretaciones que cada grupo pretendía dar a sus resultados (Observación clase 4).

Aunque este tipo de talleres se repiten a lo largo del semestre con otros temas específicos como la regresión o el análisis de correspondencias, tareas realizadas con el apoyo de otros paquetes estadísticos como R (Programa de métodos cuantitativos, 2010: 6-7); quisiera resaltar como las preguntas del taller y las observaciones del profesor guían el proceso de pensamiento de los estudiantes y la interacción entre ellos parece contribuir a hacer evidente cómo la manipulación y lectura de los datos puede variar en sí mismos los resultados y, por ende, la interpretación.

En otras palabras, los estudiantes están llevando a cabo cuatro procesos de aprendizaje: a) aplicaciones conceptuales de estadísticas, b) posibles relaciones con teorías o estudios sociológicos, c) y procedimientos en sistemas informáticos y, d) el cuestionamiento de sus creencias y de la realidad.

Sin dejar de lado el proceso de sensibilización y dominio de los elementos estadísticos, a partir del segundo mes los jóvenes se enfrentan al desarrollo de un proyecto de investigación que incluye los pasos típicos de la investigación clásica (pregunta, objetivos, marco teórico, etc). Aquí el énfasis tiene dos aspectos: la operacionalización de variables y el respectivo diseño muestral como núcleo del trabajo estadístico.

El diseño muestral dentro de esta asignatura se puede trabajar en dos modalidades: seleccionando un universo de grandes bases de datos estatales o de organizaciones con presencia en Colombia, (caso por ejemplo de investigaciones sobre “Influencias del contexto socio económico en la oferta de calidad de educación en las regiones colombianas, comparaciones entre la zona Pacífica y Andina, exceptuando Bogotá”; o “Comportamiento de la violación de los derechos humanos en el Magdalena Medio durante el periodo preelectoral en el gobierno de Álvaro Uribe”); o bien recolectando datos a través de encuestas con una muestra numerosa (más de 150 personas) como “Las experiencias de desamor y duelo de pareja e influencias en las expectativas de futuras relaciones de pareja”(observación de clase: 1)²³.

Si bien los jóvenes desarrollan una primera aproximación a una investigación, con conclusiones concretas, en esta asignatura; lo esencial, de estas etapas, es que los estudiantes se vean enfrentados a problemas de selección de información y que sean conscientes de cómo sus decisiones afectan los procesos interpretativos y de investigación. Al respecto el profesor Castro afirma: “una parte muy interesante es la recodificación de una variable; cuando una variable tiene muchas categorías uno a veces toma la decisión de unirlos; los estudiantes lo puede hacer gracias a que ellos tienen información que va mas allá de la simple interpretación, entonces se enfrentan a preguntarse “¿Bueno, y cómo la hago?” y ahí descubren que de la estadística de la que

²³ Los temas enumerados corresponden a la selección de temas propuestos por los estudiantes, para realizar estudios cuantitativos en el segundo semestre del 2010, sobre los cuales versaron exposiciones de trabajo final.

comúnmente se esperan verdades no es tal, en la estadística no hay una verdad absoluta, siempre hay formas relativas de interpretar y eso se logra enfrentándose con datos reales, pues en la práctica, es donde se aprende a defenderse en la vida” (Castro, 2010: entrevista 1).

En efecto, la práctica de investigación de los estudiantes, la presentación de sus hallazgos de manera organizada en la última etapa de la formación de este curso y la discusión de resultados en grupo, constituyen un espacio de aprendizaje para la toma de decisiones y su posterior evaluación; pues el equipo no sólo ha seleccionado el tema, las fuentes de información sino también las herramientas estadísticas y modos de presentar la información para explicar un fenómeno, de acuerdo a un objetivo o pregunta problema previamente definida.

Igualmente, en esas exposiciones los jóvenes hacen evidentes habilidades relacionadas con el uso de un lenguaje técnico tanto estadístico como social; son conscientes de cómo los datos y variables observadas se enmarcan dentro de un contexto más complejo que la porción de datos seleccionados para trabajar. Igualmente, verbalizan algunos de sus aprendizajes en términos de aciertos y desaciertos, tanto desde el punto de vista del proceso de pensamiento y toma de decisiones como de resultados de la investigación, confirmando o no la hipótesis inicial de trabajo, tal como es usual en la investigación cuantitativa.

En el mismo sentido de comprender, evidenciar y hacer explícitos los problemas de la investigación, los jóvenes evidencian errores propios, tales como “nos dimos cuenta que para trabajar sobre las relaciones de pareja y el duelo debemos considerar la interpretación de los individuos en cada pregunta y factores como la privacidad para el desarrollo de la encuesta, en temas como estos”. (Estudiantes grupo 2, 2010: observación de clase 1).

Algunos estudiantes, a pesar de defender sus resultados, requieren el cuestionamiento del profesor e incluso la intervención de los compañeros para identificar claramente fallos de la investigación; por ejemplo, en relación con la selección de los datos que no permiten responder la pregunta planteada o no tener en cuenta los parámetros y conceptos de la organización que emite o recoge los datos; es el caso de la exposición sobre comportamiento de la violación de los derechos humanos en el Magdalena Medio,

durante el periodo preelectoral en el gobierno de Álvaro Uribe, el tema, aunque está enmarcado en violencia política incluyó en la pregunta de investigación todo tipo de violencia; pero, la base de datos ofrecía mínima información de otro tipos de violencia; entonces, un estudiante dijo: “es que esa organización sólo maneja datos relacionados con la violencia política del Estado, por eso ahí no van a encontrar otro tipo de crímenes”, (Comentario de estudiante en clase, observación 1), en el mismo sentido el profesor comentó, “esa pregunta, así planteada, no se puede responder sólo con esa fuente”. (Observación de clase: 2010).

Otro punto importante para señalar es evidenciar descuidos en el manejo de datos que pueden alterar un resultado, lo que se infiere de la exposición sobre “La influencias del contexto socio económico en la oferta de calidad de educación en las regiones colombianas, comparaciones entre la zona Pacífica y Andina, exceptuando Bogotá”, en la que la intervención del profesor descalificó algunas conclusiones por no estar soportadas en las gráficas y en el trabajo con las cifras, o por ignorar datos dispersos que alteraban la lectura de resultados.

Por otro lado, en las exposiciones los jóvenes describen las motivaciones o el interés en el tema seleccionado, lo cual les permite identificar sus propias posiciones y tendencias frente a un tema, ello les facilita el desarrollo de la crítica y análisis de los discursos de los compañeros. Todo esto, los prepara para la discusión académica y para observar los procesos de argumentación.

En esta última etapa de exposición y discusión, consistente en presentar la pregunta de investigación, las motivaciones alrededor del tema, la operacionalización de variables y la explicación sobre la toma de decisiones alrededor de los procesos investigativos, el profesor tiene tres funciones: a) hacer evidente los procesos de relación y coherencia de los procesos investigativos entre las variables y categorías para responder a una pregunta; b) recordar y hacer énfasis en el uso de los principios estadísticos , y c) realizar correcciones en el uso del lenguaje y modos de presentación de la información para que todo este debidamente sustentado por datos y gráficos.

En conclusión, el profesor Castro desarrolla un tipo de docencia mixta que pretende que los estudiantes además de aplicar los métodos cuantitativos, se acerquen a la comprensión de las estructuras de éstos métodos, haciendo evidente el papel de

investigador en el proceso, tanto en la toma de decisiones, en la selección de muestras, como en los enfoques de lectura e interpretación de los datos. Igualmente, en su materia exige la aprehensión de ciertos tipos de lenguajes y modos de presentación propios de la ciencia clásica.

3. Conclusiones y reflexiones

De las experiencias que hemos descrito podemos concluir que las prácticas en la formación en metodologías en la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Colombia están permitiendo transformaciones en tres sentidos: a) ampliar las concepciones de la enseñanza de la sociología, lo cual influye en la concepción de lo que es un sociólogo en la Universidad Nacional y en los modos válidos de socialización de los jóvenes tanto en lo académico como en lo profesional; b) transmutar las concepciones en los profesores de docencia e investigación, y, c) renovar prácticas de enseñanza y aprendizaje en sí mismas.

En cuanto al sentido de la enseñanza de la sociología en la Universidad Nacional Colombia, éste se transforma en la manera como la sociología se inserta en la sociedad colombiana y en la forma en que pueden ser reconocidos los sujetos que la construyen, la practican y la enseñan tanto en las comunidades académicas como en las de práctica profesional.

Se ha producido una ampliación de la concepción de la enseñanza de sociología desde la comprensión de los clásicos, la memorización de conceptos y el estudio comparado de teorías hacia un estudio que incluye aspectos de estudios prácticos y empíricos de la sociedad colombiana, tratando de abordar los temas desde las vivencias propias de los estudiantes y acercando las teorías a la descripción de la realidad. Lo anterior posibilita que la sociología no sólo sea considerada como una ciencia pura blanda, sino también como ciencia aplicada en la medida en que ofrece no sólo explicaciones del comportamiento social, sino eventuales formas de modificarlo (Becher 2001: 21, 31-34).

Estas modificaciones en la noción de la disciplina amplían igualmente las concepciones acerca de: a) qué resulta importante enseñar, en qué nivel y cómo evaluarlo; b) las posibilidades de campos de acción para la institución y sus estudiantes de acuerdo con la

experiencia de trabajo e intereses de especialización, y, c) la manera como se asume investigación y su impacto académico y social.

Desde la perspectiva de la enseñanza, el hecho de reconocer diferentes modos de aprendizaje de lo concreto a lo abstracto, de lo pasivo receptivo a lo activo reflexivo, puede facilitar la construcción del conocimiento de diferentes maneras (Biglan: 1973 y Kolb: 1981, citados por Becher 1989: 28-30). Para estos casos resulta primordial la aprehensión sobre metodologías y conciencia sobre los procesos de pensamiento.

Bajo esta perspectiva, la teoría puede ser una posible explicación, y los procesos de enseñanza de la sociología muestran diferentes enfoques para explicar lo social, sus supuestos y las posiciones políticas implícitas en las argumentaciones de cada teoría. De este modo, los estudiantes pueden vivenciar de un modo más coherente la concepción de la realidad y las implicaciones de las propuestas de transformación. En otras palabras, se facilita la confrontación e interpretación de diferentes enfoques y escuelas, considerando varias dimensiones, que colaboran con la construcción de una concepción de ciencia no neutral (Gómez, 2009: 13-14), con un entendimiento más complejo de la sociedad, lo cual potencia la responsabilidad social de la institución y sus estudiantes.

Por otro lado, la inclusión de enseñanza basada en procesos activos reflexivos tiende a que la sociología como ciencia sea menos restrictiva, (Patin: 1968, citado por Becher 2001: 26) en el sentido en que favorece incluir dentro de los procesos de indagación, herramientas, enfoques y puntos de vista típicos de otras ciencias sociales.

Esta visión, si bien contempla la participación del estudiante, está basada en el dominio de ciertos componentes teóricos, algunos adquiridos antes de la asignatura en sí, y otros transmitidos dentro del curso en las primeras semanas de clase, usualmente el primer mes o mes y medio de trabajo. El papel de la docencia es la inducción explícita y tácita al proceso investigativo, por medio de la búsqueda de respuestas a una pregunta de investigación contextualizada y próxima a la vivencia de los estudiantes, lo cual puede facilitar el desarrollo de nuevos diálogos e interpretaciones. La investigación, o mejor la formación en ella, se entiende especialmente como exploración del mundo, y el acople de elementos (teoría, objetivos y métodos de investigación) para formar un conjunto más o menos coherente y significativo que explique un hecho social.

Este enfoque en que los académicos transmiten conocimiento y a la vez implican a los estudiantes en su construcción se ha denominado relación docencia-investigación en modo mixto, en donde el conocimiento sigue siendo un activo, posible de compartir y visualizar desde diferentes perspectivas; que aunque se vehicula a través de la docencia, transmite la emoción de descubrir, como base de la investigación y esencialmente busca introducir a los estudiantes en una comunidad investigadora (Roberson y Bond, 2008: 114-117).

Cabe anotar que este modo de trabajo puede acercar tanto a profesores como estudiantes a la construcción de conocimiento y a una visión de docencia e investigación más integrada, en el sentido en que la docencia, pone a los estudiantes en el camino de la construcción del conocimiento, donde la investigación puede ser proceso y resultado, dependiendo del desarrollo de otras condiciones contextuales e incluso de la percepción que el estudiante tiene de su papel y sus posibilidades.

Igualmente podemos advertir que estos profesores que realizan actividades de enseñanza dando un papel activo a los estudiantes, han dividido sus asignaturas en dos tipos de clases: las teóricas y las prácticas. Las primeras usualmente tienen como objeto la aprehensión de contenidos teóricos, desarrolladas a su vez bajo tres modalidades: a) el seminario o la clase tutoriada consistente en la lectura y análisis de artículos y ensayos; b) las clases magistrales en las que el profesor busca dar una interpretación a un autor e incluso aplicar las teorías de acuerdo con una experiencia vivida recientemente con los estudiantes, que puede denominarse enseñanza impulsada por la investigación (Healey, 2008: 97) y c) la escritura reflexiva.

Por otro lado, las clases de práctica pueden llevarse a cabo de muchas formas: desde laboratorios basados en el dominio de herramientas informáticas (Gómez y Castro), hasta salidas de campo, pasando por observaciones guiadas, aplicación de instrumentos de recolección de información dentro de una investigación ya establecida (Londoño), el estudio de casos, el desarrollo de proyectos (Gómez), el estudio de investigaciones hechas por expertos, haciendo más énfasis en el resultado (en ocasiones Castro) ó en los procesos de investigación (Gómez y Castro), incluyendo los procesos de construcción de la ciencia y la toma de decisiones para dar fuerza a un discurso (Gómez y Castro). En otras palabras, los profesores mezclan diferentes modos de enseñanza en variados momentos de aprendizaje en sus programas (impulsada, tutoriada, basada u orientada

por la investigación), aunque tengan como base desarrollar la disposición de los estudiantes a la investigación (Healey, 2008: 97).

No obstante esta combinación de prácticas se advierte que aún habiendo priorización en los procesos y problemas de investigación, en las clases del área metodológica se tiene mayor tendencia a enfocarse en la aprehensión de contenidos metodológicos, consistentes en comprender la significación de cada uno de los pasos de los procesos de la investigación clásica. Esto obviamente constituye una transformación frente a clases magistrales sobre teorías y enfoques de investigación preponderantes en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Igualmente, se puede concluir que realizar docencia orientada a la investigación, usualmente combina asignaturas como metodología y sociología urbana o de la ciencia (Londoño y Gómez) e incluso áreas del conocimiento como estadística (Castro). Igualmente, requiere espacios con altos niveles de guía personalizada; en donde evidentemente se ven además de teorías y enfoques propios de la ciencia, las vivencias del profesor. Finalmente advertimos, que estas innovaciones en las prácticas de enseñanza que incluyen problemas y proyectos se mezclan con los modos tradicionales como la cátedra, la disputa y la traducción de contenidos para poder comprender una teoría o enfoque (Ben David, 1970: 551-556).

El desarrollo de estas actividades que tienen la intención de integrar procesos investigativos y de docencia tiene como condición para los profesores la preparación de clases teóricas (que se imparten de manera magistral tradicional), el desarrollo de talleres (usualmente tratando de moldear ciertas formas de realidad con ejemplos típicos), el seguimiento al trabajo de los estudiantes (consistente en organizar los comentarios de las actividades de los jóvenes dentro del marco en que el estudiante se ubica), la clásica revisión de los trabajos de clase y la observación a los procesos de pensamiento en la construcción de discursos labor que los docentes realizan en el espacio dedicado a las exposiciones estudiantiles donde los jóvenes dan cuenta tanto de sus hallazgos de investigación como de los procesos de construcción de su discurso científico.

Desde la perspectiva del estudiante el proceso implica cuatro tipos de actividades: el estudio teórico, la práctica aplicada, el proceso de reflexión y la autocrítica; todo esto usualmente lo adelantan con base en la tutorías tanto de artículos como de ensayos y las observaciones y cuestionamientos del profesor a sus vivencias y creencias. Lo anterior, exige por parte del estudiante la adscripción a una teoría para explicar los fenómenos sociales; en general, los estudiantes perciben los diferentes enfoques teóricos y sus limitaciones.

Los espacios para la escucha y la construcción de conocimiento usualmente son los seminarios de discusión o las exposiciones finales, en la que los jóvenes narran su experiencia investigadora y presentan de manera más o menos coherente sus resultados de investigación, cuidando que se observe la congruencia entre teorías, métodos, aplicación de herramientas y resultados. En estos espacios de socialización el profesor asume un doble rol: por un lado, evaluador del proceso investigativo tanto de procedimientos como de la confiabilidad de los resultados, y por el otro no abandona su papel de docente que guía y transmite principios de acción para la investigación.

En este tipo de procesos de formación investigativa, el estudiante está sometido a las presiones originadas por la necesidad del dominio teórico aplicado a una observación de un fenómeno social; este hecho en un principio genera inseguridad, lo cual, unido a otros factores como la tradición de que existe una única verdad, produce cierta incredulidad ante las interpretaciones y aportes de sus compañeros que se dan en los espacios de discusión e interacción de la clase. No obstante, esos mismos espacios de discusión ofrecen la posibilidad de desarrollar autoconfianza para la discusión con pares; y aunque los docentes tratan de lograr escucha activa entre los integrantes del grupo, la incredulidad de los jóvenes hace que muchos aportes tiendan a ser ignorados por sus homólogos, salvo que sean recuperados expresamente por el profesor. Esto deja claro, *grosso modo*, que los estudiantes mantienen la visión del conocimiento como un activo que posee el docente, cuya construcción depende alguna manera más de la erudición que de la asimilación de contenidos.

Desde el punto de vista de las fuentes para la formación de contenidos y procesos, se puede visualizar en los programas el uso de artículos y libros de reconocidas autoridades en la materia, usualmente de origen extranjero. De esas fuentes se extraen tanto contenidos teóricos como la observación del proceso para la construcción de la ciencia o

del uso de las herramientas metodológicas. No obstante, para explicar los procesos e incluso los contenidos, los profesores prefieren tomar como fuente la realidad colombiana, el contexto de la Universidad Nacional Colombia y sus investigaciones, sus propias experiencias investigativas y de vida o la de otros profesores del Departamento, e incluso cuestionan a los jóvenes sobre sus vivencias. Frecuentemente esas fuentes parecen ser usadas de manera circunstancial, salvo en el caso del profesor Gómez, que invita investigadores para hablar explícitamente del proceso de investigación y sus implicaciones en los resultados.

Lo que resulta importante de este manejo de fuentes, es que en estos procesos los jóvenes, además de conectarse con su realidad inmediata para la comprensión de lo social, pueden vislumbrar caminos hacia grupos de investigación o hacia la profundización de un determinado tema con conocimiento de causa, en el sentido en que han tenido tanto una experiencia de investigación como contacto con investigadores que pueden ser considerados como ejemplos. Aquí el profesor se constituye en puente para comenzar un camino hacia niveles más avanzados de conocimiento o posibilidades de práctica, bien en investigación académica o en trabajos de extensión.

Podemos afirmar que algunos profesores del componente metodológico de la Carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia han hecho transformaciones en sus prácticas de docencia a través de los procesos de formación basadas en investigación.

En cuanto a la docencia porque aunque no se dejan de lado las tareas tradicionales de transmisión de conocimiento, de discusión de teorías y de traducción a un contexto específico en donde la acción se concentra en el maestro, ahora se mezclan con una enseñanza basada en la experiencia y en las nociones de los estudiantes, en donde el docente guía procesos materiales y simbólicos para la construcción y aprehensión del conocimiento.

En relación con la investigación hay transformaciones no tanto en el concepto de investigación en sí mismo, que en una ciencia social como la sociología tiene directa relación con la re-interpretación de teorías o la sistematización y comprensión de una realidad social, sino en la actitud y en el modo como se accede a la observación de los hechos sociales. Esto, porque en la prácticas investigativas los estudiantes no requieren la asimilación completa de todos los teóricos para explicar un hecho social, pero sí la

comprensión efectiva y crítica de algunos conceptos teóricos (Gómez, 2009: 14), lo cual seguramente permitirá avanzar en la comprensión de la realidad colombiana a través de trabajos de grado descriptivos y analíticos de un contexto más próximo de los jóvenes, en vez de disertaciones netamente teóricas (Gómez, 2011, entrevista 3). Y, aunque este es un ideal de investigación enfatizado por lo menos hace 15 años dentro del Departamento de Sociología, parece no haber tenido ni medios, ni procesos que soportaran o llevaran a cabo ese objetivo, según los testimonios de los entrevistados.

Hay transformaciones en la práctica docente al introducir efectivamente diversas metodologías de trabajo como talleres, observaciones de campo, estructuración y aplicación de entrevistas, escritura de procesos reflexivos, análisis de los procesos de construcción de contenidos, entre otros, que le dan cabida a una concepción del conocimiento más complejo, ambiguo e interpretativo, que se desarrolla no sólo por la acumulación de contenidos, más o menos homogéneos, sino especialmente como un proceso que puede conducir a diferentes aprendizajes y enfoques de trabajo.

Igualmente, advertimos una inquietud de estos profesores por mantener a la Universidad Nacional de Colombia como un símbolo de avance de la ciencia, no sólo destacando las antiguas glorias de la institución, sino especialmente asumiendo prácticas de enseñanza del proceso científico que le permitan aportar soluciones a los problemas del país y ganarse un espacio en la comunidad científica.

Pero esta labor requiere el reconocimiento de las actividades docentes en relación con las labores para la formación en investigación que incluyen condiciones como grupos limitados, el reconocimiento y apoyo a ciertas especialidades en investigación dentro del Departamento, hacer explícitas para los estudiantes las implicaciones de acceso a las líneas de investigación, que les permita a éstos ser conscientes de su proceso de formación. Igualmente se hacen necesarios estudios evaluativos de las prácticas tanto en términos de aprendizajes como de producción de trabajos de grados, proyectos de investigación, índices de vinculación a grupos de investigación, acceso a niveles superiores de formación y aportes de los jóvenes a problemáticas sociales del país.

En cuanto a la formación en investigación podemos concluir que estas tareas se adelantan con diversos procesos de instrucción, es decir no existe un modelo único de enseñanza para la investigación ni en las asignaturas de metodología, ni en la asignatura en sí misma, pues cada profesor combina diferentes tipos, procesos y métodos de

enseñanza (impulsado, tutoriado, orientado y/o basado por la investigación) en el desarrollo de cada curso, es decir los profesores pasan de un modelo a otro de enseñanza, dependiendo del orden particular que le imprimen a sus contenidos y a los modos de alcanzar ciertos resultados, en determinado momento de formación.

Por eso la riqueza que ofrece estas experiencias de integración docencia e investigación, de interacción profesor, estudiante, contexto y texto son un mundo por explorar en cada ciencia, en cada ideal institucional y de Departamento que se busque desarrollar, que requiere diversidad de modelos de enseñanza y de modos de evaluación.

Bibliografía

La bibliografía es la relación de las fuentes documentales consultadas por el investigador Arango, L.G. y Restrepo, G. (2009) *Cincuenta años del Departamento de Sociología: dos miradas*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Barnett, R. (2008) *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro.

Ben-David, J. (1970) La universidad. En: *Enciclopedia de las ciencias sociales*, Barcelona, Espasa Calpe.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, University Press – Gedisa.

Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior*, México. Coordinación de humanidades UNAM
_____(1997) *Las Universidades Modernas: Espacios de investigación y docencia*, México, Coordinación de humanidades UNAM.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1992) *Ley 30 por la cual se organiza el servicio de educación superior*, Bogotá, disponible en: www.mineduccion.gov.co/normativa.
_____.(2008) Ley 1188 por la cual se regula el Registro Calificado. Bogotá, disponible en: www.mineduccion.gov.co/normativa.

Colombia. Universidad Nacional de, Consejo superior Universitario (2007) *Acuerdo 033 por el cual se establecen los lineamientos básicos para los procesos de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Disponible en www.unal.edu.co/diracad/pcurri/asignaturas.pdf
_____. (2010) *Las asignaturas en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá, disponible en www.unal.edu.co/diracad/pcurri/asignaturas.pdf

Colombia, Universidad Nacional de, Consejo Académico. (2007) *Acuerdo 14. Por el cual se aprueban criterios generales para la organización de los programas curriculares de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, disponible en www.unal.edu.co link normatividad

_____(2008) Consejo Académico, *Acuerdo 045, por el cual se modifica la estructura del plan de estudios del programa curricular de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, para ajustarse al Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario*. Bogotá Universidad Nacional de Colombia, disponible en www.unal.edu.co vínculo normatividad

_____(2008) Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas. *Resolución 2451, por la cual se especifican los créditos, las agrupaciones y las asignaturas del plan de estudios del programa curricular de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede Bogotá de la*

Universidad Nacional de Colombia, para adaptarse al Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario. Bogotá Universidad Nacional de Colombia, Departamento de sociología.

_____ (2011) Biblioteca Central. Presentación de Servicios. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en www.unal.edu.co, vínculo biblioteca.

Durkheim E, (1999) La educación, su naturaleza y su papel. En: *Sociología de la educación*, (Ed) Mariano Enguita Barcelona, Ariel.

Gelles R, Levine A (2000) La perspectiva sociológica. En: *Sociología*. México D.F, Mc Graw Hill,

Guiso, A. (2001) De Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social. Tomado de *Papeles de Nombre Falso comunicación y sociología de la cultura* <http://www.nombrefalso.com.ar>

Gómez Y, Guerrero J, Cepeda, S y Bacca C. (2009) Sobre “clásicos” y escuelas de pensamiento en la revista colombiana de sociología: investigación formativa desde el aula de clase. En *revista colombiana de sociología. Universidad Nacional de Colombia. Volumen 32 NO 1 disponible en www.revistas.una.edu.co/pdf/10325119392-1*

Healey, M. (2008), Vínculos docencia e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la innovación” En: *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona Ed Barnett Ronald. Octaedro

Hernández C. A. (2003) Investigación e investigación formativa, en *Revista Nómada*. Bogotá. Universidad Central.

Hernández R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill Interamericana.

Hernández, J. (1983) *Dos décadas de sociología en Colombia*. Tesis de grado (Dir) Gabriel Restrepo. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Hugges, M. (2008) Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En: *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. (Ed) Barnett Ronald, Barcelona. Octaedro.

Jiménez, S. (2009) Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales. Cultura y experiencia Profesional. En *Revista electrónica: Actividades Investigativas en educación*. No 2 V 9. Costa Rica, Instituto de Investigaciones en Educación Universidad de Costa Rica. Disponible en Redalyc y Dialnet rioja.

Naidoo, R, (2008) Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. En *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* Ed Barnett Ronald. Barcelona, Octaedro.

Moncada, L, López, M, Sáenz, M (2009) El aprendizaje basado en problemas: su uso en áreas de ciencias de la salud en la educación superior. En *Reflexiones sobre educación universitaria IV:*

didáctica. Ed Grupo de apoyo pedagógico y formación docente, Facultad de Medicina, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, J y Espadas M.A (2008) Investigación acción participativa. En Diccionario crítico de las ciencias sociales (ed) Reyes, R, Universidad Complutense de Madrid, Disponible en www.ucm.es/info/europeo/diccionario/investigacionparticipativa.html

Páramo, G. (2001) La Universidad Nacional, Universidad del Estado. En *Transformación social, transformación de la Universidad: las reformas académicas de 1965 y 1989*. Volumen I. Bogotá División Académica y Cultural Universidad Nacional de Colombia.

Pino, A. (2008) La relación docencia investigación, el caso del departamento de Biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. En *Andamios* No 9 Vol 5 No 9 disponible www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num9/articulo4.pdf.

Piñeros, G. y Téllez G. (2001) "Reflexiones de docencia Universitaria" *Dirección de Programas Curriculares, sede Bogotá*, Universidad Nacional de Colombia.

Quiñones, Jeremías y Vélez, C. (2004) Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en las universidades En *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*. V 4 No 1, disponible en: www.redalyc.unamex/pdf/447

Restrepo, G. (2002) Balance doble de treinta años de Historia. En *Peregrinación en pos de Omega*. Biblioteca digital Universidad Nacional de Colombia. Disponible en www.bdigital.unal.edu.co/152210/09ANEX01.pdf -

Riecken, H. (1970). La investigación social, en: *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Barcelona, Espasa Calpe.

Roberson, J. y Bond, C. (2008) Formas de ser en la Universidad. En: *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (Ed) Barnett Ronald. Barcelona, Octaedro

Rodríguez, J. (2002) Presentación de Ensayos de la teoría sociológica en: *Ensayos de la Teoría Sociológica, Durkheim, Weber y Marx*. (Ed) Hesper Eduardo Pérez Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Samperi R, Collado C, y Baptista P (2003) Metodología de la Investigación. México, Ed Mc Graw Hil

Schmookler, J. (1970) Investigación y desarrollo en: *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Barcelona, Espasa Calpe.

Segura, N. y Camacho, Á. (1999) En los cuarenta años de la sociología colombiana. Vol II de la Historia de las ciencias sociales en Colombia. En *Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*. Bogotá, Universidad de los Andes.

Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica, (2001) Lineamientos sobre los programas curriculares En: *Transformación social, transformación de la Universidad: las reformas académicas de 1965 y 1989*. Vol I, Bogotá, división Académica y Cultural.

Torres, H. (2010) Un largo Proceso que se hizo realidad. Historia de las investigaciones en el país y en la Universidad Nacional. En: *Documentos de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia*. Disponible en: www.unal.edu.co/viceinvestigaciones/visibilidad.htm

Young, M. (1998) Conocimiento y control. En *Sociología de la Educación*. Ed Mariano Enguita. Barcelona, Ariel.

Velasco, H Y Díaz de Rada, A, (2004). La lógica de la investigación etnográfica. *Un modelo para los etnógrafos de la escuela*. España, Ed Trotta.

Otras fuentes:

Programas de las asignaturas descritas y estudiadas:

Castro, A.F. (2010) Programa de “Métodos Cuantitativos, 2010”. En: Programas de asignaturas 2010, documentos curriculares, Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.

Londoño, R. (2010) Programa de “Métodos cualitativos, 2010). En: Programas de asignaturas 2010, documentos curriculares, Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, Y J. (2011) Programa de Taller Uno (2011). En: Programas de asignaturas 2010, documentos curriculares, Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.

Entrevistas:

La presente investigación se adelanta con base en entrevistas realizadas a varios profesores del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, en especial a aquellos seleccionados para hacer parte de este estudio, los cuales fueron observados en algunas clases, donde se podía apreciar particularmente el trabajo de integración docencia-investigación.

Entrevista uno: A profesor Andrés Felipe Castro Torres “Sobre los procesos, prácticas en la clase de Métodos Cuantitativos”, Noviembre 10 de 2010. Entrevistador: Sonia García Oñate.
El Profesor Andrés Felipe Castro Torres, es ingeniero industrial de la Universidad Nacional de Colombia, candidato a sociólogo por el sistema de doble titulación.

Entrevista dos: A profesora Rocío Londoño Botero Sobre los procesos, prácticas en la clase de Métodos Cuantitativos”, Noviembre 17 de 2010. Entrevistador: Sonia García Oñate.
La profesora Rocío Londoño Botero es doctora en Historia y socióloga de la Universidad Nacional. Profesora del Departamento de Sociología con énfasis en Sociología urbana. Fue decana de la Facultad de Ciencias Humanas, directora del Instituto Distrital de Cultura y Turismo y coordinadora de los programas de cultura ciudadana de la Alcaldía (2001-2003). Ha sido consultora del PNUD en temas de cultura ciudadana, y asesora de la Alcaldía de Pereira y la Gobernación del departamento de Casanare en el diseño y ejecución de programas de seguridad

y convivencia. Ha desarrollado investigaciones sobre sindicatos y movimientos sociales, historia rural colombiana y cuestiones relacionadas con la cultura urbana en Colombia. Adelanta los proyectos de investigación "Historia social y política de la provincia de Sumapaz" y "Cultura cívica en las ciudades colombianas".

Entrevista tres: A profesor Yuri Jack Gómez Morales "Sobre los procesos, prácticas en la clase de Métodos Cuantitativos", Enero 17 de 2011. Entrevistador: Sonia García Oñate.

El profesor Yuri Jack Gómez Morales es Miembro del Consejo Científico del OCyT. Doctor en Sociología de la Universidad de York (Reino Unido) y filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como coordinador de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia y es Profesor asistente del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de

Colombia, sede Bogotá. Fue consultor para la Universidad de los Andes, la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, Fonade y Colciencias. Desarrolló el modelo básico para la evaluación de revistas científicas y construyó una base de datos histórica de proyectos de investigación de Colciencias (1983-1993), así como un conjunto de indicadores de ciencia y tecnología para ese decenio. Ha trabajado el tema de la cienciometría y actualmente se ocupa de temas relacionados con el problema de la comunicación de la ciencia a públicos amplios y la sociología del texto. Continúa su investigación sobre los patrones de producción y consumo de la literatura científica nacional.

Otras entrevistas:

Jaramillo. P. (2010) Entrevista sobre los procesos de actualización y cambio de la investigación y docencia en el departamento de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia. Septiembre 23, entrevistador: Sonia García. Para la fecha la profesora Patricia Jaramillo era directora del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez P (2010) Entrevista sobre los procesos y prácticas de integración docencia investigación en el Departamento de Sociología de la universidad Nacional de Colombia. Diciembre 17 de 2010, entrevistador: Sonia García Oñate.

Maldonado, O (2010) Entrevista sobre las percepciones de los estudiantes en los procesos de actualización y cambio de las Relaciones docencia investigación en la carrera de sociología en la Universidad Nacional de Colombia. Octubre 1 de 2010. Entrevistador. Sonia García Oñate.

Jaime, J (2010) Entrevista sobre las percepciones de los estudiantes en los procesos de actualización y cambio de las Relaciones docencia investigación en la carrera de sociología en la Universidad Nacional de Colombia. Octubre 1 de 2010. Entrevistador. Sonia García Oñate.