

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION SOCIAL:  
REPRESENTACIONES MENTALES SOBRE EL SIGNIFICADO DE SU  
CIENTIFICIDAD EN ESTUDIANTES DE HISTORIA Y DERECHO EN LA UIS**

**MERCEDES ALVAREZ FUENTES**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORIA ACADEMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS CEDEDUIS  
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
BUCARAMANGA  
2004**

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION SOCIAL:  
REPRESENTACIONES MENTALES SOBRE EL SIGNIFICADO DE SU  
CIENTIFICIDAD EN ESTUDIANTES DE HISTORIA Y DERECHO EN LA UIS**

**MERCEDES ALVAREZ FUENTES**

**Monografía para optar al Título de Especialista en Docencia Universitaria**

**Director  
GONZALO ORDOÑEZ GOMEZ  
Psicólogo**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORIA ACADEMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS CEDEDUIS  
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
BUCARAMANGA  
2004**

A mi madre, por supuesto.

A mis hijas, Laura Lucía y Maria Fernanda.

## **AGRADECIMIENTOS**

La autora expresa sus agradecimientos al personal Docente y Administrativo de CEDEDUIS, por sus aportes y colaboración.

Igualmente al profesor Gonzalo Ordóñez por su valiosa orientación, sin la cual este trabajo no hubiese sido posible.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCION	1
1. EPISTEMOLOGIA DE LA INVESTIGACION SOCIAL: DE LA LOGICA POSITIVISTA A LA ACCION PARTICIPATIVA	4
2. ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA INVESTIGACION SOCIAL: DE LA FORMACION EN TECNICAS A LA FORMACION EN COMPETENCIAS	24
2.1. Reseña histórica de la carrera de Historia	24
2.2.1. Análisis del componente investigativo de la carrera de historia	27
2.2. Reseña histórica programa de Derecho y Ciencia Política	30
2.2.1. Análisis del componente investigativo en la carrera de Derecho	32
3. REPRESENTACIONES MENTALES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA INVESTIGACION SOCIAL Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	43
4. CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS	52

## RESUMEN

**TITULO:**

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION SOCIAL: REPRESENTACIONES MENTALES SOBRE EL SIGNIFICADO DE SU CIENTIFICIDAD EN ESTUDIANTES DE HISTORIA Y DERECHO EN LA UIS.<sup>1</sup>

**AUTOR:**

ALVAREZ FUENTES, Mercedes

**PALABRAS CLAVES:**

Ciencia, Conocimiento científico, Investigación, Metodología de la Investigación, Aprendizaje, Enseñanza, Representación mental, Positivismo.

**DESCRIPCION:**

En los planes de estudios universitarios de todos los programas, se incluye una o dos asignaturas que reciben el nombre de METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA, a la cual se le asignan objetivos como los de promover el espíritu investigativo en los estudiantes y conocer específicamente un método para abordar cualquier investigación.

Sin embargo, y tal como es asumida por Docentes y estudiantes ella no representa más que una prolongación de una serie de obstáculos que impiden a unos y otros, despertar inquietudes por el conocimiento y desarrollar el espíritu investigativo.

La presente reflexión contribuye a conocer el por qué de esos obstáculos en estudiantes de Derecho e Historia en la UIS y es una invitación para continuar trabajando en los planes de estudio y las prácticas pedagógicas que propicien profesionales reflexivos, acordes con los requerimientos del siglo XXI.

---

<sup>1</sup> Monografía.

Centro para el desarrollo de la docencia en la uis cededuis, Director GONZALO ORDOÑEZ GOMEZ, Psicólogo.

## SUMMARY

**TITLE:**

TEACHING-LEARNING OF THE SOCIAL INVESTIGATION: MENTAL REPRESENTATIONS ON THE MEANING OF THEIR CIENTIFICIDAD IN STUDENTS OF HISTORY AND RIGHT IN THE UIS\*.

**AUTHOR:**

ALVAREZ FUENTES, Mercedes\*\*

**KEY WORDS:**

Science, scientific Knowledge, Investigation, Methodology of the Investigation, Learning, Teaching, mental Representation, Positivism.

**CONTENT:**

In the plans of university studies of all the programs, it is included an or two subjects that receive the name of METHODOLOGY OF THE SCIENTIFIC INVESTIGATION, t<sup>2</sup>o which are assigned objectives as those of to promote the investgative spirit in the students and to know a method specifically to approach any investigation.

However, and just as it is assumed for Educational and students she doesn't represent more than a continuation of a series of obstacles that you/they impede to some and other, to wake up restlessness for the knowledge and to develop the investigative spirit.

The present reflection contributes to know the why of those obstacles in students of Right and History in the UIS and it is an invitation to continue working in the study plans and the pedagogic practices that propitiate professional reflexivos,acordes with the requirements of the XXI century.

---

<sup>2\*</sup> Monography.

<sup>\*\*</sup> Center for development of the theaching in the Uis cededuis, Director GONZALO ORDOÑEZ GOMEZ, Psicólogo.

## INTRODUCCION

La ciencia, en la sociedad actual, ha dejado de ser en bastantes aspectos, una fuerza de progreso social, para convertirse paulatinamente, en una forma moderna de religiosidad.

Al reflexionar sobre lo que significan los conocimientos y procesos formativos en Investigación, se constata que la percepción de los estudiantes es nula, con la consecuencia adversa que tiene sobre la investigación y consiguiente producción intelectual, esta postura, donde tenemos mucha responsabilidad los docentes. De dónde proviene este mal atávico? En el proceso formativo desde primaria y bachillerato para culminar en la educación superior, prima el positivismo, que deforma la CIENCIA para hacerla depositaria del saber en científicos objetivos, poseedores de un método infalible para determinar el conocimiento verdadero y universal. Frente a éste, proponemos el modelo epistémico complejo, que plantea una imagen de la ciencia como actividad condicionada social e históricamente, llevada a cabo por científicos (individualmente subjetivos pero colectivamente críticos), poseedores de diferentes estrategias metodológicas que abarcan procesos de creación intelectual, validación empírica y selección crítica a través de las cuales se

construye un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente.

La reflexión generada a partir de la experiencia como docente en las asignaturas de Metodología de la Investigación contribuyó a cambiar la visión tradicional del profesor como simple transmisor de verdades reveladas, asumiendo la complejidad que significa hacer parte de la Sociedad del Conocimiento.

En el capítulo 1 se analiza desde una perspectiva epistemológica qué se entiende por ciencia, enmarcada dentro del modelo positivista, donde se desplaza el valor del fin del conocimiento hacia la metodología y donde en aras de objetivizar todo, se convierte en obstáculo que impide ver el proceso social donde se inserta el científico y la ciencia.

En el capítulo 2 se analiza la forma como se estructura la Investigación Social en los planes de estudio de los programas de Derecho e Historia en la UIS y la finalidad que tiene cada asignatura dentro del plan de estudios.

En el capítulo 3 se analizan las respuestas que dan los estudiantes de los programas a las preguntas: Qué entienden por Investigación Social? Cómo conciben la ciencia? Cómo cree que se desarrolla una investigación científica? Qué valida a la investigación científica? Puede ser enseñada la investigación

científica? Cómo?, Quién debe ser el profesor de Metodología de la Investigación? Cómo aprender el método de Investigación científica?. Estas preguntas se realizaron a modo de entrevistas grupales e individuales con muestras de quince estudiantes por cada programa.

A manera de síntesis se plantea una caracterización de las representaciones mentales que tienen los estudiantes sobre estas cuestiones, lógicamente insertas dentro de una determinada concepción

curricular, que a su vez obedece a un modelo pedagógico , reducido en su fundamentación epistemológica, de tal suerte que diagnosticamos que los productos son estudiantes pasivos y condicionados.

## **1. EPISTEMOLOGIA DE LA INVESTIGACION SOCIAL: DE LA LOGICA POSITIVISTA A LA ACCION PARTICIPATIVA**

El conocimiento es una relación –o más exactamente, un proceso- que se establece entre un sujeto cognoscente, un objeto de conocimiento (aquello que se trata de conocer) y determinadas estructuras o formas sin las cuales el conocimiento no puede ocurrir<sup>3</sup>.

Ahora bien, la doble vertiente del ser humano como sujeto que conoce y como posible objeto de conocimiento plantea un conjunto de problemas filosóficos, científicos y metodológicos que están presentes en forma destacada en la historia del pensamiento humano. El intento por comprender la relación entre el llamado mundo físico y el mundo de las Ideas, entre el Ser y el Conocer, ha sido el centro de innumerables teóricos entre diferentes paradigmas epistemológicos.

Los hombres primitivos, viviendo en un mundo hostil gobernado por fuerzas desconocidas e imprevisibles, y en estado de inseguridad permanente, dedicaron un enorme esfuerzo cognitivo y motriz a mantener la propia existencia y a desarrollar una visión del mundo de carácter mágico-religioso que dotara de

---

<sup>3</sup> SABINO, Carlos. El proceso de investigación. Editorial Panamericana, Santa Fe de Bogotá, 2000

alguna coherencia explicativa a los hechos y fenómenos de la experiencia cotidiana.

Entre los presocráticos del siglo VI a.c.<sup>4</sup>, surgen los primeros rasgos de un pensamiento científico-filosófico: los griegos aprenden a ver o encontrar, en el mundo de la experiencia, un orden o cosmos inteligible y por ende, controlable mediante el pensamiento y la acción racional. Un modo de formular este orden cósmico es la cosmología aristotélica, con sus nociones holísticas y teleológicas concomitantes.

Los antiguos filósofos griegos se plantearon de manera sistemática la virtualidad de un conocimiento racional. Ante el discurso de lo inexplicable surge el discurso de lo cognoscible: el cosmos es susceptible de ser conocido y el ser humano es el agente capaz de hacerlo a través de su pensamiento racional. Esta idea totalizante, según la cual, el mundo está gobernado por un orden universal y los seres que lo habitan existen dentro de él con alguna finalidad, constituye el modelo de Racionalidad, con su principal figura, Aristóteles, que dominara durante 2.000 años el escenario intelectual del mundo y cuya influencia aún permanece.

De este pensamiento griego se hereda la idea de un conocimiento sistemático sobre la naturaleza y sobre distintos aspectos de la vida humana. Las características de ese conocimiento se sentaron con criterios de universalidad, y su causalidad como construcción de un modelo matemático del mundo. Esta

---

<sup>4</sup> GARCIA M. Marcos. Historia de la Filosofía. Proyecto Alhambra, Siglo del Hombre Editores, 1988

herencia de la cultura griega se mantiene hasta Galileo y Newton, aunque la pregunta por las causas se reemplazó por un ideal de explicación, que consistía en considerar que se ha entendido cabalmente un fenómeno cuando se lo reconoce como expresión de una ley. Entonces los fenómenos se redujeron a un orden matemático.

Sin embargo, y a diferencia de la ciencia griega, en el conocimiento científico moderno las representaciones matemáticas se someten a prueba, lo que presupone construir fenómenos adecuados a las condiciones de las teorías: esto es, experimentos. El experimento es un fenómeno preparado por el investigador para comprobar una representación teórica que señala, que un determinado comportamiento debe darse si se cumplen determinadas condiciones.

En los siglos XVI y XVII este modelo hará crisis con las obras de Copérnico y de Galileo, en las cuales la observación sistemática de los fenómenos naturales y el desarrollo de explicaciones basadas en dichas observaciones conduce a un abandono gradual de las obras griegas y romanas como fuentes de todo conocimiento. Se considera a la experiencia como la fuente de conocimiento y su principal expositor, FRANCIS BACON, enfatiza la observación de la naturaleza y el significado de dichas observaciones como forma de acceder a las leyes universales que lo gobiernan. Para él, sólo la observación sistemática y desapasionada de los fenómenos de la realidad permite acceder al conocimiento.

En perspectiva histórica, el siglo XVIII supone una ruptura revolucionaria con la tradición filosófica medieval y con su concepción inmovilista. Imponer la primacía de la observación a la meditación, y la física sobre la metafísica, se convirtió en el nuevo modelo de racionalidad dominante: **la visión** positivista del conocimiento y el método científico.

Sobre esta imagen clásica de la ciencia, Karl Pearson, citado por Novack<sup>56</sup> señala que la unidad de toda ciencia consiste sólo en su método, no en su contenido. El hombre que clasifica hechos, que observa su relación mutua y describe sus secuencias, está aplicando el método científico y es un hombre de ciencia.

A través del pensamiento inductivo se responde a las siguientes proposiciones:

. La observación fidedigna y sin prejuicios de algún aspecto, hecho o fenómeno de la realidad permite al observador establecer enunciados observacionales verdaderos.

. Estos enunciados, denominados “singulares” se convierten en enunciados **generales o leyes universales, a través de un proceso de inferencia y generalización que deberá cumplir las siguientes condiciones: que el número de enunciados singulares obtenidos por la observación directa sea suficientemente grande, que se hayan obtenido en una amplia variedad de**

---

<sup>5</sup>NOVACK, J.D. Constructivismo humano:Un consenso emergente. En: Enseñanza de las ciencias, vol, 6, Número 3, p.213.

**condiciones y, que ninguna de ellas entre en contradicción con la ley universal que se persigue.**

Esta forma de razonar por inducción plantea algunos problemas: no se pueden establecer en la plática, los enunciados observacionales de todos los casos posibles de un mismo hecho., tampoco la viabilidad de una observación se presupone absolutamente **imparcial** aunque esté realizada en una amplia variedad de condiciones y por observadores directos. Dicho de otro modo, el razonamiento inductivo supone que **ni la experiencia personal, ni los conocimientos previos, ni las emociones y sentimientos, afectan a un observador científico experimentado en el momento de su observación.**

Se establecen a partir de esta concepción, dos grandes corrientes epistemológicas acerca del conocimiento científico: la que domina los enfoques empiro-inductivistas (visión clásica) y la llamada Nueva Filosofía de la Ciencia (Visión moderna), en la cual, toda observación está dirigida por alguna teoría o marco conceptual previo.

La visión empirista y positivista del conocimiento, es sometida a una crítica radical a partir de los años cincuenta. Sin embargo, el Empirismo ha conseguido calar profundamente en las creencias populares. La Escuela, la Universidad y los Medios de Comunicación transmiten y divulgan constantemente esta visión simplificada y deformada de la ciencia.

Bunge<sup>7</sup> afirma que entre las definiciones más populares de Ciencia se encuentran aquellas que la asocian con el descubrimiento de cosas desconocidas, olvidando el aspecto creador y teórico de la Investigación y soslayando el hecho de que los constructos crecen en los cerebros y no en el campo, añadiéndose igualmente la idea de relacionarla con la recolección y elaboración de datos.

Llegamos así a considerar dos criterios muy extendidos para averiguar si cierta actividad se considera científica o no:

-El formalista, que identifica la garantía de científicidad con la formalización matemática, olvidando la investigación de campo, la teorización, la definición de problemas, etc.

-El metodologista, que relaciona la ciencia con la metodología empírica, olvidando los supuestos, el marco teórico, los problemas y los fines como parte de la actividad científica.

Para TOULMIN<sup>8</sup>, quien analiza las nuevas corrientes epistemológicas de Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend, etc., y sus relaciones con las visiones más clásicas del conocimiento, uno de los problemas centrales de las concepciones antes señaladas, es la creencia en que existen unos criterios universales o principios

---

<sup>7</sup>BUNGE, Mario. Seudociencia e Ideología. Madrid, Alianza Editorial, 1989, p- 34.

<sup>8</sup>TOULMIN, S. La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos, Madrid, Alianza Editorial, 1977.

fijos para evaluar la validez del conocimiento humano. En la tradición filosófica del siglo XVIII, señala TOULMIN:

“El orden de la naturaleza es fijo y estable, y la mente del hombre adquiere dominio intelectual sobre él , razonando de acuerdo con principios del entendimiento, que son igualmente fijos y universales”.<sup>9</sup>

Es un aporte innegable de Popper a la nueva filosofía de las ciencias, el considerar que la teoría precede y condiciona la observación, y por lo tanto, al ser aquella falible ésta también lo es. En todas sus obras, este autor señala que la ciencia no es la posesión de la verdad sino su búsqueda. El dinamismo del conocimiento consiste en su posibilidad de crecer, de perfeccionarse y este crecimiento y perfeccionamiento es indefinido, y no podría detenerse jamás, a menos que el hombre deje de pensar y de actuar. Su criterio de demarcación lo presenta como una PROPUESTA no para llegar a la verdad, menos a la verdad con mayúscula, sino para determinar en un momento dado del desarrollo científico qué teoría, de las muchas que podrían entrar en competición, ofrece más probabilidad de predicción de futuros hechos y por lo tanto, es más apta para ampliar el conocimiento de la realidad. Sin embargo, TOULMIN critica este falsacionismo por considerar que la refutabilidad sigue siendo una variante del absolutismo más tradicional. La enorme contradicción del argumento falsacionista se evidencia cuando se hace depender la refutación de una hipótesis de la supuesta objetividad última de la observación científica.

---

<sup>9</sup> Ibid., p. 29

Al respecto asegura CHALMERS<sup>10</sup> “las teorías no se pueden falsar de modo concluyente, porque los enunciados observacionales que sirven de base a la falsación pueden resultar falsos a la luz de posteriores progresos”.

Presentándose con Popper el agotamiento de la vía de la lógica formal y sistemática como criterio de racionalidad, la única alternativa es tomar la experiencia histórica real de los científicos y de sus cambios conceptuales.

Surge la teoría de IMRE LAKATOS, quien aporta una visión más compleja y estructural de las teorías en su obra “La metodología de los programas de Investigación científica” donde empieza por criticar el criterio falsacionista Popperiano. Este criterio, a juicio de este autor, es ingenuo pues “normalmente los científicos si no pueden ignorar una anomalía la ignoran y centran su atención en otros problemas”<sup>11</sup>, sostiene igualmente que el cambio no se produce como consecuencia del análisis lógico de los enunciados científicos, como lo afirma Popper, ni al cambio de paradigma, como sostiene Kuhn. Ese cambio se produce porque unos “programas de Investigación” que él llama “progresivos” son capaces de predecir hechos nuevos, desconocidos hasta un momento dado, los regresivos en cambio, utilizan teorías que explican hechos conocidos. Los programas de

---

<sup>10</sup> CHALMERS, A.F. Qué es esa cosa llamada Ciencia?, siglo XXI, Madrid, 1982 En: PORLAN ARIZA, Rafael. Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. U. de Sevilla, 1989.

<sup>11</sup> LAKATOS, I. La metodología de los programas de Investigación científica, Alianza Universidad 1983., p. 12.

investigación consisten en reglas metodológicas que les dicen a los científicos qué senderos de investigación se han de evitar (heurística negativa) y qué senderos se deben seguir (heurística positiva).

Popper y Lakatos constituyen un modelo epistemológico importante de transición situándose sus teorías en un continuismo filosófico que no satisface las grandes cuestiones epistemológicas que la evolución científica plantea en la actualidad.

Thomas Kuhn publica en 1962 una de las obras más importantes de la Epistemología contemporánea: “La Estructura de las Revoluciones científicas” donde profundiza en los aspectos históricos y sociológicos del desarrollo científico. Kuhn, igual que Lakatos, considera las teorías como estructuras complejas y las denomina Paradigmas. “Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañado de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto. Ese contenido define los problemas que deben investigarse, la metodología a emplear, y la forma de explicar los resultados de la investigación”<sup>12</sup>. Kuhn reconoce en su obra el aporte que le dió Ludwing Fleck a su teoría. La ciencia se caracteriza más por los paradigmas de las comunidades de científicos que por su unidad metodológica. Cuando una comunidad de científicos abandona la estructura teórica por la que se rige normalmente y la

---

<sup>12</sup> BRIONES, Guillermo. Epistemología de las Ciencias Sociales., Especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación Social., ICFES, ASCUN, ISBN 958-9329-09-08

sustituye por otra incompatible con la anterior, se produce una revolución o cambio paradigmático.

Lakatos<sup>13</sup> coincide con Kuhn en el carácter estructural de las teorías y, por supuesto, en el peso de la variable histórica. Según él, la historia de la ciencia nos demuestra que las teorías nuevas se encuentran con sucesos que no pueden explicar, que promueven la formación de nuevas hipótesis.

Paul Feyerabend, discípulo y seguidor de Popper durante algunos años, se convirtió más tarde en uno de sus detractores. Refiriéndose al Racionalismo Crítico, señala: “Los principios lógicos sólo desempeñan un papel muy pequeño en los pasos que hacen avanzar la ciencia, más bien el intento de darles fuerza universal obstaculizaría la ciencia”<sup>14</sup> .

Feyerabend es especialmente conocido por sus críticas al método científico. Frente a la afirmación comúnmente aceptada que el éxito de la ciencia se debe al método, que siempre debe el mismo cualquiera sea la disciplina particular en la cual se aplique, sostiene que tal método es una invención de los filósofos y que el respeto **religioso al método** impide el desarrollo científico de la ciencia y su estancamiento.

---

<sup>13</sup> CHALMERS, A. Qué es esa cosa llamada “Ciencia”? Siglo XXI Editores, México, p. 127

<sup>14</sup> FEYERABEND, Paul. Contra el método. Edit. Tecnos, Madrid, 1981., p. 254.

Toulmin<sup>15</sup> justifica, aunque no lo comparte, el punto de vista de Feyerabend. Lo considera una reacción lógica ante el autoritarismo implícito tanto en las posturas racionalistas como en las empiristas. Ambas mantienen posiciones apriorísticas al evaluar el juicio racional en la ciencia. Una definición a priori de lo que es ciencia, corre el riesgo probable de impedir de antemano legítimos cursos de avance teórico que no se ajusten a las exigencias previas. La aportación de Toulmin se sitúa en el centro de la polémica entre absolutistas y relativistas (lejos del heredado enfrentamiento del siglo XVII entre racionalistas y empiristas) al señalar que en la actualidad la cuestión básica de la **comprensión** del conocimiento humano es la siguiente: Cómo podemos reconciliar, al mismo tiempo, la necesidad de un punto de vista imparcial para analizar, comprender y evaluar el conocimiento, con el hecho constatado, tanto desde una perspectiva histórica como psico-socio-antropológica, de la enorme diversidad conceptual de nuestra especie y de la variedad de normas racionales aceptadas en los diferentes medios sociales, culturales e históricos? Este razonamiento asume el reto de complejizar (Morin) algunas nociones antagónicas: Definir un criterio de racionalidad imparcial ha enfrentado a racionalistas, que lo ubicaban exclusivamente en la razón, con empiristas y positivistas, que lo ubicaban en los hechos de la naturaleza. Al mismo tiempo, la constatación histórica y psico-sociológica de una ingente diversidad de conceptos y formas de pensamiento ha provocado la emergencia de un potente pensamiento relativista. Ambas nociones antagónicas, imparcialidad-diversidad del

---

<sup>15</sup> TOULMIN, S. La comprensión humana. Vol. I: El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Alianza Editorial, Madrid. 1977

conocimiento, son expresiones reduccionistas de lo que Morin<sup>16</sup> denomina el Paradigma de simplificación, dominante en el pensamiento científico y epistemológico contemporáneo.

Se ha pretendido hasta aquí, dar una visión histórica de algunos aspectos relevantes, aunque no parciales, de la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico. Conviene sintetizar el discurso fronterizo y transdisciplinar de EDGAR MORIN. Este autor plantea su paradigma de la Complejidad para superar todo reduccionismo, en el que confluye también con Toulmin como lo mencionamos anteriormente.

Resumimos algunos de los rasgos negativos más relevantes que atribuye al pensamiento científico actual:

- a) El desarrollo disciplinar, compartimentado y fragmentario del Saber,
- b) La disyunción e incomunicación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre,
- c) El carácter anónimo del saber científico, acumulado en bancos de datos y computado por instancias manipuladoras como el Estado,
- d) El neo-oscurantismo: el especialista deviene ignorante en todo lo que no concierne a su especialidad,
- e) La tendencia a separar la reflexión filosófica de la teoría científica: ciencia sin consciencia y consciencia sin ciencia,

---

<sup>16</sup> MORIN, E. Ciencia con consciencia., Editorial Anthropos, Barcelona, 1984

- f) El aumento en la capacidad de manipulación del conocimiento científico-técnico sobre las cosas físicas y los seres vivos,
- g) El aumento del proceso inter-retroactivo o circular entre ciencia, tecnología, sociedad y Estado. La técnica producida por la ciencia, transforma la sociedad y el Estado, pero también el Estado y la sociedad tecnologizadas transforman la propia ciencia, pragmatizándola.

La Ciencia, según MORIN<sup>17</sup> es en la actualidad un fenómeno complejo: progresivo-regresivo, por un lado, provoca el progreso de los conocimientos fragmentarios, pero también, y como consecuencia de lo anterior, el progreso de un conocimiento y una práctica mutilante. Cómo se genera el conocimiento complejo? Desde la conjunción de teoría y método. Así, la teoría solo adquiere vigencia cognitiva con la actividad mental constructiva del sujeto. En la perspectiva clásica, simplificadora y reduccionista del conocimiento, la teoría tiende a degradarse y a unidimensionalizarse, ya sea porque se operativiza (funcionalismo), o porque se convierte en doctrina (dogmatismo) o porque se mercantiliza (vulgarismo).

Examinemos el problema del método, concomitante también con el de conocimiento y conocimiento científico, el cual ha ocupado cientos de páginas de los teóricos y epistemólogos. Según Bunge:<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> MORIN, Edgar. El método. El conocimiento del conocimiento. Madrid, cátedra, 1988

<sup>18</sup> BUNGE, Mario. Epistemología. Ciencia de la ciencia, Barcelona, Ariel, 1980, p. 44

“En particular, no hay métodos (reglas) para inventar reglas (métodos). En verdad no hay recetas populares para investigar. Lo que sí hay es una estrategia de la Investigación científica. Hay también un sinnúmero de tácticas o métodos especiales característicos de las distintas ciencias y tecnologías particulares. Ninguna de estas tácticas es exhaustiva e infalible. No basta leerlas en un manual, hay que vivirlas para comprenderlas. Ni dan resultados todas las veces. El que resulte depende no sólo de la técnica sino también de la elección del problema, de los medios (conceptuales o empíricos disponibles) y en no menor medida, **del talento del investigador.**”

El método es una estrategia general para obtener conocimiento científico, lo cual quiere decir que la investigación no es errática sino metódica, que sigue una serie de pautas y orientaciones generales. Pautas para plantear el problema de investigación en forma precisa, para buscar conocimientos existentes y que se relacionan con ese problema, que indican las técnicas más apropiadas para cumplir ciertas tareas específicas.

En el caso de las ciencias sociales, existen los paradigmas **Explicativos e Interpretativos**, desde los cuales se considera que solucionar un problema significa que hay que explicarlo, mediante una teoría, leyes, hipótesis, mediante sus causas o con la descripción del mecanismo que lo produce. Desde el paradigma Interpretativo, solucionar un problema significa comprenderlo e interpretarlo.

Los fundamentos filosóficos del paradigma Explicativo se encuentran en el **Empirismo y en el Realismo**, en esta última escuela, sus vertientes de realismo

científico y crítico, que afirman la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia de quien las conoce.

La relación Investigador-Objeto de estudio, no reproduce el fenómeno tal cual es, ya que, además del papel del pensamiento, el conocimiento queda mediado por las ideologías y valores del investigador. Los principales paradigmas teóricos vinculados con este paradigma epistemológico son el empírico-analítico, el marxista o neo-marxista y el estructural-funcionalista.

El otro gran paradigma, el interpretativo, lo constituyen las escuelas idealistas con sus representantes Dilthey, Husserl y otros. Para ellos, la realidad social está construida sobre los marcos de referencia de los actores. En el hecho, ambos son inseparables, la observación no solo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste. Esta situación no puede ser eliminada, aunque el investigador quiera hacerlo. Esto significa que hechos y teorías no son independientes. Este paradigma no pretende hacer generalizaciones y establecer leyes a partir de hechos estudiados. Su tarea principal termina en una descripción ideográfica en términos que los identifica como únicos. Representantes de este paradigma son los de la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, cuyos principales teóricos son Max Weber, George Mead y Harold Garfinkel.

Existe otro paradigma en investigación en Ciencias Sociales el cual sostiene que, para guiar la investigación empírica, se requiere de una adecuada ontología del

dominio de la realidad que va a investigar. “Ontología” significa aquí las estructuras generales del ser humano. La Ontología práctico-realista y fenomenológica estudia las estructuras de las capacidades o habilidades del ser humano (percepción y movimiento) y la manera en que éstas nos dan acceso a los varios modos de ser y que nos constituyen en el tipo de seres que somos.

La noción de “hábitus” debida al francés Pierre Bourdieu<sup>19</sup> demuestra la importancia de tener una base ontológica sólida para desarrollar una investigación. Este término designa un “sistema de disposiciones durables y transmisibles, que funciona como mecanismo generativo de prácticas unificadas y estructuradas”<sup>20</sup>. Los seres humanos son socializados en el interior de este sistema de disposiciones que les permite producir en la ocasión apropiada, actividad social capaz y competente que sostiene en el ser, encarna y reproduce el campo social que, a su turno, gobierna esta actividad.

El punto de partida de estas nociones es la apertura de un camino de análisis anti-intelectualista y anti-mecanicista de las relaciones entre el sujeto agente y el mundo. De acuerdo con este análisis, la mejor descripción del ser humano es una ontología existencial de acuerdo con la cual el involucrarse en la actividad diaria y cotidiana es posible para cada individuo, en la medida en que éste es objeto de socialización en las reglas públicas, proceso mediante el cual se forma un “claro” o

---

<sup>19</sup> BORDIEU, Pierre. Acerca de la ciencia de la estructura social. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1993, p. 67

<sup>20</sup> Ibid., p. 70

marco que gobierna la actividad de los individuos al determinar cuáles posibilidades de interacción con el mundo adquieren **sentido** y cuáles no. En este sentido, orden de ideas, lo que Bordieu llama “hábitus” remite a la manera en que **el mundo** tiene prioridad sobre **mi mundo** y “cada sistema individual de disposiciones puede ser visto como una variante estructural de la totalidad del hábitus del grupo o la clase”<sup>21</sup> .

Este paradigma, constituye una extensión de la ontología existencial al nivel del análisis social e histórico. Nuestro ser-en-el-mundo debe entenderse con relación a practicas sociales (Wittgenstein) y tales prácticas son habilidades o capacidades inscritas en el cuerpo (Merleau-Ponty) que tienen un estilo común y pueden transplantarse de un dominio a otro de la vida social. Lo que se nos impone, es abandonar la pretensión de hallarnos en posesión de uno o varios principios explicativos universales del significado del ser humano (en tanto que reglas o leyes), es decir, de estar haciendo “ciencia” en el sentido de la primera revolución científica de las ciencias físicas, lo cual constituye una condición indispensable para lograr avanzar ética y políticamente en el sentido de refutar las pretensiones de quienes aseguran hablar desde una posición única y auténtica. Desde luego que lo anterior no significa sacrificar ninguna de las contribuciones descriptivas objetivas a nuestro entendimiento de las sociedades específicas y la sociedad en general, en la medida en que resulta posible, quizás indispensable, distinguir entre una “descripción objetiva” (por ejemplo, una muestra etnográfica de la manera

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 83

como una estructura ontológica general es elaborada en sociedades específicas en momentos específicos) y una teoría científica (por ejemplo, dar una explicación unificada del significado de las prácticas organizadas que relaciona el comportamiento a un entendimiento implícito del propósito último de los seres humanos).

Otro aspecto importante para tener en cuenta como marco referencial de nuestra reflexión lo constituyen los esquemas y las creencias y la manera como están organizadas las teorías o constructos personales en los individuos.

Novack<sup>22</sup> y Ausubel<sup>23</sup> señalan que el conocimiento empírico está compuesto por todas las abstracciones primarias que obtenemos a partir de la experiencia e incluye diversos aspectos conceptuales, sensoriales, motores y afectivos, dotados de un cierto grado de inestabilidad, cambio e indefinición. Estos conocimientos, para estos autores, no están atomizados o aislados, sino que conforman *moléculas conceptuales* o esquemas de elementos interrelacionados por asociaciones espacio-temporales. Esto hace que el conocimiento empírico esté cargado de expectativas, frecuentemente inconscientes, respecto a la experiencia futura. Cuando en una situación concreta aparece una incongruencia entre nuestras expectativas prácticas y lo que realmente ocurre, surge el *conflicto experiencial*: conflicto que podemos ignorar (engañarnos a nosotros mismos),

---

<sup>22</sup> Op. Cit., p. 23

<sup>23</sup> AUSUBEL, D.P., Psicología del aprendizaje verbal significativo. Editorial Trillas, México, 1978

abordar, a través de una estrategia investigativa , o bloquear, permaneciendo atrapados en él.

Para Norman<sup>24</sup> la memoria no almacena la información de manera atomizada, sino que cada persona tiene un registro intransferible de experiencias, organizado en formas relativamente idiosincráticas: categorías físicas, estructura de sucesos, marcos de referencia, guiones, etc. En todas ellas destaca un componente ritual y esquemático que permite, al igual que en el concepto de moléculas conceptuales, predecir acontecimientos y guiar la conducta práctica en ellos con patrones más o menos estereotipados, rutinarios y prototípicos de actuación.

Novack<sup>25</sup> agrega que, como se ha dicho hasta ahora, el plano empírico se organiza a partir de guiones prácticos que esquematizan los acontecimientos de la experiencia, pero a éste se añade el *plano simbólico*, basado en el lenguaje, el cual tiene un efecto aún más rígido, simplificador y prototípico que aquél. Los conceptos lingüísticos se organizan en proposiciones y redes complejas que mantienen, durante la infancia, una vinculación estrecha con el plano empírico y experiencial, es decir, con las expectativas e intereses personales. Sin embargo, a medida que nuestra experiencia aumenta, tienden a mantener una autonomía creciente de ella. La mayor parte del contenido de nuestra teoría personal está

---

<sup>24</sup> NORMAN., D.A. El Aprendizaje y la memoria. Alianza Editorial, Madrid, 1985

<sup>25</sup> NOVACK., El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En: PORLAN, R., GARCIA., J:E., y CAÑAL, P. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Edit. Díada, Sevilla, 1988

constituida por creencias, es decir, por esquemas de conocimientos que, sin tener una base habitual en nuestra propia experiencia física directa, ejercen un fuerte control sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones cotidianas. Las creencias son resistentes al cambio hasta el punto de que aquellas experiencias que las contradigan son vividas como una amenaza y se tienden a evitar. Cabe mencionar también aquí a Vigotsky<sup>26</sup> quien a través de las investigaciones de la escuela rusa, aporta el concepto de “zona de desarrollo proximal”. Para este autor, el estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance, que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. En este tramo, la acción del maestro es de gran incidencia, pues concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

---

<sup>26</sup> VIGOTSKY, L.S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Grijalbo, Barcelona 1979.

## **2. ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA INVESTIGACION SOCIAL: DE LA FORMACION EN TECNICAS A LA FORMACION EN COMPETENCIAS**

### **2.1. Reseña histórica de la carrera de Historia**

La carrera de Historia en la Universidad Industrial de Santander fue creada por Acuerdo 94 de 1.984 emanado del Consejo Superior. Mediante acuerdo 107 de 1986 la Junta Directiva del Icfes le concedió licencia de funcionamiento hasta el 31 de Diciembre de 1.990.

Acogiendo las recomendaciones del artículo 2 de dicho acuerdo, el Consejo Académico de la UIS, autorizó algunas modificaciones al plan de estudios original por medio del acuerdo 09 de 1987. Las reformas introducidas acogieron las dos primeras recomendaciones del ICFES, a saber: “Distribuir el plan de estudios a 10 semestres” y “asignar la nomenclatura adecuada a las asignaturas que conforman la línea de investigación histórica”. Efectuadas estas modificaciones, la carrera inicia actividades en el mes de Agosto de 1987, planteándose dos propósitos manifiestos:

- 1) El rescate de la historia de la región santandereana y
- 2) La consolidación de las ciencias humanas en la UIS.

En concordancia con estos propósitos, el Consejo Superior crea el 3 de junio de 1988 el “Centro de Documentación Histórica Regional de la UIS (CDIHR). Como su función principal, se concibió la de servir como elemento de apoyo logístico

para facilitar el desarrollo de la investigación por parte de los docentes y estudiantes de la carrera de Historia.

El Centro se propuso como objetivos fundamentales los siguientes:

- Rescatar, conservar y preservar la documentación histórica regional,
- ampliar y profundizar la investigación de la Historia Regional, de acuerdo con las exigencias científicas modernas (...)

Mediante acuerdo 40 de Junio de 1990 del Consejo Académico, se reformó el plan de Estudios original, quedando como sigue. (Ver **Anexo A** )

### **2.1.1. ANALISIS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LA CARRERA DE HISTORIA**

A continuación se transcriben algunas consideraciones que justificaban la reforma al plan de estudios y que permanecen vigentes:

“A. EL FORTALECIMIENTO DE LAS DISCIPLINAS HISTORICAS BASICAS, PARA EL LOGRO DEL CUAL SE PROPONE:

- Fortalecer y sincronizar las asignaturas del área de Historia, estableciendo de este modo “núcleos cronológicos y de contenido” que procuran una mayor unidad del conocimiento e implican la concentración de estudiantes y profesores en un período histórico determinado en cada semestre, enfocando su estudio desde los más diversos enfoques y perspectivas, evitando de este modo la dispersión de contenidos, asignaturas y esfuerzos que en la actualidad profesores y estudiantes padecemos (...). Como es obvio, este replanteamiento del área básica, requiere la

constitución de auténticos “equipos de trabajo” tanto de alumnos como de profesores, para su adecuado desarrollo.

-Crear asignaturas nuevas, con la intención de complementar, intensificar y reorientar la formación del estudiante en algunos aspectos de importancia. Así, se crearon el ámbito de esta área específica: un curso de filosofía de la historia, dos cursos de Ethnohistoria, un curso de sistemas políticos, dos cursos de Tópicos Especiales y un curso agregado a la línea de Historia Universal.

#### B. UNA SÓLIDA FORMACION TECNICO-PROFESIONAL DEL HISTORIADOR:

Con este fin se definió el perfil profesional, buscando con ello una formación más sólida del egresado, enfatizando en los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, para lo cual se reestructuró el área de Investigación dándole una ordenación más lógica a las asignaturas que la constituyen e incorporando como electiva o susceptible de programarse como “Tópico Especial” el área de Informática.

C. UN MAYOR ENFASIS EN EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO: De hecho, la integración, (sincronización) de los cursos del área de conocimientos históricos implica un trabajo interdisciplinario. Por ello se ha hablado antes de “equipos de trabajo” de profesores y estudiantes, por cuanto lo que se pretende lograr es un **enfoque unitario del conocimiento histórico\*** (resaltado nuestro) del desarrollo integral de los procesos históricos enmarcados dentro de la perspectiva metodológica de la Historia Total, que pretende abarcar cada período histórico en sus distintas dimensiones, tanto espaciales como temáticas. Por ejemplo, cuando se trate del período Renacentista, se estudiarán sus características económicas,

sociales, políticas y culturales en Europa, América y Colombia **simultáneamente**, en bloque.

“Como es obvio, el logro de este propósito, exige un permanente trabajo investigativo y expositivo de equipos de estudiantes y profesores que afronten la descripción-interpretación **multidisciplinar** que se plantea”.

“Por otra parte, la actitud investigativa se incrementará en el propio desarrollo de las asignaturas del área de conocimientos históricos, en los cuales se combinará desde el principio la disertación magistral con el trabajo investigativo cuyos resultados darán lugar a la realización periódica de talleres, foros y seminarios, en los cuales los estudiantes tendrán el deber y la oportunidad de compartir con sus compañeros y profesores los resultados de sus pesquisas, inicialmente bibliográficas, pero progresivamente archivísticas y etnográficas, hasta desembocar en los ya mencionados Talleres de Historia Regional, en los cuales se priorizará la investigación original en fuente primaria”.<sup>27</sup>

Se contemplaron como uno de los objetivos del programa:

“...Formar un profesional altamente calificado para la investigación histórica”

En cuanto a desempeños profesionales del Egresado se contempla:

“.. Investigador en centros especializados”

Para ilustrar el enfoque y visión que se tiene de la investigación dentro del currículo de la carrera se adjunta el programa original de la asignatura

---

<sup>27</sup> Documento Proyecto reforma al plan de estudios, carrera de Historia p. 9

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION HISTORICA del I Nivel, presentado a consideración del Icfes. (Ver **ANEXO B**)

## **2.2 RESEÑA HISTORICA PROGRAMA DE DERECHO Y CIENCIA POLITICA**

El programa de Derecho en la UIS se diseñó a través de un Convenio suscrito con la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, institución que se encargó de prestar la debida asesoría para que el programa se implementara, respondiendo a las necesidad de “formación de juristas que requieren los tiempos que vivimos, en el ambiente específico de la región Santandereana”.

Inició actividades en el II Semestre de 1995, en la actualidad cuenta con 437 estudiantes, habiendo obtenido su título 22, con una planta profesoral de 7 en propiedad y 37 de vinculación hora cátedra.

El plan de estudios no ha sufrido ninguna modificación y se encuentra articulado alrededor de cinco grandes áreas: 1) organización del Estado, 2) El sistema jurídico, 3) Regulaciones Normativas, 4) **Área práctica e Investigativa**, y 5) Área de conexión interdisciplinaria.

Dentro del proyecto de creación de la carrera se definieron como propósitos en la formación del profesional en Derecho egresado de la UIS, el de **“atender debidamente la dimensión de conocimiento teórico y técnico de la**

normatividad, para que los profesionales, independientemente de los cambios de legislación, puedan responder a su conocimiento en las actividades que le son propias, como son la asesoría, la consultoría, la representación de intereses en conflicto, el ejercicio de la función judicial, el desempeño de funciones públicas en los diferentes escenarios estatales, o el cumplimiento de labores en las unidades o empresas del sector privado”.  
(Transcrito proyecto creación carrera Derecho UIS).

### **2.2.1. ANALISIS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LA CARRERA DE DERECHO**

Como lo mencionamos anteriormente, dentro del plan de estudios se contempla el **Área práctica e Investigativa**, la cual comprende:

- **Técnicas de Gestión (Utilización de medios informáticos):** “Su propósito es poner en relación al estudiante (sic) con los instrumentos derivados de la tecnología informática, tanto para el manejo de la múltiple información normativa, jurisprudencial y doctrinaria, como para la gestión procesal, extraprocesal, de asesoría o consultoría.”
- **Técnicas de elaboración de documentos jurídicos:** “En lo fundamental busca que se realicen ejercicios prácticos de

preparación y redacción de documentos jurídicos, muy cercanos a la realidad del ejercicio profesional en los diferentes órdenes”.

- **Consultorio Jurídico I y II:** Estados dos unidades ponen al estudiante en contacto con la experiencia del ejercicio profesional en sus distintas dimensiones y en las diferentes ramas o campos de la disciplina jurídica. Combina ejercicio de representación individual en contenciones privadas o procesales, con labores propias de la asesoría o consultoría y con la vinculación a programas de carácter interdisciplinario en grupos o en comunidades”.
- **Seminario de Orientación a la Investigación:** Se trata de que esta unidad contribuya de una manera muy concreta a la formación del estudiante para adelantar trabajos de investigación. Representa una introducción al quehacer de los seminarios de Monografía.
- **Seminarios de Monografía I y II:** Estos dos seminarios están específicamente destinados a la realización del trabajo Monográfico que debe constituir, además, requisitos de grado. Se han de adelantar bajo la coordinación y asesoría de profesores afines a la temática elegida por los estudiantes, de acuerdo con las políticas y orientaciones de Investigación trazadas por la Dirección de la Carrera.” (Transcrito del documento Creación de la carrera de Derecho UIS).

**Cabe** resaltar que “ una realidad inocultable en Colombia, está constituida por la pobre participación del Abogado en los asuntos sociales –entre múltiples factores- por la visión de la pedagogía jurídica, imperante en la mayoría de facultades de Derecho en el País, en donde el Derecho se enseña desligado de una concepción pedagógica, prevaleciendo un enfoque positivista, mecanicista, normativista, bajo el cual la norma se considera una verdad absoluta con total neutralidad axiológica, por lo que se estima que la función del abogado nada tiene que ver con la justicia, sino con la correcta y técnica aplicación del Derecho, convirtiéndolo en una **técnica jurídica**.”<sup>28</sup>

La asignatura **SEMINARIO DE ORIENTACION A LA INVESTIGACION**, que aparece en VIII Semestre, se concibe como una enseñanza de “técnicas de investigación, (Ver **ANEXO C** Programa), se espera que el estudiante pueda aplicar la conceptualización fundamental de las fases de investigación a la elaboración práctica de una investigación socio-jurídica. Además, se espera que el estudiante se familiarice con los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en la investigación social para que los pueda aplicar a una investigación jurídica. Dado que la asignatura tiene carácter de **Seminario** , éste se desarrolla a través de sesiones de análisis de textos, monografías, artículos de revista, etc., pero a nuestro juicio, el estudiante de Derecho en nivel octavo siente un absoluto desprecio hacia la investigación por múltiples factores como el modelo positivista

---

<sup>28</sup> AFANADOR, Maria Isabel. La Enseñanza del Derecho Penal. Monografía para obtener el título de Especialista en Docencia, CEDEDUIS, 2000.

de enseñanza en el que se ha formado, la opción que tiene de “graduarse más rápido y aprender más” si hace la Judicatura y la posibilidad que ésta le brinda de emplearse en menor tiempo.

Como bien lo señala Germán Palacio<sup>29</sup> “en la actualidad las disciplinas asociadas a las ciencias sociales y aquéllas que hacen parte de las ciencias jurídicas, viven de espaldas entre sí, son muy pocos los canales orgánicos de comunicación que existen entre ellas”, lo cual ha producido un divorcio entre lo social y lo jurídico, que tiene efectos nefastos sobre la investigación jurídica que, a juicio de este autor, es “poca, dispersa y débil, desde un punto de vista académico riguroso y reciente desde un punto de vista empírico”<sup>30</sup>

El examen global de la enseñanza del derecho indica que está diseñada ante todo, para disciplinar a los alumnos, adiestrarlos para que asuman el conjunto conceptual y teórico del universo jurídico como un dogma contentivo de toda la verdad y por tanto inmodificable; se procura, un tipo de profesional que se limite a cumplir acríticamente su rol dentro de los procesos productivos, sin problematizar las relaciones sociales, todo lo cual ha llevado a la crisis que padecemos hoy en Colombia: todo el aparato de justicia y la administración de la misma incapaz de

---

<sup>29</sup> PALACIO, Germán. La investigación socio-jurídica: Para desafiar la estéril autocomplacencia profesional. En: Revista Pensamiento Jurídico N. 6, U. Nacional, Sta Fe de Bogotá, 1996 p.5

<sup>30</sup> Ibid., p. 6

atender las crecientes demandas de quienes acuden a ella en procura de aplicaciones eficaces a los problemas que sufren.

Para el caso de la carrera de Historia, la enseñanza de la Metodología de la Investigación en el I Semestre se enfoca igualmente hacia “lo técnico”, articulándose después en el III Nivel con la asignatura Métodos de la Historia pero sin continuidad real entre ellas.

Retomando lo expresado por el Profesor Palacio, en las ciencias jurídicas no existe investigación debido al desprecio que sienten los abogados por la misma y a la tradición imperante de que “no hay estímulos para hacerla y resulta costosa”. A esto hay que agregar que la mayoría de profesores no son investigadores en el sentido nato de la palabra y su condición de litigantes los hace ser “aves de paso” en la Universidad, a donde solo asisten para dictar su cátedra sin preocuparse por establecer y afianzar otro tipo de relaciones con el saber.

Las teorías cognitivas del conocimiento con Ausubel como principal exponente, conciben el desarrollo como una reorganización de las estructuras mentales, fruto de las interacciones dinámicas de la persona con su medio ambiente.

Para Piaget<sup>31</sup> la adquisición de una coherencia racional completa (los conceptos verdaderos) no es una cuestión de todo o nada, sino una meta estratégica a la que las personas se acercan, sin alcanzarla totalmente nunca,

---

<sup>31</sup> PIAGET, Jean. Epistemología Genética. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978

por aproximaciones sucesivas, mediante la acumulación de conocimientos y habilidades según un proceso escalonado de asimilaciones, acumulaciones y equilibraciones cognitivas. Para este autor, cumplidos los doce años, el niño comprende el concepto de ley y de regularidad científica, y alcanza el tope de su desarrollo lógico-formal, pero en esa misma época irrumpe en él la afectividad y el irracionalismo avasallando sus categorías lógicas bajo la “oscura” inspiración del sentimiento, ante lo cual el científico se regresa a buscar objetos menos imprevisibles, más lineales, más lógico-formales, así éstos no sean más que fantasmas.

La preponderancia de lo afectivo no es algo que toca solamente a los niños o a los adolescentes. En nuestras Universidades, como lo señala Flórez<sup>32</sup> en opinión de los estudiantes, un buen profesor se caracteriza por una gran comprensión afectiva y respetuosa de sus estudiantes y una alta capacidad para imprimirle claridad a la comunicación en sus conceptos. “No es por el tratamiento científico de los temas expuestos en clase, ni mucho menos si se centra en el proceso de producción de los conceptos científicos más que en la información de conceptos y teorías ya acabados”, ni siquiera el grado de actualización científica constituye para los estudiantes un criterio principal en la evaluación de sus docentes. Hay que tener en cuenta este aspecto **“irracional”** de la enseñanza de las ciencias, donde el magnetismo del

---

<sup>32</sup> FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá, 1995, p. 70

profesor se contagia a sus discípulos quienes asimilan más sus formas de dicción, sus gestos y el ritmo, más que el contenido científico de sus discursos.

También es importante señalar que las actividades extracurriculares como practicas pedagógicas por la región, están ausentes de nuestras aulas por la falta de iniciativa del profesor quien siempre recurre al espacio físico del salón y al tablero y tiza, parodiando al profesor Marco Palacio, la metodología de **TTL**, Tiza, tablero y lengua. El sistema de cátedra magistral, memorístico y repetitivo, clausura la iniciativa del estudiante y oblitera la re-creación cognoscitiva. Al estudiante no se le considera un interlocutor válido y por ello se debe fomentar otras alternativas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Por ejemplo, para fomentar la Investigación dentro de la Escuela de Derecho y que ella deje de ser una cátedra más (costura) donde se enseñen las normas Icontec, juega un papel importante la Extensión Universitaria. El trabajo en materia de conciliación, los jueces de paz, el consultorio jurídico, asuntos penales y penitenciarios, son escenarios vitales para la proyección jurídica del estudiante, pues se combina la teoría con la práctica, y eso lo hará sentir “más abogado”, en el sentido de encontrarle más utilidad a lo que estudia, pues muchas veces no pasa de leer fríos códigos sin “aterrizaje” en la realidad cotidiana. El abogado que se está formando no es creativo, sino repetidor de

normas, que hoy están vigentes y mañana nó. La comunidad debe ser un laboratorio de análisis y propuestas para que se cumpla la Misión esbozada para la Escuela de Derecho y que alimenta su quehacer, como lo expresa la propuesta de creación de la misma: “un abogado comprometido con el cambio social”.

Lo mismo puede aplicarse para el estudiante de Historia: Es una aterradora realidad que los estudiantes desconocen por completo el entorno en que se mueven. Las nociones de Geografía que traen del Bachillerato realmente dejan mucho qué desear: no saber la ubicación geográfica de Bucaramanga constituye una perogrullada cuando se han tenido once años de capacitación; por ello la propuesta de una práctica pedagógica para la asignatura de Metodología de la Investigación Histórica para estudiantes de I Nivel de Historia, donde a través de la misma, el estudiante se sensibiliza hacia el conocimiento de su región, aprende visualizando aspectos geográficos, económicos, sociales y culturales, entra en contacto con comunidades que han tenido formaciones diferentes y vocaciones económicas disímiles.

Ahora bien: Sin ignorar el sustrato de irracionalidad en que se produce la actividad cognoscitiva del hombre, éste es mucho más que conocimiento, incluso no puede conocer sino lo que desea, lo que ama. Sus deseos alimentan todo proyecto de apropiación del mundo a través de los mitos, la religión, la moral, el arte, la ciencia, la tradición, los cuales, por vías distintas,

cumplen la función de servir de puente entre la realidad y la imagen que nos hemos hecho de la Educación, tal como lo entiende Durkheim<sup>33</sup>, como transmisión de pautas y valores de una generación a otra. Por pedagogía, entendemos **el cómo** de esta educación, y desde esta perspectiva, no puede dejar de ser un proyecto cada día más racionalizado de control discursivo de la vida de los individuos que incluye sus costumbres, sus creencias, su moral, su concepción del mundo, a la manera de un mecanismo racional para fundar la irracionalidad que le interesa a una determinada clase social, constituyéndose así en un obstáculo para el desarrollo intelectual y la enseñanza misma de las ciencias. **“Nadie ama lo que no conoce”** reza un adagio, y ello lo aplicamos al conocimiento de nuestra realidad: se nos tilda de apátridas, pero no amamos la patria porque no la conocemos.

El fin de la Educación es enseñar a resolver problemas del aquí y del ahora, problemas reales de la sociedad de hoy, pero es imposible enseñar lo que no se hace.

“La creatividad no se enseña”, dice un refrán, formar personas capaces de servirse de su propio entendimiento, aptas para participar racionalmente en la toma de decisiones que les incumben o les interesa, competentes para fundar su trabajo en la razón y en la herencia cultural de toda la humanidad, preparados para servirse del conocimiento como principal fuerza productiva y

---

<sup>33</sup> DURKHEIM, Emilio. La educación moral. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1988

organizativa de la sociedad, esto sólo podrá darse a través de la formación de grupos de investigación en su seno.

Atrás quedó la época de atiborrar a los estudiantes de información, tarea que pudo tener sentido cuando el docente era el único o el principal poseedor de ella, pero con la disponibilidad actual prácticamente ilimitada, la tarea es enseñar a usarla para resolver los problemas del día a día y alcanzar el bienestar.

Pasemos a examinar el plan de estudios de las dos disciplinas en cuestión, sin que sea del caso ocuparnos en ello como temática central, pues no es nuestro propósito en la Monografía.

Se observa que, en ambas disciplinas, el dominio de cada materia como requisito para la movilidad dentro del sistema, para aprobar y ascender dentro de la dinámica de ciclos y etapas en que está estructurada la permanencia en la Institución, pasa a convertirse, a menudo, en la verdadera y única meta educativa. Según la terminología de Bernstein<sup>34</sup> este modelo o currículo líneal-disciplinar acaba configurándose como un currículo tipo colección. En este modelo, los contenidos del currículo están aislados unos de otros, sin relación ninguna, reflejo de otras separaciones y jerarquizaciones en el mundo de la

---

<sup>34</sup> BERNSTEIN, Bernard. Clase y pedagogías: Visible e invisibles?. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1980

producción , en especial los de trabajo manual y trabajo intelectual) y consecuencia también de un “enmarcamiento fuerte” en el que es mínimo el grado de control que los docentes y discentes tienen sobre el diseño y desarrollo del currículo.

Según Torres<sup>35</sup>, “en esta perspectiva de interacción, quienes trabajan y conviven en las aulas y centros docentes, profesorado y estudiantes, no disponen de un margen de opciones posibles entre los que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, ni su forma de organización”. El Icfes, como ente rector de la educación superior en Colombia, promulga el Decreto 808 de 25 de Abril de 2002, donde reglamenta los créditos académicos para “en concordancia con la Ley 30 de 1992... reglamentar los mecanismos que faciliten la **movilidad** de estudiantes”; el decreto en cuestión también señala que es de la autonomía de cada institución establecer qué son créditos académicos **obligatorios** y qué son **electivos**, propendiendo igualmente por la flexibilidad académica y el aprender a aprender como base de los procesos de formación, desarrollando mayor autonomía en el estudiante. La UIS, en concordancia con este Decreto, expide el Acuerdo 025 de Abril 7 de 2003 donde se reforma el sistema de créditos académicos.

Volviendo al plan de estudios, se ofrece la asignatura **Metodología de la Investigación Científica**, considerada por los estudiantes “**insulsa y**

---

<sup>35</sup> TORRES, Jurgo. Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado. Edit. Morata, España, 1986

**cansona**” porque está desarraigada del proceso vivo de producción de conocimientos en el área y al margen de lo específico de cada actividad creadora, del dinamismo del intelecto como elemento primordial.

En nuestro criterio, lo que el aprendiz de investigador necesita es educarse como un lector crítico con juicio independiente: aguzar la observación, centrar la atención en un problema guía, soltar la imaginación, desarrollar la intuición y acrecentar su capacidad de asombro.

Algunas condiciones posibles y deseables para la investigación que retomamos del profesor Carlos Augusto Hernández<sup>36</sup> son:

- Consistencia (rigor-acoplamiento entre el objeto y el método-, coherencia),
- Sistemática (el trabajo debe ser organizado y sus pautas deben ser explícitas),
- Continuidad (una investigación verdadera es un trabajo en profundidad sobre un problema),
- Cooperación entre investigadores (la investigación implica trabajo en grupo, crítica y autocrítica).
- Escritura (los resultados de la investigación deben traducirse en informes o textos críticos, las modalidades de la escritura de los

---

<sup>36</sup> HERNANDEZ, Carlos Augusto. Hacia la construcción colectiva del conocimiento. Serie Cuadernos de la Escuela, Santa Fe de Bogotá, 2001.

resultados dependen de la naturaleza del problema, de los espacios de difusión y de los interlocutores válidos,

- Autorreflexión (la reflexión sobre el camino y sobre los resultados es fundamental; es una de las razones por las cuales es mejor trabajar en equipo).

Las competencias para desarrollar en los estudiantes serían:

- Racionalidad consistente y flexible, lógica y dialógica, para el trabajo autónomo y en equipo.
- Dominio de lenguajes universales
- Capacidad de construir teorías, imágenes y, en general, representaciones y símbolos,
- Capacidad de replantear académicamente problemas y situaciones
- Capacidad de ampliar las representaciones y modificarlas para llevarlas a otros campos
- Capacidad de formular proyectos **socialmente pertinentes** y académicamente consistentes
- Capacidad de promover consensos racionales
- Disposición a reconocer la dimensión ética y a actuar siguiendo una ética universalista
- Autorreflexión y autocrítica
- Disciplina y responsabilidad

Otro aspecto importante para considerar son las **ideas previas** de los estudiantes. Sobre el particular, Carretero<sup>37</sup> realiza una caracterización de ellas señalando que:

- Son ideas que no coinciden naturalmente con los conocimientos científicos y desde el punto de vista de las ciencias serían erróneas,
- Se han formado a lo largo de la experiencia de los estudiantes,
- Tienen grados distintos de consolidación y de experiencia,
- Esto significa que son resistentes, en grados distintos, al cambio,
- Aparecen en campos específicos y a propósito de preguntas en territorios definidos del conocimiento (la mecánica, la electricidad, la química, etc)
- No necesariamente son conscientes (y aparecen fundamentalmente en el momento de la prueba)
- Se ponen de manifiesto en un campo intermedio entre el conocimiento científico y la experiencia cotidiana (particularmente cuando se interrogan sobre fenómenos que pueden explicarse a partir de experiencias alternativas) y,
- Son relativamente personales pero tienen cierta universalidad

Para conducir acertadamente un grupo de investigación, creemos que se requieren ciertas pautas:

---

<sup>37</sup> CARRETERO, Mario. Construir y enseñar las ciencias experimentales. Edit. Aique Transformación, Buenos Aires, 1996, p. 45

- Investigar juiciosamente los errores. Los errores son una fuente fundamental de conocimientos y son la clave para una caracterización del interlocutor del maestro (los estudiantes). Esto significa que el profesor debe reconocer que las evaluaciones, más que la ocasión para dar una calificación, son oportunidades para reconocer las condiciones en las cuales se encuentran los estudiantes en relación con los nuevos conocimientos
- Es importante también crear situaciones de conflicto, reconocer lo que podría calificarse como las anomalías, esto es, aquellos fenómenos que no pueden ser explicados por las teorías que manejan los estudiantes.
- Las estrategias que ayuden a fortalecer la explicación alterna, la explicación escolar, deben ser cuidadosamente empleadas de manera tal que efectivamente se tenga conciencia de que se comprende la nueva explicación.

### **3. REPRESENTACIONES MENTALES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA INVESTIGACION SOCIAL Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Con base en el marco teórico descrito en el primer capítulo y las conclusiones obtenidas en el análisis, se definen los principios generales que guían y orientan esta investigación así:

- Se entiende que el origen de cualquier tipo de conocimiento es un proceso gradual, evolutivo, complejo, interactivo y social de construcción de significado
- Se representa el aula como un microsistema de comunicación, investigación y construcción de significados compartidos
- Se estima que el pensamiento del docente orienta y dirige su práctica y que el contenido de su pensamiento se organiza en esquemas de conocimiento y redes semánticas
- Se afirma que los estudiantes tienen también ideas previas y representaciones mentales que influyen sobre su aprendizaje y que éste se desarrolla también por cambios en aquellos de forma individual y en la interacción social en el aula

Así pues, la investigación sobre las **representaciones mentales** de los estudiantes busca:

Analizar las creencias de los estudiantes de Historia y Derecho sobre la ciencia, la investigación científica y la forma como debe ser enseñada y aprendida.

Nuestra hipótesis parte del supuesto de que los estudiantes por la misma formación (o deformación) académica, por la imagen que de la ciencia se maneja en los medios de comunicación y en su propio entorno social, poseen concepciones empiristas, basadas en la lógica de que las leyes y teorías se obtienen a partir de la observación sistemática y rigurosa de fenómenos de la realidad, y en una interpretación mecánica del método científico, según la cual la ciencia utiliza un método objetivo para descubrir la verdad que sigue secuencias que deben cumplirse de forma obligatoria. Además, y fieles a lo anterior, los estudiantes tendrán una imagen del profesor como depositario del saber, de la Ciencia y la Investigación y que su papel como estudiantes es asimilar el método y la personalidad investigativa del docente.

La estrategia metodológica se basa en entrevistas a los estudiantes con el fin de detectar sus creencias y constructos sobre los temas examinados. Estas entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado y reflexivo. Se basaron en un esquema flexible de las cuatro áreas seleccionadas (Ciencia-Método-Profesor-Estudiante), sobre los cuales se conversaba con el sujeto. Estas entrevistas se

realizaron en el campus universitario de la UIS en un ambiente relajado y a través de un diálogo informal.

La muestra fue de treinta estudiantes, (quince de Historia y quince de Derecho) y para el análisis estadístico se agruparon las respuestas en categorías que surgieron del marco teórico, tabulándose por porcentajes matemáticos simples, pues el fin, como se ha señalado, era encontrar tendencias generales.

Las preguntas realizadas en la entrevista, tenían que ver con los siguientes tópicos:

- Cómo concibes la ciencia?
- Cómo surge una investigación científica?
- Cómo crees que se desarrolla una investigación científica?
- Qué valida a la investigación científica?
- Puede ser enseñada la Investigación científica? Cómo?
- Quién debe ser el profesor de Metodología de la Investigación y cómo debe enseñar la asignatura?
- Cómo aprenderías el método de investigar científicamente?

Las respuestas se agruparon en cuatro categorías de las cuales surgen los respectivos constructos mentales sobre los tópicos así:

- **CATEGORIA A: IMAGEN DE LA CIENCIA**

- **Constructos: A1 La naturaleza de la ciencia**
- CATEGORIA B: **EL METODO CIENTIFICO**
- Constructos: **B1 La naturaleza del método científico**
- CATEGORIA C: LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA
- **CONSTRUCTOS: C1 El papel del profesor**
- C2 El carácter de los contenidos
- CATEGORIA D: EL APRENDIZAJE DEL METODO CIENTIFICO
- Constructos: D1 El carácter del Aprendizaje

Ver Anexo Tablas 1, 2, 3 y 4

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de las respuestas dadas por los estudiantes, en concordancia con el marco teórico propuesto permite concluir:

- Que los estudiantes entrevistados manejan una imagen de la ciencia estereotipada, basada en criterios de racionalidad universales y absolutistas en la medida en que se le da como forma única y válida de saber objetivo, además la mayoría de los entrevistados tiene una concepción empirista de la Ciencia donde predomina la idea de que ella “descubre” verdades ya dadas en la naturaleza. Solo una minoría se ubica en el Evolucionismo Científico (Toulmin) considerando el hecho de que si bien existe un criterio de racionalidad, existen condicionamientos histórico-sociales y cambios graduales a través de la selección de teorías rivales.

Acorde con lo esperado, la gran mayoría de los encuestados, estiman que el método científico es una fórmula prescrita para poder alcanzar la verdad, por lo tanto, se siguen situando en el empirismo radical. Con esta concepción pretenden que el aprendizaje de él es garantía de éxito en la empresa investigativa. Solo un 12.6% de los encuestados se ubica en el relativismo extremo (Cada ciencia tiene su método), aunque siguen pensando en el conocimiento absoluto derivado de él.

Otra pequeña muestra considera al método como una reconstrucción de los científicos en su afán por demostrar sus teorías.

Los estudiantes poseen unos esquemas de lo que consideran debe ser la enseñanza de la Metodología científica, basadas en la autoridad del maestro, depositario del saber absoluto, con fuerte personalidad para que inspire respeto y confianza. Sólo un pequeño grupo considera que debe ser alguien que dirija una reflexión crítica sobre los supuestos de la cientificidad de la disciplina y sus métodos.

Por último y en concordancia con la enseñanza, los estudiantes manejan una visión burda del aprendizaje con base en el empirismo hirsuto (se aprende haciendo) y en la autoridad y transmisión del que sabe.

## BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.P. Psicología del aprendizaje verbal significativo. Editorial Trillas, México, 1978 345p

BERNSTEIN, B. La estructura del discurso pedagógico-clases, códigos y control.:Morata, Madrid, 1993, 238p.

BORDIEU, Pierre. Acerca de la Ciencia de la Estructura Social. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1993 415p

BRIONES, G. Epistemología de las ciencias sociales. Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, ICFES,ASCUN. ISBN 958-9329-09-08

BUNGE, M. Epistemología. Ciencia de la Ciencia. Ariel, Barcelona, 1980 245p

-----, Pseudociencia e Ideología. Alianza Editorial, Madrid, 1989 312p

CARRETERO, M. Construir y enseñar las ciencias experimentales, Aique transformación, Buenos Aires, 1996, 158p.

CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Editorial Martínez Roca, 1988, 245p.

CUBERO, R. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Sevilla, Díada, 1993, 146p.

DURKHEIM, E. La Educación moral. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1988 378p.

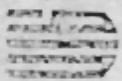
ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata, 1994, 334p.

FEYERABEND, Paul. Contra el método. Editorial Tecnos, Madrid, 1981 310p.

FLOREZ OCHOA, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá, 1995 394p.

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires:Siglo XXI, 1973, 85p.

- HERNANDEZ, C.A. Hacia la construcción colectiva del conocimiento. Serie Cuadernos de la Escuela, Santa Fe de Bogotá, 2000. 156p.
- KEMMIS, S. El curriculum: más allá de la reproducción. Madrid:Morata, 1980, 154p.
- KUHN, T.S., La estructura de las revoluciones científicas, México:FCE, 1980, 189p.
- LAKATOS, I. La Metodología de los programas de Investigación Científica. Alianza Universidad, México, 1983 265p.
- MARTINAND, Jean Louis. “La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores”. En: Investigación en la escuela, No. 24, 1994
- MORIN, E. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona:Gedisa, 1996, 167p.
- , Ciencia sin consciencia. Editorial Anthropos, Barcelona, 1984 187p.
- , El Método. El conocimiento del conocimiento. Edit. Cátedra, Madrid, 1988 290p.
- NORMAN, D.A. El Aprendizaje y la memoria. Alianza Editorial, Madrid 1990 357p.
- PIAGET, J. Epistemología Genética. Editorial Paidós, Buenos Aires 1988 300p.
- PORLAN, R. Constructivismo y Escuela. Sevilla:Díada, 1993, 194p.
- PORLAN, R. y MARTIN, J. El diario del profesor. Sevilla:Díada, 1993, 136p.
- SABINO, C. El proceso de Investigación. Editorial Panamericana, Santa Fe de Bogotá, 2000. 320p.
- SCHON, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona:Paidós, 1992
- TORRES, J. Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado. Editorial Morata, Madrid 1989 295p.
- TOULMIN, S. La comprensión humana, Vol. 1. El uso colectivo y evolución de los conceptos”. Madrid:Alianza, 1972, 522p.
- VIGOTSKY, L.S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo, Barcelona 1996 412p.



# PLAN DE ESTUDIOS: CARRERA DE HISTORIA

(ACUERDO N° 40 DE 05-06-90 C.A. UIS)

	1º NIVEL	2º NIVEL	3º NIVEL	4º NIVEL	5º NIVEL	6º NIVEL	7º NIVEL	8º NIVEL	9º NIVEL	10º NIVEL													
HISTORIA UNIVERSAL I	4415	6	HISTORIA UNIVERSAL II	4434	6	HISTORIA UNIVERSAL III	4442	6	HISTORIA UNIVERSAL IV	4453	6	HISTORIA UNIVERSAL V	4468	6	HISTORIA UNIVERSAL VI	4473	6	HISTORIA UNIVERSAL VII	4487	6	HISTORIA UNIVERSAL VIII	4497	6
GEOGRAFIA I	4408	6	GEOGRAFIA II	4417	6	HISTORIA DE COLOMBIA I	4418	6	HISTORIA DE COLOMBIA II	4435	6	HISTORIA DE COLOMBIA III	4443	6	HISTORIA DE COLOMBIA IV	4454	6	HISTORIA DE COLOMBIA V	4469	6	PROBLEMAS SOCIALES NACIONALES		
ECONOMIA POLITICA I	4254	6	ECONOMIA POLITICA II	4255	6	HISTORIA DE AMERICA LATINA I	4444	6	HISTORIA DE AMERICA LATINA II	4483	6	HISTORIA DE AMERICA LATINA III	4470	6	HISTORIA DE AMERICA LATINA IV	4428	6	HISTORIA DE AMERICA LATINA V	4445	6	HISTORIA DE LA MENTALIDAD DES		
ANTROPOLOGIA	4409	6	ETNOHISTORIA I	4411	6	ETNOHISTORIA II	4414	6	ARQUEOLOGIA	4456	6	HISTORIA DE LAS IDEAS POLITICAS	4421	6	SISTEMAS POLITICOS	4424	6	ETNOLOGIA DE CULTURAS	4418	6	TALLER DE HISTORIA REGIONAL I		
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	4437	6	PALEOGRAFIA HISTORICA	4472	6	PUNTES HISTORICAS	4476	6	METODOS DE INVESTIGACION HISTORICA	4480	6	SEMINARIO DE TOPICOS ESPECIALES I	4479	6	SEMINARIO DE TOPICOS ESPECIALES II	4492	6	SEMINARIO DE TOPICOS ESPECIALES III	4458	6	PROYECTO DE GRADO II		
TEORIA DEL CONOCIMIENTO	4405	6	TEORIA DE LA HISTORIA	4407	6	ESTADISTICA	4435	6	FILOSOFIA DE LA HISTORIA	4419	6	HISTORIA SOCIAL DE LAS CIENCIAS	4487	6	HISTORIA SOCIAL DE LAS CIENCIAS ENCO	4491	6	PROYECTO DE GRADO I					
DEPORTES	4201	2	IDIOMA EXTRANJERO I	4131	6	IDIOMA EXTRANJERO II	4132	6	IDIOMA EXTRANJERO III	4133	6	ELECTIVA I	6	ELECTIVA II	6	ELECTIVA III	6	TALLER DE HISTORIA REGIONAL II					

## **ANEXO B**

### **PROGRAMA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION HISTORICA**

#### **CARRERA DE HISTORIA**

ASIGNATURA. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVO:

Al finalizar el curso, se espera haber logrado los siguientes propósitos:

. El estudiante estará capacitado para identificar las unidades de información más pertinentes cuando trate de resolver un problema de investigación

. El estudiante estará capacitado para registrar correctamente cualquier referencia bibliográfica, archivística o de publicación periódica

. El estudiante estará capacitado para localizar y consultar con provecho las bases de datos disponibles sobre información de utilidad para la investigación histórica

. El estudiante estará capacitado para consignar información tomada de cualquier fuente de información en los instrumentos más adecuados para su fácil manipulación

.El estudiante estará capacitado para elaborar técnicamente un proyecto de investigación histórica

. El estudiante habrá adquirido nuevos hábitos de trabajo sistemático y amplio en la tarea de localización de fuentes, y una sensibilidad heurística más delicada

CONTENIDO

 La referencia bibliográfica

- ✚ Norma icontec 1160
- ✚ Formato de la referencia bibliográfica
- ✚ Práctica real en la Biblioteca
- ✚ El Anuario bibliográfico colombiano: práctica de uso
- ✚ Las bases de datos bibliográficos

#### La referencia hemerográfica

- . Norma Icontec 1308
- . Formato
- . la tarjeta de kárdex: práctica real en la biblioteca
- . práctica de búsqueda temática en publicaciones periódicas
- . El catálogo nacional de publicaciones periódicas: prácticas de uso
- . Abstracts e índices de publicaciones periódicas seriadas

#### La referencia de archivo

- ✚ Norma y formato
- ✚ Práctica real en el archivo histórico de la UIS
- ✚ Catálogos de archivos
- ✚ El Centro Regional de Investigación histórica
- ✚ Clasificación de los archivos

#### La referencia museográfica

- ✚ El guión museográfico
- ✚ La tarjeta museográfica

#### La cita y nota de pie de página

- ✚ Norma Icontec 1487
- ✚ Práctica real en la biblioteca
- ✚ Modelos de localización en el texto

#### La recolección de información

- ✚ Formato de ficha de contenidos: Clases de fichas
- ✚ Formato de la hoja de información
- ✚ El archivo personal del historiador: ficheros, carpetas, etc.

#### La elaboración del proyecto de Investigación

- ✚ Los modelos: Colciencias, Uis
- ✚ La numeración de divisiones y subdivisiones: Norma Icontec 1075
- ✚ El modelo de proyecto de tesis

#### BIBLIOGRAFIA

BERGIER, Jean Francois. Métodos actuales y objetivos en la historia económica. Bogotá, U. Nacional, s.a. (Cuadernos de historia social y económica No. 3).

CARDOSO, Ciro. Introducción al trabajo de la investigación histórica, Barcelona, Crítica, 1981

FEYERABEND, Paul. Tratado contra el método. Madrid, Tecnos, 1986

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TECNICAS ICONTEC. Normas técnicas sobre documentación y presentación de tesis de grado.

PEREZ BRIGNOLI, H. Los métodos de la historia. México, Grijalbo, 1977

TOPOLSKY, Jezry. Metodología de la historia, Madrid, cátedra, 1985

RODRIGUEZ M., Humberto. El Informe de investigación, Bogotá, Icfes, 1987 (Serie Aprender a Investigar, No. 6)

ROUX, Rodolfo de. Reflexiones acerca del oficio de historiador. P. 5-12 En:Papel de luna,Año 4, No. 2 (Febrero 1988)

## ANEXO C

### PROGRAMA ASIGNATURA SEMINARIO DE ORIENTACION A LA INVESTIGACION

CARRERA DE DERECHO

NIVEL: OCTAVO

CODIGO: 4371

AREA: INTERDISCIPLINARIA

INTENSIDAD HORARIA: 4 horas semanales

#### OBJETIVO GENERAL

Proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y prácticas necesarias para desarrollar una propuesta de investigación durante el semestre académico y en el área del derecho de su interés.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

✚ Incentivar en el estudiante conciencia de investigador, de tal forma que analice críticamente la realidad socio-jurídica circundante para que propenda por su transformación mediante la adquisición de lineamientos básicos de investigación jurídica.

✚ Aplicar la conceptualización fundamental de las fases de investigación a la elaboración práctica de una investigación socio-jurídica

✚ Promover en el estudiante la reflexión crítica sobre su entorno, de tal forma que se convierta en agente dinamizador de procesos de transformación de la sociedad.

✚ Resaltar la importancia técnica-metodológica de las normas ICONTEC, aplicándolas a la realización de un anteproyecto de investigación (Manejo de la UV heurística).

#### METODOLOGIA

El curso tiene carácter de **SEMINARIO** lo cual exige de parte de los estudiantes la preparación previa de lecturas asignadas y la elaboración de ejercicios de argumentación oral y escrita.

Discusión y análisis a partir de la Bibliografía básica y complementaria. Se conformarán equipos a los que se les asignará la responsabilidad de las sesiones.

Las sesiones se efectuarán teniendo en cuenta:

.ubicación del tema: Profesor

. Presentación del tema: El equipo responsable presentará una síntesis del tema, señalando los aspectos relevantes

.Participación de los demás grupos para ampliar lo expuesto.

.Actividad de asimilación: trabajo en equipos para desarrollar guía o taller.

Cada equipo escogerá al inicio un tema-problema para apoyar los temas del seminario, lo cual servirá como estudio de caso.

#### CONTENIDO TEMATICO

✚ Aspectos Generales de la Investigación Social

✚ Características y tipos de investigación social

- ✚ La investigación jurídica: Corrientes y modalidades
- ✚ Fundamentos metodológicos y epistemológicos de investigación social
- ✚ Etapas del proceso de investigación social
- ✚ La investigación interdisciplinaria

#### BIBLIOGRAFIA

BRIONES, Guillermo. La formulación de problemas de investigación social. Editorial McGraw-Hill, Bogotá, 1995

PALACIO, Germán. La Investigación socio-jurídica: Para desafiar la estéril autocomplacencia profesional. En: Revista Pensamiento Jurídico, Universidad Nacional, No. 7, 1996.

HOYOS VASQUEZ, Guillermo. Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Universidad Nacional, 1986.

#### ✚ LA INVESTIGACION JURIDICA

- ✚ La realidad, la investigación, la ciencia
- ✚ Concepto de investigación jurídica
- ✚ El proceso investigativo

#### BIBLIOGRAFIA

CLAVIJO, Eusebio. La investigación jurídica., Edit. Universidad Autónoma, Sta Fe de Bogotá, 1990

GIRALDO ANGEL, Jaime. La investigación socio-jurídica. Editorial Legis, 1999, Bogotá

#### ✚ EL TEMA Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

- ✚ Fase exploratoria: revisión bibliográfica y de archivo
- ✚ El problema de investigación y los problemas del investigador
- ✚ Planteamiento, formulación y delimitación
- ✚ Justificación y Objetivos
- ✚ Marco Teórico (Antecedentes o estado del arte, marco referencial, marco conceptual)

#### BIBLIOGRAFIA GENERAL

ANDER EGG, Ezequiel. Técnicas de Investigación social, Edit. Trillas, México, 1985

BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales, México, Trillas, 1986

ECO, Humberto. Cómo se hace una tesis. Editorial Lumen, España, 1995

GIRALDO ANGEL, Jaime. Metodología y técnica de la investigación sociojurídica

VARIOS AUTORES. Serie Teoría y Sociedad No. 8 El sujeto como objeto de las ciencias sociales, Cinep, 1995.

## CATEGORIA A. IMAGEN DE LA CIENCIA

A. LA NATURALEZA DE LA CIENCIA	PROPOSICIONES - RESPUESTAS	HISTORIA	%	DERECH	%
	La ciencia es el estudio objetivo de la	7	46,	6	46,0
	La ciencia es una actividad profesional que busca descubrir verdades	1	6,	2	13,3
	La ciencia es una respuesta a los problemas del conocimiento objetivo humano	2	13,	1	6,6
	La ciencia es una forma de conocimiento basada en un método y guiada por un	4	24,	5	33,3
	La ciencia es una construcción histórico-social de conocimientos sujetos a revisión	1	6,	1	6,6
	TOTALES	15	10	15	10

**TABLA 1**

## CATEGORIA B. EL METODO CIENTIFICO

B. LA NATURALEZA DEL METODO CIENTIFICO	PROPOSICIONES - RESPUESTAS	HISTORIA	%	DERECH	%
	El método es una serie de pasos o fases que garantizan el éxito de la	9	60	10	66,6
	El método es un conjunto de instrumentos que los científicos aplican para llegar a la solución de un problema.	4	24,	3	20,0
	En realidad no hay un método único, sino muchos métodos dependiendo de las ciencias y todos garantizan la científicidad del conocimiento.	1	6,	1	6,6
	El método es un aporte del científico y le sirve para demostrar lo que quiere comprobar.	1	6,	1	6,6
	TOTALES	15	10	15	10

**TABLA 2**

## CATEGORIA C. LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA

C 1. EL PAPEL DEL PROFESOR	PROPOSICIONES - RESPUESTAS	HISTORIA	%	DERECH	%
	Debe ser un investigador para que pueda	9	60,6	10	66,
Debe ser alguien que conozca de metodología y que inspire confianza y respeto.	5	33,3	4	24,	
Debe ser alguien que conoce críticamente las particularidades de la ciencia y el método.	1	6,6	1	6,	
SUBTOTALES		15	10	15	10
C 2. EL CARACTER DE LOS CONTENIDOS	Deben estar al tanto de la forma práctica como se realiza la investigación.	10	66,	10	66,0
	Deben dar las técnicas para poder realizar bien una investigación.	4	26,	4	26,4
	Deben apuntar a la reflexión del métyodo y a la forma como se construye y reconstruye.	1	6,	1	6,6
	SUBTOTALES			10	15

**TABLA 3**

## CATEGORIA D. EL APRENDIZAJE DEL METODO

D1. EL CARACTER DEL APRENDIZAJE	PROPOSICIONES - RESPUESTAS	HISTORIA	%	DERECH	%
	Uno aprende ciencia haciendo ciencia, por eso hay que ir a los hechos y a los archivos.	5	33,	7	46,2
	Se aprende ciencia y método de los grandes maestros, por eso son ellos los que deben enseñar estas materias.	9	60,	7	46,2
	Ciencia y método se aprenden en la praxis a través de reflexiones continuas y con base en el contexto histórico y social.	1	6,	1	6,6
TOTALES	15	10	15	10	

**TABLA 4**