

LA INVESTIGACIÓN, EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN COLOMBIA***THE RESEARCH, TRANSVERSAL AXIS IN THE FORMATION IN SOCIAL WORK IN COLOMBIA****Uva Falla Ramírez¹**

ufallar@gmail.com

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Bogotá, Colombia

“hay que resaltar el hecho de que las universidades requieren, como condición ineludible, la consolidación de una cultura de la organización investigativa en la que sus creencias, valores y esquemas procedimentales conduzcan a hacer fecunda la tarea de producción de saberes por parte de docentes y estudiantes” (Gartner, 2006, 10-32)

RESUMEN

La investigación social, es cada vez más significativa para los contextos académicos y para el gremio de los profesionales al ser reconocida como una opción que en la práctica profesional aporta a los procesos de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la población en general y de los sujetos sociales que históricamente han sido el fin último de la actuación profesional. Por ello la reflexión sobre la práctica pedagógica cobra sentido, debido a la preocupación por la forma como se están llevando a cabo los procesos de formación en investigación en las unidades académicas de Trabajo Social en Colombia. La formación en investigación ha sido considerada como un eje transversal en los planes de estudio; pero ¿Qué son y cómo entender desde la práctica pedagógica dicho concepto? Ese es el sentido de esta reflexión y busca aportar a la discusión de un tema tan trascendental para el Trabajo Social en su construcción disciplinar.

Palabras claves: eje transversal, formación en investigación, práctica pedagógica, estrategias pedagógicas

ABSTRACT

Social research is increasingly significant for academic environments and for the professional's body since it is being recognized as an option that in professional practice contributes to the development and improvement processes of the population's life quality in general and of the social subjects that historically have been the ultimate purpose of professional action. Therefore reflection about pedagogic practice makes sense, due to the preoccupation about the way research formation processes are being performed in the academic units of Social Work in Colombia. Formation in research has been considered as a transversal axis in the studies plans; but What are they and how to understand from the pedagogic practice such concepts?) This is

* Artículo recibido el 30 de septiembre de 2011; aceptado el 5 de diciembre de 2011.

¹ Trabajadora Social, Docente investigadora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá-Colombia. Líder del Grupo de Investigación: Fundamentación Disciplinar en Trabajo Social: Tendencias Contemporáneas. Este artículo se encuentra dentro del marco del proyecto activo denominado: "La formación Investigativa en Trabajo Social".

the sense of this reflection and it seeks to contribute to the discussion of this so crucial theme for Social Work as discipline construction.

Key words: transverse axis, research training, teaching practice, teaching strategies

Qué son y cómo entender los Ejes Transversales

Los ejes transversales son instrumentos articuladores entre diversos componentes de un mismo ámbito de formación; por ello son de carácter interdisciplinario, complejo e integral. En ese sentido son aspectos o temas; que se constituyen en líneas que perduran en el tiempo durante la formación y en consecuencia tienen un fin último. Los componentes temáticos del currículo están articulados al eje transversal, por ello todos los cursos, talleres o asignaturas están relacionados entre sí; ello significa un diálogo permanente entre los docentes de los diversos componentes; así como un diálogo propositivo y proactivo, que lleve al trabajo articulado. El eje transversal se constituye en una decisión consciente en el plan de estudios y desde este punto de vista se puede plantear que un plan de estudios cuenta con un enfoque integrador en su currículo. Por ello se constituye en un eje articulador entre la formación, la intencionalidad de la formación y la sociedad.

Los ejes transversales

Son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad del currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud. Los ejes transversales tienen un carácter globalizante, porque atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo, lo cual significa que se convierten en instrumentos que recorren asignaturas y temas que cumplen el objetivo de tener visión de conjunto.²

El considerar los ejes transversales como centro de la formación, implica en el contexto de la docencia que las estrategias desarrolladas o empleadas por el docente sean de carácter consciente al incorporar o tener en cuenta las diversas disciplinas con la intencionalidad de interrelacionar las temáticas a desarrollar. Ello significa que el conocimiento tiene un carácter integral, transdisciplinario e interdisciplinario; rebasando los límites de la disciplinariedad. En ese sentido constituyen e implican un reto al docente en la medida que significa, re-crear, innovar y flexibilizar las estrategias pedagógicas; así como su postura frente a como asume la docencia.

Los estudiosos de la transversalidad, sugieren hablar de tres clasificaciones así: a) ejes transversales sociales cuando se refiere a temas tales como: valores, urbanidad, consumo, derechos humanos, respeto y convivencia; b) ejes transversales ambientales cuando se hace alusión a: el respeto por la naturaleza, los animales, las plantas y el universo; y, finalmente, c) ejes transversales de salud, cuando nos referimos al cuidado del cuerpo humano, a las prácticas de buena alimentación, prevención frente a la drogadicción y educación sexual, entre otras. Transversalidad e interdisciplinariedad en la formación universitaria.³

² Elisa Lugo V., "Flexibilidad y ejes transversales en el Currículo", en *Encuentro Universitario De Diseño Curricular "Minerva"*, México, Universidad Autónoma de Puebla, 2007, 27.

³ Miguel de la Torre Gamboa, *Transversalidad e interdisciplinariedad en la formación universitaria*, 2011, 2.

En ese sentido el eje transversal se convierte en una estrategia de articulación para que la formación sea contextualizada desde el saber especializado y trascienda a la esfera de lo social. Por ello, las Universidades y los Programas Académicos, definen y estructuran de acuerdo con su misión y visión, el Eje Transversal sobre el cual construye la identidad de su plan de estudios, por lo que se encuentra en consonancia con el Proyecto Pedagógico del Programa, con el Modelo Pedagógico y, en consecuencia, con las prácticas o estrategias pedagógicas. Los modelos pedagógicos, sea Humanista, Crítico o Ecológico, expresa la intencionalidad de las práctica pedagógica y ello caracteriza o determina el perfil del egresado y en consecuencia su práctica profesional. Esto quiere decir, que esta decisión está fundamentada en un ejercicio de planeación donde sea consciente la articulación entre disciplina, componentes temáticos, énfasis, líneas de investigación propios de la carrera. Es decir, que esto se evidencia en la malla curricular donde se observe la articulación gradual y consecuente entre cada semestre académico.

Lo anterior se hace evidente a través del modelo educativo que se refiere a la política, filosofía y concepción teórica sobre educación, que se asume en la Universidad; se traduce en los códigos culturales asumidos por estudiantes, docentes y demás actores involucrados en esa comunidad. Ello determina el modelo pedagógico; el cual se relaciona con los contenidos, logros, metas de enseñanza y se percibe en la práctica docente, en que se construye el proceso pedagógico; en lo cotidiano, se constituye en una relación interdependiente e intersubjetiva entre docente y estudiantes, se establecen relaciones socialmente activas y de mutua influencia; el proceso educativo está presente en todas las facetas del acto pedagógico. El modelo pedagógico se hace operativo en la práctica cotidiana y aporta a la definición de las actuaciones, didácticas, expresadas en las prácticas pedagógicas o estrategias de formación empleadas por el docente. El modelo pedagógico se ha clasificado en dos grandes vertientes: Tradicionalista o Escuela Pasiva, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etcétera; y en la Humanista, también llamada "Desarrolladora" o Escuela Activa, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico.⁴

La escuela pasiva y activa, según,⁵ propone varios modelos: en la pasiva, el docente promueve la libre expresión y espontaneidad del estudiante, el modelo tradicional, el que es netamente academicista y verbal y el estudiante asume una actitud receptora más que creativa. En tanto la escuela activa; propone modelos como el cognitivo; donde el ambiente experiencial facilita la construcción de conocimiento y el modelo de la pedagogía social; donde la labor de educación está relacionada con el desarrollo colectivo y técnico del conocimiento y como lo plantea,⁶ es "el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones". Dentro de la escuela activa, también se puede mencionar el modelo constructivista, plantea que el estudiante, "accede progresiva y secuencialmente al desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares mediante experiencias que enfatizan los contextos sociales del aprendizaje y que evidencian el currículo".⁷

⁴ Alexander Ortiz Ocaña, *Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la Educación superior*, tomo 1, Barranquilla, Centro De Estudios Pedagógicos y Didácticos CEPEDID, 2005, 28.

⁵ Floralba Barrero R. y Blanca Susana Mejía V., "La Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas", en *Acta Colombiana de Psicología*, n.º 14, Bogotá, 2005, 90- 96. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v8n2/v8n2a07.pdf>>

⁶ S. Gimeno, *La enseñanza "su teoría y su práctica"*, Madrid, Alkal, 1990, 75.

⁷ Julián Zubiría, *De la escuela nueva al constructivismo "un análisis crítico"*, Cooperativa editorial Magisterio 2008, Segunda ED, 2001, 46.

Los procesos pedagógicos, no están exentos de los cambios y momentos políticos vividos por la sociedad; reflejan el cambio de tendencias en los intereses pedagógicos, que transitan desde la importancia del saber, a la importancia del ser, en que lo realmente significativo no está centrado en los conocimientos, sino en el bienestar del ser humano, en su felicidad. En ese sentido la educación es para la vida y busca la integración armónica del ser al contexto social desde una perspectiva personal, creadora y recreadora.

A partir de lo anterior, la formación investigativa en particular y la docencia universitaria en general, se ha nutrido con la presencia de diversas concepciones que se traducen en estrategias, medios, formas y tecnologías que posibilitan el aprendizaje por los estudiantes. Esto es el acto pedagógico, tiene que ver con la construcción, que según ciertos supuestos, permite interpretar la realidad académica y en consecuencia los objetivos y fines de la actividad educativa, determinados por dicha construcción. “La práctica pedagógica también es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo”.⁸

La práctica pedagógica en la formación en investigación

En el contexto de la formación en investigación las prácticas o estrategias pedagógicas creadas, pensadas y elaboradas por el docente requieren de la transmisión oral de conocimiento que debe ser preciso y claro; y también de didácticas o ejercicios creativos, que lleven al estudiante a pensar, criticar, proponer; a cuestionarse y cuestionar lo estudiado; es decir, más que superar dudas; el docente debe generar dudas de conocimiento; problematizar el conocimiento. Las prácticas pedagógicas, más reconocidas se pueden mencionar: expositivas (clase magistral, conferencia, docencia colectiva, docencia tutorial), constructivas (taller, lectura independiente, lectura dirigida, estudio de caso, elaboración de proyectos) de profundización (seminarios, semilleros de investigación, cursos o proyectos de profundización), de contextualización (salidas de campo, prácticas académicas, conversatorios, trabajo en equipo colaborativo), y lúdicas (juego, y dinámicas de grupo).

Las prácticas académicas, los seminarios, el semillero de investigación, el taller; entre otros de carácter constructivo y de profundización; constituyen estrategias pedagógicas fundamentales en el proceso de desarrollo de potencialidades y habilidades investigativas; permiten la construcción colectiva del significado de la investigación, en la formación integral del trabajador social. En ella los estudiantes tienen la oportunidad de reconocer de primera mano los desafíos y nuevos alcances que le significa ser trabajador social; en él aprende a discernir, construir, crear, proponer y criticar, los aprendizajes obtenidos en los componentes teóricos, recibidos previamente, lo cual implica reconocer que, como lo menciona Ricoeur (1997): “la práctica docente universitaria requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información.”⁹

En ese sentido, la formación en investigación como acto pedagógico, se convierte en un proceso que más allá del ejercicio esquemático de enseñanza- aprendizaje, implica la concepción de país, individuo, ciudadano y en consecuencia, del modelo de sociedad, que de manera consciente o inconsciente, están implícitos en los proyectos pedagógicos de las escuelas de Trabajo Social y en los actores comprometidos en el acto pedagógico. Sabemos que desde la pedagógica tradicional y humanista, es posible la formación en investigación; pero

⁸ M. Restrepo, y R. Campo, “La docencia como práctica ‘el concepto un estilo un modelo’”, Bogotá. Ed. Facultad de educación, Universidad Javeriana, 2002, en Barrero, *op. cit.*, 90- 96.

⁹ *Ibid.*, 87-96.

el aporte de la pedagogía crítica a la formación en investigación es considerable en el desarrollo de habilidades y en el gusto por la investigación.

Los procesos de formación en investigación aportan a comprender en conjunto la realidad social, acorde con la función que la disciplina y la universidad deben cumplir. Es indispensable pensar en procesos que propendan por el desarrollo de la actitud investigativa, privilegien la pregunta y la problematización como elementos fundamentales en la formación. De acuerdo con Paulo Freire: "las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida. La pregunta es además un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de auto aprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender".¹⁰ Se trata de hacer uso de la pregunta en el aula de clase para abrir espacios a la reflexión e indagación, más que para responder a aspectos puntuales y de poca utilidad. Con la problematización, se logra recuperar la complejidad de la realidad, ya que al interrogarla, permite evidenciar los quiebres y rupturas que se dan en la misma. Los procesos de formación en investigación, dice Zuleta: "no pueden limitarse a la existencia de unos pocos espacios curriculares. El conjunto del plan de estudios debe propender por el desarrollo de la actitud investigativa. Igualmente, el incremento de asignaturas de metodología de la investigación en los planes de estudio de Trabajo Social, en sí mismo, no produce el efecto de formar profesionales con actitud y fortalezas conceptuales y metodológicas para la investigación; solamente la participación de los futuros trabajadores sociales en ambientes investigativos garantizarán la incorporación de esta práctica a la vida académica y profesional".¹¹

Es conveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, ser creativo(a) e innovador(a) donde la actitud del docente este permeada por un acompañamiento respetuoso a los estudiantes, en procesos de apropiación crítica y transformación creativa de la realidad, de los diseños de investigación, de sí mismos y en la construcción del conocimiento. Las prácticas pedagógicas requieren de un conjunto de posibilidades que integra los diferentes componentes en una trama articulada y compleja en la que la misión, visión y proyecto pedagógico; implica que se tenga en cuenta aspectos como una vida saludable, los derechos humanos, la democracia real, la convivencia pacífica y la participación ciudadana.

La praxis pedagógica se concibe como un saber teórico-práctico; un proceso de reflexión-acción de los actores involucrados en el acto educativo, en que la actitud del docente es la de promotor y acompañante del proceso de construcción, creación e innovación del estudiante; su relación ha de ser de comunicación dialógica y horizontal. La experiencia como docente de investigación ha llevado al convencimiento de que la exigencia es una actitud necesaria en la formación, motivar al estudiante en la selección de temas de interés y en el gusto por la lectura son condiciones necesarias en el aprender a hacer investigación. Incentivar a la comprensión de la investigación como proyecto de vida y no como una tarea momentánea es una de las estrategias pedagógicas más importantes; todo ello sobre la base del proyecto de nación y valores socialmente aceptados que están explícitos en la Constitución Nacional, como solidaridad, justicia, libertad y participación.

La formación investigativa implica entender lo metodológico del hacer investigativo como una triada en la que lo epistemológico y teórico constituyen los otros componentes que le dan

¹⁰ Orlando Zuleta A., "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje", en *Revista Educación y Cultura*, volumen 9, n.º 28, 2005, 2.

¹¹ Luis Alberto Arias B., "Pedagogía Crítica, Formación Investigativa y Trabajo Social", en *Revista Pedagogía*, 2001, 10.

sentido y permiten orientar los fines y los medios de ese hacer investigativo. Esto es vivir la investigación, es vivir la cultura investigativa en el ambiente universitario, a través de la práctica pedagógica.

La investigación en la universidad y en el Trabajo Social

En el abordaje de este tema se ubica en el contexto de las instituciones de Educación Superior y así mismo, en el papel que estas cumplen, desde la función de proyección social y su compromiso para contribuir con el proyecto de nación en el marco de la modernidad, más aún cuando las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de Colombia en los actuales momentos la hacen aparecer como un país con características netamente pre modernas.

La universidad se concibe como un espacio donde se discuten y debaten las ideas, los intereses públicos, privados y nacionales, los problemas sociales y económicos y en consecuencia su aporte a la búsqueda de soluciones; su finalidad es producir conocimiento, difundirlo, transferirlo y aplicarlo.

La investigación se relaciona directamente con el desarrollo, pues la investigación se convierte en factor de desarrollo. La Investigación Básica comprende todos aquellos estudios o trabajos originales que tienen como objetivo adquirir conocimientos científicos nuevos, en relación con los seres humanos, la sociedad, la cultura; se analiza propiedades, estructuras y relaciones con el objetivo de formular hipótesis, teorías y leyes; que buscan explicar o comprender la ocurrencia de los fenómenos o hechos sociales.

La Investigación Aplicada parte de trabajos originales desarrollados en la investigación básica, pero con el fin de adquirir nuevos conocimientos, orientados con un sentido práctico, que puede llegar a ser patentado, su divulgación y masificación contribuye a elevar la calidad de vida de la población y a favorecer la explotación comercial.

El desarrollo tecnológico comprende la utilización de los conocimientos adquiridos en la investigación aplicada para la producción de materiales, dispositivos, procesos o servicios nuevos. La empresa ha conseguido los conocimientos nuevos (saber hacer) y se desarrollan proyectos tecnológicos que buscan elevar la calidad de vida de la población.

Ante la pobreza, la exclusión social, la crisis económica y el deterioro ambiental, entre otras, se torna imperativo el fortalecimiento de la capacidad investigativa, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias humanas y sociales, y, consecuentemente, se hace necesario el despliegue de políticas firmes y sostenidas en el tiempo, para desplegar soluciones a estos problemas estructurales. Son muchos los factores que afectan la calidad de vida humana y que conciernen a la salud, el hábitat, la identidad y diversidad cultural, los derechos humanos y un dilatado etcétera, que necesariamente tendrán que constituirse en los núcleos generadores de problemas de conocimiento en torno a las cuales se susciten los procesos de formación para la investigación en contextos tercermundistas, por supuesto que en interacción con redes internacionales de conocimiento.¹²

Para Trabajo Social el sentido de todo ello se encuentra en el aporte significativo que se ha hecho a la comprensión y explicación de los problemas sociales; lo cual se ha traducido en el diseño de políticas públicas que han permitido comprender las nuevas dinámicas de la sociedad colombiana: familia, juventud, mujer y género, sexualidad, ciudadanía; así como abordar

¹² Lorena Garnert Isaza, *Modelo Gerencial para la Formación Investigativa. En memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social*, (sin datos editoriales) 2006, 20-21.

problemas sociales: violencia intrafamiliar, maltrato infantil, desplazamiento forzado, conflicto armado en Colombia, fármaco-dependencia, trabajo infantil; la comprensión de problemáticas sociales que han surgido de la dinámica social, económica y política que vive el país y sobre las cuales el aporte de los procesos de investigación de largo aliento ha sido bastante significativo.

La formación en investigación en las unidades académicas

En la mayoría de programas en Colombia presentan diversos componentes temáticos formativos en investigación; así como se evidencia la presencia de diversas tendencias de investigación social. En el *Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social*,¹³ se reconoce la investigación como uno de los ejes trasversales y fundamentales en la formación de los y las trabajadoras sociales por ello se planteó la necesidad de que las unidades académicas, definan qué y cómo entienden a la investigación, como “eje transversal de la formación”.

En el mismo Encuentro se evidenció en lo pedagógico el propósito explícito por fortalecer estrategias como los semilleros de investigación y la articulación de los trabajos de grado de los estudiantes con las investigaciones adelantados por los docentes. Se identificaron dos fuertes líneas en los planes de estudio: trabajadores sociales con fuerte formación investigativa para la intervención y trabajadores sociales investigadores científicos con una sólida fundamentación teórica.

Sobre la formación investigativa y el perfil profesional se reconoció que la investigación es un eje transversal y fundamental de la formación; así como la necesidad de la formación integral del Trabajo Social a partir de generar procesos inter y transdisciplinarios en la construcción de conocimiento socialmente relevante y pertinente. Entre los desafíos se planteó promover la investigación disciplinar e interdisciplinaria, fortalecer la cultura investigativa al interior de las universidades. La importancia de socializar y publicar las investigaciones; así como el compromiso para motivar e impulsar la producción de conocimientos. Situación que se puede analizar como contradictoria; si se miran los objetivos de formación y el perfil del egresado; ya que son pocos los programas de Trabajo Social que visualizan a sus egresados como investigadores sociales. El CONETS, expresa “Desarrollar en la y el estudiante actitud investigativa e interés por conocer acerca de los problemas y de los procesos sociales ligados a la acción profesional y capacidad para: comprender y discernir acerca de diversas corrientes del pensamiento que orientan las explicaciones de lo social, como fundamento para el diseño y desarrollo de propuestas investigativas en torno a diversos sectores, procesos y problemas de la realidad social”.¹⁴

¹³ Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS Colombia, “Formación Investigativa En Trabajo Social”, Santiago de Cali, febrero 16 y 17 de 2006.

¹⁴ Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS Colombia. 2004, 51-52.

Cuadro n.º 1. Aspectos pedagógicos de la formación investigativa y estrategias pedagógicas en los Programas de Trabajo Social

UNIVERSIDAD	FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PRESENTE EN EL PLAN DE ESTUDIOS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	<p>OBJETIVO: Fortalecer el Área de Investigación del Departamento de Trabajo Social, dándole una estructura clara y definida que permita una puesta en marcha eficiente y dinámica, <i>involucrando a estudiantes y docentes con el fin de avanzar en el desarrollo de la formación investigativa y trascender hacia la investigación científica.</i></p> <p>ESTRATEGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformación de grupos y semilleros de investigación, - Cursos asociados con la investigación formativa tales como el oficio de investigar, trabajo de grado I y trabajo de grado II. <p>Se articula a través de Unidades de Organización Curricular (UOC) y Proyectos de aula (Muñoz, 2006, 8).</p>
UNIVERSIDAD DE CALDAS	<p>Propone <i>concebir la formación en investigación como: una cultura organizacional investigativa</i> en la que sus creencias, valores y esquemas procedimentales conduzcan a hacer fecunda la tarea de producción de saberes por parte de docentes y estudiantes en condiciones de: compromiso con el entorno evidenciado en el criterio para la generación de problemas de conocimientos y en sus ulteriores aplicaciones; calidad reconocida por los homólogos disciplinares; y pluralidad teórica y metodológica. Esto exige arrojarse suficiente por parte de administradores y de docentes para generar y disponer recursos, así como mecanismos administrativos y pedagógicos orientados hacia dicho fin. Con esto se quiere indicar que “es indispensable primero FORMAR ORGANIZACIONES INVESTIGATIVAS y luego investigadores miembros de esas organizaciones. Si no existen organizaciones investigativas no puede haber investigadores efectivos.”¹⁵</p>
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE-CECAR	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de trabajos de campo donde aplican instrumentos de recolección de información como (encuestas, entrevistas) y hacen observaciones en contexto, sistematizando el proceso y la experiencia a través de informes escritos y elaboración de fichas sociodemográficas. - Realización de foro, conversatorios, plenarias donde se debaten temas que afectan a la sociedad, tendencias de la disciplina y la función del Trabajo Social con relación a éstos, entre otros. - Revisión del pensamiento de autores para determinar la evolución del pensamiento teniendo en cuenta las condiciones socio-históricas, lectura y análisis de artículos y revistas científicos. - Estudios de casos sobre situaciones, hechos y fenómenos que se presenta en lo local, regional nacional e internacional, realización de diagnósticos socio comunitarios. - Ejercicios de aplicación de las etapas del proceso de investigación. - Organización y socialización de las experiencias de prácticas integrales dadas en los campos de acción. - Planteamiento de situaciones problemáticas y planteamiento de propuesta de intervención para su transformación. - Trabajos sobre el ethos cultural de los lugares de origen de los y las estudiantes. - Validación de referentes conceptuales en el estudio de problemáticas que afectan a grupos y comunidades del entorno Regional (CECAR, 2006, 34).

¹⁵ Garnert, *op. cit.*, 4.

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA	<p>- En el Programa se destaca la formación investigativa del estudiante de Trabajo Social, es considerada fortaleza, puesto que caracteriza la esencia del Trabajador Social. Constituye parte del eje transversal e integrador del campo de formación profesional, se extiende desde el I hasta el VIII semestre. Sus componentes temáticos se desarrollan desde la epistemología de las ciencias sociales; las concepciones, teorías y metodologías de investigación social; el proyecto de investigación; el proyecto social; y el trabajo de grado (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca: 2005,119).</p> <p>- A partir de lo anterior, las estrategias y métodos de formación en investigación son: Participando en procesos investigativos, análisis de casos, didácticas donde se fortalecen las indagaciones, actividades de exploración y búsqueda, la duda como forma de acercamiento a la información, la pregunta como estrategia para promover una dinámica de interrogación permanente frente al objeto de investigación, práctica de aula a partir de problemas, proyectos de aula, ensayos, producción de textos, resúmenes, síntesis y reseñas” (Falla, 2006, 39).</p>
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	<p>- El Trabajo Social en el marco de la epistemología de las ciencias sociales se plantea su estatus de disciplina específica de las ciencias de la praxis social y el cambio social. Estrategias de formación con sentido interdisciplinario desde el ciclo básico hasta las prácticas de investigación. Discusión epistemológica de los problemas básicos del Trabajo Social y su articulación y complementariedad con planteamientos de distintas disciplinas científicas del campo social. Se cuenta con el Centro de Investigación sobre Dinámicas Sociales –CIDS- adscrito.</p> <p>- A la Facultad de Trabajo Social. Las actividades más relevantes del CIDS la educación postgraduada, las asesorías, consultorías e interventorías, al igual que talleres, seminarios, pasantías y publicaciones.</p> <p>Procedimentalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminario central - Tutorías - Seminarios intensivos - Talleres - Trabajo práctico (Medrano y Palacio, 2006, 49)
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA	<p>Cuenta con una organización de contenidos por semestre:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Semestre: Cultura y escritura de la Lectura. II. Semestre: Seminario Investigativo I. III. Seminario de Familia. IV. Semestre: Seminario Investigativo de Grupo V. Semestre Seminario Investigativo de Organizaciones. Estadística. VI. Seminario de Diseño Investigativo VII. Sistematización. VIII. Administración y Gestión de Proyecto. IX. Semestre Monografía de Grado (Sprocke, 2006, 67).
UNIVERSIDAD MARIANA	<p>En el programa de Trabajo Social la investigación como proceso para la construcción de conocimiento, se convierte en el eje de integración del currículo, en el que se desarrollan 3 niveles: Formación Inicial, Investigación integral e interdisciplinaria y Proceso de investigación - intervención y sistematización. Se ha adoptado el modelo pedagógico constructivista que tiene como eje fundamental el aprender haciendo y por lo tanto resalta la experiencia de los educandos para el desarrollo de sus estructuras cognitivas con la intencionalidad de acceder a conocimientos cada vez más elaborados (Mora, 2006, 73).</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS</p>	<p>El proceso pedagógico se expresa en una propuesta dinámica que facilita el encuentro entre los docentes y los estudiantes, en una construcción fluida y acompañada, en el que se le permite al estudiante, avanzar en el conocimiento a partir del desarrollo de una experiencia creativa, individual y colectiva, en la que prima la construcción fraterna del saber, en un proceso teórico - práctico fundado en el conocimiento crítico, en la búsqueda de explicaciones y construcción de un discurso que potencie la capacidad innovadora. El Programa de Trabajo Social incorpora en el proceso pedagógico el desarrollo de competencias de dominio conceptual, reconocimiento y distinción de conceptos sobre epistemología; uso comprensivo de metodologías; herramientas e instrumentos; explicación y re contextualización de metodologías, herramientas e instrumentos. Igualmente, busca desarrollar la capacidad discursiva y escritural de los y las estudiantes, en ambientes solidarios que faciliten la creatividad y la construcción de debates. Otras estrategias pedagógicas puestas en marcha para operar la intención de transversalidad de la investigación en el proceso general de formación de los y las trabajadoras sociales, son el trabajo en líneas de investigación, la consolidación del semillero de investigación, la tutoría permanente y el desarrollo de la práctica profesional a partir de dos componentes: uno de investigación y otro de intervención profesional (Docal, M., 2006, 80).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MOSERRATE</p>	<p>La formación investigativa no se limita de manera exclusiva a la apropiación suministrada por aquellas temáticas que tengan que ver de manera directa con la investigación, sino que desde el conjunto del plan de estudios exista el compromiso de formar un profesional con sólidas bases investigativas. De otra parte, el plan de estudios contempla la posibilidad de poner en marcha el desarrollo de propuestas investigativas a partir de las cuales se integren los conocimientos específicos de las distintas temáticas durante un mismo período académico. Esto permite evitar la fragmentación del conocimiento y también mostrar la manera como desde distintas temáticas se puede abordar una problemática determinada.(2006:94)</p> <p>III. Semestre: Enfoques de investigación I IV. Semestre Enfoques de investigación II V. Semestre Proyecto de investigación I VII. Semestre Proyecto de Investigación II VIII. Semestre Proyecto final</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Sede Bogotá</p>	<p>La formación en investigación vincula en el Departamento una serie de estrategias y recursos asociados a cuatro ámbitos:</p> <p>- Uno Cátedras asociadas directamente a la investigación. Investigación Social I V semestre. Investigación Social II en sexto semestre. Seminario de Monografía, Trabajo de Grado. Dos Prácticas académicas Las prácticas contribuyen a la formación investigativa dado que se convierten en la principal fuente de temáticas para la investigación. Tres Proyectos de Extensión. Expresa la relación docencia – investigación – extensión, Cuatro la Experiencia particular de las y los Docentes. La experiencia investigativa de las y los docentes del Departamento, ha configurado una serie de líneas de investigación (Sierra, 2006, 105).</p>

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA</p>	<p>La fundamentación a nivel teórico en metodología de investigación social se adquiere en dos cursos destinados específicamente para ello: 1) Investigación Social, definida como un curso de Escuela, del ciclo de formación disciplinar y 2) el Seminario de Investigación, en el tercer semestre ubicado en el ciclo profesional. Con la estrategia de entregar al estudiante en sus primeros semestres de formación, una adecuada preparación en las técnicas y métodos de investigación social, se espera que posea elementos básicos que le permitan desarrollar, como investigador, competencias para responder las inquietudes y necesidades de conocimiento que se le demanden en todas las otras áreas del saber. Por tanto, la formación como investigador, no se adquiere solamente en estos cursos, sino en la actitud permanente que se deriva de las actividades que realiza para adquirir su formación profesional como trabajador social. Las estrategias planteadas para potenciar o activar el espíritu investigador se ha centrado en la necesidad de ejercer una docencia desde la creatividad, el fomento del pensamiento reflexivo y la capacidad de crítica; para ello se han expresado múltiples y variadas posibilidades, entre ellas están: aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, Línea de formación: investigadores, Formación de semilleros de investigación y Trabajo en Líneas y Grupos de Investigación (Cuervo, Álvarez y Pareja, 2006, 117).</p>
<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE LA SALLE</p>	<p>La formación en investigación tiene por objeto “propiciar la apropiación reflexiva y propositiva en las y los estudiantes de los aspectos epistemológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos propios de la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, para que estén en capacidad de: conocer, comprender y explicar los hechos sociales que constituyen la razón de ser de la profesión, y plantear y gestar alternativas que contribuyan a transformar las situaciones que obstaculizan el desarrollo humano sostenible. Lo anterior desde una mirada interdisciplinaria y criterios éticos, de equidad y justicia social. el área de “investigación Social” se encuentra estructurada por nueve (9) espacios académicos, los cuales se desarrollan dentro de un orden lógico y secuencial según los ciclos académicos del Plan de Estudios: Ciclo fundamentación: Pensamiento y Lenguaje - Epistemología. Ciclo de .Profesionalización: - Investigación Cualitativa - Estadística, Investigación Cuantitativa - Proyecto de Investigación I - Proyecto de Investigación. Ciclo Énfasis Profesional: - Seminario de Trabajo de Grado I -Seminario de Trabajo de Grado II. Las prácticas formativas que adelantan los(as) tutores de Proyecto de Investigación y asesoras de trabajo de grado, se enmarcan dentro de la pedagogía constructivista, la pedagogía problémica, y la pedagogía crítica principalmente (Camelo y Ordoñez, 2006, 132).</p>
<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</p>	<p>Teniendo en cuenta, que este ejercicio investigativo y de aprendizaje sólo se consolida a partir de la práctica y el ejercicio cotidiano de la investigación, surge la necesidad de estructurar líneas, colectivos y semilleros de investigación dentro de las áreas de mayor desarrollo de la Escuela, de manera tal, que puedan servir de andamiaje a los proyectos de investigación Trabajo Social. Producto de la dinámica investigativa desarrollada en las cátedras se han diseñado dos estrategias para dar continuidad en el aula: los semilleros y colectivos de investigación cada uno con metodología de trabajo diferentes (Peña V., 2006, 139).</p>

La premisa fundamental que guía la pedagogía en investigación en la Escuela es **“a investigar sólo se aprende investigando”, por tanto en todo el proceso formativo se combina la información que se imparte con el hacer del estudiante y de los profesores**. Esto quiere decir, que en cada uno de los cursos relacionados con la formación los estudiantes “hacen investigación”. El proceso pedagógico está basado en impartir un conocimiento que es aplicado por los estudiantes, para que ellos construyan su experiencia y es retro-alimentado por la experiencia investigativa de los profesores que ofrecen los cursos de investigación. Hay distintos niveles y escenarios de formación en investigación. Los niveles se corresponden con los cursos y son espacios académicos formales: en el primer nivel está la fundamentación en investigación: epistemología de las ciencias sociales y estrategias de investigación; en un segundo nivel encontramos la formación en investigación cualitativa: Diseño etnográfico; en el tercer nivel está investigación cuantitativa: Estadística Social I y II, Diseño de Sondeo; y en un cuarto nivel estaría Sistematización de experiencias, Seminario de Monografía y el Trabajo de grado. Estos niveles corresponden a espacios curriculares formales (Rodríguez y Carvajal, 2006, 147).

Fuente: CONETS COLOMBIA, “Formación Investigativa en Trabajo Social”, Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social, Santiago de Cali, febrero 16 y 17 de 2006, 216.

En ese sentido y con el fin de analizar cómo se entiende la investigación en la formación de los y las trabajadores sociales; así como las estrategias pedagógicas empleadas; a continuación se presenta el Cuadro n.º 1; construido a partir de las memorias del Encuentro “Formación Investigativa En Trabajo Social”. Es importante mencionar que a la fecha no se ha realizado la continuidad o un segundo encuentro de carácter nacional; que dé cuenta de los avances frente a los retos y perspectivas que allí se plantearon.

En el 2011 se dio continuidad a la discusión, pero desde los nodos que integran el CONETS: se realizó en Bogotá el Seminario Regional de Investigación *En Trabajo Social: “Perspectivas, enfoques, tendencias y tipos de investigación en la formación en trabajo social”*; las unidades académicas mostraron avances respecto a las diversas perspectivas metodológicas, teóricas, de enfoques, de diseños, acogidos en el contexto de la formación. Se reconoció la importancia de la fundamentación epistemológica en los programas de Trabajo Social y se aportaron elementos de orden pedagógico, para analizar con mayor profundidad; se hizo evidente el avance respecto a la incorporación de la investigación en la vida de los programas académicos; sin embargo aun se reflejan falencias relacionadas con el apoyo a la investigación, la publicación, la necesidad de consolidar alianzas estratégicas de orden nacional e internacional. Sobre este encuentro no hay memorias.

En el cuadro se puede visualizar como en los programas académicos, la formación en investigación es un componente fuerte, en el plan de estudios; hay diversidad de tendencias, enfoques, se enfatiza en lo metodológico, no se deja de lado la formación epistemológica, y se varía en los diseños cualitativos y cuantitativos; así como en los diversos paradigmas y teorías de las ciencias sociales que soportan el análisis sobre la cuestión social. Pero el punto de esta reflexión no tiene que ver con los contenidos de la formación; ni si en el plan de estudios a lo largo del tiempo están presentes los contenidos temáticos de la formación; sino como en la práctica cotidiana se vive el eje transversal, cómo se articula con todo el plan de estudio, con las prácticas pedagógicas y con la comunidad académica en general.

El eje transversal de la formación en investigación se convierte en una acción educativa vista como el conjunto orgánico de procesos, orientados a acompañar y fortalecer el crecimiento y realización humana del trabajador social y de la comunidad. Para ello se requiere de una acción organizada, sistemática y continua dirigida a la educación integral a la vez que proyectiva sobre

el quehacer educativo a cerca de las metas, los principios los procesos, estableciendo una relación dialéctica entre la formación y la misma praxis docente.

El eje transversal se evidencia cuando en la práctica cotidiana los estudiantes y docentes se involucran en procesos de largo aliento y en la presencia de trabajos colaborativos entre componentes temáticos que apunten a un mismo objetivo de formación. Las diversas estrategias empleadas en la formación; así como la estructuración de los componentes temáticos en investigación en el plan de estudios permiten pensar que efectivamente hay una intencionalidad del trabajo colaborativo, autónomo y propositivo entre los diversos actores sociales del proceso de formación (estudiantes y docentes, comunidad), pero esto no es suficiente para considerar que efectivamente en la práctica cotidiana de los programas académicos, la investigación es el eje transversal en la formación de las y los trabajadores sociales.

Lo anterior permitiría afianzarlas capacidades personales y profesionales; así como valores la responsabilidad, la coherencia en el desarrollo de las acciones profesionales y los objetivos de justicia social y equidad. Generando en las y los trabajadores sociales el sentido de concebirse como personas autónomas y críticas, con convicciones profundas y capacidad de liderazgo.

Cierre y Apertura: algunas ideas para continuar la discusión

A continuación se presentan algunas ideas a considerar en la formación en investigación; así como en la práctica pedagógica:

- El debate sobre los paradigmas sociales y su aplicación al contexto de la realidad social colombiana está en la agenda por considerar en los planes de estudio de los diferentes Unidades Académicas.
- El debate sobre cómo se está entendiendo el tema de “ejes transversales en la formación” en Trabajo Social, es necesario que esté ubicado dentro de los próximos encuentros que se realicen sobre la formación en la disciplina.
- La relación entre perfil del egresado y lo político-pedagógico de los Programas académicos, debe analizarse y considerar en qué medida hay una coherencia de ellos con las prácticas o estrategias pedagógicas que se incentivan en los programas académicos.
- Si bien es cierto que en los programas académicos es reconocida la importancia de la investigación en el quehacer de las y los trabajadores sociales; es necesario pensar y desarrollar estrategias más agresivas que articulen la formación en investigación con la formación en general, es decir, no como un elemento subsidiario o secuencial en el plan de estudios sino como un eje transversal de la formación profesional; como se planteo inicialmente en este escrito.
- Es necesaria la articulación entre los procesos de investigación, las prácticas académicas y el análisis frente a la pertinencia de los programas de Trabajo Social en el contexto local, regional y nacional.
- Continuar el debate sobre lo qué es Trabajo Social y en qué paradigma se sustentan las propuestas y proyectos formativos y profesionales de cara al debate sobre la cuestión social, las lógicas del Estado, el Estado de Bienestar, el cambio social, la construcción de ciudadanía y la sociedad civil.

- El trabajo en equipo, es una estrategia pedagógica importante que estimula y motiva la formación; sin embargo, es necesario propiciar un diálogo entre los diferentes actores del proceso de formación.
- La formación de investigadores en las universidades tiene que ver con lo pedagógico y curricular, pero también con lo epistemológico y ontológico de la formación, ello deriva en la formación política de los estudiantes, que luego se verá reflejada en su práctica cotidiana no solo como profesionales sino como ciudadanos.

Bibliografía

- Arias B., Luis Alberto. "Pedagogía Crítica, Formación Investigativa y Trabajo social". *Revista Pedagogía Crítica* (2001): 10.
- Barrero R. Floralba y Blanca Susana Mejía V. "La Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas". *Universidad Católica De Colombia De Colombia. Acta Colombiana De Psicología* 14 (2005): 87- 96.
- Briones, Guillermo. *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación*. México: Ed. Trillas, 2002.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS COLOMBIA. "Formación investigativa en Trabajo Social", febrero 16 y 17 (2006): 216.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. CINDA. *Informe de Educación Superior en Iberoamérica*. Chile, 2007.
- Cooperativa Magisterio. *Transversalidad y currículum*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.
- De la Torre Gamboa, Miguel. *Transversalidad e interdiscipliniedad en la formación universitaria*, sin datos editoriales, 2011.
- Gimeno, S. *La enseñanza "su teoría y su práctica"*. Madrid: Alkal, 1990.
- Gutiérrez E. F. y Lucy Perafan. *Currículo y Práctica Pedagógica*. Unicauca, 2002.
- Garnert Isaza, Lorena. "Modelo Gerencial para la Formación Investigativa". *Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social*, sin datos editoriales, 2006.
- Lipman, M. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre, 1997.
- Lugo V., Elisa. "Flexibilidad y ejes transversales en el Currículo". *Encuentro universitario de diseño curricular "Minerva"*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2007: 18-28.
- Mardones J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991.
- Ochoa M. Hugo. "Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo". Cali: Vicerrectoría Académica, Universidad Javeriana de Cali.
- Orozco, G. *La investigación en comunicación dentro y fuera de América Latina*. México: Ediciones de Periodismo y comunicación, 1997.
- Ortiz Ocaña, Alexander. *Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la Educación superior*. Tomo 1. Barranquilla: Centro De Estudios Pedagógicos y Didácticos CEPEDID, 2005.
- Restrepo, M. y R. Campo. *La docencia como práctica "el concepto un estilo un modelo"*. Bogotá: Ed. Facultad de Educación, Universidad Javeriana, 2002.
- Ricoerur, P. *Práctica como discurso de la acción*. Madrid: Ed. Taurus, 1997.
- Rivera Romá, José Francisco y María Luisa Cárdenas. "La formación del inicial del docente en el trabajo como eje transversal". *Universidad de los Andes, Escuela de Educación*, 1998.
- Zubiría, Julián. *De la escuela nueva al constructivismo "un análisis crítico"*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio 2008, 2001.
- Zuleta A. Orlando. "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje". *Revista Educación y Cultura* 9/28 (2005).

Referencias Electrónicas

<<http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Ponencias/transversalidadeinterdiscip2011.pdf>>

<http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/p_trab_social/docentes/PEDAGOG%C3%8DA%20CR%C3%8DTICA.pdf>

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000100022yscript=sci_arttext.>

<<http://www.conetsco.org/files/memo%20encuentro%20investigacion%20mzo2006.pdf>>