



MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN ICFES



Módulo de investigación en ciencias sociales

Saber Pro



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo

Viceministro de Educación Superior
Luis Fernando Pérez Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
Primera edición © ICFES, 2016.
Segunda edición © ICFES, 2018.
Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por
Oscar Iván Salazar
Silvia Monroy Álvarez

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Diana Téllez Martínez

Portada
Foto de @rojapradana (2018). Portafolio en [www.
freepik.es/fotos-premium/pescadores-clasifican-
captura_2017492.htm](http://www.freepik.es/fotos-premium/pescadores-clasifican-captura_2017492.htm)

Comité editorial
Delvi Gómez Muñoz
Javier Sáenz Obregón

Directora General
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Giovany Babativa Márquez

Director de Tecnología
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirección de Estadísticas

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0814-5

Bogotá, D. C., septiembre de 2018



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



ADVERTENCIA

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, de la edición, del editor y del país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor; lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto a las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

CONTENIDO

Preámbulo	5
Introducción	6
1. Antecedentes	9
1.1 Marco legal	9
1.1.1 <i>Saber Pro</i>	9
1.2 Alcance de los exámenes de Estado	9
1.3 Referentes teóricos: relevancia y pertinencia de la evaluación de la formación para la investigación en ciencias sociales	10
2. Diseño de la prueba: enfoque y construcción del módulo	13
2.1 Especificaciones de la prueba: definición de la competencia de investigación en ciencias sociales	14
3. Perfil de competencias para profesional responsable de diseñar y conducir procesos de investigación a nivel de pregrado	25
Referencias	26

PREÁMBULO

Para el desarrollo del Módulo de intervención en procesos sociales de la prueba Saber Pro, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), con la participación del Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social (CONETS), identificaron y definieron la estructura y los elementos centrales de la prueba, esto en un ejercicio de reflexión en torno a los objetivos del

sistema de evaluación de la calidad de la educación a cargo del Icfes y el reconocimiento del quehacer profesional que desarrolla este tipo de procesos. En 2018 se realizó una actualización del presente marco a cargo de Silvia Monroy Álvarez, en donde se precisaron conceptos, ampliaron referencias y se explicitó la metodología utilizada por el Icfes para las pruebas, el diseño centrado en evidencias.

INTRODUCCIÓN



Todo plan de estudios a nivel de pregrado en ciencias sociales contempla algún tipo de formación para la investigación, generalmente, mediante cursos centrados en métodos, técnicas o instrumentos de investigación. Además, los trabajos de grado, tesis y prácticas suponen la integración de conocimientos y habilidades teóricas o empíricas en ejercicios de investigación a distintos niveles de exigencia. Los métodos de investigación constituyen un área en la que se evidencian disputas disciplinarias sobre la filiación o rechazo a determinadas estrategias o enfoques, las tradiciones de los diferentes campos del saber y desarrollos prácticos que cada disciplina o profesión ha elaborado para construir su conocimiento. En un sentido ortodoxo, los métodos de investigación, herramientas y fundamentos epistemológicos desde

los cuales se indaga en las ciencias sociales cumplen un papel fundamental en la constitución de fronteras disciplinarias y profesionales, y son básicos para la construcción de identidades también disciplinarias.

A pesar de que esto último sigue operando, en las últimas tres o cuatro décadas, las ciencias sociales y las humanidades (Cardoso de Oliveira, 2003)¹ han tenido importantes revisiones de los supuestos en los que se basan el saber científico y la producción de conocimiento. Dos importantes consecuencias de estas reflexiones son la difuminación de las fronteras disciplinarias, que se pensaban estables y permanentes, así como la emergencia de nuevos intereses, programas y campos de trabajo que no dependen exclusivamente de identidades

¹ Esto tiene que ver, siguiendo a Cardoso de Oliveira (2003), con lo que autores como J. F. Lyotard etiquetaron en la década de los setenta del siglo XX como la condición posmoderna, pero en el ámbito de las ciencias o disciplinas universitarias, lo cual se evidencia en los siguientes elementos: (1) la transformación de la concepción de que la función de la investigación es exclusivamente la generación de conocimiento; (2) el cuestionamiento a la legitimidad de la ciencia cuando está basada en meta-discursos o grandes narrativas; en relación con el punto anterior, (3) se evidencia que la llamada pequeña narrativa, con vuelos imaginativos e intimistas, gana espacio como parte de las narrativas posibles en las ciencias sociales y, en esa medida, lo científico empieza a reconocerse como un tipo de discurso. Por último, (4) se expande la premisa de que el consenso en la ciencia es inalcanzable y, en consecuencia, los procesos de diálogo, debate y disenso son formas posibles construcción científica.

disciplinarias, sino que demandan de estas la apertura y la innovación en el tipo de preguntas que los investigadores se hacen.

En lo que atañe a los propósitos de este documento, lejos de que se estén disolviendo las disciplinas por el cuestionamiento a la formación privilegiada en determinados métodos y técnicas de indagación, lo que ha ocurrido es una reconstitución del campo de las metodologías de investigación, ya no desde la lógica de fronteras disciplinarias fijas, sino desde campos de conocimiento (temáticos o por aproximaciones metodológico-conceptuales), en donde la hegemonía de una u otra disciplina se debe entender como algo parcial, temporal y siempre en tensión con otros saberes académicos o no académicos.

En este orden de ideas, el presente marco de referencia del Módulo de investigación en ciencias sociales se fundamenta en la concepción de que la formación para la investigación en ciencias sociales es un campo necesariamente inter y transdisciplinario, en el que las particularidades de cada área contribuyen a un conjunto de saberes comunes a las disciplinas y profesiones, y que incluyen tanto conocimientos teóricos como competencias aprendidas en el pregrado. Las áreas que confluyen aportan a la configuración del campo de la investigación en ciencias sociales desde sus avances prácticos, sus desarrollos técnicos y teóricos, pero también apelan a este como fuente de herramientas y perspectivas para plantear y resolver problemas, tanto cercanos a las tradiciones disciplinarias o que traten preguntas emergentes que no pueden circunscribirse a un solo campo del saber.

La investigación en ciencias sociales supone también múltiples clasificaciones, no siempre explícitas, que surgen de los entrecruzamientos entre campos disciplinarios, áreas de desempeño profesional y laboral e instancias de decisión e intervención. Así, por ejemplo, existe la investigación académica (generalmente centrada en instituciones universitarias); la investigación que se realiza por consultoría o encomienda de instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales y organismos de cooperación internacional, y la investigación participativa², que implica procesos transversales de concertación con organizaciones sociales, movimientos sociales y asociaciones comunitarias, aparte de la co-investigación que, por su parte, deriva en la co-creación durante las diferentes etapas consideradas en los proyectos. La prueba del Módulo de investigación en ciencias sociales tiene en cuenta esta distinción, aunque cabe resaltar que se evalúan mayormente aspectos referentes a la investigación académica centrada en ámbitos universitarios, a ciertos casos de investigación por encomienda y a otros en que hay algún grado de participación de las personas en los lugares investigados, pero, sobre todo, que involucran componentes participativos al nivel de los métodos y técnicas empleados.

Otro factor que entra en juego en la perspectiva que se adoptó para este marco de referencia del Módulo de investigación en ciencias sociales es el problema de los niveles de formación en la educación superior y la reconstitución de las carreras universitarias en Colombia en las últimas décadas; en los programas de posgrado, que han aumentado progresivamente, el estudiante debe adelantar investigaciones por

² Galeano (2004), por ejemplo, entiende que la investigación participativa tiene como horizonte la acción transformadora en la que son sujetos del proceso que llegan incluso a constituir esquemas de coinvestigación. Además, el compromiso político de las personas involucradas puede ser manifiesto y visa la intervención.

cuenta propia. En el pregrado, sin embargo, solo se hacen ejercicios de sensibilización frente a la investigación en ciencias sociales y se aprende del ejercicio investigativo, principalmente, a partir de investigaciones realizadas por terceros (tesis, publicaciones, etc).

Además de esto, el país enfrenta al aumento de la exigencia de cualificación en el mercado laboral, que vuelve más competitivo y cerrado el acceso a mejores empleos. Si bien puede notarse que, en la composición de los programas de pregrado, no ha cambiado el consenso respecto a la importancia de enseñar métodos de investigación, las nuevas condiciones obligan a pensar en las particularidades de esta formación en el pregrado y lo que las diferencia de los posgrados en este aspecto. Si ya no resulta sensato mantener la expectativa de que con una formación de pregrado se hagan aportes novedosos o innovaciones teóricas profundas, la pregunta que surge es dónde hacer el corte o cómo precisar lo que mínimamente se espera que un egresado de pregrado en ciencias sociales sepa hacer en cuanto investigación.

En consecuencia de lo expuesto, el Módulo de investigación en ciencias sociales va dirigido a estudiantes con formación universitaria en distintas carreras de ciencias sociales, que hayan aprobado por lo menos el 75 % de los créditos académicos del programa que cursan. Va dirigido, por tanto, a estudiantes que mediante la lectura de investigaciones en ciencias sociales producidas por terceros, puedan identificar problemas y preguntas de investigación, reconocer la coherencia entre los componentes de un proyecto, categorías y conceptos clave en relación con hallazgos y resultados de determinada investigación y sus posibles usos. Se consideran también a estudiantes que hayan ejercitado determinados métodos y técnicas de investigación mediante trabajos de campo o

proyectos de espectro moderado y bajo supervisión (en cursos de fundamentación metodológica, en prácticas investigativas o mediante su participación en grupos, semilleros y proyectos) que impliquen tanto la recolección como el análisis preliminar de información empírica.

A partir de las reflexiones precedentes, se formula el presente marco general de referencia para el Módulo de investigación en ciencias sociales del examen Saber-Pro, teniendo en cuenta los alcances y limitaciones que tiene una prueba de lápiz y papel para evaluar competencias. El documento se organiza como sigue: en la primera sección se expone el marco normativo que regula el diseño y la aplicación de las pruebas Saber. En la segunda, se desarrolla la justificación de la relevancia y pertinencia de la competencia en investigación en la formación en ciencias sociales. En la tercera, se expone en qué consiste el enfoque, alcance y antecedentes pertinentes del módulo. En la cuarta, se presenta la definición de la competencia para la investigación en ciencias sociales que se adoptó para el módulo, así como una caracterización teórica de las distintas dimensiones (afirmaciones y evidencias) que conforman las especificaciones de la prueba. En la quinta sección se describe el perfil de competencias de alguien que se haga responsable de diseñar y conducir procesos de investigación al nivel de exigencia que se les demanda a las personas egresadas de los diversos pregrados en ciencias sociales.

Cabe anotar que, dado que la intención primordial del documento consiste en presentar la base mínima sobre la cual se diseñaron las especificaciones de la prueba, no se aspira aquí a agotar o sintetizar todo el campo de la investigación en ciencias sociales, sino a indicar aquellos aspectos que mínimamente deberían ser evaluados, procurando darles cabida a diversas perspectivas.

1. ANTECEDENTES

1.1 Marco legal.

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, en donde se establece que el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.º). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ibid., numeral 2).

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado, Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con el módulo que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.1.3 Saber Pro.

La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional

de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno nacional “dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible iniciar la generación de resultados comparables.

1.2 Alcance de los exámenes de Estado.

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen.

Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Por otro lado, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de las labores propias del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación, calificación) con la participación permanente de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Además, desde 2014 se ha contado con la puesta en funcionamiento de los Comités Técnicos de Área, que son una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para monitorear y hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

1.3 Referentes teóricos: relevancia y pertinencia de la evaluación de la formación para la investigación en ciencias sociales.

Entre los principios rectores de la evaluación de la educación, la Ley 1324 de 2009 contempla, entre otras cosas, la relevancia y la pertinencia de la evaluación (artículo 3.º). Un módulo de competencias en investigación en ciencias sociales resulta relevante y pertinente en una prueba de Estado para la educación superior por múltiples motivos. A continuación, ahondaremos dos principios a partir de tres factores: las relaciones entre la academia universitaria y el desempeño profesional; el papel de las competencias para la investigación en ciencias sociales en la generación de nuevas preguntas y problemas de investigación, y el carácter inter y

transdisciplinario de dichas competencias, así como su importancia en el contexto actual de las ciencias sociales y humanas.

Según la Ley 1324, la pertinencia de las pruebas apunta a que ellas “deben valorar de manera integral los contenidos académicos, los requerimientos del mercado laboral y la formación humanística del estudiante” (artículo 3.º). En cuanto a la relevancia, la Ley señala la necesidad de “evaluar el grado de asimilación de un conjunto básico de conocimientos que sean exigibles no sólo en el contexto nacional, sino en el contexto internacional, de tal manera que un estudiante pueda desempeñarse en un ámbito global competitivo” (artículo 3.º).

En esta dirección, uno de los motivos por los que la formación en investigación es relevante y pertinente para la formación de pregrado en ciencias sociales es que se trata de uno de los puentes más importantes entre las dimensiones teóricas y las prácticas de la formación profesional. En este campo se encuentran unidos el *saber* como objeto, y el *saber hacer* como práctica. Ya sea que los egresados se dediquen a la investigación académica, se decidan por la realización de un posgrado o se vinculen al mercado laboral, la formación para la investigación en el pregrado debe brindarles una base para trabajar con información empírica y sentido crítico, además de las reflexiones éticas que subyacen a los ejercicios propios de investigación. En esta tarea es fundamental que los estudiantes estén en capacidad de identificar, recolectar y pensar información o datos disponibles (Seidel, 1998). En el ámbito de la investigación, se esperaría que los egresados adquieran competencias básicas para identificar determinados tipos de información con preguntas de investigación, conceptos, modelos y teorías de determinada disciplina o aquellos compartidos por varias; en el de la práctica profesional, esas mismas competencias les permitirán hacer aportes a su trabajo e ir más allá, aunque se estén realizando labores operativas. Finalmente, la formación en

investigación fortalece lo que se ha denominado en ciencias sociales “vocación crítica” (Cardoso de Oliveira, 1993), es decir, una postura reflexiva que parte de una dialéctica entre saber/experiencia, empiricismo/metafísica y dato/significado para formular nuevas perspectivas de análisis, gestión, concertación e intervención, y hacer posibles avances en la construcción de nuevas preguntas o problemas³.

Precisamente, la capacidad de reconocer preguntas y problemas de investigación es una de las competencias más importantes de este campo. Es relevante y pertinente por el carácter de las ciencias sociales, ya que sus inquietudes particulares son, y deben ser, de un orden distinto al de las que suele formular una persona del común en su vida diaria. Prácticamente, sin importar el paradigma teórico o el posicionamiento de quien investiga frente a su asunto de interés, se espera que un estudiante sea capaz de generar una ruptura con el sentido común. Este proceso se ha denominado de diversas maneras, de acuerdo con los distintos enfoques y disciplinas, pero implica siempre la necesidad de hacer preguntas y diseñar procedimientos para responderlas, que requieren de un trabajo sistemático y cuidadoso que someta a prueba tanto lo que ya conocemos como aquello que el sentido común nos dicta como incuestionable, como “dado por hecho” o como premisa invariable (cf. Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002; Giddens, 1993; Mills, 1997).

Por último, la multiplicidad de posiciones teóricas, epistemologías, métodos y herramientas que se disponen actualmente para adelantar la labor de investigación en ciencias sociales, se derivan de un

complejo devenir de las diferentes ciencias sociales, cuyos orígenes e institucionalización podrían rastrearse desde el siglo XIX. Sin embargo, los diversos giros epistemológicos y teóricos a lo largo del siglo pasado, y sobre todo desde la década de los años setenta, cuestionaron profundamente lo que se entendía por método científico, y difuminaron las fronteras disciplinarias al plantear nuevas preguntas, nuevos métodos y nuevas epistemologías. Aunque podrían señalarse varios momentos de transformación, para los propósitos de este marco de referencia vale la pena resaltar la profunda crítica al positivismo, que fue mucho tiempo el enfoque privilegiado para hacer investigación en ciencias sociales; en relación con esta crítica, desde mediados del siglo pasado ha sido constante la emergencia de nuevos paradigmas, discursos, teorías o métodos. Este cambio ha tomado décadas en consolidarse, pero hoy podemos hablar, a diferencia de lo que ocurría hace un siglo, de la coexistencia de múltiples enfoques, incluido el positivismo.

Es de notarse que, entre los cambios de paradigma ocurridos durante el siglo XX en las ciencias sociales, hay dos que merecen destacarse como referentes de la prueba de investigación. El primero es el paulatino tránsito del estudio de pueblos, clases, grupos, etc., al reconocimiento de que las ciencias sociales construyen problemas o problematizan cuestiones (Peirano, 1991) históricas, sociales, políticas y culturales. Es decir, se trató de la afirmación de que las ciencias sociales también se dedican a identificar problemas sociales, que son complejizados en la búsqueda de otros caminos de comprensión y resolución a partir del trabajo de investigación. El otro cambio de paradigma que debe ser contemplado es

³ Para el caso de las ciencias sociales en Latinoamérica, Jimeno (2004) habla de la vocación crítica como un conjunto de formas de entender el Estado, la nación y la democracia y cómo dichas comprensiones se plasman en instituciones, legislaciones y oportunidades de vida. Este proceso, cabe destacarse en el objetivo del presente documento, ocurre mediante una dialéctica entre la formación académica y un ejercicio de vida que fusiona lo académico y lo ciudadano.

la convivencia, desde mediados del siglo XX, de una ciencia que explica con una ciencia que interpreta (Cardoso de Oliveira, 1993).

La pertinencia y relevancia de un módulo centrado en las competencias para la investigación en ciencias sociales radica en que este es, tal vez, el campo en donde se encuentran más consecuencias prácticas de los giros epistemológicos de la segunda mitad del siglo XX en adelante; de la coexistencia de paradigmas, incluso en tensión; de las divisiones temáticas por disciplinas; de las formas como se comparten métodos y técnicas; de las identidades disciplinarias que suelen también ser componentes de la subjetividad de profesionales de tal o cual disciplina social, y del reconocimiento que un mismo problema se puede estudiar desde las diversas lentes que aportan a un campo multidisciplinario e interdisciplinario.

Las fronteras disciplinarias parecen disolverse por el hecho de que se comparten técnicas, marcos conceptuales y teóricos, pero siempre en consonancia con la estructuración de los programas académicos de pregrado y posgrado en las universidades, es decir, de si los pregrados son disciplinarios y luego los posgrados multidisciplinarios, o viceversa, o según las trayectorias en que investigadoras e investigadores transiten en dichos programas. Lo que es un hecho es que la relación casi directa que existía entre métodos de investigación y disciplinas o profesiones se ha ido diluyendo. Por ejemplo, ya no puede decirse que la etnografía es un método exclusivo de la antropología (incluso, hoy resulta cuestionable que se la trate exclusivamente como un método porque es además un tipo de texto o, de hecho, un estilo narrativo); tampoco puede decirse que los sociólogos no deberían hacer historias de vida, o que la historia no deba apelar a fuentes

orales o material audiovisual. En tal sentido, para quien egresa de un programa de pregrado en alguna de las ciencias sociales es fundamental tener competencias para moverse en distintos campos, debido a que el desempeño profesional en muchas situaciones cuestiona las fronteras disciplinarias y las competencias en investigación brindan parte de esas herramientas. En síntesis, una vía incuestionable para la integralidad de la formación profesional y disciplinaria consiste en enseñar a los estudiantes a hacer uso de múltiples herramientas básicas de investigación que les permitan desempeñarse en campos diversos, y no necesariamente circunscritos al campo de su disciplina.

Este panorama supone desafíos muy importantes para la formación en investigación que deben ser competencia y motivo de reflexión en las universidades. En lo que atañe a este marco de referencia, esto es, a la evaluación de la formación en investigación mediante una prueba estandarizada, vale la pena aclarar que es necesario hacer reducciones y recortes de lo que puede ser evaluado, aun con la certeza de que se trata solo de una parte de lo que se enseña y que debería someterse a evaluación. La importancia de evaluar los resultados de la formación para la investigación en ciencias sociales se basa también en la necesidad de contar con indicadores y medidas comparables en el tiempo que le permitan al país conocer la manera como se forman sus futuros investigadores, y que faciliten el diseño de políticas públicas en educación superior referentes a la formación de los investigadores que requiere el país (Congreso de la República Colombia, 2009, artículo 1.º). En consecuencia, a continuación, se expondría cuál es el enfoque que se le ha dado al módulo y a la construcción de las preguntas que lo conforman.

2. DISEÑO DE LA PRUEBA: ENFOQUE Y CONSTRUCCIÓN DEL MÓDULO

La elaboración del marco de referencia para el Módulo de investigación en ciencias sociales, que se aplicó desde el año 2012, responde principalmente a una de las funciones del Icfes definidas en la ley 1324 de 2009, que establece la necesidad de “desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto defina el Ministerio de Educación Nacional” (artículo 12.º). Este marco de referencia constituye, así, la fundamentación teórica del Módulo de investigación en ciencias sociales, así como una especie de memoria de los resultados finales de su proceso de construcción.

Según la estructura actual del examen Saber Pro —tal como quedó estipulado en el artículo 3.º de la mencionada ley—, el módulo hace parte de las competencias específicas comunes, lo cual supone la necesaria búsqueda de elementos en común a las distintas disciplinas o profesiones que eventualmente estarían implicadas en el tema de la investigación en ciencias sociales. En este sentido, el trabajo para definir las especificaciones de la prueba ha seguido un proceso participativo y de construcción colectiva por medio de la realización de reuniones de expertos de diversas disciplinas y profesiones, tales como historia, psicología, antropología, sociología, trabajo social y ciencia política. De entrada, esta labor supuso un trabajo interdisciplinario que buscó resaltar y aprovechar los elementos comunes de los diversos campos del saber, así como incluir no solo a las disciplinas y profesiones de las personas participantes, sino también áreas que no participaron de manera directa en el diseño.

En el mismo sentido, la apuesta es evitar al máximo la hegemonía de un único paradigma que defina las pautas para la investigación en ciencias sociales. Se

buscó diseñar un módulo abierto a diversas posturas y estilos de investigación y a los cambios constantes en los métodos de investigación. Se procuró trabajar con los elementos comunes de enfoques altamente estandarizados, como los hipotético-deductivos; métodos más flexibles y orientados a la interpretación, en los que caben la hermenéutica y la interpretación, y métodos históricos, críticos, o formas de investigación aplicada y participativo, o incluso, coinvestigación.

La historia de los métodos de investigación en ciencias sociales ha pasado por diversos momentos y debates, de los cuales cabe resaltar al menos las siguientes polémicas, que estuvieron presentes en las discusiones que llevaron a la definición del módulo y sus especificaciones: la de la concepción de la investigación como un proceso lineal rígido, o como un proceso circular y de retroalimentación constante, y la de la elección de enfoques cuantitativos o cualitativos. En el fondo de estas dos polémicas, y de muchas otras que podrían discutirse, se encuentra otra más profunda: la que se da entre quienes sostienen que el positivismo perdió el papel central que alguna vez tuvo y quienes afirman que sigue teniéndolo (Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk, 2005; Cresswell, 2003; Denzin & Lincoln, 2003:1-45). Serían insensato pretender que una prueba que busque evaluar las competencias en investigación excluya o privilegie una u otra postura, a cambio de buscar puntos comunes. Estas y otras tensiones estuvieron presentes en el proceso de diseño del módulo, pero se buscó una solución lo más abierta posible que permitiera la inclusión de múltiples perspectivas.

Como parte del proceso de caracterización teórica de las distintas dimensiones o categorías que debían ser objeto de evaluación en el campo de la investigación en ciencias sociales, y que en conjunto constituirían las especificaciones de la prueba, se consideraron

temas y competencias que, a juicio de los expertos y de la comunidad académica que participó en el proceso, debían ser incorporados. Sin embargo, dadas las características de la prueba, muchos de estos no podían evaluarse, pues la construcción de indicadores cuantitativos y preguntas estandarizadas de algunos de estos habría resultado imposible o excesivamente compleja.

Entre estos aspectos se encuentran: la capacidad para lidiar con la diversidad, el desorden y la complejidad de la información, es decir, los retos de organizar y dar sentido a grandes y diversas cantidades de información provenientes de entrevistas, grupos focales, documentos de prensa, documentos de archivo, biografías o registros de observaciones, entre otras fuentes; las competencias relativas al trabajo de campo, como la interacción con las personas, grupos, organizaciones, asociaciones y comunidades, los procesos de concertación y validación de resultados, la resolución de dificultades en contextos reales; las capacidades para la observación, la escucha o para estimular a las personas para participar en la investigación, y las habilidades reflexivas del investigador, entre otras. Para poder evaluar este tipo de competencias sería necesario diseñar una evaluación muy distinta, que considere la práctica, el proceso y la interacción como parte de las herramientas de evaluación, y no se centre en las capacidades cognitivas y la estandarización para responder una prueba de lápiz y papel. A pesar de esta dificultad evidente, el equipo consideró que es posible evaluar algunos aspectos de las competencias de investigación con el fin de construir indicadores estandarizados y comparables.

2.1 Especificaciones de la prueba: definición de la competencia de investigación en ciencias sociales.

Los conocimientos y habilidades de personas que están próximas por graduarse de un programa de pregrado relacionado con ciencias sociales no son

las mismas que las de estudiantes de posgrados orientados a la investigación, ya sean maestrías o doctorados. Mientras que en la formación de doctorado se aspira a formar investigadoras e investigadores capaces de hacer aportes significativos al conocimiento dentro de su área de estudios y a los contextos en que se centran sus proyectos, a estudiantes de pregrado solo pueden exigírseles competencias básicas relacionadas con trabajos de campo de espectro moderado para la recolección y análisis preliminar de información empírica y con la identificación de preguntas y problemas de investigación y diseños metodológicos concomitantes a partir de la lectura de investigaciones realizadas por otras personas, plasmadas, a su vez, en diferentes tipos de publicación.

Ahora bien, por competencia ha de entenderse, de manera general, un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p. 49). En tal sentido, la definición de la competencia que se evalúa en el Módulo de investigación en ciencias sociales se formula como sigue:

Competencia para la investigación en ciencias sociales

Capacidad para diseñar propuestas y proyectos de investigación basados en la construcción de problemas y preguntas de investigación, identificar métodos y referentes conceptuales, analizar información de modo sistemático, e identificar posibles usos de los resultados de una investigación, centrado en la descripción y comprensión de prácticas, discursos y problemas sociales, así como para identificar posibles usos de los resultados de una investigación.

Al definir como centro de la evaluación del módulo las “prácticas, discursos y problemas sociales”, se

establece el marco general en el cual se sitúan las capacidades específicas que evalúa la prueba, y se resalta la importancia de aquellos asuntos de relevancia social que involucran instituciones, hechos sociales, personas en el ámbito de la sociedad o la cultura, comportamientos, representaciones o prácticas de carácter colectivo. Aunque no los excluye, la intención primordial no es evaluar la formación para la investigación orientada principal o exclusivamente a la intervención social o hacia vertientes de investigación participativa y coinvestigación. De esta forma, si se pretendiera hacer una evaluación de competencias dirigidas específicamente a problemas centrados en tales objetos, sería necesaria la presentación de la prueba en los módulos correspondientes.

En relación con lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer con esas prácticas, discursos y problemas sociales, se estableció que lo más adecuado para el nivel de pregrado es **describir** y **comprender**. De esta manera, la *explicación* o la *construcción* de modelos teóricos están por fuera de lo mínimo que se le puede exigir a un estudiante de pregrado. La **descripción** se refiere a un ejercicio que puede variar desde el simple recuento organizado y objetivo de fenómenos, acontecimientos, o grupos sociales, hasta la construcción de “descripciones densas” (Geertz 2005, p. 19-40) que constituyen una base importante para comprender fenómenos sociales particulares. Se contemplan aquí, entonces, descripciones diversas de los fenómenos sociales en forma de narraciones orales, recuentos del diario de campo, estadística descriptiva, tipificaciones o caracterizaciones, entre otras.

La **comprensión** va de la mano de la descripción, en la medida en que esta se deriva de situar los eventos o fenómenos estudiados dentro de las relaciones sociales, las luchas de poder y las redes de significado cultural que los enmarcan para analizarlos. La comprensión supone un ejercicio reflexivo del investigador bajo el cual no se privilegia su propio punto de vista, sino que se establecen

puentes entre las preguntas de investigación, las posturas teóricas y metodológicas adoptadas, la información recolectada y los puntos de vista implicados en las fuentes de información o las personas que interactúan con quien investiga.

Aunque pueda parecer que la **comprensión** resulta ser más compleja que la **descripción**, no existe un grado de mayor o menor importancia entre ambas; en realidad, la descripción es la base para cualquier procedimiento de análisis y resulta indispensable en la construcción de la teoría (Strauss & Corbin 2002, p. 17-28). En la prueba de investigación en ciencias sociales resulta imposible evaluar todas las competencias necesarias para hacer buenas descripciones o demostrar la capacidad para comprender un problema social específico. Sin embargo, las competencias de escritura, evaluadas en uno de los módulos generales del examen Saber Pro, tienen relación con la capacidad de hacer buenas descripciones. En este módulo, tanto en la **descripción** como en la **comprensión**, pueden medirse habilidades relacionadas con la organización de información, identificación de regularidades y patrones, así como la capacidad de identificar categorías y conceptos claves respecto al problema y a las preguntas de investigación, a la ponderación de resultados y hallazgos, relacionados, a su vez, con modelos y marcos conceptuales e interpretativos.

A continuación, se expone la estructura formal de cada prueba a partir del diseño centrado en evidencias (Icfes, 2018), para luego explicar las especificaciones del módulo de investigación en ciencias sociales Saber Pro.

Conforme a este modelo, se define lo que se quiere evaluar según una estructura de tres niveles formales: afirmaciones, evidencias y tareas. Una **afirmación** es un enunciado que detalla capacidades, habilidades o conocimientos que pueden atribuirse a un estudiante. Una o más afirmaciones conforman una competencia y, de este modo, las afirmaciones

describen de qué son capaces quienes dominan esa competencia. Las **evidencias** precisan cuáles son las acciones que pueden acreditar que un estudiante cuenta con una competencia. Se trata, entonces, de operaciones que pueden dar cuenta de las capacidades, habilidades o conocimientos detallados en una afirmación. Con una **tarea** se determina el desempeño al contestar una pregunta o seguir una instrucción. Cuando una tarea se resuelve correctamente, se cuenta con los elementos para sustentar una evidencia (Icfes, 2013, pp. 29-30). De este modo, a partir de la realización de ciertas tareas, se evidencia si un estudiante cumple, o no, los criterios y estándares de desempeño establecidos para una competencia. Por razones de confidencialidad, en este marco se presentan los niveles correspondientes a las afirmaciones y evidencias que evalúa la prueba.

En el caso particular del Módulo de investigación en ciencias sociales, tras repetidas revisiones y ajustes a las especificaciones, el equipo definió que la evaluación de las competencias debía centrarse en cuatro temas: 1) formulación de problemas de investigación, 2) establecimiento de referentes conceptuales y metodológicos, 3) análisis de información y 4) uso de los resultados de una investigación⁴. Estos cuatro asuntos corresponden a las **afirmaciones** de las especificaciones del módulo:

Módulo de investigación en ciencias sociales: afirmaciones

- 1) Formula problemas, preguntas y objetivos de investigación pertinentes que contribuyan a la descripción y comprensión de prácticas, discursos y problemas sociales⁵.
- 2) Hace la conceptualización del problema o la pregunta de investigación y establece métodos de investigación teniendo en cuenta contextos sociales específicos y antecedentes de investigación (resultados de investigaciones previas).
- 3) Analiza e interpreta la información recogida de acuerdo con los objetivos y conceptos establecidos.
- 4) Utiliza los resultados de investigaciones.

A continuación, se presenta la caracterización conceptual de cada una de estas afirmaciones, junto con las dimensiones que las componen. Igualmente, se enuncian las evidencias correspondientes a cada una de estas afirmaciones.

⁴ Si bien las afirmaciones del módulo indican la formulación de problemas, preguntas y objetivos de investigación y la conceptualización tanto del problema como de la pregunta de investigación, se trata de que los estudiantes puedan identificar tales elementos constitutivos del proceso de investigación mediante la lectura de fuentes, en principio secundarias, y mediante ejercicios de corta duración realizados en el marco de materias de fundamentación conceptual y metodológica.

⁵ Es de notarse que el módulo contempla, de modo prioritario y siguiendo la clasificación empleada a lo largo del presente documento, investigaciones académicas (universitarias) e investigaciones por encomienda de carácter más analítico. En esa medida, los objetivos tienden a ser más analíticos que descriptivos o, incluso, prácticos, es decir, no se consideran como objetivos los de algunos diagnósticos o de investigaciones participativas y coinvestigaciones en que están asociados directamente a productos específicos solicitados o gestionados en el marco de la concertación con grupos, organizaciones, asociaciones y comunidades.

- **Formula problemas, preguntas y objetivos de investigación pertinentes que contribuyan a la descripción y comprensión de prácticas, discursos y problemas sociales.**

Arriba se indicó la importancia que muchas disciplinas y posturas epistemológicas dan a la diferencia entre el sentido común y el tipo de preguntas que se hace un científico social. Aunque esa diferencia puede sostenerse para muchas disciplinas y tipos de problemas de investigación, no resulta tan clara en otros casos en los que la intervención de la investigadora o del investigador resultan fundamentales para la comprensión de un fenómeno, o en donde la creación juega algún papel dentro del trabajo. Sin embargo, y aún en esos casos, se exige a quien investiga un ejercicio reflexivo en el que, desde su posicionamiento, describa, interprete o analice dicha dificultad. Del mismo modo, las distinciones y relaciones entre prácticas, discursos y problemas sociales frente a lo que ocurre en la vida diaria resulta siempre ser una diferenciación crítica y analítica que, sin embargo, resulta necesaria para establecer lo que se considera o no un ejercicio propio de las ciencias sociales.

Dada la necesidad de adoptar una perspectiva abierta, no es conveniente casarse con una u otra definición, pero es indispensable establecer los mínimos comunes de algunos conceptos. Así, las *prácticas* se entienden aquí como todo tipo de actos individuales o colectivos, hechos de manera deliberada o no, regulares u ocasionales, con o sin la mediación de un ejercicio reflexivo consciente, que se dan en determinadas situaciones sociales, históricas o culturales. Los *discursos* se refieren más a expresiones producidas por medio de diversos lenguajes, ya sean orales, escritos, visuales o de otra índole, y normalmente se materializan en textos, imágenes, documentos escritos, sistemas de signos, etcétera; los discursos tienen relación directa con las prácticas y acciones, ya que todo acto de habla o producción escrita hace parte de una práctica, la agencia o se deriva de esta (Foucault, 2005;

Gubrium & Holstein, 2003, p. 214-248). Finalmente, los *problemas sociales* están referidos a situaciones, dificultades o conflictos concretos que sociedades y grupos sociales específicos experimentan o definen como problema, o que son nombrados de ese modo por la intervención de expertos y académicos: pobreza, desempleo, corrupción, etcétera.

Desde el ámbito de la sociología, Wright Mills planteó una de las discusiones clásicas sobre “problemas”, en *La imaginación sociológica* (1997). Mills (1997) diferencia entre aquello que los intereses institucionales definen como un “problema público” que debe ser resuelto de manera práctica para solucionar dificultades concretas, lo que sería una “inquietud personal” de acuerdo con la biografía y la experiencia individual, y lo que es propiamente un “problema de investigación” (1997, p. 27-30, 215-217). Los dos primeros son objetos de análisis para las ciencias sociales, y no algo que estas deban necesariamente resolver. Volviendo a tener de presente el marco de una investigación académica, localizada en el ámbito universitario, un *problema de investigación* se refiere entonces a un asunto construido por quien investiga, enmarcado en una propuesta metodológica y conceptual que, además, apunta a la construcción de un saber o un conocimiento referente a su objeto. Este conocimiento puede ser o no aplicado u orientado a resolver un problema social, pero ello será algo distinto de aquello que lo define como problema de investigación, a saber: la consistencia y la coherencia entre el planteamiento, las preguntas y los objetivos de investigación, la pertinencia del mismo en los lugares y entre las personas donde será realizado, las consideraciones éticas de las personas participantes, el diseño metodológico (la metodología y las técnicas vinculadas a esta) y la ponderación de tiempos de realización y compromisos asumidos.

La formulación de problemas de investigación está asociada en ciencias sociales a la construcción de proyectos de investigación. Un proyecto puede ser entendido como un género, un tipo de texto

académico particular, regido por ciertas convenciones formales y de contenido. Existen diferencias que no son solo formales en la manera como se formulan proyectos de investigación en diferentes disciplinas o profesiones; incluso, hay divergencias respecto a la utilidad o pertinencia de este tipo de documentos para la formación de pregrado o posgrado. Sin embargo, la habilidad para formular correctamente un problema mediante un proyecto de investigación sigue siendo una exigencia frecuente tanto en el mundo académico como en el profesional; se piden “proyectos”, “propuestas” o variaciones de ellos para ingresar a un posgrado, como requisito para adelantar una tesis o trabajo de grado, para obtener financiación o incluso para competir por un empleo o como parte de las tareas por desarrollar durante el desempeño profesional de personas egresadas de las ciencias sociales.

En orden de lo apuntado anteriormente, algunos de los criterios más importantes de la evaluación de proyectos son la coherencia, consistencia y complementariedad de cada una de las partes que lo componen. En ese sentido, varias de las tareas de todo el módulo evalúan la capacidad del estudiante para justificar, cuestionar o establecer estas relaciones. Las evidencias incluyen tareas sobre problemas de investigación, preguntas de investigación y objetivos. Una **pregunta de investigación** está en relación directa con un problema de investigación: se refiere al cuestionamiento concreto que se le hace al problema, o está incluida dentro de un problema de investigación. Los **objetivos** son una forma de establecer la orientación o la dirección que se espera tome la investigación, a través de acciones concretas que se llevan a cabo dentro del proyecto y que permiten responder la pregunta de investigación planteada.

Regresando a la clasificación de los tipos de investigación considerados, la prueba del Módulo de investigación en ciencias sociales enfoca o da prelación a la evaluación de objetivos de corte más analítico propios de la investigación académica afincada en universidades, de algunas pesquisas por

encomienda y coinvestigación. Puede destacarse, además, que propuestas de investigación participativa, algunas de las que se encargan desde diversas instituciones y organizaciones y otras en el marco de coinvestigación, pueden basarse en objetivos descriptivos o de orden más instrumental de cara a la implementación o ejecución de determinados programas o políticas, por ejemplo. Estos objetivos no son contemplados en las evidencias ni en las tareas de la prueba; por el contrario, pasan a considerarse como actividades para las labores de construcción respecto a las evidencias correspondientes.

De acuerdo con Cresswell (2003), existen tres maneras o estilos para definir la orientación del proyecto: las hipótesis, los objetivos y las preguntas. Las **hipótesis**, sea como proposiciones que relacionan hechos o variables, son más cerradas y suponen la existencia de ciertas certezas, el uso de variables e indicadores precisos. Las **preguntas** son más útiles para situaciones más complejas, donde están involucrados diferentes factores, y sobre las que el establecimiento de variables o categorías delimitadas de manera informada no permite describir un panorama social complejo. De todas maneras, las preguntas son imprescindibles, pues en estas se fusionan tanto el problema como el tema que debe ser pesquisado. Los **objetivos**, propósitos o metas concretas de la investigación, expresadas mediante verbos en infinitivo, constituyen una forma intermedia en la que se pueden formular categorías flexibles, sin cerrar la búsqueda a la confirmación o rechazo de una hipótesis, y sin abrirla tanto como con las preguntas (Cresswell, 2003, p. 105-117). El uso de objetivos en los proyectos es una exigencia común que conviene saber utilizar, puesto que son centrales para articular la complejidad de la o las preguntas de investigación en un planteamiento del problema de investigación, es decir, la inscripción de la pregunta en un campo semántico (contexto, coyuntura, campo, tema) que también requiere, en una perspectiva analítica, la identificación de categorías y conceptos como punto de partida de indagación.

Los objetivos se diferencian de las actividades o procedimientos de método porque los primeros constituyen el lugar a donde se quiere llegar (considerando que estos pueden responder a niveles descriptivos, analíticos y teóricos) y, por medio de los cuales se define para qué se hará lo que se planea en la metodología de un proyecto. De nuevo, aquí la coherencia entre problema, pregunta de investigación, objetivos y metodología resulta fundamental.

Los procedimientos o actividades de investigación son acciones concretas que se adelantan con el fin

de alcanzar uno o varios objetivos y, como tales, no pueden considerarse como puntos de llegada dentro de la investigación. Así, por ejemplo, para comprender las representaciones sociales sobre la corrupción (un objetivo analítico), un procedimiento puede ser realizar entrevistas entre funcionarios públicos de rango medio (un procedimiento metodológico).

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se recoge la primera afirmación de la competencia para la investigación en ciencias sociales, junto con sus respectivas evidencias:

1. Formula problemas, preguntas y objetivos de investigación pertinentes que contribuyan a la descripción y comprensión de prácticas, discursos y problemas sociales⁶.

1. Identifica o formula problemas de investigación.
2. Identifica preguntas de investigación coherentes con el problema de investigación formulado.
3. Selecciona y define objetivos coherentes con el problema o la pregunta de investigación formulada.

• **Hace la conceptualización del problema o la pregunta de investigación y establece métodos de investigación teniendo en cuenta contextos sociales específicos y antecedentes de investigación (resultados de investigaciones previas).**

La investigación académica (centrada en universidades) y la investigación por encomienda y la co-investigación que se trazan objetivos analíticos pueden derivar en la formulación de conceptos y, en última instancia, en el planteamiento de modelos y teorías que, en determinados casos, llevan a

la afiliación a determinadas corrientes teóricas y escuelas de pensamiento. Para el caso que nos ocupa en el módulo, conceptos y teorías constituyen cajas de herramientas y, por tanto, la habilidad de estudiantes para identificarlos, comprenderlos y usarlos debe ser objeto de evaluación⁷. Del mismo modo en que los componentes de un proyecto deben estar ajustados, a su vez, para dar cuenta de las preguntas y objetivos de una investigación, deben elegirse herramientas teóricas y metodológicas adecuadas. Esto no quiere decir que ciertas preguntas

⁶ Aunque la afirmación establece la formulación de problemas, preguntas y objetivos de investigación, se trata de que los estudiantes puedan identificar, tal como lo indica el verbo en la primera evidencia, tales elementos constitutivos del proceso de investigación mediante la lectura de fuentes, en principio secundarias, y por medio de ejercicios de corta duración realizados en el marco de materias de fundamentación conceptual y metodológica.

⁷ Siguiendo a Glaser (2002), las conceptualizaciones están compuestas de categorías y propiedades asociadas a ellas (tiempo, lugar-espacio, personas: referencias al mundo social del que emergen). De ahí que puedan ser denominadas patrones integrados. De otra parte, el concepto puede ser definido como un patrón social emergente que permite establecer relaciones con determinadas hipótesis; los conceptos relacionados con personas, a su vez, lo están en el sentido de patrones de comportamiento.

impliquen tipos únicos de conceptos y métodos; por el contrario, pueden usarse diversas herramientas o procedimientos de análisis. Sin embargo, siempre es posible identificar y relacionar cuáles pueden ser los más adecuados para determinado tipo de objetivo y cuáles se ajustan mejor a los conceptos y categorías del estudio. De igual manera, conceptos, métodos y teorías no deben entenderse como dimensiones interdependientes en construcción; siempre será necesario adaptarlas o combinarlas con otras para poder responder a preguntas particulares.

Aunque la producción de análisis e interpretaciones, fruto del trabajo de investigación, es constante y muchas veces revisa o reformula categorías, conceptos y métodos que en apariencia estaban suficientemente definidos y estables, es posible pensar algunas bases mínimas que constituyen un saber común de la mayoría de las ciencias sociales. Si bien lo que el módulo busca evaluar son competencias antes que conocimientos, al hablar de la capacidad para usar herramientas conceptuales y metodológicas, se hace necesario pensar en un conjunto básico de herramientas que se pondrían en juego. Así, el equipo de diseño de las especificaciones estableció un grupo de conceptos básicos, entendidos como categorías, que permiten conceptualizar un problema o unas preguntas de investigación, y otro grupo de categorías relativas a técnicas y métodos básicos que se espera que los estudiantes de ciencias sociales conozcan. Aunque sobre cada concepto y cada método haya libros, tratados y manuales completos que los pueden interpretar, definir y utilizar de diferentes maneras, su variación es restringida, y hacen parte del lenguaje

y las categorías fundamentales de la mayoría de las ciencias sociales.

Como conceptos básicos, el módulo considera, a manera de ejemplo, los siguientes: *prácticas, discursos, representación, movimiento social, acción colectiva, democracia, posición social, estatus, género, etnia, raza, capital social, capital cultural, clase social, movilidad social, burocracia, gobierno, Estado, nación, política, poder, familia, parentesco, matrimonio, norma, desviación, vulnerabilidad, exclusión, marginación, resistencia, cohesión, identidad, cultura, sujeto, socialización, modernidad, tradición, industrialización, desarrollo, interacción social, trabajo, economía, beneficio, bien común, cultura popular, comunicación, medios de comunicación, ideología, valores, educación, reproducción cultural, religión, ritual, secularización, urbanismo, estructura social, prejuicio, aculturación, comunidad, conflicto, derechos humanos, globalización, igualdad, equidad, institución, participación, medio ambiente, etcétera*⁸.

Entre las categorías, tomadas para la prueba como conceptos asociados a técnicas y métodos de investigación en ciencias sociales, fueron considerados como posibles guías o herramientas las siguientes: *trabajo de campo, investigación documental, investigación histórica, investigación comparada, investigación empírica, análisis de contenido, análisis narrativo, codificación e interpretación, archivos, encuesta, base de datos, análisis de estadísticas e indicadores, muestreo, establecimiento de correlaciones, grupos focales, estudios de caso, etnografía, observación, observación participante, sentido común, historia de vida, entrevista en profundidad, etcétera*⁹.

⁸ Selección hecha por el equipo de diseño de las especificaciones y complementada, posteriormente, con términos tomados de Serje et. al. (2002), Giddens (1998) y Kottak (1997). Cabe anotar que algunos de los términos son conceptos y otros son apenas categorías que requieren un ejercicio de contextualización más elaborado. Se insiste en que, para el módulo, son tomados como herramientas para la formulación de un problema de investigación.

⁹ Selección hecha por el equipo de diseño de las especificaciones, complementada con términos tomados de Strauss & Corbin (2002), Coffey & Atkinson (2003), Padua (1993), Galindo (1998) y Bonilla-Castro & Rodríguez (2005).

Es de gran importancia que, en determinadas situaciones, los estudiantes demuestren la habilidad que tienen para escoger un enfoque metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto, en relación con los métodos y herramientas básicos. La separación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, así como el énfasis que una carrera hace en una u otra perspectiva, suele ser también un indicador de posturas teóricas, preferencias disciplinarias o incluso enfoques pedagógicos de un currículo particular. No obstante, y sin detrimento de esas posturas, una formación completa para la investigación en ciencias sociales debe incluir al menos los fundamentos de los dos tipos de enfoques, así como la capacidad de un estudiante para identificarlos y usarlos, que también debe ser objeto de evaluación.

Posiblemente, lo que determina un buen análisis de antecedentes para una investigación es la combinación entre el sentido crítico respecto a la bibliografía y la información existente y la capacidad de construir nuevas preguntas y rutas de indagación. Esto se traduce en la habilidad para identificar vacíos, construir posturas novedosas y formular nuevos interrogantes que contribuyan al conocimiento de un problema de investigación o un campo del saber. Esta habilidad se relaciona con una de las competencias comunes de la prueba: la lectura crítica, aunque situada en el contexto de la identificación de problemas y el diseño de propuestas para responder a preguntas de investigación concretas, principalmente, de corte analítico.

Una competencia fundamental para la investigación relacionada con estas capacidades, que puede

evaluarse parcialmente en esta prueba —puesto que los aspectos que deben ser evaluados son una parte de lo que el ejercicio de la investigación abarca—, es la habilidad para identificar categorías emergentes y construir códigos y categorías analíticas derivados de fuentes bibliográficas, de material empírico o del proceso de diseño de herramientas. Estas categorías son productos concretos del análisis de información tanto cualitativa como cuantitativa y también son fundamentales en el diseño de encuestas y herramientas cuantitativas¹⁰. El equipo de diseño de las especificaciones de la prueba consideró necesario incluir preguntas sobre las capacidades para la codificación, a pesar de la dificultad que pueden representar para el diseño de preguntas y su evaluación, sobre todo en el caso de la construcción inductiva.

Finalmente, otro de los estándares básicos en la formulación de proyectos de investigación es el establecimiento de relaciones y la definición del contexto social e histórico que enmarca un problema de investigación. Esta necesidad incluye la capacidad para identificar actores, instituciones, organizaciones, lugares, coyunturas, etc., pertinentes para situar la construcción del problema de investigación; también, la capacidad para identificar las fuentes de información más útiles y pertinentes, así como la incorporación en el diseño de categorías emergentes que provengan de información empírica o puntos de vista de personas, instituciones participantes o que colaboran en la investigación.

De acuerdo con lo anterior, las evidencias correspondientes a esta segunda afirmación son:

¹⁰ Las categorías emergentes pueden entenderse como bisagras entre las dimensiones de lo émico y ético (émico, como el punto de vista local-nativo-del grupo-personas, y ético, el del (de la) investigador(a) en proceso); son el puente entre lo observado-conversado y lo analizado, estudiado, contrastado, interpretado.

2. Hace la conceptualización del problema o la pregunta de investigación y establece métodos de investigación teniendo en cuenta contextos sociales específicos y antecedentes de investigación (resultados de investigaciones previas)¹¹.

1. Reconoce y utiliza conceptos.
2. Identifica y analiza antecedentes investigativos y contextos relevantes a problemas o preguntas de investigación específicos.
3. Selecciona y justifica los métodos e instrumentos de recolección de información que resulten más pertinentes.

• **Analiza e interpreta la información recogida de acuerdo con los objetivos y enfoques conceptuales establecidos.**

Dependiendo de la escala que involucre la pregunta y su relación con el diseño metodológico, existen tres vías posibles para hacer un análisis de datos o de información: los procedimientos deductivos, que privilegian la construcción de categorías y análisis desde un marco interpretativo y teórico más o menos predeterminado, es decir, desde una perspectiva más general hacia una particular; el análisis inductivo, que hace énfasis en la construcción de categorías emergentes derivadas de datos, es decir, en construir “desde abajo” categorías y asociaciones más generales, y la combinación de ambos, esto es, combinar procedimientos de análisis inductivo con procedimientos deductivos. Cada uno de estos suponen un respaldo en determinadas perspectivas epistemológicas y teóricas, pero independientemente de esas posturas, el análisis e interpretación de información requiere de habilidades que se usan en uno u otro enfoque.

La capacidad para establecer regularidades y patrones, así como discontinuidades o excepciones en la información, es una de las habilidades que se

espera desarrollen estudiantes a nivel del pregrado en ciencias sociales. Normalmente, esta capacidad se traduce en la construcción organizada y sistemática de archivos de diferentes tipos de información, a saber: bases de datos, directorios, inventarios, matrices específicas, fichas bibliográficas, etc., y documentos de análisis del corpus de información recabado, es decir, clasificaciones, árboles de códigos y categorías, glosarios de categorías, conceptos y definiciones, etc. Ya sea en la aplicación de teorías o conceptos predeterminados, en la construcción de categorías emergentes de los datos (que también pueden tornarse conceptos), la información o la bibliografía, lo que fundamenta ese ejercicio es la capacidad para lidiar con la diversidad propia de la información y la selección de lo que resulta pertinente de acuerdo con los objetivos de investigación. Aunque las categorías emergentes o códigos son mucho más frecuentes en los estudios con enfoque cualitativo, en un análisis que busque ubicar información en unas categorías predeterminadas también es necesario encontrar o imponer un orden a datos e información diversa.

Las técnicas de análisis, por su parte, también se deben evaluar en función de su coherencia y utilidad respecto a un problema, una pregunta y unos

¹¹ Evidentemente no se trata de que los estudiantes demuestren experiencia en la conceptualización tanto del problema como de la pregunta de investigación o los objetivos. Como se plasma en las evidencias, se trata de evaluar habilidades básicas como la identificación de conceptos pertinentes en el marco de determinadas formulaciones de investigación relacionadas a su vez, con el tratamiento crítico de antecedentes de investigación y con un ensamblaje coherente del diseño metodológico (metodología y técnicas asociadas).

objetivos de investigación. Más allá de la definición de procedimientos para recopilar datos, un diseño metodológico coherente y apropiado debe establecer también procedimientos, categorías y perspectivas de análisis. Una manera de recolectar datos también suele estar vinculada a formas posibles de análisis; dado que los bancos de información no están predeterminados, sino que son construidos también por el investigador, la recolección orienta también el análisis y, en este sentido, hay técnicas de análisis más o menos adecuadas.

Arriba se ha señalado un conjunto de métodos y técnicas básicos sobre los cuales se podría reformular una gran cantidad de técnicas de análisis, de acuerdo con preguntas y problemas particulares. Con el fin de mantener una postura abierta, no se entrará aquí a definir qué técnicas deben considerarse al diseñar la prueba, pero conviene hacer un comentario sobre las diferencias y relaciones entre el análisis y la interpretación. El análisis suele estar relacionado con procedimientos sistemáticos que buscan definir o determinar los componentes o las partes de su objeto de análisis; para el análisis, los procedimientos pueden estandarizarse y predeterminarse, y apuntan

al desmonte o la descomposición en partes de lo que es un todo complejo. De otra parte, la interpretación se acerca más a un ejercicio de contextualización sistemática que busca determinar los sentidos de una información respecto a su lugar de enunciación; la interpretación depende de la habilidad de la investigadora o investigador para utilizar unos códigos y un lenguaje que permitan extraer significado de la información.

Sin embargo, en realidad, no es posible hacer un análisis o una interpretación puros, ya que el análisis se apoya en la capacidad interpretativa, esto es, la capacidad para darle sentido a una información diversa por medio de un tipo de clasificación particular; por su parte, la interpretación no sería posible sin la existencia de unos códigos y un lenguaje que su intérprete debe tener incorporados. Así, el orden sistemático del análisis debería unirse a la imaginación y a la precisión en el uso de un código o sistema de interpretación.

De acuerdo con lo anterior, la tercera afirmación que conforma la competencia para la investigación en ciencias sociales y sus respectivas evidencias se formulan como sigue:

3. Analiza e interpreta la información recogida de acuerdo con los objetivos y enfoques conceptuales establecidos.

1. Selecciona y organiza la información recogida¹².
2. Interpreta la información con base en conceptos, variables o categorías de análisis.

¹² Si bien en el perfil son considerados estudiantes que en su formación de pregrado han recibido fundamentación teórica y metodológica en determinadas materias, no en todos los casos se realizan trabajos de investigación; en algunas situaciones se trata de ejercicios empíricos de alcance específico y, por lo mismo, de continuidad restringida. Por lo expuesto, con esta evidencia se busca verificar si los estudiantes identifican estos procesos y no si seleccionan y organizan información recabada por ellos.

• Utiliza los resultados de investigaciones

Investigadores deben tomar decisiones respecto a la investigación, tanto en el diseño, el trabajo de campo o la divulgación del estudio. Estas decisiones se refieren muchas veces al uso de los resultados de, por ejemplo, algunas investigaciones de corte académico hechas en universidades, por encomienda o en coinvestigación —según la clasificación considerada a lo largo del documento—, ya que, como se señaló, no siempre se tiene por objetivo principal la aplicación del nuevo conocimiento o la solución práctica de un problema social concreto.

Uno de los primeros usos de los resultados de la investigación es la formulación de nuevas preguntas y problemas de investigación, pero otros apuntan a asuntos más prácticos como el diseño de políticas públicas, la intervención directa del Estado en un problema social, o la evaluación de programas y proyectos, solo por mencionar algunos. Además de la identificación de posibles usos de los resultados, se espera que estudiantes de pregrado sepan justificar por qué resulta adecuado determinado uso de los resultados de una investigación. Se trata de una habilidad que, de nuevo, está vinculada al proceso de diseño de proyectos, pero que en este caso lo desborda, puesto que se refiere concretamente a las relaciones entre el conocimiento y las prácticas

académicas con el conocimiento y el ejercicio profesional en campos específicos.

Otra dimensión del uso de los resultados de la investigación tiene que ver con su socialización entre audiencias, instituciones, actores o grupos de interés para los cuales el trabajo podría tener implicaciones prácticas¹³. De esta manera, el equipo de diseño definió evidencias relacionadas con la pertinencia de la divulgación, la protección de los derechos fundamentales de las personas y las posibles consecuencias de la investigación. Estas evidencias fueron definidas luego de considerar distintas versiones de lo que inicialmente se orientó por evaluar: las capacidades de los estudiantes en relación con las implicaciones éticas de un estudio. Sin embargo, dado que se trata de un tema de gran complejidad, y con el ánimo de establecer un mínimo común lo más incluyente posible, se estimó conveniente centrar la evaluación de las capacidades respecto a los usos de una investigación en aspectos prácticos y anclar la dimensión ética de los derechos fundamentales considerados en la Constitución de 1991.

De acuerdo con lo anterior, a continuación se enuncia la cuarta afirmación que conforma la competencia para la investigación en ciencias sociales, así como sus respectivas evidencias.

4. Utiliza los resultados de investigaciones.

1. Identifica usos de los resultados de una investigación.
2. Reconoce y valora las implicaciones de la socialización de los resultados con los grupos de interés.

Para terminar esta sección, vale la pena mencionar que estas cuatro afirmaciones son evaluadas en porcentajes distintos. La distribución porcentual de los ítems que conforman la prueba por cada

afirmación es: 30 % de los ítems corresponde a la primera afirmación; 30 %, a la segunda; 20 %, a la tercera y 20 %, a la cuarta.

¹³ Para la prueba se contempla la socialización de resultados, que es una fase del proceso de investigación; no obstante, se debe reconocer que existen otras etapas como la validación de resultados en procesos de investigación de carácter participativo y co-investigación: un componente transversal al igual que la concertación.

3. PERFIL DE COMPETENCIAS PARA PROFESIONAL RESPONSABLE DE DISEÑAR Y CONDUCIR PROCESOS DE INVESTIGACIÓN A NIVEL DE PREGRADO

Para finalizar este marco de referencia, conviene sintetizar las competencias académicas para la investigación en ciencias sociales, que se espera que hayan adquirido estudiantes que culminan su proceso de formación de pregrado. Este perfil se formula de manera independiente a la posibilidad de evaluarlo en un examen como Saber Pro y en relación con el desempeño adecuado que se espera de una persona recién egresada de una carrera de ciencias sociales a nivel de pregrado. Así, se espera que un egresado de pregrado en cualquiera de las ciencias sociales esté en capacidad de:

- Identificar adecuadamente problemas y preguntas de investigación con base en un trabajo de indagación previa de los antecedentes prácticos y teóricos que enmarcan tales problemas y preguntas, mediante pequeños ejercicios de pesquisa propios, pero, sobre todo, a partir de la lectura de productos de investigación de terceros.
- Identificar proyectos de investigación que integren de manera coherente el problema y la pregunta de investigación; la justificación y los antecedentes pertinentes (estado del arte, marco teórico, marco conceptual, contextualización de la pregunta), unos objetivos, preguntas específicas o hipótesis y un diseño metodológico.
- Justificar la elección de perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas en relación con problemas y preguntas de investigación.
- Reconocer, elegir, adaptar y utilizar herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas en todas las etapas generales de una investigación: diseño, trabajo de campo, sistematización y análisis. Esto incluye utilizar conceptos básicos de las ciencias sociales, así como métodos y herramientas de investigación en situaciones reales.
- Analizar e interpretar información bibliográfica y empírica por medio de las herramientas y técnicas más efectivas y pertinentes para responder preguntas de investigación específicas. Esto implica organizar y dar sentido a grandes y diversas cantidades de información, tales como entrevistas, documentos de prensa, documentos de archivo, biografías o registros de observaciones.
- Realizar, bajo la supervisión de un docente o investigador de mayor trayectoria en investigación, un trabajo de campo de alcance moderado para la recolección y análisis preliminar de información empírica.
- Colaborar en equipos y proyectos de investigación de la perspectiva de su profesión o disciplina. Esto supone tanto la capacidad para integrarse a investigaciones de su propio campo de conocimiento como para hacerlo en grupos interdisciplinarios.
- Redactar textos y otro tipo de productos académicos centrados en la descripción, comprensión e interpretación de prácticas, discursos y problemas sociales.
- Ejercer una acción reflexiva sobre su propio trabajo, de tal manera que logre identificar sus posturas frente al problema de investigación, las posiciones y puntos de vista de instituciones, organizaciones o personas y los eventuales dilemas éticos que el trabajo de investigación pueda suponer.
- Divulgar, ejecutar, o derivar propuestas prácticas a partir de los resultados de una investigación.



REFERENCIAS

- Bonilla-Castro E, & Rodríguez Sehk P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes , Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu P, Chamboredon J-C, & Passeron J-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardoso de Oliveira, L. R. 1993. "A vocação crítica da antropologia". *Anuário Antropológico/90*, v. 90. pp. 67-81.
- Cardoso de Oliveira, R. (2003). *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário.
- Coffey A, & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de Colombia. (2009). Decreto 3963 de 2009.
- _____. 2009. Ley 1324 de 2009.
- Cresswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, eds N Denzin and Y Lincoln, 1-45. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tus Quets.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galindo Cáceres J. 1998. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Geertz, C. (2005). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*, ed C Geertz, 19-40. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Glaser, B. (2002). "Conceptualization: On theory and Theorizing Using Grounded Theory". *International Journal of Qualitative Methods*. pp. 23-38. (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>).
- Gubrium, JF. & Holstein, JA. (2003). Analyzing Iterpretive Practice. En *Strategies of Qualitative Inquiry*, eds N Denzin and Y Lincoln, 214-248. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- Jimeno, M. (2004). "La vocación crítica de la antropología latinoamericana". *Revista Maguaré* N.º 18. pp. 33-58.
- Kottak, CP. (1997). *Antropología cultural*. Espejo para la humanidad. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mills, CW. (1997). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peirano, M. (1991). "Os antropólogos e suas linhagens". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Ano 6, Vol. 16. pp. 43-50.
- Padua, J. (1993). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seidel, J. (1998). *Qualitative Data Analysis*. Qualis Research.
- Serje de la Ossa MR, Suaza Vargas MC, & Pineda Camacho R. (2002). *Palabras para desarmar*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Strauss A, & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



GOBIERNO
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

