

1-1-2008

Estrategias didácticas en las asignaturas investigativas del programa de Psicología del Convenio Institución Universitaria Cesmag. Uniremington : hacia una comprensión y propuesta de mejoramiento

María Eugenia Córdoba
Universidad de La Salle, Bogotá

Victoria Aguirre Fuertes
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_cesmag

Citación recomendada

Córdoba, M. E., & Aguirre Fuertes, V. (2008). Estrategias didácticas en las asignaturas investigativas del programa de Psicología del Convenio Institución Universitaria Cesmag. Uniremington : hacia una comprensión y propuesta de mejoramiento. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_cesmag/22

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia – CESMAG by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**Estrategias didácticas en las asignaturas investigativas del programa de Psicología del
Convenio Institución Universitaria Cesmag – Uniremington: Hacia una comprensión
y propuesta de mejoramiento**

María Eugenia Córdoba

Victoria Aguirre Fuertes

**Universidad de La Salle
Convenio Institución Universitaria Cesmag**



**Estrategias didácticas en las asignaturas investigativas
del programa de Psicología del Convenio
Institución Universitaria Cesmag – Uniremington:
Hacia una comprensión y propuesta de mejoramiento**



**María Eugenia Córdoba
Victoria Aguirre Fuertes**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar el título de
Magister en Docencia**

**Tutor:
Dr. José Edmundo Calvache López**

**Universidad de La Salle
Convenio Institución Universitaria Cesmag
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia
San Juan de Pasto, 2.008**



**Universidad de La Salle - Convenio
Institución Universitaria Cesmag
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia**



**Hno. Carlos G. Gómez Restrepo
Rector Universidad de La Salle**

**Padre Evaristo Acosta Maestre
Rector Institución Universitaria Cesmag**

**Hno. Alberto Prada Sanmiguel
Decano Facultad de Ciencias de la Educación**

**Dr. Fernando Vásquez Rodríguez
Director Maestría en Docencia**

**Dr. José Edmundo Calvache López
Tutor**

San Juan de Pasto, 2.008

CONTENIDO

	pág.
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	13
El problema	13
Objetivos	13
<i>Objetivo General</i>	13
<i>Objetivos Específicos</i>	13
Justificación	14
ANTECEDENTES	15
MARCO TEÓRICO	16
Pedagogía y didáctica	16
<i>Pedagogía</i>	16
<i>Didáctica</i>	19
<i>Pedagogía y didáctica en educación superior</i>	21
Investigación – Educación Superior	22
<i>Relación investigación – Educación Superior</i>	22
<i>Desarrollo científico y tecnológico y sus desafíos a la educación</i>	23
<i>Orientaciones de la investigación en Colombia</i>	25
<i>La formación investigativa de los estudiantes</i>	28
Estrategias didácticas	30
<i>Concepción</i>	30
<i>Estrategias didácticas y formación investigativa</i>	33
EL MÉTODO	36
Paradigma	36
Enfoque	36
Tipo de método	36
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	40
<i>Entrevista en profundidad</i>	40
<i>Observación sistemática</i>	41
<i>Taller</i>	41
<i>Grupo focal</i>	42
<i>Instrumentos</i>	42
Trabajo de campo	42
<i>Recolección de la información</i>	42
<i>Registro de la información – Diario de Campo</i>	43
<i>Procedimiento para el análisis de la información ‘Destilar la información’</i>	43

<i>Procedimiento para la interpretación de la información</i>	43
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	45
Análisis de la información: textos – base para el análisis, primera clasificación a partir de criterios, selección de relatos, recortes de los apartados pertinentes, predicados de términos recurrentes, listado y mezcla de descriptores, establecimiento de relaciones y primeras categorías, recuperación de información base a partir de primeras categorías	45
Interpretación de la información	48
<i>Organización de las clases de investigación</i>	52
<i>Apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas</i>	60
<i>Estrategias didácticas utilizadas por los docentes</i>	68
<i>Criterios para la selección de estrategias didácticas</i>	72
<i>Estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes</i>	73
<i>Sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar</i>	77
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO: UNA RUTA ESTRATÉGICA HACIA LA INVESTIGACIÓN	83
Introducción	83
Contenido	84
Alternativas a largo plazo	84
Alternativas a corto plazo	88
Otras acciones complementarias	96
Bibliografía de la propuesta	97
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	98
BIBLIOGRAFÍA	101
CIBERGRAFÍA	106
ANEXOS	107

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Asignaturas en que fueron observados los docentes y estudiantes seleccionados	38
Cuadro 2. Información académica e investigativa de los docentes entrevistados y observados	39
Cuadro 3. Técnicas e instrumentos utilizados según los objetivos de la investigación	40
Cuadro 4. Palabras recurrentes con predicado y codificación, según criterios	47
Cuadro 5. Categoría inductiva para cada objetivo específico	51
Cuadro 6. Estrategias didácticas y sentidos de contribución al hacer de la investigación	89

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Campo semántico correspondiente a la organización de una clase de investigación, según los resultados obtenidos	49
Figura 2. Organización de las clases de investigación, según los resultados obtenidos	50
Figura 3. Apreciaciones de los docentes sobre estrategias didácticas	61
Figura 4. Experiencias que han tenido los docentes en torno a estrategias didácticas	65
Figura 5. Estrategias didácticas utilizadas, según los docentes	69
Figura 6. Criterios de selección de estrategias didácticas que aplican los docentes de las asignaturas investigativas	74
Figura 7. Sugerencias para optimizar la formación investigativa, según los docentes	78
Figura 8. Estrategias didácticas sugeridas por los docentes del área de formación investigativa del programa Psicología	81

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía inicial de entrevista dirigida a los docentes de las asignaturas investigativas	107
Anexo B. Guía de entrevista dirigida a estudiantes de las asignaturas investigativas, mediante grupos focales	108
Anexo C. Guía de observación a docentes de las asignaturas investigativas	109

RESUMEN

La utilización de estrategias didácticas en el proceso de formación pregradual es un factor fundamental para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera particular dichas estrategias inciden en la formación investigativa. Ahondando en esta temática, el presente estudio aborda la dificultad que se presenta en el programa de Psicología que ofrece la Institución Universitaria CESMAG, en convenio con la Corporación Universitaria Remington de Medellín, en el cual no se tiene claridad si se están empleando las estrategias didácticas adecuadas, especialmente el problema radica en el desconocimiento de su aplicación en las asignaturas investigativas contempladas en el plan de estudios, que es desde donde más se pretende aportar a la formación de los futuros investigadores. En esta investigación participaron 7 docentes y 8 estudiantes de las asignaturas investigativas: Teorías de la Comunicación, Metodología de la Investigación Psicológica, Epistemología de la Investigación en Psicología, Creatividad e Innovación, Seminario de Investigación, Práctica Investigativa y Desarrollo del Proyecto. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, con enfoque histórico – hermenéutico y métodos etnográfico y estudio de casos, cuyas técnicas fueron: entrevista, observación, grupo focal y taller. Se destaca que los docentes están utilizando las siguientes estrategias didácticas: clase magistral, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía y asesoría, las cuales no corresponden a estrategias que se han diseñado con el propósito de enseñar a investigar, aunque algunas de ellas aportan a este propósito (taller, exposición de estudiantes, guía y asesoría). En la parte final del trabajo, se presenta una propuesta que contribuya al mejoramiento de la formación investigativa en el programa.

Palabras claves: Asignaturas investigativas, educación superior, estrategias didácticas, formación investigativa.

INTRODUCCIÓN

El programa de Psicología que ofrece en la ciudad de Pasto, el convenio Institución Universitaria Cesmag – Corporación Universitaria Remington, se creó con un rasgo distintivo: ofrecer una fuerte formación investigativa a sus estudiantes, con el propósito de lograr que: “la institución [Uniremington] sienta las bases definitivas para proyectarse hacia el futuro como universidad y para que sus egresados, dotados de una sólida formación científica potencien su impacto sobre la sociedad a la cual se deben” (Corporación Universitaria Remington, 2000, 3). Esta aspiración de alta formación investigativa se programó alcanzarla básicamente desde el plan de estudios, a través de las asignaturas incluidas dentro de la denominada ‘área investigativa’; sin embargo, para alcanzar tan importante propósito es necesario que de manera simultánea se den otras condiciones que posibiliten un proceso de enseñanza aprendizaje motivador y orientador de la investigación estudiantil; una de las cuales es la utilización de estrategias didácticas adecuadas y pertinentes; dicho en otras palabras, no sólo los contenidos de las materias pueden aportar a la cualificación investigativa, sino también la dinámica de la clase, donde ocupan un lugar especial las estrategias didácticas adoptadas por el docente, las cuales se entienden como acciones orientadoras que deben garantizar al estudiante la asimilación y la interiorización del aprendizaje que se le está ofreciendo; en consecuencia, su utilización es fundamental e implica que el profesor conozca suficientemente: su conceptualización, importancia, usos, criterios para seleccionarlas; y en el caso particular de formación investigativa, es prioritario saber qué estrategias didácticas facilitan la enseñanza de la investigación, pues se han llegado a establecer diferentes opciones como: el seminario alemán, que surgió para favorecer la instrucción investigativa dentro de la pedagogía tradicional; el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos, propuestas desde las didácticas activas o contemporáneas.

A pesar de todas estas implicaciones de las estrategias didácticas, en el programa de Psicología, al año 2006, cuando se inició este estudio, no se tenía claridad si se estaban empleando las adecuadas para lograr la formación investigativa planeada, si los docentes, la mayoría sin formación pedagógica, conocían su definición y cómo aplicarlas; entonces, se planteó esta investigación con el propósito de comprender la utilización precisa y

detallada de las estrategias didácticas en las materias investigativas, identificando la manera cómo los profesores organizan sus clases; sus apreciaciones y experiencias sobre este tema; las estrategias didácticas que efectivamente usan según su propia información, la que suministran sus estudiantes y la observación de clase; además, la manera cómo ellos seleccionan las estrategias que emplean en sus asignaturas investigativas. A partir de esta fase diagnóstica surgió una propuesta de mejoramiento tendiente a aportar al programa de Psicología alternativas que le permitan alcanzar su gran objetivo de formar jóvenes investigadores.

Para el desarrollo de esta investigación cualitativa, con enfoque histórico – hermenéutico y método etnográfico, se contó con la participación de 7 docentes y 8 estudiantes de las asignaturas investigativas contempladas en el plan de estudios. Como técnicas de recolección de la información se utilizaron: entrevista, observación, grupo focal y taller.

Al final del proceso investigativo se destaca que los docentes utilizan las siguientes estrategias didácticas: clase magistral, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía y asesoría, las cuales no se reconocen como estrategias para enseñar a investigar, claro está que algunas de ellas si aportan en este sentido, como: taller, exposición de estudiantes, guía y asesoría.

Los resultados de este trabajo de grado se presentan en los siguientes capítulos: en el primero, denominado *situación problemática*, se detalla el problema de investigación, los objetivos y la justificación del estudio.

En el segundo capítulo, *Antecedentes* se hace una revisión sobre las investigaciones que se han efectuado sobre esta temática. En el tercero, denominado *Marco Teórico*, se exponen los conceptos fundamentales de pedagogía, didáctica, estrategias didácticas y formación investigativa en la educación superior, desarrollados por autores expertos en estas temáticas, lo cual permite estructurar la teoría que sustenta esta investigación.

En el cuarto capítulo, *método*, se hace alusión al paradigma, enfoque y tipo de método; de igual manera se incluyen: las técnicas de recolección de la información empleadas en el estudio; el procedimiento del trabajo de campo realizado, el cual comprende: la determinación de la población, la selección de la muestra, los contactos, el registro de la información y el análisis de la misma, mediante la metodología *Destilar la Información*.

En el quinto capítulo, *Análisis e interpretación de los datos*, se presenta una síntesis del trabajo de análisis realizado en el III semestre de estudios de la Maestría, el cual permitió la obtención de las categorías y subcategorías inductivas, que posteriormente se interpretan: a la luz de la teoría, la información suministrada por los sujetos de investigación y las experiencias de las investigadoras.

En el sexto capítulo, *propuesta de mejoramiento*, se incluye en detalle una alternativa de solución a las dificultades encontradas en Psicología, con el fin de aportar a la formación investigativa en este programa.

Finalmente, en el último capítulo, *conclusiones y prospectiva*, se muestran las principales conclusiones obtenidas en la reflexión sistemática de las estrategias didácticas que utilizan los docentes del área investigativa del programa de Psicología y los posibles estudios que pueden desprenderse de esta investigación.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El problema

Un factor fundamental para que el proceso de enseñanza sirva a la finalidad de formar docentes investigadores es recurrir a unas estrategias didácticas pertinentes, pues, de ellas depende en gran medida que se despierte el espíritu investigativo en los alumnos. A pesar de la importancia de las estrategias didácticas para alcanzar la formación investigativa que se han propuesto en el programa de Psicología, no se tiene claridad si se están empleando las adecuadas, si los docentes, la mayoría sin formación pedagógica, saben qué son las estrategias didácticas y cómo aplicarlas; de manera especial, la preocupación se centra en el desconocimiento del uso de las estrategias didácticas en las asignaturas investigativas contempladas en el plan de estudios que es desde donde más se pretende aportar a la formación de los jóvenes investigadores. Mientras no se conozca claramente la dinámica, la conceptualización, el uso y la aplicación de estrategias didácticas que se está dando al interior de las diferentes asignaturas, en especial, las investigativas, no se podrá llevar a cabo la fuerte formación investigativa que se ha previsto, ni será de óptima calidad el proceso de formación que son los propósitos de la I.U. Cesmag y la Corporación Universitaria Remington.

Objetivos

La presente investigación se basa en los siguientes objetivos:

Objetivo General

Caracterizar cómo utilizan las estrategias didácticas los docentes de las asignaturas investigativas del programa de Psicología que ofrece el convenio Institución Universitaria Cesmag – Corporación Universitaria Remington.

Objetivos Específicos

Describir la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas.

Describir las apreciaciones y las experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas.

Describir las estrategias didácticas utilizadas según los docentes del área de estudio.

Determinar la manera cómo los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas.

Identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas.

Recopilar sugerencias de docentes y estudiantes para mejorar la formación investigativa en Psicología.

Justificación

Este trabajo beneficiará a los docentes, estudiantes y directivos del programa de Psicología que se ofrece en convenio; de igual manera, a los docentes, estudiantes y directivos del programa de Psicología que ofrezca directamente la I.U. CESMAG, una vez que obtenga el registro calificado que está gestionando. En el campo de la educación, en general, el estudio se convierte en un recurso motivador y orientador para otros programas académicos e instituciones de educación superior que se adentren en el proceso de identificación, uso y aplicación de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza.

Es igualmente importante considerar que la Ley 30 de 1.992 expresa de manera clara la obligatoriedad de las instituciones de educación superior de formar en investigación y que el Consejo Nacional de Acreditación precisa que los procesos de formación (enseñanza – aprendizaje) deben estar relacionados con el conocimiento, por lo tanto, la indagación sobre las estrategias que utilizan para el desarrollo de competencias es relevante y necesaria, por las siguientes razones:

Una estrategia didáctica apropiada fomenta una cultura investigativa en los estudiantes, desarrollando en ellos su pensamiento autónomo y crítico; de igual forma, permite la creación de escenarios y condiciones para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, desarrollando competencias investigativas que les permitan contar con las herramientas básicas para explicar, comprender e intervenir en las problemáticas sociales.

Una estrategia didáctica apropiada para el aprendizaje de la investigación, además de fomentar el ejercicio investigativo, contribuye a la difusión de la producción intelectual de los estudiantes a través de ponencias, artículos de revistas, páginas web y libros.

El reconocimiento de una estrategia adecuada para el aprendizaje de la investigación redundará, a largo plazo, en el desempeño de la práctica profesional del psicólogo, pues los estudiantes beneficiarios replicarán, de una u otra manera, la experiencia en su contexto.

ANTECEDENTES

En los últimos años, a nivel de la educación superior, el tema de la didáctica, y de manera particular las estrategias didácticas, se ha convertido en un tema de interés permanente, debido a sus implicaciones directas en el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, el abordaje de este aspecto trascendental de la educación es relativamente novedoso, motivo por el cual no existen investigaciones a nivel de: proyectos de docentes, trabajos de grado de pregrado, tesis de maestría y tesis de doctorado, que aborden el tema específico de las estrategias didácticas en la formación investigativa. Esta aseveración surge de la consulta bibliográfica que se realizó: en las bibliotecas de las instituciones de educación superior de Pasto, en las bases de datos <http://www.tdr.cesca.es/> y <http://dialnet.uniroja.es>, y en la base GrupLAC de Conciencias. El único trabajo cercano a esta investigación se denomina “*cómo enseñar a investigar en la universidad*”, desarrollado por los docentes de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela: Oscar Morales, Ángel Rincón y José Tona (2005), el cual se centra tan sólo en la preparación y ejecución del trabajo de grado por parte de estudiantes de pregrado, y no se amplía a la formación general del futuro investigador, como fue la pretensión de este estudio.

No obstante, los dos coinciden en que se debe: enseñar a *investigar investigando* sobre problemáticas reales que afectan el entorno y fomentar la lecto – escritura. De igual manera, se resalta que dentro de la Uniremington e Institución Universitaria Cesmag, instituciones que establecieron el convenio para el ofrecimiento del programa de Psicología -centro de la presente investigación-, no se han llevado a cabo trabajos al respecto.

MARCO TEÓRICO

Este aparte gira en torno a tres ejes fundamentales: pedagogía y didáctica, investigación y educación superior, y estrategias didácticas, las cuales permiten dar el soporte teórico necesario para abordar el estudio de las estrategias didácticas que los docentes utilizan en su labor pedagógica.

Pedagogía y didáctica

Pedagogía

La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso formativo de los humanos. Esta perspectiva le ha posibilitado a pensadores contemporáneos afirmar que: “el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos” (Savater, 1997, 31). Esta premisa se materializa en los mandatos legales y constitucionales en Colombia, que de manera precisa disponen: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”. (Fundación Social. Corporación Tercer Milenio, 1994, 110). A partir de esta concepción humanista y la formación integral señalada, se están viviendo cambios a profundidad en la educación, en sus diferentes niveles, de tal manera que se operen nuevas prácticas pedagógicas y estrategias innovadoras y creativas que soporten una aproximación seria a la realidad actual compleja y conflictiva.

Haciendo referencia al nexo entre pedagogía y didáctica se reconoce que entre ellas existen relaciones de complementariedad y especificidad según se coloque acentos en una dirección u otra en las prácticas educativas. En tanto la pedagogía construye principios generales y fundamentos teóricos, la didáctica busca operacionalizar y encontrar: “los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial” (Stocker, 1964, 6), aplicándolos a experiencias específicas en los entornos de los sistemas escolares. Por ello, la pedagogía tiene que llegar a convertirse,

por derecho propio, en una ciencia integradora del resto de disciplinas que se ocupan también de la educación sus enfoques y fines últimos. En este sentido, Zuluaga advierte “No existe, pues si nos atenemos a la historicidad de la pedagogía, la dualidad educación-pedagogía, porque la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad.” (1999, 18). El dilema de la pedagogía actual como ciencia es transformarse o desaparecer, comprendiendo que la transformación deviene de las dinámicas propias de la cultura y de la sociedad en la cual aquella se implementa desde los sistemas escolares.

Considerando el ámbito de América Latina, se encuentra que este espacio geográfico vive una situación donde se mantienen las tradiciones, mientras los nuevos lenguajes de la postmodernidad no llegan “Pero lo que ya no puede decirse es que la tendencia de la modernización es simplemente provocar la desaparición de las culturas tradicionales. El problema no se reduce, entonces, a conservar y rescatar tradiciones supuestamente inalteradas. Se trata de preguntarnos cómo se están transformando, cómo interactúan con las fuerzas de la modernidad.” (Canclini 1989, 203). Esto es: la dualidad tradición y modernidad es vigente y toma forma y condiciones particulares en esta parte del continente americano.

En general, hoy el mundo se encuentra frente a la realidad de las sociedades contemporáneas cada vez más interconectadas por la mundialización, en una búsqueda de identidades que les permitan relaciones que vuelvan viables las tensiones entre lo local y lo global, impactando de manera directa el desarrollo de las ciencias de la educación, a las cuales les corresponde mejorar su instrumental metodológico y reflexivo para compatibilizar el quehacer cotidiano en la escuela desde las prácticas pedagógicas de los maestros.

La pedagogía en esta mirada panorámica deja de ser una suerte de compañera instrumental, que junto a la didáctica hacen posible un ritual de pasos o métodos de enseñanza-aprendizaje; por ello, Zuluaga invita a pensar que se está frente a la necesidad de visualizar que “abrir paso a la pedagogía, es tarea urgente para generar la especificidad, la diferencia y la articulación entre los saberes específicos, las teorías del aprender y la pedagogía” (1999, 22-23). A la pedagogía se acude con saberes construidos a partir de preguntas pertinentes de las dinámicas de las ciencias que la didáctica posibilita validar en los ambientes educativos concretos.

La pedagogía posibilita contribuir a realizar la imagen de la sociedad anhelada y proyectada desde el presente con el apoyo de las nuevas generaciones. En este sentido, es pertinente mencionar la afirmación del biólogo Atlan al manifestar con claridad: “la educación en una sociedad es modelada por la forma de organización que la caracteriza. Al mismo tiempo, ella contribuye a perpetuar esta organización asegurando su transmisión a través de las generaciones” (1999, 203).

Dentro de este marco debe considerarse que las prácticas pedagógicas son una opción que combina la aproximación del maestro con el pensamiento, junto con los deseos humanos infinitos por la pregunta, la duda y la capacidad de asombro, las cuales se tornan compañeras de viaje en todo ambiente de aprendizaje. De ahí, que apoyados en Castoriadis el punto de reflexión es:

Si los docentes no son capaces de suscitar entre los niños el amor por lo que aprenden y, además, por el hecho de aprender, no son docentes. Si esto falta, uno puede eventualmente salir de un liceo preparado, como una especie de animal, para sortear con éxito las distintas selecciones de las escuelas terciarias, pero no como alguien abierto y apasionado por esta enorme dimensión de la existencia humana que constituye el saber (2002, 211).

La práctica pedagógica de los maestros permite ligar su quehacer con el contexto, en su relación con la formación del mundo y la vida síquica individual y colectiva, con las significaciones y valores, así como de los procesos del mundo representativo y generador de conocimiento y sociedad; en consecuencia, dichas prácticas no debe leerse solo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino fundamentalmente como reconstrucción o recuperación crítica de la acción humana en la cultura.

Ahora se comprende por qué la pedagogía es llave de entrada de los procesos que permite a los sujetos alcanzar la sociabilidad del mismo; de ahí la responsabilidad de los sistemas educativos. En este sentido, es menester reconocer que:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo – el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies – exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable –sensaciones, pulsiones, deseos...- menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos humanidad (Savater, 1997, 32-33).

La pedagogía se torna aprendizaje de sí misma, desde los elementos que la vuelven ciencia aplicada con la didáctica.

Didáctica

La didáctica como disciplina surgió para mejorar los procesos de transmisión, circulación y apropiación del saber, dentro del proceso enseñanza – aprendizaje; concretamente su aporte está en precisar “el cómo, es decir, la manera y el método que nos permiten acceder de modo directo y extraordinario al patrimonio de los saberes”. (Zambrano, 2002, 216).

Dentro de la educación, la didáctica ha permitido comprender y aportar a las dimensiones complejas que implica el aprendizaje, de hecho, éste es una de sus preocupaciones prioritarias, por ello se constituye en un eje del quehacer del docente, pues ella le ofrece el apoyo conceptual y operativo para que él esté en capacidad de transmitir su saber, interrogar y crear vínculos con los saberes que poseen sus estudiantes.

La didáctica se ubica dentro de la educación, como una ciencia humana. Esta se encuentra situada dentro de las ciencias pedagógicas y es una rama de la pedagogía aplicada.

El objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza – aprendizaje, su tarea consiste en la definición de métodos y estrategias eficaces para desarrollar dicho proceso; de tal forma que se opera una intersección, un puente, entre un sistema abierto de conocimientos, fines, valores e insumos de los mundos posibles con las posibilidades reales de incentivar desde los ambientes educativos la creatividad e imaginación de las nuevas generaciones que se incorporan a los sistemas educativos.

Los elementos componentes de la didáctica son:

- El estudiante y su aprendizaje
- El docente y su enseñanza
- Las asignaturas y su estructura
- El contexto de realización del currículo

La didáctica se ha desarrollado de manera especial, gracias a Jan Amos Comenio, quien hizo grandes aportes a las técnicas de enseñanza, las cuales conjuntamente con sus principios educativos, se desarrollan en su obra cumbre: ‘Didáctica Magna’. De la

didáctica se han servido todos los niveles de formación e instrucción que se ofrecen para una comunidad.

Varios teóricos han abordado históricamente la didáctica, dentro de este estudio se consideran las teorías de la didáctica desarrolladas por destacados pedagogos, entre ellos Miguel de Zubiría Samper (et. al. 2003), que avanzaron de las didácticas tradicionales a las contemporáneas, pasando por las activas.

Las didácticas tradicionales teorizadas y defendidas entre otros, por Howard Gardner, subordinan el aprendizaje al docente que enseña; es decir, ponen el énfasis en la enseñanza y el profesor. Favorecen la enseñanza a grupos humanos en salones, recurriendo a la palabra sin considerar la experiencia. Estas didácticas modificaron las ideas pedagógicas anteriores, basadas en la enseñanza individualizada de hijos de aristócratas, clero, nobleza y ejercito. Las teorías de estas didácticas asumían que la mente y el cerebro vienen al mundo en blanco, listos y dispuestos a recibir el conocimiento.

Sus contradictores criticaban de la didáctica tradicional la memorización, porque antes que contribuir a la formación intelectual, llena la mente con gran cantidad de datos e información cuya duración es indeleble y probablemente fugaz; su preocupación es que el estudiante reproduzca de manera fidedigna la información suministrada por el docente.

En contraposición a este tipo de didácticas, varios pensadores de la educación, entre ellos: Jhon Dewey, Jhoann Pestalozzi, Friedrich Frobel, María Montessori, promovieron las didácticas activas, en las cuales subordinan la enseñanza al estudiante que aprende; es decir, ponen el énfasis en el aprendizaje y el estudiante. Favorecen el aprendizaje del alumno en ambientes educativos menos rígidos, como aulas donde no se encuentran los tradicionales pupitres, sino mesas para efectuar trabajos colectivos, acudiendo a la palabra respaldada por la experiencia.

No obstante las bondades de estas didácticas, al avanzar en la comprensión de la mente humana, se revolucionaron las didácticas cuando se introdujeron los procesos mentales como intermediación entre la enseñanza y el aprendizaje. Gracias a filósofos y educadores como: David Ausbel, Joseph Novale y Helen Hanesian, surgen las didácticas contemporáneas, en las cuales se combinan aprendizaje y enseñanza, y se supera la dualidad: imponer (didácticas tradicionales) – liberar (didácticas activas).

Estas didácticas antes que formar individuos dóciles (didácticas tradicionales) o individuos libertarios que favorezcan la autonomía de los sujetos (didácticas activas),

procuran formar personas mentalmente competentes, libres y responsables. En estas didácticas tanto el docente como sus alumnos juegan papeles protagónicos.

Pedagogía y didáctica en educación superior

A la luz de los vertiginosos avances del conocimiento se esperan transformaciones en el sistema de educación superior orientadas, entre otras cosas, a facilitar alternativas de formación del espíritu investigativo, la definición de líneas que motiven, tanto a docentes como estudiantes a conocer y apropiarse el saber endógeno de su realidad. Es entonces prioritario avanzar en la formación de los talentos humanos para adelantar esfuerzos investigativos, acompañados de las herramientas pedagógicas y didácticas que incentiven la praxis y la movilización a una investigación asertiva relacionada con el contexto.

En este sentido, en las atmósferas de los sistemas de educación superior en torno a América Latina circulan multiplicidad de propuestas de ajuste y reestructuración a partir de diversidad de modelos, en medio de una descentralización estructural de las relaciones de la educación superior con las sociedades contemporáneas; es por ello que estudiosos de dicha realidad afirman:

A los latinoamericanos nos urge entender cómo se apropia y cómo se construye el saber científico y tecnológico, cómo deben ser diseñadas o rediseñadas las instituciones de investigación para que puedan aprovechar mejor las posibilidades y afrontar los desafíos que conlleva la presente implosión de la historia (Gómez y Jaramillo, 1997, 11).

En este campo, la pedagogía enriquecida con los aportes de la psicología, la sociología de la educación, la filosofía, la antropología, las neurociencias y otras disciplinas, vuelve en sus ámbitos propios y acompaña a los docentes en las prácticas de aula, construyendo reflexiones, provocando investigaciones aplicadas y produciendo saberes propios que le restablecen su carácter y naturaleza propia.

En esta circunstancia, por la cual la educación superior tiene responsabilidad central en la formación de los nuevos talentos humanos y, además, considerando el reto de incentivar los esfuerzos prospectivos de las unidades básicas que constituyen el entorno y contexto propio: regiones, empresas e instituciones, los grandes interrogantes son del tipo: ¿dispone la educación superior de estrategias de formación y acompañamiento que les permita jugar un rol asertivo? ¿Los diseños pedagógicos y didácticos se corresponden con los nuevos

retos de las sociedades contemporáneas? “¿cómo sobrevivir a la ruptura de las tradiciones epistemológicas, a la creciente intersección de disciplinas y problemas, a la muerte de la verdad o la multiplicación de las verdades en el mundo postmoderno? ¿cómo responder a las demandas nuevas y dispersas que imponen la nación, la región y ciudadanía participantes, pero que también imponen el mercado globalizado, la redivisión del trabajo científico y el compromiso irrenunciable que la ciencia ha tenido con la excelencia?” (Gómez y Jaramillo, 1997, 12).

En la medida que se conozca el estado del arte de las prácticas pedagógicas de los docentes que incluye básicamente sus estrategias didácticas, técnicas, métodos, es altamente probable lograr el acercamiento a la identificación o diseño de estrategias que permitan cambios sostenibles y eficaces en los sistemas educativos de educación superior.

Según Mario Díaz:

De esta manera, es posible impulsar la construcción de un nuevo lenguaje que más allá de la función meramente curricular interprete la pedagogía de la formación como un articulado de prácticas, que separadas por la división del trabajo han generado brechas entre el conocimiento y las formas de su reproducción. (2000; 100).

Esto es, los ajustes necesarios respecto de la pertinencia social de los sistemas de educación superior en una era caracterizada por la velocidad de cambios paradigmáticos y de gestión social del conocimiento.

Investigación – educación superior

Relación investigación – educación superior

La universidad nació al mundo en el siglo XII, como una corporación institucional dedicada a la ciencia y al saber, constituida por un grupo conformado por maestros y discípulos.

Es decir, la universidad que en sus inicios se llamó UNIVERSITAS, tenía y tiene como tarea fundamental la ciencia: la ciencia para hacerla, divulgarla y utilizarla en beneficio de la sociedad. Se trata entonces de una empresa del conocimiento, que en su evolución histórica olvidó en algunos momentos su horizonte científico para atender las exigencias particulares de la época o los intereses de los Estados. Dichos intereses, si bien

es cierto podían ser científicos, también eran políticos, administrativos, sociales, económicos o aun militares.

En armonía con esas prioridades estatales, según lo refiere Borrero Cabal (2001), surgieron los siguientes modelos universitarios:

- El modelo napoleónico, preocupado por la universidad profesionalizante, sin ningún interés por la investigación.
- El modelo británico, ocupado de formar al hombre conductor de la sociedad.
- El modelo alemán, centrado en la investigación científica.
- El modelo norteamericano, resultado del cruce del modelo inglés con el alemán, interesado en buscarle utilidad a la ciencia para el progreso económico.
- El modelo ruso, mezcla el modelo napoleónico y alemán, centrado en la profesionalización y la investigación.

En el momento actual se plantea que “la universidad olvidó su tarea fundamental que es la ciencia y se la acusa de ser profesionalizante, una máquina de hacer diplomas... hoy está ocupada en repetir y transmitir la ciencia, pero no en hacerla” (Torrado, 2001, enero).

Borrero Cabal (2001) reconoce que la ciencia hoy está unida a la tecnología, la cual surgió como aproximación entre la ciencia (saber intelectual) y la técnica (cómo hacer); a partir de la revolución industrial cuando se creó la máquina de vapor, basándose en leyes termodinámicas.

La ciencia y la tecnología se desarrollan en las instituciones de educación superior a través de una herramienta que es la investigación, de allí que educación superior e investigación tienen una relación indisoluble.

Desarrollo científico y tecnológico y sus retos a la educación

En las últimas décadas se ha presentado una multiplicación asombrosa del conocimiento, fruto del desarrollo de la ciencia y la tecnología, las cuales han asumido las características de una empresa que otorga poder a las sociedades que trabajan en ellas, y es que no todos los países desarrollan ciencia y tecnología, en realidad son las naciones industrializadas las que se han dedicado a su fomento, a través de procesos investigativos que hacen parte de su devenir cotidiano.

El conocimiento científico pasó a ser el principal factor de producción y cambio social, lo cual quiere decir que el nivel de desarrollo de un país está en función de su capacidad científica y tecnológica.

Considerando el caso de América Latina, la mayoría de países, entre ellos Colombia, dependen de la ciencia y la tecnología que se producen en otros Estados, debido, en parte, a que las instituciones de educación superior se han ocupado de formar profesionales y han eludido la investigación.

En estas circunstancias los requerimientos que la sociedad le hace a los centros universitarios, según Rafael Torrado (2001, abril) son:

- Dejar de ser transmisoras de conocimientos y pasar a crearlos y recrearlos.
- Deben enseñar a aprender, no a memorizar y repetir.
- El docente universitario debe hacer ciencia.

La ciencia y la tecnología terminarán penetrando en los más diferentes ámbitos del hombre, como en su trabajo, en los negocios, en las comunicaciones y lógicamente en la educación, la cual está ligada al desarrollo científico y tecnológico. Este último, como lo expresa Luís Fernando Peña (2001), le plantea al sistema educativo diferentes desafíos como los siguientes:

- Adoptar el computador como una tecnología educativa, que puede mejorar de manera significativa el proceso de enseñanza – aprendizaje, por cuanto le ayuda al estudiante, a través de un fácil acceso, a encontrar, clasificar y valorar información diversa; a resolver problemas; a pensar críticamente y hacer sus propias producciones; en síntesis, se puede decir que este equipo favorece el desarrollo del pensamiento que poco se estimula en los ambientes tradicionales de aprendizaje.
- Revisar el ideal de formación enciclopédica y los métodos de enseñanza transmisivos, debido al aumento de la información y la velocidad con la que cambian los conocimientos.
- Motivar la investigación estudiantil, fomentando el espíritu científico.
- Revalorizar y reconceptualizar ciencia y tecnología en el currículo.
- Revisar las metodologías y materiales de enseñanza.
- Orientar la función del docente a preparar los estudiantes para el cambio y capacitarlos para que aprendan a aprender.
- Reemplazar las estrategias reproductivas por otras transformacionales.

- Modificar la forma de enseñar el conocimiento normalmente centrado en los aprendizajes reproductivos y repetitivos, por una diferente donde se oriente al estudiante para que construya su aprendizaje, constituyéndose en un generador de conocimiento y no en un simple consumidor de información.
- Preparar a los profesionales para enfrentar y manejar el cambio antes que suministrarles conocimientos y habilidades que pueden quedar obsoletos en el tiempo.

Frente a estos retos, Miguel de Zubiría expresa que “las instituciones continúan aferradas a las viejas prácticas educativas que podrían enfrentarlo [al estudiante] a un aprendizaje memorístico, pobre de recursos, que seguramente restringirá su imaginación” (2003, 45).

Orientaciones de la investigación en Colombia

Siendo innegable y fundamental la relación que debe existir entre ciencia, tecnología y sociedad, consistente en la vinculación de la investigación a los requerimientos de la sociedad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a comienzos de la década de los noventa, recomendó a los gobiernos de los países que elaboren políticas y programas de ciencia y tecnología que permitan maximizar sus economías y sustenten el desarrollo social en el marco de la sociedad del conocimiento.

De igual manera, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con respecto a la sociedad del conocimiento, resalta que el conocimiento es reconocido como un mecanismo crucial de estructuración y dinámica social; además que el conocimiento científico y tecnológico es un factor crucial de la productividad, del poder e incluso de la experiencia personal; igualmente que las actividades científicas y tecnológicas van de la mano con la evolución de las sociedades y que cada vez más la ciencia y la tecnología son objeto de políticas públicas y de estrategias concertadas entre Estados y empresas.

La difusión realizada por estos dos organismos internacionales de la nueva perspectiva del desarrollo, ha contribuido a la adopción de medidas públicas relacionadas con el fomento de la ciencia y la tecnología; en este sentido, la primera acción de esos organismos fue ver cómo funcionaban en los países industrializados: la investigación, las instituciones de educación superior y los mecanismos de apoyo a la ciencia.

En 1.969, Jorge Sábato y Natalio Botana publicaron un documento de gran influencia: *La Ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*, en el cual se abordan las tareas que corresponden al Estado, a la comunidad científica y al sector empresarial para incorporar al desarrollo de los países latinoamericanos, la ciencia y la tecnología.

En este texto, los autores incluso llegan a afirmar que “sin ciencia y tecnología las naciones latinoamericanas se quedarán sin soberanía, sólo con sus símbolos, las banderas y los himnos, pero sin viabilidad histórica” (Sábato y Botana, 2005 citado en <http://www.oel.es/salactsi/pinon.pdf.s.f.>).

Por su parte, consciente de esta realidad en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo BID ha formulado políticas de financiamiento de la ciencia y la tecnología para esta región del mundo, teniendo en cuenta las urgencias de competitividad que han surgido como consecuencia de los procesos de apertura económica, característicos de los inicios del siglo XXI. Estas políticas se han materializado en el apoyo ofrecido a las naciones para la construcción de sistemas nacionales de innovación.

En el caso colombiano, como en el de los países tercermundistas, la actividad investigativa ha jugado hasta hace poco tiempo un papel marginal en las preocupaciones del Estado; sin embargo, en los últimos años se han realizado algunos esfuerzos en ciencia y tecnología como: la creación de COLCIENCIAS, que aconteció en 1.968 para impulsar el desarrollo científico y tecnológico del país; la conformación de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para fomentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología; y la estructuración de un marco legal.

Respecto al marco legal actual de la investigación en Colombia, éste se concreta en las siguientes cinco normas:

- Constitución Política de 1.991, la cual establece que el Estado debe fortalecer la investigación en las universidades oficiales y privadas y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.
- Ley Orgánica de la Educación Superior (Ley 30 del 28 de diciembre de 1.992), promulgada a la luz de la Constitución de 1.991, define la trascendencia de la investigación en las instituciones de educación superior, particularmente en el capítulo 7 expresa que las actividades de fomento, inspección y vigilancia que le corresponden al Presidente, se orientan entre otras acciones a:
 - ✓ Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de educación superior y ofrecer las condiciones para su desarrollo.

- ✓ Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes. Se plantea entonces, incentivos para científicos e investigadores.
- ✓ Fomentar la producción de conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la agricultura.
- ✓ Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en directivos y docentes de las instituciones de educación superior.
- Ley General de la Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1.994), promulgada también a la luz de la Constitución de 1.991, involucra elementos investigativos en la educación preescolar, básica y media.

Específicamente para la educación preescolar establece como objetivos: desarrollar la creatividad de los niños, sus habilidades y destrezas y capacidad de aprendizaje; igualmente estimularles la curiosidad para observar y explorar el medio que los rodea (natural, familiar y social).

En cuanto a la formación básica, la Ley 115 precisa diferentes propósitos alusivos a investigación: facilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento científico y tecnológico, de manera crítica y creativa, de tal manera que se los prepare para los niveles superiores de estudio y para su integración social y laboral; estimular el razonamiento lógico y analítico para su aplicación en la solución de problemáticas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana; y desarrollar actitudes hacia la investigación.

En lo pertinente a la educación media la mencionada ley propone alcanzar las siguientes metas: desarrollar la capacidad de profundización en un campo de conocimiento, considerando potencialidades e intereses, y desarrollar la capacidad reflexiva y crítica sobre la realidad.

En estos propósitos se evidencia la necesidad de un proceso de enseñanza – aprendizaje creativo, en oposición a la instrucción transmisiva, donde el estudiante esté actualizado sobre lo que está ocurriendo en su entorno y en el mundo, tenga la posibilidad de utilizar en su formación modernas tecnologías y conocer las nuevas que se van desarrollando.

Además, la norma dice que no se lo debe aislar de la sociedad en que vive, en consecuencia, los conocimientos que se le ofrezcan deben relacionarse con el entorno;

es necesario motivarlos para que solucionen problemas de su comunidad. Esto implica pasar de clases teóricas habituales a sesiones de actividades problematizadas.

En síntesis, lo que propone la ley es el desarrollo de un espíritu investigativo en la persona desde niño, pues la formación investigativa inicia desde el nivel pre-escolar, a través del fomento de actitudes que relacionen al estudiante con su entorno.

- Decreto 2566 de septiembre 10 del 2.003, sobre condiciones mínimas de calidad, enfatiza que en los programas de pregrado se debe desarrollar la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes y profesores.
- Decreto 1001 de abril 3 del 2.006, referente a la oferta de programas de postgrado, establece que en este nivel de formación además de los requisitos fijados para el pregrado en el Decreto 2566/03, se debe fomentar y desarrollar investigación propiamente dicha, la cual se entiende como generación de nuevo conocimiento avalado por comunidades académicas nacionales e internacionales de la disciplina.

La formación investigativa de los estudiantes

Concretamente las instituciones de educación superior tienen dos compromisos con la investigación: realizar investigación y enseñar a investigar.

La investigación referida a la generación de conocimiento, que les corresponde desarrollar en cumplimiento de su misión la efectúan a través de grupos de investigación de docentes, quienes suelen vincular a sus alumnos como coinvestigadores o auxiliares; también la hacen mediante los trabajos de grado de estudiantes de postgrado a nivel de maestría y doctorado.

La enseñanza de la investigación es una responsabilidad pedagógica, que consiste en “utilizar la investigación en la docencia... para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir, para adelantar investigación formativa”.(Restrepo, 2003, 196).

El término 'formación investigativa' en Colombia, fue acuñado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para hacer referencia a:

Aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el

aprendizaje, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes. (197-198).

Esto implica que se debe enseñar a investigar investigando, en el escenario del aula, con un docente que reflexione permanentemente sobre su desempeño pedagógico y efectúe la renovación requerida para ofrecer a sus estudiantes una formación investigativa pertinente y adecuada.

En forma detallada, en el marco de las orientaciones legales anteriormente presentadas, el Consejo Nacional de acreditación.(2003), precisa que la formación investigativa de los estudiantes debe: promover la capacidad de indagación y búsqueda del discente y formarle un espíritu investigativo, con el fin de favorecer en él una aproximación crítica y permanente al estado del arte en la disciplina en que se está formando; y además, potenciarle el pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas y el planteamiento de soluciones.

Para cumplir esta compleja pero lógica exigencia, se requiere adoptar los más diversos mecanismos por parte de las instituciones y/o sus docentes.

En el caso de los centros universitarios, es necesario que:

- Incluyan en sus planes de estudio, asignaturas investigativas donde se desarrollen ejercicios prácticos, a partir de la reflexión y aporte directo del estudiante; dichas asignaturas tienen que ser orientadas por docentes investigadores.
- Adopten como modalidades de trabajo de grado aquellas que tengan un fuerte componente investigativo.
- Vinculen a estudiantes como monitores de investigación.
- Fomenten y permitan la participación de los estudiantes en proyectos de investigación de docentes.

En cuanto a los docentes, insiste el Consejo Nacional de Acreditación.(2003), se requiere que hagan una reflexión permanente de su quehacer pedagógico y que vinculen a sus estudiantes en la solución de problemas de la disciplina, con el fin de construir colectivamente los conocimientos.

En el caso conjunto de docentes y estudiantes es menester revisar profundamente los métodos de enseñanza utilizados, en especial, las estrategias didácticas, las cuales tienen incidencia directa en el logro de los propósitos de una formación investigativa apropiada.

Estrategias didácticas

Concepción

Actualmente se asiste a un momento de relevancia en el diseño, selección y recreación permanente de estrategias didácticas y pedagógicas. Herramientas por excelencia que procuran dar sentido a las prácticas educativas, que vistas de manera suelta impiden alcanzar los horizontes deseados en los procesos formativos.

Conviene distinguir conceptos afines utilizados en el lenguaje de las prácticas pedagógicas, tales como: *estrategias didácticas, método, técnicas y actividades*; para lo cual se han tomado unos conceptos desarrollados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey:

“La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (2005, 6). Estas constituyen un factor importante dentro de la didáctica, y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es decisivo positivamente cuando se utilizan en forma ordenada, coherente, y no indiscriminada y confusa como en muchas oportunidades suele hacerse.

El método es el camino y la organización en forma sistémica de una ruta de procesos y procedimientos que posibilitan el conocer, saber y aprender; el cual fundamenta las estrategias didácticas.

Las técnicas “se consideran como procedimientos didácticos que posibilitan realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia” (2005, 6).

Por su parte, las actividades “son parte de las técnicas y son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica. Son flexibles y permiten ajustar la técnica a las características del grupo” (2005, 6).

Para aclarar los conceptos se precisa que las estrategias indican el horizonte; los métodos son caminos que reducen la incertidumbre frente a los procesos de aprendizaje, el saber y conocimiento; las técnicas son procedimientos que viabilizan la realización de la estrategia; y las actividades son acciones específicas que se deben adecuar a los propósitos de los procesos enseñanza-aprendizaje y de grupos.

Haciendo referencia concreta a las estrategias didácticas se resalta que siempre han sido objeto de diferentes estudios, asociados a corrientes pedagógicas, buscando su

continuo desarrollo y su adecuada utilización; es decir, se han desarrollado unas estrategias propias para las didácticas tradicionales; otras dentro de las didácticas activas y otras para las didácticas contemporáneas. Son la impronta que cada tipo de didáctica le imprime a las prácticas pedagógicas de los docentes en los ambientes escolares.

Penetrando en el conocimiento de las estrategias didácticas se destaca que son de diversa naturaleza: algunas se orientan con mayor acento a los procesos de enseñanza, y desde esta perspectiva tienen que ver con los procesos que permiten al docente desencadenar la aproximación al saber; en cambio las estrategias de aprendizaje parten del esfuerzo constructivo que el estudiante tiene que desencadenar para arribar al mundo de las ideas y el conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje ponen su acento en la generación de capacidades de análisis y capacidades comunicativas propias en los estudiantes para que ellos puedan aproximarse a los procesos formativos, y según Ofelia Ángeles Gutiérrez pueden definirse como:

Procesos de toma de decisiones concientes e intencionales, en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera organizada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se presenta la acción (2003, 5).

También Derry, citado por la misma autora, precisa el alcance de este tipo de estrategias como: “un conjunto de procedimientos y procesos mentales empleados por el individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos”. (2003). Es destacable la especial consideración que los autores prestan a los procesos mentales, a las formas de organización del conocimiento y al papel que juega el estudiante ejerciendo sus facultades de vincularse al aprendizaje.

En todos los casos se visualiza que la estrategia de aprendizaje precisamente se caracteriza y “lo que la hace observable, es que no es un estado sino un proceso. Representa el conjunto de las operaciones realizadas por el sujeto con objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado”. (Meirieu, s.f., 149 – 150).

En cuanto a las estrategias didácticas de enseñanza, el énfasis se desplaza al rol del docente, quien genera posibilidades de aproximación al saber, a partir del despliegue de facultades para interrogar y motivar la conversación abierta y permanente con sus estudiantes, y toda una serie de técnicas propias que escoge y define para facilitar y alcanzar sus objetivos de contenido y aprendizaje; entonces, estas estrategias se visualizan

con la selección de las estrategias que permiten alcanzar la pertinencia de los contenidos y la forma para volverlos accesibles. En este tipo de estrategias, se pone a prueba la función y el rol de facilitación y acompañamiento del maestro en el proceso educativo; se definen así:

Son las diferentes acciones que pueden realizar los estudiantes con un propósito específico relacionado con el recuerdo y el dominio de lo aprendido. Y si bien algunas de ellas se aprenden de manera espontánea o intuitiva, la mayor parte pueden ser *enseñadas* con la intención de que resulten mas pertinentes al contenido que se aprende, a la naturaleza de la tarea y a las capacidades del estudiante (Ángeles, Gutiérrez, 2003, 14).

Respecto a la selección de estrategias por parte del docente, es fundamental la actitud del docente en su rigor y en la búsqueda de opciones y alternativas que aporten a la formación de sus alumnos desde sus prácticas de aula. Una actitud ética del profesor debe implicar la planeación y la selección de las estrategias didácticas sujetas a criterios y no la simple improvisación, resultado a veces de la certeza en un buen dominio profesional de la disciplina. Esta planeación está inmersa en la organización de las clases, respecto a la cual Fernández expresa: “No existe una fórmula milagrosa, pero si existen algunas pautas que el docente debería seguir antes de iniciar su clase. No planear una clase es un acto irresponsable”. (2008, 12)

Este autor señala unas pautas que, de acuerdo a la dinámica propia de las instituciones, los contenidos propios de cada currículo y formación profesional, pueden servir en la planeación de las actividades de aula. En primer lugar, sugiere iniciar con la contextualización, partiendo de que todo conocimiento es co-producido socialmente y obedece a determinada realidad histórica. En un segundo momento, se realiza la presentación ordenada y sistemática del conocimiento o saber específico, aquí y en el paso siguiente se determinan las estrategias didácticas que reforzarán de manera especial el trabajo del estudiante. En un tercer momento, se debe plantear el ámbito de aplicación y aproximación a la realidad, en el sentido de establecer vínculos entre los conocimientos específicos compartidos en el proceso y las conexiones o demandas de la realidad concretos. Para terminar, en un cuarto momento, se definen los espacios de evaluación y autoevaluación necesarios, así como los compromisos que permitan profundizar y ampliar el espectro de los conocimientos y sentidos compartidos en el aula.

Estrategias didácticas y formación investigativa

Durante mucho tiempo el método de enseñanza utilizado correspondió al tradicional, el cual, según Agreda y Chaves.(2007). se originó en India, China, Roma y Grecia y se empleó por espacio de varios siglos hasta que apareció la Escuela Nueva.

El método de enseñanza tradicional se distingue por ser transmisionista, verbalista, repetitivo y centrado básicamente en la exposición oral del docente. En este caso, la estrategia didáctica por excelencia es la clase magistral, entendida en su connotación de una exposición temática; además se evidencia que el tradicionalismo “carece de recursos didácticos, se limita al texto escolar, de invención reciente, o a la palabra del profesor, plasmada textualmente en el cuaderno de dictado”.(Zubiría, 2003, 29).

Con estas características, el proceso educativo no ofrecía condiciones para la formación investigativa de los estudiantes, de allí que la Universidad Alemana, preocupada por desarrollar investigación, creó una estrategia didáctica especialmente orientada a ese fin, denominada 'Seminario investigativo alemán', la cual ha sido acogida y practicada tanto en la formación de pregrado como en la de postgrado, normalmente ligada a la enseñanza tradicional; no obstante esta alternativa, la concepción y dinámica del método tradicional no estimula la investigación estudiantil.

Con el transcurrir del tiempo, a finales del siglo XIX, surgió una corriente pedagógica renovadora que buscaba superar las limitaciones del tradicionalismo, a partir de “la aplicación de recientes descubrimientos relativos al desarrollo infantil” (Guichot, 2002,9), alcanzados mediante estudios de biología y psicología.

Esta corriente se conoce como Escuela Nueva o Escuela Activa, cuyos exponentes: Jhon Dewey, María Montessori, Makarenko, Decroly, Fruebel, entre otros, consideran que la educación debe centrarse en el estudiante y el aprendizaje. El discente aprende mediante acciones concretas de descubrimiento e invención, que él realiza bajo la guía de su profesor, quien pasa a ser su orientador y ordena los contenidos de las asignaturas considerando el desarrollo intelectual y las necesidades de los educandos, y el medio en que viven. En esta escuela se busca formar para la vida a través entonces, “de actividades de investigación y de reacción, no de actividades de pura repetición. Uno olvida pronto lo que ha aprendido, pero no se olvida tan fácilmente lo que se ha hallado. Aprender consiste en hacer sus propias experiencias” (Gal, R., s.f. citado en Revista Novum, 13).

La Escuela Nueva o Activa cuenta con sus didácticas activas, las cuales contemplan dos métodos de formación: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por invención, en

donde “a partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente”. (Restrepo, 2003, 197). En estas condiciones, se está ante dos métodos de docencia investigativa que permiten a través de la investigación aprender sobre la misma investigación; estos métodos son necesarios y efectivos en la formación investigativa; en varios casos ya han sido ensayados en instituciones de educación superior por los docentes, quienes le suelen incorporar variantes buscando aumentar su efectividad.

Entre las estrategias didácticas de estos métodos sobresalen:

- El aprendizaje basado en problemas (ABP), en el cual “un equipo de estudiantes se reúne para resolver un problema seleccionado o construido especialmente para lograr ciertos objetivos de aprendizaje”. (Ángeles, 2003, 25).
- El estudio de casos, que “consiste en presentar situaciones complejas o problemáticas de la vida real, apoyadas en datos concretos, para reflexionar, analizar y discutir en grupos diferentes posibilidades de abordaje, y eventualmente, de proponer alternativas de solución.(27).
- El aprendizaje basado en proyectos, consiste en “el desarrollo de experiencias de aprendizaje que involucren al estudiante en proyectos complejos del mundo real, mediante los cuales va a aplicar conocimientos y habilidades... permite que el alumno aprenda a investigar y aplicar el conocimiento adquirido, desarrollando capacidades para el trabajo productivo”.(30).
- El preseminario investigativo, “permite tomar del seminario [alemán] algunos elementos que el estudiante de pregrado puede manejar y que lo preparan para implementar el seminario [alemán] en los últimos semestres de carrera, y naturalmente, en el postgrado” (Restrepo, 2003, 200).

En el siglo XX (década del 70), como resultado del desarrollo de la Psicología cognitiva que incluye un componente más al proceso educativo: los procesos mentales, surgió una nueva corriente pedagógica basada en la cognición, cuyos principales representantes son: Piaget, Dewey, Jerome Bruner, Novak, Vigotsky y Ausbel, entre otros, promueven el aprender a aprender, donde los procesos son más importantes que los contenidos y se busca enseñar a pensar. El docente es, como lo reconoce Agreda y Romero.(2007)., un facilitador y dinamizador del desarrollo de estructuras mentales,

que fomenta en los estudiantes diferentes operaciones mentales como: analizar, inducir, deducir, valorar, optar y codificar.

Esta perspectiva cognitiva dispone de las didácticas contemporáneas, en donde se cuenta con métodos de formación como: el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento. Este último, como ya se mencionó, también se considera en las didácticas activas, de allí que cuenta con las mismas estrategias didácticas que ya se presentaron para este método (ABP, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, preseminario investigativo, entre otras).

En cuanto al aprendizaje significativo que busca “garantizar la asimilación de cuerpos organizados de conceptos científicos y proposiciones que explican la realidad desde una perspectiva lógica” (De Zubiría, s.f., 144), de tal manera que el conocimiento adquirido perdure, propone como estrategias didácticas básicas: la exposición verbal por parte del docente; ésta se considera pertinente para “enseñar cuerpos de conocimiento”.(150-151)., que es lo que se persigue en el aprendizaje significativo. Una segunda gran estrategia es el mapa conceptual que permite representar los conceptos y proposiciones que se busca enseñar a través de este aprendizaje.

Para efectos de la formación investigativa lo ideal es el aprendizaje por descubrimiento, así este requiera un tiempo importante para el desarrollo de las actividades. El aprendizaje significativo, al desarrollar la mente a través de diferentes operaciones, coadyuva a la formación investigativa, en el sentido de que enseña a pensar, cualidad importante de un investigador, pero no involucra a los estudiantes con el método científico, lo cual constituye una verdadera debilidad.

De todas formas, a pesar de los aportes de la Escuela Nueva y la corriente pedagógica cognitiva, lo que se ha detectado en la educación, es que se sigue utilizando el método de formación tradicional, así lo reconoce De Zubiría, como ya se mencionó anteriormente. Este comportamiento de los centros y sus comunidades educativas, obstaculizan la formación investigativa, que por ley y compromiso con la sociedad y el conocimiento, debe procurarse, especialmente en las instituciones de educación superior, principal centro de pensamiento con que cuenta una comunidad.

MÉTODO

Paradigma

Este estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, en el cual “el investigador busca captar la forma cómo los actores construyen y comprenden su realidad” (Bonilla y Rodríguez, 2005, 94), por cuanto se pretendió conceptualizar sobre la situación de los docentes con base en su comportamiento, conocimientos, aptitudes que guían su desempeño en el aula, la cual se constituye en su contexto espacial y temporal.

Enfoque

De manera específica, la investigación se realizó desde el enfoque histórico hermenéutico, porque se “busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto” (López, 2001, 44), por lo tanto, no se abordó el estudio con hipótesis deducidas contextualmente, sino que de manera inductiva se pasó del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento (categorías) que permiten interpretar el trabajo de los docentes en el aula en un momento histórico determinado.

Tipo de método

En este estudio se utilizaron dos métodos: etnográfico y estudio de casos.

Según Agreda, el método etnográfico es el que “se hace posible en el trabajo de campo y tiene como eje fundamental la observación de hechos sociales actuales, sus relaciones así como sus proporciones y conexiones” (2004, 46). Este método permitió en la presente investigación el registro en forma descriptiva de la práctica pedagógica de los docentes en las asignaturas investigativas del programa de Psicología, así como los vínculos académicos entre estos docentes y sus estudiantes.

El carácter etnográfico de esta investigación se evidencia también en el hecho de que se conocieron las apreciaciones, los conceptos, las propuestas de los docentes y estudiantes respecto a sus actividades en el aula, de manera especial en lo pertinente a estrategias didácticas; así se cumple con el sentido de la investigación etnográfica, que es: “captar el

punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones, proyectos personales o colectivos, y al entorno socio cultural que los rodea” (Galeano, 2004, 57).

De manera particular, dentro de las diferentes modalidades de etnografía, la investigación se enmarca en la *etnografía interpretativa*, en la que “se pone el acento en los procesos interpretativos del propio investigador y, por tanto, abogan por hacer explícitos sus procedimientos a lo largo del estudio” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, 238). Esto se evidencia en este trabajo, por cuanto los datos recopilados se los organizó en categorías, a las cuales las investigadoras les dieron sentido y significado a partir de los autores consultados.

Por otra parte, el método estudio de casos se entiende como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (Pérez, 1994, 85), por ello, facilita la elaboración de un diseño de investigación que posibilita “un estudio exhaustivo de uno o muy pocos [sujetos] de investigación, lo cual permite conocer en forma amplia y detallada los mismos...” (Tamayo, 1997, 20).

Dentro de este marco, en esta investigación se determinó entrevistar y observar a un docente de las asignaturas básicas, es decir, de las que se cursan en los primeros tres semestres (Metodología de la Investigación Psicológica, Técnicas de la Comunicación, Epistemología de la Investigación en Psicología y Creatividad e Innovación) y un docente de las asignaturas específicas que se cursan en los tres últimos semestres que es donde se realiza el trabajo de grado (Seminario de Investigación, Práctica Investigativa y Desarrollo del Proyecto). En este caso ocurrió que un mismo docente tenía a su cargo las tres asignaturas específicas.

En lo referente a los estudiantes se determinó que la cantidad de estudiantes a tener en cuenta para realizar los grupos focales era de dos por curso: el de mayor rendimiento académico y el de menor rendimiento académico (se consideró como rendimiento académico el promedio de notas obtenido).

En el cuadro 1 se sintetizan los datos de la selección de docentes y estudiantes.

Cuadro 1. Asignaturas en que fueron observados los docentes y estudiantes seleccionados

DOCENTES	ASIGNATURAS EN QUE FUERON OBSERVADOS	ESTUDIANTES SELECCIONADOS
Docente 1	Seminario de Investigación (VIII semestre)	6 (VIII-IX-X Semestres)
Docente 2	Teorías de la Comunicación (I semestre)	2 (I Semestre)

Centrando la atención en las particularidades de los docentes sujeto de estudio, se resalta que ellos presentan diferentes características en su formación académica y experiencia investigativa, de esta manera: el “Docente 1”, tiene formación de pregrado y un magíster en la disciplina (Psicología); mientras que su formación docente la ha obtenido a través de una Especialización en Docencia Universitaria y cursos de educación no formal.

Su experiencia investigativa desde el área de la administración se ha dado como integrante de un Comité de Investigaciones en la Universidad Mariana y como Coordinador de Investigaciones en la Institución Universitaria CESMAG; en tanto, que su experiencia investigativa en el campo de la pedagogía ha sido a través de la docencia de asignaturas investigativas; y en cuanto a su experiencia investigativa a través de grupos de investigación, él hace parte de un grupo institucional y otro interinstitucional.

De otro lado, el “Docente 2” ha realizado todo su proceso formativo de pregrado y postgrado (especialización y doctorado) en la disciplina (Psicología); por su parte, su formación docente le ha efectuado a través de cursos de educación no formal; y su experiencia investigativa se centra en su desempeño como profesor de materias investigativas.

En el cuadro 2 se presenta sintéticamente esta información académica e investigativa de los docentes.

Cuadro 2. Información académica e investigativa de los docentes entrevistados y observados

ASPECTO	DOCENTE 1	DOCENTE 2
ESTUDIOS REALIZADOS		
PREGRADO	Psicología (U.INCCA)	Psicología (U. de Murcia)
POSTGRADO	Especialización Docencia Universitaria (UDENAR-UNIVALLE) Maestría en Terapia Familiar Sistemática (U. Santo Tomás)	Especialización en Psicopatología de la infancia y la docencia (U. de Murcia) Doctorado en Psicología (Universidad Miguel Hernández de Elche)
FORMACIÓN DOCENTE		
EDUCACIÓN FORMAL	Especialización en Docencia Universitaria	Ninguna
EDUCACIÓN NO FORMAL	Diplomados: Modelos Pedagógicos, Enfoques Curriculares, proceso de Cualificación	Curso de adaptación Pedagógica Diplomado en Modelos Pedagógicos
EXPERIENCIA INVESTIGATIVA		
ADMINISTRATIVA	Integrante Comité Investigación (U. Mariana) Coordinadora de Investigaciones de Psicología (I.U. CESMAG)	— —
PEDAGÓGICA	Docente de asignaturas Investigativas	Docente de asignaturas Investigativas
GRUPO DE INVESTIGACIÓN	Integrante de grupos: institucional e interinstitucional	—

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo de esta investigación se aplicaron las siguientes técnicas dirigidas a docentes: entrevista en profundidad, observación sistemática y taller; siendo sus correspondientes instrumentos los guiones de: entrevista, observación y taller. Para recolectar la información de los estudiantes se aplicó la técnica “grupo focal”, cuyo instrumento fue el guión de entrevista.

En el cuadro 3 se muestra cómo se establecieron las técnicas e instrumentos aplicados a partir de los objetivos específicos de este estudio.

Cudro 3. Técnicas e instrumentos utilizados según los objetivos de la investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Describir la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas.	Entrevista en profundidad a docentes. Grupos focales de estudiantes.	Guía de entrevista
Describir las apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas.	Entrevista en profundidad a docentes.	Guía de entrevista
Describir la diversidad de estrategias didácticas utilizadas según los docentes del área de estudio.	Entrevista en profundidad a docentes.	Guía de entrevista
Determinar la manera cómo los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas.	Entrevista en profundidad a docentes.	Guía de entrevista
Identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas	Entrevista en profundidad a docentes. Grupos focales de estudiantes. Observación sistemática.	Guía de entrevista Guía de entrevista Guía de observación
Recopilar sugerencias para mejorar la formación investigativa en Psicología	Entrevista en profundidad a docentes. Grupos focales de estudiantes. Taller	Guía de entrevista Guía de taller

Técnicas

Entrevista en profundidad

Haciendo referencia a esta técnica, se precisa que ella:

Permite la obtención de una gran riqueza informativa..., en las palabras y enfoques de los entrevistados. Proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas..., en un marco de interacción más directo,

personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta (Valles, 1997, 197).

Se acudió a esta técnica, por cuanto se necesitaba obtener la mayor cantidad posible de información por parte de unos docentes expertos, que debían ser entrevistados mínimo en dos oportunidades, cuyos conceptos y opiniones eran fundamentales para lograr un conocimiento profundo respecto a las estrategias didácticas que se utilizan en las asignaturas investigativas. Una conversación cara a cara era necesaria para conocer y comprender lo que hacen, piensan y sienten los docentes de las asignaturas investigativas del programa de Psicología.

Observación sistemática

Respecto a esta segunda técnica elegida, Alfonso Torres dice que:

Consiste en apreciar o percibir con atención ciertos aspectos de la realidad inmediata. Observamos los hechos y acontecimientos a través de todos nuestros sentidos. La vista y el oído tiene el papel principal, pero también el olfato y el tacto pueden ser útiles... Para observar bien, siempre necesitamos tener claro qué aspectos de la realidad nos interesan especialmente (1997, 85).

Además, se requiere establecer los fenómenos a observar con anterioridad y precisión; y realizarla sobre una misma situación en más de una oportunidad. Este tipo de observación es el que se utiliza en los procesos investigativos. Esta técnica se utilizó para conocer en detalle, mediante sucesivas observaciones hasta obtener la recurrencia, cómo se desarrollan las clases en la práctica y qué estrategias didácticas se aplican en las asignaturas investigativas. La información así obtenida sirvió para confrontarla con la recolectada a través de las entrevistas y grupos focales.

Taller

Es la tercera técnica considerada, la cual se define como:

Una técnica de investigación colectiva en grupo, que pretende motivar, analizar u obtener de los participantes determinada información o actitudes frente a un determinado tema... En el taller se presenta una interacción entre sujeto investigativo e investigador quienes desarrollan una temática específica (Agreda, 2004, 51).

En consecuencia, el taller se empleó por cuanto se buscaba la participación de cada uno de los docentes dentro de un trabajo colectivo, con el fin de identificar estrategias didácticas para enseñar a investigar, según sus experiencias y conocimientos.

Grupo focal

Es la cuarta técnica, aplicada con el propósito de conocer, por medio de los estudiantes, las estrategias didácticas que efectivamente utilizan los docentes de las asignaturas investigativas y establecer cómo los jóvenes ven el desarrollo general de estas clases. Esta técnica:

Es una modalidad de entrevista... para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión, con un grupo de 6 a 12 personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio (Torres, 1997: 106).

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos que se aplicaron dentro de las técnicas mencionadas, se especifica que se construyeron de manera precisa, como ya se mencionó, orientados al cumplimiento de los objetivos de esta investigación. En el anexo A se incluye la guía inicial de entrevista, es decir, la correspondiente a la primera sesión; en el anexo B se presenta la guía de entrevista utilizada con los grupos focales de estudiantes; por su parte en el anexo C se muestra la guía de observación que se tuvo como referencia para presenciar el desarrollo de las clases.

Trabajo de Campo

Recolección de la información

Para efectuar la recolección de información, el contacto con la muestra de docentes, se hizo de manera directa en el sitio de trabajo, ya que los profesores investigados con una de las autoras de este estudio, son compañeros de trabajo, así que hubo disponibilidad para conceder las entrevistas, permitir observaciones de sus clases y participar en el taller. En cuanto a los estudiantes, la invitación a asistir a los grupos focales, se la cursó a través de la Directora del Programa de Psicología, quien directamente los convocó, autorizándoles para ausentarse de clases durante el tiempo de ejecución de esta entrevista colectiva.

Registro de la información – Diario de Campo

Una vez obtenida la información, se hizo su registro en el diario de campo, definido como: “El relato, escrito cotidianamente, de las experiencias vividas y de los hechos observados” (Agreda M., 2004, 51). “El diario es como un crisol donde se combinan las reflexiones personales, los recortes, las citas; impresiones, búsquedas; un ejercicio de reconstrucción o reacompañamiento de lo cotidiano” (Vásquez, 2002, 116).

En el diario de campo se registraron las observaciones, conductas verbales y no verbales de los docentes sujeto de estudio. Consta de dos páginas opuestas: La izquierda y la derecha; en la derecha se registró la información recolectada mediante observaciones, entrevistas y grupos focales; en la página izquierda se incluyeron las reflexiones personales del investigador, sus comentarios, las confrontaciones de la información recolectada con lecturas realizadas sobre el tema y algunas interpretaciones preliminares.

Análisis de la información - ‘Destilar información’

En un siguiente momento se abordó el análisis de la información, cuya base fueron los datos obtenidos a través de las entrevistas, los que se triangularon con aquellos que se recopilaron mediante los grupos focales y las observaciones. Aplicando la metodología “Destilar información” se hizo el análisis en las siguientes fases:

- Codificación y clasificación de la información obtenida en criterios.
- Determinación de los términos recurrentes y pertinentes para cada criterio establecido y búsqueda de los predicados para las recurrencias.
- Definición de relaciones.
- Construcción de campos semánticos.
- Construcción de aproximaciones categoriales.

Interpretación de la información

Finalmente se abordó la tarea de la interpretación procedimiento mental que consiste en “buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que

permitan construir una visión integral del problema” (Bonilla y Rodríguez, 2005, 269); se llevó a cabo acudiendo a la triangulación de la información obtenida a través de entrevistas en profundidad, observaciones sistemáticas, grupos focales y un taller.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Inicialmente es importante aclarar que el análisis y la interpretación de datos en esta investigación no se considerarán como procedimientos metodológicos aislados, sino simultáneos y complementarios entre sí. Sin embargo, para una mayor ilustración, este capítulo se inicia presentando el proceso analítico.

Análisis de la información

Para la construcción de categorías y subcategorías, aspecto fundamental del análisis de los datos, se utilizó la guía metodológica *destilar la información*, elaborada por el doctor Fernando Vásquez Rodríguez, y orientada por los tutores Edmundo Calvache López y Pilar Londoño Martínez, la cual en su esencia contempla diferentes fases que en este estudio se abordaron así:

En primer lugar se tomaron “los textos base” que corresponden a la transcripción de las entrevistas realizadas, organizados y armados en pliegos de cartulina, seguidamente se hizo una primera clasificación de la información obtenida considerando aquellas palabras fundamentales “criterios” que permiten adentrarse en el conocimiento del objeto de estudio. En este paso fue importante considerar aquellos términos que con mayor frecuencia aparecían en los textos, que es lo que se denomina “palabras recurrentes”.

Luego se efectuó una selección del material escrito considerando que los términos recurrentes sean pertinentes con lo que se quiere investigar, descartando toda información no alusiva al tema.

A continuación se recortaron aquellos párrafos que cumplieran con las condiciones anteriores, teniendo el cuidado de que los textos tengan un sentido completo, mostrándose los cortes que sean necesarios mediante la utilización de paréntesis y tres puntos suspensivos. También fue fundamental en esta fase codificar la información seleccionada con el fin de poder relacionarla en cualquier momento de la investigación con el texto original.

En una quinta etapa se elaboraron los predicados de los términos recurrentes anotando entre corchetes palabras o cortas frases descriptoras, las cuales, resumen el contenido del texto.

Toda la información anterior se organizó en un cuadro síntesis, elaborado y suministrado por los tutores Pilar Londoño y Edmundo Calvache, que contenía: criterios, palabras recurrentes, palabras recurrentes con predicado y codificación según los objetivos específicos del estudio.

A manera de ejemplo, se muestra este procedimiento aplicado con el primer objetivo específico: *identificar la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas*, en el cual se identificaron tres criterios: planeación de la clase, desarrollo de la clase y evaluación de los estudiantes (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Palabras recurrentes con predicado y codificación, según criterios

CRITERIOS	PALABRAS RECURRENTES	PALABRAS RECURRENTES CON PREDICADO	CÓDIGO
Preparación de clases	Contenido Programático (2)	<p>“...Entonces en función del contenido programático están los contenidos que se van a tener en cuenta en los espacios académicos...yo trabajo de acuerdo a la intencionalidad del contenido programático, el cual tiene unos temas importantes para poder desarrollar...”[A PARTIR DE CONTENIDO PROGRAMÁTICO]</p>	ST E1 P5
	Objetivo (2)	<p>“...la planeación viene dada de acuerdo al objetivo que ellos pretendan... si yo quiero que los estudiantes lleguen a crear una pregunta investigativa, diseño una actividad para lograr este objetivo...” [A PARTIR DE OBJETIVOS DE ESTUDIANTES]</p>	ST E1 P5
	Contenidos (3)	<p>“...estas clases están centradas aunque no rígidamente a unos contenidos que se plantean desde el comienzo para organizar esa materia. [A PARTIR DE CONTENIDOS DE LAS MATERIAS] Yo estoy encontrando en el contacto con los estudiantes ciertas necesidades, por ejemplo, contenidos que no se habían planteado al principio estoy considerando trabajarlos ahora [A PARTIR DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES NO PLANTEADAS EN CONTENIDOS] y, sobre todo, contenidos relacionados con la lecto-escritura que son un requisito para que el estudiante sea investigador...”</p>	JR E1 P8

Es importante anotar que la codificación se realizó de la siguiente manera: para los dos primeros casos del ejemplo, con la denominación ST E1 P5, refiriéndose a la inicial del primer nombre y primer apellido del docente (ST), la segunda, a la técnica de la entrevista (E); los dos últimos elementos indican el número de la pregunta realizada por las investigadoras (P5). Para el tercer caso, se utilizó la denominación JR E1 P8, haciendo alusión a la pregunta 8, dentro de la entrevista No. 1, hecha al segundo docente que suministró información.

Pasando a una siguiente fase, se hizo un listado de las palabras o frases descriptoras con el fin de organizarlas por términos afines que permitieron posteriormente la elaboración del campo semántico por criterio; es decir, un diagrama en donde se muestran las relaciones de los criterios con las palabras o frases descriptoras, con un significado para la investigación. Lo realizado en esta fase se ilustra en la figura 1 (pág. 49), para el primer objetivo específico que se viene tomando como ejemplo.

Finalmente, de manera paralela a la construcción del campo semántico se elaboraron las categorías inductivas, presentadas en forma gráfica bajo el esquema de “árbol” y con la denominación de “aproximaciones categoriales”, las cuales cumplen los siguientes principios: Exclusión mutua, homogeneidad, uniformidad semántica, pertinencia, jerarquía e interrelación de ellas. El ejemplo respectivo se muestra en la figura 2, (pág. 50).

Interpretación de la información

Después de esta ilustración sobre el análisis, a continuación se muestran los resultados del proceso de interpretación de las categorías obtenidas, a partir de cada objetivo específico (ver cuadro 5); dicho proceso se realizó con base en la triangulación que relaciona *la realidad estudiada, la teoría acumulada y el observador – investigador*. Según Aracelly de Tezanos, en la realidad “están las personas – sus percepciones, experiencias y reflexiones – que surgen en los registros de observación y/o entrevistas, así como también los documentos, representados ahora en un texto descriptivo que articuladamente manifiesta la forma, la apariencia del objeto” (176); en segundo lugar, en cuanto a la teoría acumulada, en ella “se encuentran las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinarias específicas a las que se recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado...” (176); por último, está el investigador, es decir “el sujeto

situado en un horizonte que es portador de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos” (176).

Cuadro 5 Categoría inductiva para cada objetivo específico

Objetivos específicos	Categorías
<p>Describir la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas.</p>	<p>Organización de las clases de investigación.</p>
<p>Describir las apreciaciones y las experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas.</p>	<p>Apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas.</p>
<p>Describir la diversidad de estrategias didácticas utilizadas según los docentes del área de estudio.</p>	<p>Estrategias didácticas utilizadas por los docentes.</p>
<p>Determinar la manera cómo los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas.</p>	<p>Criterios para la selección de estrategias didácticas.</p>
<p>Identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas.</p>	<p>Estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes.</p>
<p>Recopilar sugerencias de docentes y estudiantes para mejorar la formación investigativa en Psicología.</p>	<p>Sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar.</p>

Organización de las clases de investigación

Realmente el punto de partida para comprender el proceso de formación investigativa que se está ofreciendo a los estudiantes de Psicología, es conocer cómo organizan sus clases los profesores de las asignaturas investigativas (ver figura 2, pág. 50). A este acto docente, Adán Clavijo (2008) lo denomina ‘proceso docente’; por otro lado, Mario de Miguel Díaz (2005) habla de la ‘planificación y realización del proceso de enseñanza - aprendizaje’, en tanto que otros autores se refieren a la ‘dinámica de la clase’. Lo cierto es que todos coinciden en que ésta comprende tres dimensiones o etapas: planeación, desarrollo y evaluación.

La planeación, entendida como “convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción” (Clavijo, 2008, 18), aplicada a la clase, les exige a los docentes pensar en su asignatura y llevar sus ideas a una propuesta práctica sobre cómo trabajará con sus estudiantes.

Según Clavijo, la planeación se centra en “decidir qué contenidos van a aprender los estudiantes... las estrategias pedagógicas de aprendizaje y didácticas... y los objetivos” (2008, 19). Esto es precisamente lo que hacen los docentes del programa de Psicología, quienes planean sus clases en torno a los contenidos de la materia a su cargo, los cuales se establecen por parte del profesor así: toma los contenidos programáticos que fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional en el documento de condiciones mínimas, más las tendencias temáticas de los ECAES y los avances que se han dado en su asignatura, y construye la ‘ficha de desarrollo temático’ en donde semana a semana de cada semestre, planifica el contenido a desarrollar, precisando: sus propósitos, las estrategias didácticas y los recursos a utilizar, también las estrategias y fechas de evaluación.

Esta planificación se realiza al iniciar el período académico y lo que hace el docente para cada clase es tomar el tema que en turno le corresponde desarrollar y prepararlo detenidamente, con sus estrategias didácticas y mecanismos de evaluación.

Esta manera de planear es una directriz en el programa de Psicología; pero el ingrediente propio que añaden los docentes entrevistados, es considerar en la planificación de su clase, las necesidades propias del colectivo de estudiantes “estoy encontrando en el contacto con los estudiantes ciertas necesidades, por ejemplo, contenidos, que no se habían planteado, los trabajo ahora” (testimonio de docente).

Tener en cuenta esta particularidad es fundamental para satisfacer las expectativas de los educandos, quienes se sentirán a gusto en la materia y se interesarán por conocerla y aprenderla.

La planeación de las asignaturas investigativas se verificó en las observaciones realizadas a los docentes sujeto de estudio, quienes tenían claridad del tema a tratar, lo llevaban preparado en contenido, en estrategias de desarrollo y tareas para el estudiante (éstas básicamente para efectuarlas en tiempo independiente).

Por otra parte, de los 8 estudiantes que participaron en los grupos focales, 6 confirmaron que sus docentes llegan preparados a las clases; uno expresó que “hay momentos en que le falta un poquito” (testimonio de estudiante) y otro “le falta un poquito de preparación” (testimonio de estudiante). En el proceso de recolección de información se pudo constatar que estos dos estudiantes presentaban bajo rendimiento académico, de allí que sus respuestas están sesgadas por su situación adversa en la materia, ya que en la realidad, se observó a unos docentes que en la ejecución de sus clases evidenciaban su planificación previa.

Abordando ahora la etapa del desarrollo o impartición de la clase, los docentes expresan que la hacen en cuatro momentos básicos: explicación por parte del docente, diálogo docente – estudiantes, asesoría y trabajo independiente.

La explicación que realiza el profesor es, obviamente, sobre el tema que le corresponde desarrollar en ese momento y la efectúa de manera teórica; sobre la clase teórica, Mario de Miguel Díaz reconoce que ésta es “la práctica más habitual y característica en la enseñanza universitaria” (2005, 21), la cual por sí sola no es suficiente para una adecuada formación; de allí que los docentes entrevistados y observados la utilizan simultáneamente con otras prácticas.

La explicación teórica que ofrecen los docentes de las asignaturas básicas, es decir, las que se cursan en los primeros semestres, tiene sus diferencias con respecto a la explicación teórica que realizan los profesores de las asignaturas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado. Dicha diferenciación consiste en que en estas últimas la explicación se efectúa básicamente sobre los conceptos necesarios para elaborar el trabajo de grado, para citar un caso, se apreció que el profesor explicó, mediante un mapa conceptual, los conceptos de contextualización, macrocontexto y microcontexto y presentó ejemplos alusivos que los llevaba preparados. En este caso, si el profesor con la participación de sus estudiantes construyera los ejemplos en la clase, la comprensión y retención por parte de los jóvenes

serían mayores; de igual manera, y dado que el docente observado es investigador, sería pertinente que presente sus propias producciones, es decir, que los ejemplos los extraiga de sus trabajos investigativos. Resumiendo, la dinámica de la exposición en las asignaturas de trabajo de grado es: presentación teórica del tema, a través de mapas conceptuales, con su ejemplificación.

Mientras que en las asignaturas básicas, la explicación docente se centra en temáticas generales (no sólo conceptos); para ilustrar se puede mencionar la presentación que sobre 'Neurolingüística' hizo el profesor, en un momento de observación; él inició con su conceptualización y pasó a: su relación con la Psicología, los avances que se han logrado y su aplicación en la vida práctica. En síntesis, la explicación teórica en las asignaturas investigativas de los primeros semestres aborda diferentes dimensiones de un tema, no tanto su concepto.

Continuando con el desarrollo de la clase, se destaca como otra acción: el diálogo docente – estudiantes, del cual Villar Ángulo menciona que “no sólo se reconoce como estrategia facilitadora de la enseñanza y del aprendizaje, sino que se siente como necesidad y como carencia” (2005, 179 – 180), pues es indispensable que se relacionen los actores del proceso enseñanza - aprendizaje.

El profesor de las asignaturas de trabajo de grado mencionó reiteradamente en las entrevistas que el diálogo con sus alumnos es una característica permanente de sus clases, efectivamente, refiriéndose a la dinámica de sus clases, expresa: “yo socializo un tema, converso con las personas y dejo unos ejercicios” (testimonio de docente). Por su parte, el docente de las asignaturas básicas no hizo alusión al diálogo en sus clases; sin embargo, en la práctica lo que se apreció en el aula es todo lo contrario: en las asignaturas de trabajo de grado no se suceden diálogos, ni siquiera entre estudiantes; la comunicación que se presenta entre docente y discente se reduce a las preguntas frecuentes: ¿entendieron? ¿está claro? ¿preguntas al respecto? Éstas, en varias oportunidades, ni siquiera son contestadas por los jóvenes, que se concentran en tomar apuntes. En cambio, en la asignatura investigativa del primer semestre que se analizó, los estudiantes sostienen un diálogo con su profesor y además entre compañeros. Con su tutor, no sólo conversan sobre el tema de clase, sino también respecto a situaciones cotidianas, como los partidos de fútbol y el clima; y entre ellos hablan sobre temas de su interés, por ejemplo: moda, sus vivencias en otras asignaturas y la cena del día anterior.

Esta comunicación amplia se debe a que, en primera instancia, el docente la propicia buscando diálogos pertinentes (sobre el tema de clase o aspectos de interés mutuo que rompen el hielo e incluso fomentan la amistad) que motivan la participación estudiantil; en segunda instancia, obedece a que los jóvenes de los primeros semestres, por su edad, por su espontaneidad, hablan sin temor al ridículo o a las burlas.

Lo lógico sería que los estudiantes de los semestres avanzados sean quienes dialoguen más con sus profesores, por la experiencia acumulada en la Institución y, en el caso particular del trabajo de grado, por la utilización y aplicación práctica de todo lo visto en clase, en el ejercicio investigativo que les permitirá graduarse. No obstante, lo que se observó es su preferencia y preocupación por anotar la mayor cantidad de información, quizá esto se debe fundamentalmente a que hacen parte de un sistema educativo de corte tradicional, donde su papel es pasivo y su principal recurso didáctico es su cuaderno de apuntes.

De continuar las mismas condiciones, es de esperar que los estudiantes de primeros semestres, al avanzar en sus estudios adquieran las mismas características que hoy presentan los estudiantes próximos a profesionalizarse. El docente, con su actitud personal y unas clases dinámicas que motiven la participación de los estudiantes, está llamado a evitar que se repitan las historias que se deben olvidar, y a preocuparse por la formación integral de sus estudiantes, en quienes su capacidad de comunicación e interacción son fundamentales.

Una tercera actividad que se cumple en el desarrollo de las clases investigativas, pero sólo en las que se elabora el trabajo de grado, es la asesoría, lo cual es lógico por cuanto están construyendo su investigación que someterán al criterio de los jurados evaluadores para cumplir el último requisito de grado. Esta asesoría se efectúa: en octavo semestre, cuando hacen la propuesta; en noveno, cuando realizan el proyecto; y en décimo, cuando ejecutan el informe final.

Mientras construyen la propuesta, los jóvenes sólo cuentan con la orientación del profesor en la clase; pero en el desarrollo del proyecto e informe final ya disponen con un asesor, experto en el tema, quien es designado por el Comité de Investigaciones. No obstante, y esta es la fortaleza del programa de Psicología, dentro de la clase también reciben la asesoría del docente de investigación, quien además de conocer sobre metodología, es un psicólogo de profesión.

Dicha asesoría, cuya finalidad es orientar y retroalimentar, se programa de manera grupal, es decir, para cada equipo que se ha conformado en torno a un tema de grado; además, se basa en instructivos que el docente prepara previamente sobre la temática abordada en la clase.

Esta acción orientadora que se realiza una vez a la semana, consiste en la revisión, concepto y sugerencias del docente al avance escrito que presentan los jóvenes sobre los temas tratados en las últimas clases, de acuerdo con los instructivos que va entregando. El proceso práctico que aplica el docente es que él va leyendo el escrito, pide aclaraciones cuando lo considera necesario, da su concepto y va sugiriendo ajustes y correcciones, finalmente anota en unas hojas las sugerencias que hace, para luego, en la revisión del trabajo ya terminado, verificar que fueron acogidas.

En esta dinámica se comprobó que el docente aplica la asesoría tal como la definió en la ficha de desarrollo temático de la asignatura Seminario de Investigación I, en la cual se realizaron las observaciones, “es el acompañamiento y retroalimentación que se trabaja a partir de los productos construidos por los estudiantes” (Tovar, 2008, 1).

Esta apreciación es la que tradicionalmente se acepta de este término que se utiliza en educación. También se emplea en diferentes campos como: economía, derecho y deporte.

En el campo educativo, y de manera particular en el aula de clase, cuando se trata de elaborar proyectos por parte de los estudiantes, la asesoría es un factor fundamental, pues estructurar proyectos es una tarea difícil que requiere el acompañamiento y seguimiento de un experto que los corrija, enderece e ilumine en ese camino de construcción.

Finalmente, se resalta dentro del desarrollo de clases, una cuarta acción: el trabajo independiente, el cual hace referencia a las actividades que deben cumplir los estudiantes por su cuenta, consistentes en lecturas, resolución de guías y talleres, videoforos, discusiones grupales, prácticas, entre otras; cuyos resultados luego presentan ante el docente y/o sus compañeros.

El término ‘trabajo independiente’ se ha tomado de la actual política curricular de la *formación por créditos académicos*, la cual considera que las asignaturas deben desarrollarse en un tiempo presencial donde interactúan docentes y estudiantes y un tiempo independiente en el que los discentes trabajan solos, según Clavijo (2008) debatiendo con argumentos, razonando lógicamente y respetando las ideas de otros.

En realidad, en el programa de Psicología aún no se trabaja con créditos académicos por directriz del centro educativo dueño del programa (Uniremington); sin embargo, se le

ha dado importancia al tiempo independiente, de allí que son constantes las tareas que se le asignan al estudiante; particularmente en las asignaturas investigativas se utilizan como mecanismos para propiciar el trabajo de los jóvenes: guías, talleres, lecturas y videoforos, que desarrollan o preparan ya sea en la casa o en el aula, según lo permita la evolución de la clase.

En las observaciones realizadas, tanto a clases teóricas como a una sesión de asesoría, se pudo apreciar la responsabilidad de todos los estudiantes por presentar sus producciones: guías, talleres resueltos y síntesis de lecturas, aunque a veces las tareas debían realizarse de un día para otro; claro está era evidente la mayor elaboración del producto por parte de los estudiantes que estaban haciendo su trabajo de grado, que por los de primer semestre. Cabe resaltar que, a excepción de las asesorías, los discentes exponían verbalmente ante su docentes y compañeros lo que les correspondió preparar, así se irá fortaleciendo la comunicación en el futuro profesional.

En el caso de la asesoría, cada grupo entrega al docente su trabajo, para evaluación, la que se realiza en su presencia, teniendo la oportunidad de hacer aclaraciones.

El trabajo independiente, ya sea dentro del sistema de créditos académicos o no, es un factor básico para incentivar y desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades que serán definitivas en su ejercicio profesional y personal.

Los ocho estudiantes, dentro del grupo focal, confirmaron las cuatro fases ya mencionadas por los docentes y verificadas en las observaciones. Tan sólo mencionaron una más: *Lectura del docente*, de esta se pudo constatar en las observaciones que es una actividad que realizan los profesores dentro de la explicación, es decir, para explicar: el docente va leyendo sus diapositivas y efectuando sus respectivos comentarios, por lo tanto, no son etapas diferentes.

Pasando a la tercera dimensión de la estructuración de una clase, corresponde ahora centrar la atención en la evaluación de los estudiantes, la cual es importante dentro del proceso enseñanza – aprendizaje y repercute de manera directa en los alumnos:

La repercusión es en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje... otras son más visibles y objetivables: repercusiones académico – administrativas (si aprueba o no, si se promociona o no, si se obtiene el título o no... o las económicas (pagar nueva matrícula, acceder a una beca, etc). (Clavijo, 2008, 42).

Entonces las implicaciones de la evaluación son múltiples y contundentes, de allí que haga parte importante del currículo. Una de sus concepciones expresa que la evaluación:

Es un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa... obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que, tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos, nos permite emitir juicios de valor fundamentados con el fin de facilitar el tomar decisiones sobre el objeto evaluado. (Torres González, 2005, 27).

La evaluación que se realiza en las asignaturas investigativas del programa de Psicología, como lo reconocieron los docentes entrevistados, cumple las condiciones básicas de esta definición, ya que es un proceso, es decir, es procesual, por cuanto se trata del desarrollo de fases sucesivas de evaluación; es continua, en tanto se efectúa a lo largo del período académico para observar los progresos que van logrando los estudiantes; igualmente el proceso evaluativo en las asignaturas investigativas es concertado entre profesores y alumnos al comienzo del semestre académico: “el primer día de clases presento los contenidos y les propongo las fechas de evaluación” (testimonio de docente).

Así mismo, las condiciones que le establece la I.U. Cesmag a los docentes, en el marco de las actuales tendencias evaluativas, es que la evaluación sea un proceso continuo y concertado. A través de lo expresado por los docentes, se comprueba el cumplimiento de estas condiciones.

En cuanto al método de evaluación, los profesores sujeto de estudio manifiestan que es tanto cuantitativo como cualitativo: “trabajo una evaluación cualitativa mas sin embargo, me toca trabajar lo cuantitativo” (testimonio de docente). Hoy se aboga porque se practiquen los dos métodos evaluativos de manera conjunta; en este sentido, Álvarez (citado por Torres, 2005, 27) “considera que todo proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo, porque se trata de valorar, enjuiciar, o asignar valores a algo o alguien, lo que ocurre es que el resultado de ese proceso puede plasmarse en un número...”. Esta es la premisa que aplican en las asignaturas investigativas del programa de Psicología.

Al consultarles a los docentes los aspectos que evalúan, hicieron referencia a dos fundamentales: Los contenidos y las actitudes.

Contrario a esto, lo que generalmente ha ocurrido es que “se evalúan sólo conocimientos, quedando por fuera otros parámetros, como son los valores, las actitudes...” (Clavijo, 2008, 41).

Se aprecia, entonces, en el caso de las asignaturas investigativas que en la evaluación se considera, además del conocimiento (contenidos conceptuales), también habilidades (contenidos procedimentales) y actitudes del estudiante como: capacidad proactiva, trabajo en equipo y asistencia, lo cual permite el desarrollo de competencias.

Clavijo (2008) plantea que la evaluación de contenidos conceptuales se basa en conceptos, datos y hechos, a través de la asimilación del conocimiento que le fue impartido o que encontró en diferentes fuentes de consulta. En concreto, en esta dimensión evaluativa se trata de medir la asimilación que un estudiante ha logrado de un concepto, cómo lo interpreta o cómo lo usa en aplicaciones. En las dos asignaturas investigativas en que se realizaron observaciones, se presenció que los docentes evaluaron contenidos conceptuales así: en la materia de los primeros semestres, de manera verbal y mediante exposiciones de las consultas que realizaron los estudiantes en grupos, el docente evaluó los conceptos que ellos tenían sobre Psicolingüística, pensamiento y lenguaje; incluso a un joven le requirió “¿Cuál es su definición personal de Psicolingüística?” (testimonio de docente).

Por su parte, la evaluación de contenidos conceptuales en las asignaturas de los últimos semestres se hace en la práctica, es decir, en los avances del trabajo de grado que presentan en las asesorías, donde se puede constatar la aplicación que han hecho los alumnos de los conceptos que les dio a conocer su profesor; por ejemplo, cómo definió el macrocontexto y el microcontexto de su proyecto particular.

En cuanto a la evaluación de contenidos procedimentales, Clavijo (2008) sostiene que ésta trata de valorar el dominio que el estudiante tiene de un procedimiento en particular, entonces, la evaluación no se hace con base en logros, sino considerando el progreso continuo, a través de su aplicación en situaciones específicas.

Esta alternativa evaluativa exige realizar observación y seguimiento de la ejecución del procedimiento. En estas condiciones, dentro de las asignaturas de grado, se realiza la evaluación del proceso de elaboración del trabajo de grado que por partes van presentando los grupos de estudiantes, dentro de la asesoría a cada equipo. Se requerirá que los alumnos presenten varios avances parciales antes que el profesor pueda valorar la apropiación que se ha logrado del procedimiento, por lo tanto, esta evaluación no es inmediata como la conceptual; pero es igual de necesaria y pertinente.

Finalmente, Clavijo (2008) resalta la evaluación de actitudes o actitudinal, en la cual se consideran valores y actitudes que los estudiantes evidencian en sus acciones y

comportamientos en las relaciones con sus compañeros y docente, y en situaciones particulares. Normalmente esta evaluación surge de la observación que realice el profesor; de manera particular, los docentes sujeto de estudio, observan y valoran: la capacidad proactiva de sus estudiantes, su desempeño y predisposición al trabajo en equipo y la asistencia a las clases de sus asignaturas. Es importante esta evaluación en las instituciones de educación superior, pues, en el propósito de ofrecer formación integral a los jóvenes, la parte actitudinal juega un papel trascendental.

Retornando a los detalles de la evaluación en las asignaturas investigativas, los estudiantes en el grupo focal expresaron que sus docentes los evalúan a través de trabajos, exámenes, avances del trabajo de grado y exposiciones de los jóvenes. Esta información de los alumnos aporta a la comprensión del proceso evaluativo en el cual ellos están directamente implicados.

Apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas

La reflexión en torno a esta categoría es fundamental para establecer el conocimiento y dominio que los docentes tienen sobre estrategias didácticas.

En primera instancia, y abordando lo correspondiente a apreciaciones (ver figura 3, pág. 61), se encuentra que en cuanto a conceptualización, los docentes sostienen que las estrategias didácticas son herramientas que orientan el proceso de aprendizaje y un medio de conexión entre ellos y sus estudiantes.

De las respuestas que dieron los profesores consultados, la más breve correspondió al concepto de estrategia didáctica. Se esperaba mayores detalles, fundamentalmente de quien tiene una Especialización en Docencia Universitaria, pero su aporte fue tan lacónico como el que hizo su colega sin formación pedagógica. En realidad, en los conceptos encontrados sobre este término en diferentes textos, de manera explícita no se la reconoce como '*herramienta*', sino, como "una serie de momentos que debemos agotar durante la experiencia y abordar en cada momento de interacción hasta que este proceso se interiorice y sea útil al estudiante" (Hernández, citado por Agreda y Romero, 2007, 184).

Por su parte "para la Escuela Histórico – Cultural, las estrategias didácticas son mediadores externos que se moldean en el decursar de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan" (Hernández et. al., citado por Agreda y Romero, 184 – 185).

Este concepto resalta que las estrategias son ‘*mediadores*’, lo cual se asemeja al término ‘*herramientas*’ que manifestaron los entrevistados, en tanto una definición de herramientas es “...procedimientos o medios que aumentan la capacidad de hacer ciertas tareas” (Wikipedia, 2008, ¶ 4).

Claro está que tanto en el concepto de Hernández, como en el de Hernández et. al., se añade que las estrategias didácticas se utilizan en el proceso de interacción entre el que enseña y el que aprende. De todas formas se debe reconocer que la conceptualización de los docentes sujetos de estudio no está desenfocada, sólo que su dominio del tema es limitado.

Respecto a la importancia de las estrategias didácticas, ellos expresan que ésta radica en su aporte al fomento de competencias básicas y al desarrollo de competencias específicas. Sobre este tema, vale la pena mencionar que la formación por competencias viene siendo acogida por gobiernos de diferentes países, como Colombia, con el propósito de que las instituciones de educación superior ofrezcan a la sociedad contemporánea tan exigente, profesionales competentes. Concretamente, las competencias se definen como “el conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades personales, interpersonales, profesionales y organizacionales que posibilitan el desempeño de los ciudadanos en el mundo de la vida y el mundo del trabajo” (Clavijo, 2008, 7). Según este mismo autor, las competencias son de contexto o culturales (estructuran el aspecto cultural en los estudiantes para que se desempeñen como personas en la sociedad), básicas y específicas.

Las competencias básicas forman el factor cognitivo de los estudiantes, preparándolos para plantear y solucionar problemas a través de procesos colaborativos y constructivos; con estas competencias el profesional está en capacidad de interpretar, argumentar y proponer. Estas capacidades las resalta un entrevistado cuando dice: “dependiendo de la estrategia didáctica que yo utilice, los estudiantes independientemente del tema que se esté trabajando van a participar, van a proponer y a discutir...” (testimonio de docente). Por su parte, las competencias específicas forman para la actividad laboral, posibilitando el desempeño del estudiante en su profesión.

Al ser las estrategias didácticas un conjunto de procedimientos mediadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es lógico que sean un factor fundamental para el desarrollo de competencias, tanto básicas como específicas.

Por otra parte, y relacionado con el punto de interés de esta investigación, a partir de estas definiciones se puede afirmar que al desarrollar competencias básicas se está aportando simultáneamente a la formación investigativa de los alumnos, ya que se construye un individuo reflexivo y crítico, que es el perfil de un investigador.

Tal como lo expresan los docentes sujeto de estudio, y teniendo en cuenta la definición de competencias básicas, se puede determinar que éstas posibilitan la participación y motivación de los estudiantes, pues exigen un proceso de enseñanza – aprendizaje donde el estudiante desempeñe un papel activo. De igual manera, las estrategias didácticas, al apoyar el desarrollo de las competencias específicas, efectivamente permiten la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes, quienes se preparan para ‘*saber hacer*’ en el mundo laboral al que terminan vinculándose: “dependiendo de la estrategia didáctica... los estudiantes... van a aprender” (testimonio de docente).

Además de la importancia de las estrategias didácticas para el fomento de competencias que han mencionado los entrevistados, se relacionan los siguientes factores adicionales que vuelven indispensables a dichas estrategias:

- Orientan el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Garantizan el aprendizaje del estudiante cuando se utilizan las adecuadas, es decir, aquellas que le despierten su interés y lo motiven por las clases.
- Permiten alcanzar los objetivos de formación en las diferentes asignaturas.
- Posibilitan “el establecimiento de una relación más activa y motivadora entre los alumnos y la temática de cada materia” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005,10).

La última apreciación de los profesores consultados se refiere al conocimiento que tienen de estrategias didácticas específicas para enseñar a investigar, sobre lo cual, ellos enunciaron tres: matriz de análisis de preguntas, análisis para construcción de marco teórico y la revisión bibliográfica. Respecto a las dos primeras se anota que no figuran en ninguna literatura alusiva, pero por sus denominaciones se puede decir que se trata de un proceso metodológico: en el primer caso, para analizar preguntas, y en el segundo, para estructurar el marco teórico de una investigación. En cuanto a la revisión bibliográfica se precisa que se trata de una actividad que cumplen los estudiantes en las diversas asignaturas, no es exclusiva de las materias investigativas; además, y en sentido estricto, no corresponde a una estrategia didáctica, sino a una acción inherente a todo proceso educativo.

Frente a lo dicho por los docentes, se puede inferir que no tienen claridad sobre estrategias para enseñar a investigar; esta es una debilidad preocupante, porque ellos precisamente tienen a su cargo las materias investigativas, que es el espacio principal que han identificado en el programa de Psicología para formar a los jóvenes investigadores.

Es pertinente expresar que las estrategias didácticas específicas para formar en investigación son aquellas que permiten “el diálogo, el debate, la indagación, la búsqueda de conocimiento...” (Clavijo, 2008, 47); en este sentido, se reconocen como estrategias propias para la instrucción investigativa: aprendizaje basado en problemas, seminario alemán, pre-seminario, estudio de casos y aprendizaje basado en proyectos, entre otras, que se distinguen porque viabilizan el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante, y realmente permiten ‘*aprender a aprender*’ que es la dinámica de aula requerida para formar investigadores.

Por último, ante la realidad encontrada en la carrera de Psicología, respecto al dominio del tema de estrategias didácticas por parte de sus docentes de investigación (limitada apropiación de su concepto y desconocimiento de estrategias para la formación investigativa), es urgente encausarlos a reflexionar y profundizar en esta temática cuyo módico manejo amenaza el cumplimiento de los propósitos investigativos establecidos para el programa y, también, pone en peligro el desarrollo de las competencias básicas.

En seguida, corresponde reflexionar en torno a las experiencias que han tenido los entrevistados en cuanto a estrategias didácticas. La figura 4 (pág. 65) muestra que dichas experiencias hacen alusión a tres tópicos: estrategias que han aplicado en sus asignaturas y les han sido efectivas, es decir, les han dado buenos resultados; estrategias que han utilizado y no han sido efectivas, esto es, les han dado resultados negativos; y estrategias didácticas que utilizaron con ellos en su formación de pregrado.

Haciendo referencia a las *estrategias efectivas*, los docentes hablan de tres: la asesoría, el videoforo y la socialización de estudiantes; la primera consiste en una orientación personalizada que realiza el docente a cada grupo de alumnos que está elaborando su trabajo de grado, en la cual hay: conversación entre docente y discentes, aclaración de datos, discusión en torno a las tareas que presentan los jóvenes, quienes argumentan el trabajo que están mostrando y, a su vez, el docente argumenta sus opiniones y recomendaciones al mismo. En estas condiciones, la asesoría es un acompañamiento del profesor a sus alumnos, así se verificó en las observaciones realizadas y así lo reconoce un

entrevistado cuando sostiene que: “es un acompañamiento personalizado con el grupo de investigación... y orienta hacia donde ellos [los estudiantes] quieren ir, porque una cosa es volverse docentes para acompañarlos en investigación y otra cosa es imponerles lo que uno dice” (testimonio de docente).

La asesoría ha existido desde que se incorporó la elaboración de trabajo de grado como un requisito para obtener el título, sólo que hasta hace poco tiempo y, aún hoy en algunos casos, ese trabajo se elaboraba una vez se concluían todas las asignaturas del plan de estudios; entonces, se asignaba un asesor que acompañaba al (los) estudiante (s), en las mismas condiciones que hoy lo hace el docente de las asignaturas investigativas, es decir, una orientación personalizada donde hay conversación, aclaración de dudas, discusión y argumentaciones, en torno a tareas establecidas con anterioridad y efectuadas por los estudiantes. Una diferencia básica entre la asesoría incluida en la asignatura y una extraclase, es el tiempo que dedica el asesor: en la primera es mucho mayor por cuanto se hace semanalmente durante todo el semestre; en cambio, en la segunda, son unas pocas horas, las que se contemplan en un contrato específico o en una descarga académica.

Es importante destacar que la asesoría se constituye en estrategia didáctica en cuanto hace parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una segunda estrategia catalogada como efectiva es el *videoforo*: “Cuando se proyecta un video que está muy relacionado con la temática que se está trabajando, lleva a los estudiantes a reflexionar y poner en práctica lo aprendido” (testimonio de docente). Esta estrategia es relativamente nueva por cuanto se remonta al momento en que el video se incorporó como recurso educativo, y se define como “la discusión dirigida relativamente informal, realizada al interior de un grupo grande, inmediatamente después de...[la proyección de un video] en la que el grupo actúa como auditorio” (Clavijo, 2008, 50). Esta discusión es orientada por el docente o estudiante (s) designado (s) por sus compañeros o el profesor; y los grandes participantes son los alumnos, a partir del video observado.

La tercera estrategia de resultados positivos para los entrevistados es la ‘*socialización de estudiantes*’, que consiste en la presentación por parte de los alumnos, de un tema previamente preparado, ante un auditorio que puede intervenir para preguntar o aclarar. Esta estrategia es utilizada en las asignaturas básicas, es decir, en los que cursan en los primeros semestres. En las observaciones fue posible presenciar cómo los jóvenes de primer semestre desarrollaban esta tarea con mucha alegría y atención; en algunas oportunidades, cuando contaban con un tiempo prudencial, preparaban presentaciones en

videobeam, de lo contrario su exposición era sin recursos de apoyo, pero con mucha claridad.

En estas tres estrategias referidas, el rasgo común que las hace efectivas es la amplia y activa participación de los estudiantes, la cual es promovida dentro del '*aprender a aprender*', donde se busca que el discente adquiriera conocimientos significativos y permanentes.

En contraposición, la estrategia que se reconoce como *no efectiva* es la clase magistral que ellos han dictado. Sobre ella se dice: "considero que por lo general desmotiva a los estudiantes, los adormece" (testimonio de docente). Pero, en realidad, es la clase magistral, en su connotación tradicional de transmisión y memorización, la que produce estos efectos en los alumnos, pues, en su verdadera acepción, esta estrategia "debe promover en los estudiantes una acción reflexiva, planteando cuestiones y situaciones problemáticas que le exija razonamientos relativos al tema de exposición (Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Monterrey, 2005, 10).

En consecuencia, la clase magistral en sí no es negativa, sino la aplicación equivocada que se ha hecho de ella. Esto es lo que ha acontecido con los docentes sujeto de estudio.

La última experiencia sobre estrategias didácticas que se consultó, hace referencia a cuáles fueron las que utilizaron con los docentes entrevistados en su formación de pregrado: un profesor mencionó la clase magistral que él recibió y, además, el video; en tanto que el segundo, expresó: "...yo no me acuerdo de las estrategias, o sea hace mucho tiempo que pasó esto" (testimonio de docente). En este último caso queda la duda si efectivamente las olvidó, cosa que es difícil que ocurra porque las imágenes de estudiante son imborrables, o evitó reconocer que ahora utiliza la clase magistral que con él emplearon y la que muchas veces criticó y cuestionó. Quien si recordó que fue formado con clase magistral, hoy la aplica, aunque la haya calificado como no efectiva; esto es normal que acontezca, pues "son muchos los autores que han demostrado que los profesores confían más en los estilos y estrategias que experimentaron como alumnos que en el conocimiento teórico e incluso práctico que los programas de desarrollo del profesorado les ofrecen" (Perafán y Aduriz-Bravo, 2005, 92); sin embargo, esta situación es preocupante, por cuanto se está hablando de dos momentos educativos diferentes, que no pueden ser tratados de la misma manera: hoy la sociedad contemporánea requiere "ayudar a los estudiantes a que hagan preguntas, a que manifiesten su curiosidad... y a que vayan respondiendo a sus preguntas, sus inquietudes y sus necesidades gracias a su propia

búsqueda de información” (LaCueva, s.f.,9), lo cual no se puede cumplir con una clase magistral basada en la transmisión y memorización, que es la que recibieron y hoy utilizan. Claro está que la diferencia entre ‘el antes’ y ‘el ahora’ es que en el pasado la magistralidad era la única estrategia aplicada, en este momento, se acompaña de otras como: asesoría, exposición de estudiantes y talleres, que ayudan a contrarrestar sus dificultades de desmotivación y pasividad estudiantil.

En la época que estudió el docente entrevistado, esta estrategia se combinaba esporádicamente con el video, buscando reforzar aquellos temas que por su complejidad e importancia no podían asimilarse fácilmente a través de la clase magistral.

Mediante el recorrido efectuado a las apreciaciones y experiencias de los profesores sobre estrategias didácticas, se encuentra que es limitado el concepto que manejan de ellas, las estrategias que identifican como efectivas (asesoría, videoforo y socialización de estudiantes) las están empleando, pero igualmente, como un entrevistado lo reconoció, siguen utilizando la clase magistral, estrategia que la catalogaron como la no efectiva y que además, fue la que utilizaron con ellos en sus estudios de pregrado.

Estrategias didácticas utilizadas por los docentes

A continuación se precisan aquellas que los docentes sujeto de estudio expresaron utilizan en sus clases y las concepciones que de ellas dieron (ver figura 5, pág. 69).

- La clase magistral, que la entienden como la exposición que realiza el docente ante sus estudiantes y como la documentación teórica que ofrece el docente y le servirá al estudiante, para que en el futuro, realice estrategias prácticas. En efecto, esta estrategia se define así: “cierto tipo de exposiciones universitarias...donde se otorga una autoridad al enunciador, considerado experto, que se sitúa en un estatus superior al destinatario, lo cual permite que gestione el discurso y que imponga unas normas aceptadas por los estudiantes” (Ucla, 2008, 1); estas exposiciones normalmente se hacen sobre temas teóricos, así acontece en las asignaturas investigativas, de manera especial en aquellas donde se realiza el trabajo de grado, en las cuales la clase magistral se usa para que los estudiantes adquieran conceptos, por ejemplo: qué es un objetivo, qué es el problema de investigación. Así que su utilización es adecuada, siempre y

cuando no se haga uso exclusivo de ella y se combine con otras estrategias que dinamicen la clase.

- La socialización que, según el docente, consiste en “una conversación que yo sostengo con mis estudiantes sobre el tema del día que yo socializo” (testimonio de docente). Aquí es pertinente anotar que en realidad el término ‘socialización’ no hace parte de las técnicas de enseñanza; no está en la jerga de la didáctica; más bien hace parte de la sociología, donde se hace referencia a ella, como a un proceso que realiza el hombre en la sociedad. Claro está que los docentes y las instituciones de educación superior suelen utilizar la palabra para referirse a un momento específico en que se presenta un trabajo ante un auditorio, ya sea por parte de profesores o alumnos; sin embargo, uno de los docentes entrevistados, define la socialización como “la conversación del tema central para trabajar en el espacio académico contemplando los criterios necesarios para el desarrollo de la guía” (testimonio de docente). Esta definición así planteada, se asimila al conversatorio que si es una técnica de enseñanza, consistente en un intercambio de ideas y opiniones entre los integrantes de un grupo, quienes se expresan espontáneamente.
- El taller, considerando por los entrevistados como un cuestionario que deben resolver los estudiantes, referido a la temática que en ese momento están trabajando. Losada, Montaña y Moreno puntualizan que el taller “es una herramienta metodológica que... permite, tanto a profesores como a alumnos, enseñar y aprender, pues todos tienen algo para dar y recibir” (2003, 83). Por esta especial fortaleza, es una estrategia de necesaria utilización en la educación superior; en particular, en las asignaturas investigativas, ya que al ir desarrollando sus propias tareas, los estudiantes efectúan un ejercicio personal de producción intelectual en torno a temas investigativos. Entonces, como lo sostienen los docentes que participaron en este estudio: promociona la investigación estudiantil.
- La exposición de estudiantes, utilizada como medio para que los discentes vayan adquiriendo habilidades comunicativas, porque la exposición les permite ir perdiendo el miedo a hablar en público; además, se da la preparación de tareas que los alumnos luego exponen oralmente a sus compañeros y al docente “ese espacio permite que surjan determinadas dudas por mi parte o por las de los otros compañeros que están escuchando esa exposición, quienes también pueden hacer su aporte” (testimonio de docente). Esta estrategia es necesaria dentro de la educación superior, pues un profesional debe desarrollar competencias comunicativas que le permitan

desenvolverse de manera eficiente en su mundo laboral, personal, social e investigativo; en este último es fundamental, por cuanto un investigador debe estar en capacidad de sustentar sus proyectos con claridad para lograr su financiación, y presentar los resultados de sus estudios ante sus financiadores, beneficiarios de la investigación y comunidad académica, para dar cuenta del trabajo efectuado, difundir sus hallazgos y motivar su aplicabilidad.

- El mapa conceptual, definido como el resumen del tema a trabajar que permite acortar el tiempo de presentación, por cuanto posibilita una fácil ubicación visual del tema: “yo tengo cosas extensas que trabajar, es más fácil que las personas visualicen...el conocimiento en una visión” (testimonio de docente). Desde el punto de vista teórico esta estrategia se define como “representación gráfica de segmentos de conformación o conocimiento conceptual” (Losada et al., 2003, 107). Actualmente el uso de esta estrategia, distintiva del aprendizaje significativo, es masivo, en tanto posibilita una presentación esquemática, breve y sencilla de un tema en particular. Al decir de Castillo y Polanco (2005) le permite a quien lo construye ejercitar su actividad cognitiva y ejercitarse en procesos de análisis y síntesis, promoviendo el desarrollo intelectual del estudiante.
- La guía, es el guión para el desarrollo de una tarea asignada, el cual normalmente se resuelve dentro del tiempo independiente. En esta guía el docente establece un proceso que los alumnos deben adelantar sobre el tema que están trabajando. Esta definición que hacen los entrevistados, es la comúnmente aceptada: es un guión, una orientación. Desde la teoría se menciona que las guías “son instrumentos que pretenden llevar al educando a apropiarse del conocimiento, con autonomía, responsabilidad e interés...y favorecen la autoevaluación y la profundización en temas de interés” (Losada et al., 2003, 116). Por estas bondades, su utilización en las asignaturas investigativas es pertinente, en especial cuando se requiere orientar el trabajo independiente dentro del sistema de créditos académicos.
- La asesoría, no sólo se reconoce como una estrategia didáctica de las asignaturas investigativas, sino también, y como ya se mencionó, se considera un proceso que se cumple dentro del desarrollo de una clase; consiste en una reunión que se realiza con cada grupo de estudiantes que estén adelantando el trabajo de grado, en la cual el profesor revisa los avances que le presenten y va aclarando las dudas que le hayan podido sugerir al equipo de trabajo; así se presenta, entonces, una retroalimentación

que permite la construcción paso a paso del trabajo de grado. La asesoría así concebida en el convenio I.U. Cesmag – Uniremington ha posibilitado que los trabajos de grado del programa de Psicología se reconozcan por su calidad y rigor metodológico; en efecto, varios de ellos han sido valorados como ‘meritorios’.

- El videoforo, es una estrategia que cada vez es más utilizada, pues motiva la producción de los jóvenes a partir de una acción que les resulta agradable: ver videos. La estructura del video hace que quien lo ve, capte y retenga más rápidamente un mensaje, lo cual le da bases a los estudiantes para que participen en foros que se planteen en torno al tema tratado en ese medio audiovisual.

A manera de síntesis se puede expresar que los docentes de las asignaturas investigativas utilizan diversidad de estrategias didácticas, cuya combinación enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje y les ofrece a los educandos diferentes alternativas, que ellos pueden acoger con mayor o menor aceptación.

Criterios para la selección de estrategias didácticas

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005) se ha ocupado de establecer los criterios que deben tener en cuenta los docentes al momento de escoger las estrategias didácticas a utilizar para el desarrollo de una asignatura, dentro de una amplia gama de posibilidades que le ofrece la teoría didáctica. Dichos criterios son:

- Validez: Se refiere a optar por estrategias que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje que se establecieron previamente para los estudiantes.
- Comprensividad: Hace alusión a la necesidad de elegir estrategias que posibiliten alcanzar todos los objetivos de aprendizaje propuestos, uno por uno, y en su conjunto.
- Variedad: Se trata de utilizar varias estrategias didácticas de manera simultánea, debido a que hay diversos tipos de aprendizaje.
- Adecuación: Las estrategias que se vayan a seleccionar deben adaptarse a las características del grupo en cuanto a: niveles de maduración y conocimientos que presenten los estudiantes, sus edades, género, tiempo disponible, entre otros. También deben estar armonizadas con los contenidos a desarrollar.
- Relevancia o significación: Se debe procurar que las estrategias didácticas a utilizar sean útiles para la vida presente y futura.

- Conocimiento suficiente: Para elegir, un criterio básico es el dominio que tenga el profesor de la estrategia, en cuanto a su procedimiento de aplicación y sus características específicas.
- Campo disciplinar o área del conocimiento: La estrategia didáctica escogida debe estar acorde a las particularidades de la disciplina o área del conocimiento en que se está formando al alumno, pues hay estrategias más útiles para unas disciplinas que para otras, por ejemplo, el estudio de casos es más pertinente en las humanidades que en las ciencias básicas o ingeniería.

De estos criterios, los profesores entrevistados aplican dos a la hora de seleccionar sus estrategias (ver figura 6, pág. 74): Adecuación (que se adapte a las características del grupo y a los contenidos – temas – a trabajar) y conocimiento suficiente (experiencia del docente en torno a la estrategia a elegir).

Este pobre discernimiento que hacen los docentes cuando se trata de seleccionar estrategias didácticas, evidencia la pertinencia y urgencia de motivarlos a que le den a éstas la importancia que amerita, de tal manera que su elección sea el fruto de una reflexión profunda, cuyo norte sea ofrecer una óptima formación a los estudiantes, de tal manera que se cumplan las responsabilidades que tienen con la sociedad.

Estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes

Corresponden a aquellas que los docentes en sus entrevistas reconocieron que emplean en sus clases de investigación, la cuales también fueron mencionadas por los estudiantes en los grupos focales y que, además, se apreciaron en las observaciones realizadas por las investigadoras.

En cuanto a las manifestadas en las entrevistas, ya se hizo especial referencia cuando se trató lo pertinente a '*estrategias didácticas utilizadas por los docentes*', las cuales son: clase magistral, socialización, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía, asesoría y videoforo.

Respecto a la información obtenida de los grupos focales se establece que las estrategias didácticas que los estudiantes reconocen que sus docentes usan son: clase magistral, talleres, asesoría y mesas redondas. La clase magistral la entienden como la explicación del docente: "son las exposiciones magistrales que da la profe" (testimonio de estudiante); la asesoría la refieren a la aclaración de dudas y a la revisión del trabajo de grado por parte de sus profesores; la cual: "ayuda a los compañeros si se han quedado"

(testimonio de estudiante); las mesas redondas tienen la connotación que se centran en la participación estudiantil y los talleres los motivan para consultar.

Desde el punto de vista de la observación sistemática, las estrategias que aplican los docentes en sus clases son:

Clase magistral, basada en la exposición que realiza el docente en torno a un tema, tratando de lograr que sus estudiantes aprendan los conceptos de cada uno de los aspectos contemplados en la metodología de la investigación.

Guía, consiste en un guión que entrega el docente a cada grupo de estudiantes que se encuentra estructurando su trabajo de grado, para que el tema tratado en clase lo desarrollen en su trabajo de grado.

Mapa conceptual, es una síntesis completa del tema tratado en forma esquemática.

Asesorías, se trata de una reunión particular del docente con cada grupo de estudiantes de trabajo de grado, para revisar las tareas previamente asignadas, aclarar dudas que se les haya presentado a los jóvenes en su elaboración; también efectuar correcciones y sugerencias para ir estructurando paso a paso su trabajo de grado.

Taller, se centra en el desarrollo de un cuestionario por parte de los alumnos, relacionado con el tema tratado en clase.

Exposición de estudiantes, es la presentación por parte de los discentes de un tema preparado con anterioridad ante el auditorio de sus compañeros y el profesor.

En el proceso de triangulación de esta información, obtenida a través de entrevistas, grupos focales y observación se encuentran los siguientes puntos de convergencia y divergencia:

Las estrategias didácticas en que coinciden las tres técnicas son: clase magistral, taller y asesoría; mientras que las estrategias mencionadas en las entrevistas que no se vieron en la observación son: socialización y videoforo.

En el caso de la socialización, un docente mencionó que la utiliza en vez de la clase magistral, porque él no sólo presenta un tema, característica propia de la clase magistral, sino que además conversa con los estudiantes en torno a la temática que va tratando. Pero, esto no ocurrió en el aula de clase; en realidad era el docente quien expuso el tema todo el tiempo, y de vez en cuando los jóvenes formulaban preguntas. No se dio la conversación de ellos con su docente, su comportamiento era de mucha receptividad y la acción del docente era transmisionista.

En lo que respecta al videoforo no se presenció su uso, porque el tema que se abordó en el momento de la observación (reglas ortográficas), no permitía su aplicación; lo cierto es que los estudiantes tampoco lo mencionaron en los grupos focales.

Por otra parte, las estrategias apreciadas en las entrevistas y observaciones que no fueron mencionadas por estudiantes son: exposición de estudiantes, mapa conceptual y guía. Esto obedece, en el caso de la exposición de estudiantes, a que los grupos focales fueron realizados a mediados del semestre, cuando el docente aún no había aplicado todas las estrategias que al comienzo del semestre planeó utilizar.

En el caso del mapa conceptual es muy fácil que los estudiantes lo vean como parte de la exposición del docente, como la metodología que debe seguirse al presentar diapositivas, y no como una estrategia independiente.

En el caso de la guía, lo que aconteció es que la denominaron como “taller”, pues, entre los dos existen semejanzas en cuanto:

Taller y guía son documentos escritos que contienen una tarea, sobre el tema tratado en clase, para ser resuelta por los estudiantes, en grupos.

La diferencia en este caso radica en que la guía es la orientación que da el docente a cada grupo de estudiantes para que lo visto en clase lo construyan en su trabajo de grado, mientras el taller son trabajos investigativos que no corresponden al trabajo de grado, sino a ejercicios de clase.

Finalmente se resalta que la única estrategia que mencionaron los estudiantes, pero no los docentes ni se apreció en las observaciones, fue la mesa redonda, la cual según el estudiante que la citó fue utilizada en una sola oportunidad. En esta condición la *mesa redonda* no es una estrategia didáctica de la clase de investigación, pues según lo menciona el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey una característica de una estrategia didáctica es “su aplicación por largo tiempo” (2005). Además, lo que en esa ocasión se realizó fue un foro, no una mesa redonda, ya que ésta es “una discusión de un tema por un grupo de expertos ante un auditorio con la ayuda de un moderador” (Usuarios Lycos, 2007, 3); en tanto que foro es “una discusión grupal sobre un tema... coordinado por el instructor para obtener las opiniones, llegar a conclusiones...” (usuarios Lycos, 2007, 3). En realidad, esto fue lo que se dio en la clase.

Reiterando que básicamente las estrategias didácticas efectivamente utilizadas son las que se mencionaron en las entrevistas y se apreciaron en las observaciones, algunas

reconfirmadas en los grupos focales, se puede concluir que estas estrategias son: clase magistral, guías, exposición de estudiantes, mapas conceptuales, asesorías y talleres.

Sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar

Pretendiendo que la propuesta de mejoramiento que debería surgir al final de este estudio satisfaga las expectativas de los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje: docentes y estudiantes, se le preguntó a los dos sus sugerencias para mejorar la enseñanza de la investigación. En el caso de los docentes la consulta consistió, en un primer momento, en preguntarles expresamente dentro de la primera entrevista sus recomendaciones puntuales y, en un segundo momento, en un taller con todos los docentes del área de investigación, se indagó sobre estrategias didácticas que ellos proponen para enseñar a investigar. En lo que respecta a estudiantes, dentro del grupo focal, se les pidió sus sugerencias. Los resultados de estas indagaciones son los siguientes:

Como se muestra en la figura 7 (pág. 78), los profesores entrevistados recomiendan para mejorar la formación investigativa: fortalecer las líneas de investigación, crear semilleros de estudiantes investigadores, fomentar la lectoescritura en los discentes y orientarlos al desarrollo de trabajos investigativos.

De estas acciones propuestas, la segunda (creación de semilleros) no se hace desde las aulas, no es responsabilidad del docente, es una función de las direcciones o vicerrectorías de investigación, pues se trata de un hecho institucional. El tema de los semilleros es relativamente nuevo, en efecto, se planteó en los años noventa con el propósito de “promover una formación académica más investigativa e integral, contribuyendo a proyectar una educación participativa donde se elogie la pregunta, se aprenda a aprender y se fortalezca la capacidad de trabajar en grupo [manteniendo] despiertas la capacidad de asombro y la curiosidad frente a la complejidad de la vida” (González, Oquendo y Castañeda, 2001, 11). Entre las primeras acciones se destaca la creación de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación – Red COLSI, constituida por las redes departamentales, para fomentar la investigación a partir del intercambio de experiencias entre sus integrantes.

En la Institución Universitaria Cesmag, sede del programa de Psicología, funciona el semillero institucional de estudiantes investigadores desde el año 2004, el cual ha desempeñado las siguientes actividades con los jóvenes que voluntariamente atienden la

convocatoria semestral: capacitación en investigación cuantitativa y cualitativa, desarrollo de proyectos de investigación de manera individual o grupal, los cuales los presentan en el encuentro departamental de semilleros, como paso previo para clasificar al encuentro nacional de semilleros, cuya sede es rotativa. Cabe resaltar que estudiantes del programa de Psicología han ocupado puestos destacados a nivel del departamento de Nariño y el país; en realidad este programa es el que le ha aportado al semillero institucional sus mejores representantes. Entonces, esta sugerencia que hacen los docentes ya está operando en la Institución Universitaria Cesmag, pero se requiere consolidarla e intentar posicionar los semilleros de manera contundente y estable.

Dos de las propuestas de los entrevistados (fomento de la lecto-escritura y desarrollo de trabajos de investigación) pueden impulsarse desde el aula, pero no sólo en las asignaturas investigativas, sino en todas las contempladas en el plan de estudios; lo que ocurre es que muchas veces se piensa que únicamente en las materias del área investigativa recae la responsabilidad de formar los jóvenes investigadores; además, y en lo referente a la lectoescritura, se suele creer que en la única asignatura que normalmente se incluye en el pènsum (denominada Técnicas de la Comunicación o Técnicas de la Redacción o Lecto-escritura) se deben adquirir las competencias suficientes para leer y escribir, cuando en realidad, éstas nunca se terminan de alcanzar, pero si se van desarrollando con la práctica permanente. De allí que todo estímulo que se haga desde las distintas asignaturas será importante para fomentar las capacidades lecto-escritoras, que se utilizan, entre otros escenarios, en la realización de trabajos investigativos, que es la propuesta acertada que hacen los entrevistados.

A través de los semilleros también se pueden trabajar estos dos mecanismos trascendentales en un investigador; lo que se necesita es compromiso y trabajo por parte de docentes, estudiantes y directivos, quienes desde sus ámbitos deben asumir sus responsabilidades que tienen que ver, no sólo con la formación académica, sino también investigativa y de proyección social.

Por su parte, los estudiantes recomiendan que para enseñarles a ellos a investigar, los profesores deben considerar los siguientes aspectos: enseñar a dudar “acerca de lo que el docente enseña, no quedarse ahí” (testimonio de estudiante); utilizar la creatividad que tienen los alumnos “para entrar a nuevos retos, a nuevos problemas para buscar soluciones (testimonio de estudiante); motivarlos en la innovación y utilizar la lúdica. Estos aportes de los jóvenes se armonizan con las propuestas que hacen las teorías didácticas

contemporáneas, en el sentido de utilizar la creatividad de que gozan los discentes, abocarlos a que duden, o sea, que no acepten lo que les dice el docente como verdad absoluta, sino que ellos la descubran e innoven a partir de su propia producción. En la recomendación de los estudiantes se nota que ellos no buscan un facilismo, sino que piden que los enseñen a investigar a partir de sus capacidades y mediante su propio esfuerzo, siempre y cuando se les permita investigar temáticas que sean de su interés, no impuestas, porque esta es una dificultad que afecta la calidad del trabajo y la motivación del joven que quiere adentrarse en el mundo de la investigación, por ello, concretamente un entrevistado sostiene “A mi me gustaría que [los estudiantes] investiguen lo que a ellos les guste, porque cuando a uno le gusta algo, lo hace con más cariño” (testimonio de estudiante).

Retornando a las sugerencias de docentes, en la figura 8 (pág. 81) pueden apreciarse las estrategias didácticas que proponen para enseñar a investigar todos los profesores del área de formación investigativa del programa de Psicología; de dichas estrategias, en el desarrollo del taller en que participaron, precisaron su conceptualización, objetivos, ventajas y metodología.

Las estrategias didácticas propuestas son: taller de aplicaciones, guía de trabajo, asesoría, ejercicios de entrenamiento, aprendizaje por descubrimiento, cuyo denominador común es la participación de los estudiantes; de éstas, ya se aplican las tres primeras; incluso la asesoría fue catalogada por los entrevistados como una de las estrategias que les ha dado mejores resultados.

En cuanto al aprendizaje por descubrimiento, como se referenció en el marco teórico, es un método no una estrategia didáctica; claro está que es un método propicio para enseñar a investigar, que se sirve de estrategias como: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos y los seminarios investigativos. La estrategia de ‘ejercicios de entrenamiento’ que proponen los docentes consultados puede clasificarse dentro del aprendizaje por descubrimiento, en tanto, el discente analiza situaciones contextualizadas, mediante su reflexión y aportes propios.

En síntesis, se puede expresar que se proponen: tres estrategias que ya se encuentran en uso (taller, guía y asesoría) y una particularmente importante para enseñar a investigar y que corresponde al método de aprendizaje por descubrimiento, denominada: ejercicios de entrenamiento.

Lo cierto es que para adoptar estrategias didácticas que apoyen la formación investigativa es necesario profundizar en el conocimiento del aprendizaje por

descubrimiento, allí se encuentra una buena fuente de alternativas que facilitan la incursión de los estudiantes en la investigación.

**PROPUESTA DE MEJORAMIENTO:
UNA RUTA ESTRATÉGICA HACIA LA INVESTIGACIÓN**

Introducción

La propuesta que a continuación se presenta es el fruto del proceso investigativo denominado: “Estrategias didácticas en las asignaturas investigativas del programa de Psicología Convenio Institución Universitaria Cesmag – Uniremington: Hacia una comprensión y propuesta de mejoramiento”, con ella se pretende aportar al fortalecimiento de la formación investigativa en esta carrera profesional, desde el punto de vista de la utilización de las estrategias didácticas.

Las etapas metodológicas que posibilitaron arribar a este momento del trabajo han sido: la recolección de información pertinente, análisis e interpretación de la misma con el propósito de obtener un diagnóstico que permitió establecer cómo utilizan las estrategias didácticas los docentes de las asignaturas investigativas, seguidos de una revisión bibliográfica que viabilizó reconstruir, fundamentar y profundizar un marco teórico de referencia en el cual se incluyeron tres ejes fundamentales: pedagogía y didáctica, investigación en educación superior y estrategias didácticas. Con estos tres aspectos se dio inicio al proceso de la estructuración de esta propuesta de mejoramiento que es factible en su implementación en favor de una atmósfera propicia para la investigación en el programa de Psicología; la cual se construyó así: se tomaron los problemas encontrados en los docentes, respecto a estrategias didácticas, y para cada uno de ellos se desarrolló la justificación y el objetivo del cambio que se requiere, con el fin de solucionar esa dificultad; igualmente se efectuó una descripción detallada de la recomendación puntual que se hace y la precisión de metas a lograr y los beneficios de cada alternativa de solución sugerida. Dentro de las acciones sugeridas hay una referida al cambio de modelo pedagógico y otra, a un proceso de formación en investigación, que no pueden darse de manera inmediata; en cambio las restantes pueden ser acogidas desde ahora; por ello se distinguió entre alternativa de largo plazo y alternativas de corto plazo. A continuación se encuentra la presentación detallada de esta propuesta que centra y llama la atención sobre un factor importante de la formación estudiantil, como son las estrategias didácticas.

Contenido

Alternativas a largo plazo

1. Implementación de un nuevo modelo pedagógico que fomente la formación investigativa de los estudiantes.

Problema 1. En el convenio I.U. Cesmag – Uniremington, las estrategias didácticas que se están utilizando corresponden al modelo pedagógico tradicional, el cual no favorece la formación investigativa de los estudiantes.

Justificación:

El programa de Psicología del convenio I. U. Cesmag- Uniremington ha decidido ofrecer una fuerte formación investigativa a sus estudiantes, la cual se logra, en gran medida, adoptando un modelo pedagógico que oriente y dinamice la formación investigativa de una manera más significativa a como lo hace el método tradicional que nació básicamente para formar profesionales a través de la instrucción, donde el estudiante es receptor de conocimientos, sin adoptar las actitudes reflexivas, críticas y creativas indispensables para el desarrollo de la investigación.

Objetivo:

Implementar un modelo pedagógico en el programa de Psicología del Convenio I.U. Cesmag – Uniremington que por su naturaleza favorezca el desarrollo de capacidades investigativas en los estudiantes.

Descripción

Para solucionar el anterior problema, se propone adoptar un nuevo modelo pedagógico que promueva la formación investigativa. Esta selección debe hacerse entre los modelos que han centrado la importancia del proceso de enseñanza – aprendizaje en el desempeño del estudiante, a través de unas estrategias de enseñanza impartidas por el docente. En concreto éstos son: El Activo, el Cognoscitivo y el Crítico Social.

El primero, se centra en el desarrollo de actividades por parte del estudiante, quien aprende a través de acciones y no de lenguajes abstractos, realizando experimentaciones de manera básicamente grupal, aplicando los métodos de aprendizaje por descubrimiento y por invención, en ambientes contextualizados y bajo la dirección de un docente con un alto sentido cognoscitivo. Las estrategias didácticas que se utilizan dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje buscan el trabajo autónomo y permanente del estudiante; en este sentido, el docente puede adoptar estrategias didácticas ya existentes que incentiven esta amplia participación estudiantil que se desarrolla dentro de este tipo de modelo pedagógico, o puede diseñar sus propias estrategias que se ajusten a estas directrices. Con estas características, se puede afirmar que es un modelo apropiado para lograr una adecuada formación investigativa, desde todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios y no solamente desde las investigativas.

El modelo pedagógico Cognoscitivo, por su parte, también puede ayudar en gran medida a desarrollar la formación investigativa, pues utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas como: analizar, inducir, deducir, valorar, optar y codificar; además también desarrolla: nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, palabras, gestos, la atención, reestructuración y codificación. Todo esto a través de un docente facilitador que ayuda a pensar y a aprender a aprender teniendo en cuenta los conocimientos previos, características propias del aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo que están presentes en la aplicación de este modelo. Estas acciones se dan en un ambiente amigable, en donde además se aprende del error y se generan altos niveles de autonomía y de participación estudiantil.

El modelo pedagógico Crítico Social, de acuerdo a sus características de funcionalidad y aplicabilidad, puede favorecer, así mismo, al propósito investigativo, ya que a través del proceso de enseñanza aprendizaje que imparte, busca orientar y fortalecer la indagación, la crítica, la solidaridad, la restablecimiento de contextos, la capacidad de proponer, reflexionar, juzgar, desarrollo de la autonomía, actitudes colaborativas, habilidades profesionales y capacidades de autoevaluación. Todo esto a través de una relación de diálogo permanente entre estudiante y maestro, quien se preocupa también de la alta participación de sus estudiantes y del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, ya que esta es el eje y herramienta fundamental de la crítica.

Para llegar a seleccionar entre estas alternativas la más pertinente, es urgente iniciar un proceso de análisis de las bondades y características de los modelos, al tiempo que debe

concientizarse al personal docente de la importancia de fundar su docencia en la investigación, de tal manera que estén abiertos al cambio, y cuando llegue el momento de hacerlo, ellos asuman su responsabilidad, por cuanto son los directos protagonistas del proceso educativo.

El camino para lograr este cambio de modelo en el programa requiere iniciar con un proceso de profunda reflexión en torno al tema de modelos pedagógicos, dentro del denominado “Seminario Permanente”, que es un espacio semanal de dos horas asignado a los docentes para deliberar en torno a diferentes aspectos educativos de aplicabilidad en su desempeño cotidiano.

Además, paralelo a esta acción reflexiva, es necesario que la institución universitaria Cesmag ofrezca de manera continua el Diplomado en Modelos Pedagógicos que ha brindado en el pasado a sus docentes, pero que se requiere sostener, para que todos los docentes, antiguos y nuevos, hablen el mismo lenguaje y direccionen sus metas hacia la misma perspectiva de cambio.

Meta:

Un nuevo modelo pedagógico implementado en un lapso de 7 años (periodo de vigencia del plan de desarrollo institucional).

Beneficiarios:

Trescientos estudiantes del programa de Psicología del convenio I. U. Cesmag – Uniremington.

Dos vicerrectorías de investigaciones (I.U. Cesmag – Uniremington), responsables de promocionar la investigación estudiantil institucional.

2. Formación en investigación de los docentes del programa de Psicología

Problema 2. Ni la Institución Universitaria Cesmag ni la Corporación Universitaria Remington le ofrecen a sus docentes un programa de formación investigativa suficiente que posibilite generar acciones de transformación a largo plazo de manera sostenible.

Justificación

Uno de los propósitos fundamentales de la educación superior es generar procesos que viabilicen cambios al interior de los sujetos comprometidos con el proceso investigativo, en este caso el docente, quien se convierte en el principal orientador y, como tal, requiere que la institución le brinde un proceso formativo en investigación que transforme al docente de manera individual y también al colectivo de educadores del programa de Psicología, con el propósito de que él reconozca y se apropie de la investigación como un factor fundamental de su quehacer pedagógico y en consecuencia, dinamice el proceso de enseñanza aprendizaje en beneficio del estudiante quien se verá cotidianamente vinculado a procesos investigativos.

Objetivo:

Brindar a los docentes de la Institución Universitaria Cesmag, desde la Vicerrectoría de Investigaciones y en coordinación con la dirección del programa de Psicología, un proceso de formación en investigación continuo, coherente y sistemático.

Descripción:

El proceso de formación que se ofrezca a los docentes consiste en generar diferentes espacios de reflexión, cualificación, vivencias, experiencias significativas y la ejecución de acciones en torno a la investigación, para que el docente incorpore en su práctica pedagógica el aspecto investigativo, asumiéndolo como una labor propia de su condición de profesor universitario. Para hacer realidad este proceso se requiere:

Realizar un diagnóstico de los proyectos y las acciones que se han ofrecido desde la Vicerrectoría de Investigaciones para los docentes del programa de Psicología, como: acceso a grupos de investigación, capacitación, asesoría a trabajos de estudiantes y estímulos de formación a nivel de postgrados, con el propósito de evaluar el impacto en la formación investigativa de los educadores, llegando a detectar fortalezas y debilidades que permitan realizar un plan de mejoramiento futuro, el cual se construirá considerando además las experiencias positivas de diferentes instituciones de educación superior del país que se destaquen por su alto desarrollo investigativo. Es preciso aclarar que el proceso de formación que se adopte no se reduce a la ejecución de acciones aisladas, operativas e improvisadas, como por ejemplo, cualificaciones en temas de moda que no corresponda a las necesidades de los docentes. En síntesis de lo que se trata con el proceso formativo es

de brindarle una serie de alternativas de manera integrada, que termine involucrando al docente y sus estudiantes en el mundo de la investigación.

Metas:

Veinte docentes del programa de Psicología han adquirido una cultura investigativa suficiente a través del proceso formativo que le brinde la Institución.

Trescientos estudiantes del programa de Psicología se interesan por la investigación, motivados por parte de docentes partícipes del proceso de formación investigativa.

La Vicerrectoría de Investigaciones cumple con una de sus responsabilidades de promocionar y fomentar la investigación dentro de la comunidad académica.

Beneficiarios:

Veinte docentes del programa de Psicología del convenio I.U. Cesmag – Uniremington.

Trescientos estudiantes del programa de Psicología del convenio I.U. Cesmag – Uniremington.

Alternativas a corto plazo

1. Inclusión de estrategias didácticas en la práctica docente adecuadas para la formación investigativa

Problema 1 Los docentes no están utilizando las suficientes estrategias didácticas adecuadas para investigar.

Justificación

Gracias al estudio permanente del proceso de enseñanza – aprendizaje, hoy existe una amplia gama de estrategias didácticas que está disponible para posibilitar la renovación en las prácticas pedagógicas de aula. Dichas estrategias, probadas a partir de experiencias de cambio educativo en las instituciones de educación superior, favorecen la participación de los estudiantes, quienes se sensibilizan y se forman para asumir el desarrollo de proyectos que solucionen problemáticas de la realidad y del contexto. Se trata de estrategias de

necesaria adopción si se quiere formar espíritu crítico y pensamiento autónomo en los futuros profesionales, como es el propósito del programa de Psicología.

Objetivo:

Apropiar e implementar estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a la formación investigativa, misión del programa de Psicología, como parte de un esfuerzo continuo de cambio y transformación.

Descripción

Las alternativas pedagógicas que adopte el docente deben corresponder a un clima en las aulas que rompa con las rutinas y ofrezca un ambiente de colaboración, favorable a la realización de preguntas y proyectos de investigación en forma permanente.

La propuesta concreta consiste en motivar al docente para que adopte estrategias didácticas que promuevan la investigación, las cuales en el tiempo han surgido gracias a estudios de teóricos que se han preocupado por diseñar estrategias didácticas para enseñar a investigar. Entre estas estrategias se destacan: el ABP (aprendizaje basado en problemas), el estudio de casos, la simulación de casos y el seminario investigativo.

El siguiente cuadro ilustra sobre la relación de algunas estrategias didácticas probadas en su incorporación a la práctica del docente en investigación y su contribución al logro del mejoramiento continuo de los procesos de formación y praxis de la investigación.

Cuadro 6. Estrategias didácticas roles y sentidos de contribución al hacer de la investigación.

Estrategia	Núcleo Básico de la Estrategia	Contribución al mejoramiento del Hacer de la Investigación	Roles del Maestro y Estudiante
Estudio de casos	Reflexionar, analizar y discutir en grupos situaciones complejas y problémicas de la realidad.	El caso permite reducir la incertidumbre y alumbrar nuevas preguntas de fomento del espíritu	Tener dominio de situaciones complejas de la realidad; facilitar y acompañar el proceso de selección y análisis del caso; discutir en grupos;

		investigativo, además favorece la participación activa de los estudiantes.	aprender a construir saber desde experiencias colaborativas.
El aprendizaje basado en problemas	Resolver un problema seleccionado, construido para lograr objetivos de aprendizaje.	La identificación de núcleos problémicos implica contextualización y pertinencia constructiva de futuras líneas de investigación.	Desde líneas de investigación pactadas en la unidad académica encuadrar la selección de problemas; identificar los insumos de información que enriquezcan el análisis de los temas; efectuar en forma permanente una cotejación entre el problema planteado y la realidad.
Aprendizaje basado en proyectos	Aplicar conocimientos y habilidades de los estudiantes a experiencias significativas que involucran proyectos complejos del mundo real.	Define unidades operacionales de proyectos y facilitan la cultura de investigación de docentes y estudiantes.	Dar cuerpo a una capacidad institucional de proyectos de investigación en curso; formar los nuevos talentos en las técnicas y rigor en la investigación; acompañar a los integrantes de los grupos o semilleros de proyecto; aplicar conocimientos y aprender a efectuar la formulación, planeación, seguimiento y evaluación de proyectos.

Formación en uso de Entornos Virtuales	Apropiar en forma crítica las nuevas herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación.	Posibilita la actuación en redes, grupos colaborativos e intercambio de información pertinente en procesos investigativos.	Inculcar criterios para la selección y entrada a medios virtuales; facilitar contactos a redes e información pertinente sobre los proyectos o casos; apropiar en forma crítica las nuevas herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación; asumir el autoaprendizaje y las capacidades de selección de información.
Técnicas de Debate	Efectuar un adecuado uso de las técnicas para poner en común y aprender a sustentar debates públicos.	Forma competencias comunicativas y del lenguaje necesarias en una cultura asertiva de la investigación, también fomenta la participación de los estudiantes.	Manejar las técnicas; inculcar el respeto y uso de reglas de juego; aprender a sustentar y argumentar las posturas propias.
Simulación de casos	Modelizar o construir aproximaciones a situaciones de la realidad con la posibilidad de introducir variables.	Desata capacidades para construir aproximaciones a realidades de complejidad en investigación.	Modelar la experiencia e identificar variables; definir criterios para selección del modelo o simulación escogido; acompañar a los estudiantes en la aplicación de la simulación; identificación de las variables del modelo; documentación e información sobre el modelo simulado; formular recomendaciones sobre los aprendizajes de la

			modelación.
Seminario investigativo	Aprendizaje activo en grupo, donde los participantes buscan y elaboran información	Ejercita el estudio individual y grupal y familiariza a sus participantes con metodologías de investigación y reflexión, desarrolla capacidades y destrezas propias de la investigación.	Impartir el conocimiento teórico de la metodología de la investigación; propiciar el acercamiento con las fuentes más pertinentes; coordinar y asesorar el trabajo en equipo; apropiarse de su propio conocimiento y compartirlo; familiarizarse con la metodología de investigación y trabajar en equipo.

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005).

Navarro (2001, enero)

Para llevar a la práctica esta propuesta se requiere que las directivas del programa, en primera instancia, den a conocer los resultados de esta investigación al cuerpo profesoral y, a partir de allí, se lleve a cabo un proceso de sensibilización en torno a la necesidad de incorporar nuevas estrategias didácticas para dinamizar y darle pertinencia a su práctica pedagógica; por otra parte, el diplomado en Modelos Pedagógicos que se viene ofreciendo debe enriquecerse, asignándole un amplio espacio a esta temática; de igual manera, será indispensable realizar una compilación y publicación de las diferentes estrategias didácticas por las que puede optar un docente interesado en brindar una adecuada formación investigativa a sus estudiantes; finalmente, debe realizarse un seguimiento de la acción docente frente al cambio propuesto.

Meta:

Veinte docentes del programa de Psicología, en el lapso de un año, aplican nuevas estrategias adecuadas para la formación investigativa como las propuestas anteriormente, además, continúan utilizando estrategias como: el debate, la asesoría y el taller, las cuales también aportan en este propósito.

Beneficiarios:

Trescientos estudiantes del programa de Psicología del convenio I. U. Cesmag – Uniremington.

2. Cualificación de los docentes en el tema de estrategias didácticas.

Problema 2. Los docentes no tienen el suficiente conocimiento sobre el tema de estrategias didácticas.

Justificación

Los profesores del programa de Psicología, quienes en su mayoría no tienen formación pedagógica, requieren cualificarse en lo referente a estrategias didácticas, de tal manera que puedan desenvolverse de una forma más pertinente en sus prácticas pedagógicas orientadas a formar estudiantes con un alto sentido investigativo.

Descripción

Ofrecer cursos concertados de educación no formal sobre estrategias didácticas, en cuya planeación participen los docentes, por cuanto ellos son quienes deben reconocer sus vacíos en este sentido y proponer consensuadamente las temáticas a fortalecer. Claro está que en su diseño, a parte de las consideraciones de los docentes, también debería tenerse en cuenta los resultados de esta investigación.

Objetivo:

Brindar mayores bases teóricas sobre estrategias didácticas a los docentes del programa de Psicología, mediante un proceso de cualificación concertado.

Metas:

Un curso anual sobre estrategias didácticas ofrecido a los profesores nuevos y antiguos.

Veinte docentes profundizan en el conocimiento y manejo de estrategias didácticas y lo llevan a la práctica.

Beneficiarios:

Trescientos estudiantes del programa de Psicología.

Los nuevos estudiantes que admita este programa.

3. Vinculación activa de los estudiantes en proyectos de investigación

Problema 3. Falta de participación de los estudiantes en proyectos de investigación.

Justificación

Los estudiantes de hoy son los investigadores del futuro, cuya formación es responsabilidad de las instituciones de educación superior, a las cuales, en la actualidad, las orientaciones pedagógicas les proponen que a ‘investigar enseñen investigando’; lo cual no tiene discusión; en este sentido, se hace necesario vincular a los educandos a proyectos de investigación impulsados desde el aula, o a los semilleros de estudiantes investigadores, donde ellos elaboren proyectos de investigación propios o en colaboración con otros, con el fin de formar jóvenes investigadores que hagan el relevo generacional.

Descripción

Para que el estudiante investigue en la I. U. Cesmag existen tres espacios: uno dentro del aula, el segundo en el tiempo independiente del trabajo de los jóvenes y el otro, a través de los semilleros de estudiantes investigadores. En el primer caso, se propone que el docente involucre a sus estudiantes en el desarrollo de proyectos que aborde en el aula, pues ésta debe constituirse en un laboratorio de cambio y transformación, apoyándose en estrategias didácticas pertinentes. Esta propuesta requiere un mayor rigor, resultante de la planeación y el seguimiento de los ajustes curriculares y pedagógicos en la orientación de

contenidos y prácticas, pero, es necesario acogerla para lograr una praxis permanente de investigación en el aula.

En el segundo espacio, ya instaurado en la I. U: Cesmag, y que se necesita fortalecer en el programa de Psicología, es la realización del denominado *proyecto de aula*, consistente en un ejercicio investigativo práctico que se desarrolla desde el primer semestre de la carrera por grupos de estudiantes, quienes al final de cada periodo académico socializan los resultados de su trabajo, el cual ejecutan con la asesoría de todos sus docentes del semestre.

La tercera alternativa para hacer investigación estudiantil son los semilleros de investigación que en la I. U. Cesmag ya están operando desde el año 2004, en donde los docentes son preparados a través de cualificación en metodología de investigación, para adelantar proyectos dentro de las líneas de investigación predefinidas, que luego se presentan en encuentros de semilleros a nivel regional y nacional. Una vez vividas estas experiencias de fortalecimiento investigativo, los jóvenes ingresan a los grupos de investigación de docentes como coinvestigadores, lo cual contribuye significativamente a su formación investigativa.

A pesar que los mejores representantes del semillero institucional son alumnos de Psicología, se requiere que los directivos y docentes incentiven aún más a los jóvenes para que haya una mayor participación desde este programa.

Para optimizar la producción investigativa de los estudiantes se plantea la necesidad de tener en cuenta las siguientes sugerencias que realizaron los estudiantes dentro de los grupos focales con el fin de involucrarlos en la investigación: permitirles investigar lo que les gusta, incentivar la capacidad de consultar por su cuenta, utilizar la lúdica para motivar la investigación y aprovechar la creatividad de los jóvenes.

Objetivo:

Vincular a los estudiantes del programa de Psicología a proyectos investigativos a través del desarrollo de investigación en el aula, el proyecto de aula y los semilleros de estudiantes investigadores.

Metas:

En todas las asignaturas del área específica y del área investigativa, los docentes desarrollan proyectos de investigación en el aula.

En el programa de Psicología se acoge y entra en plena ejecución, el desarrollo del proyecto de aula, en el cual participan todos los estudiantes.

Cinco estudiantes semestralmente se incorporan al semillero institucional de investigación.

Beneficiarios:

Trescientos estudiantes del programa de Psicología.

Dos grupos de investigación de docentes.

Las vicerrectorías de investigación de la I. U: Cesmag y la Uniremington.

Otras acciones complementarias

A continuación se presentan otras recomendaciones para fortalecer la formación investigativa de los estudiantes, que no surgen de problemas detectados en la investigación, pero que pueden aportar a este propósito.

1. Las asignaturas investigativas deben estar a cargo de psicólogos, es decir, de profesionales de la disciplina, que además sean investigadores; sólo así se garantiza una orientación adecuada y pertinente, pues la experiencia y práctica que tenga el docente son fundamentales para formar a otro como investigador y para guiar en la selección de temas de investigación.

2. Las capacidades lectoescritoras, indispensables en todo investigador, deben incentivarse desde todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios, e igualmente en los semilleros de investigación.

BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA

Agreda Montenegro y Chaves Romero, Cristina. (2007). Los modelos pedagógicos una dinámica para la transformación de la educación superior. San Juan de Pasto, Nariño: Tecnografic.

Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003). Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las instituciones de educación superior.

De Zubiría Samper, Julián. (1997). Los modelos pedagógicos. Bogotá, Colombia: Vega Impresos.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Monterrey, México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

Navarro, Néstor. (2001, enero). El seminario investigativo. Seminario permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Posada, Rodolfo; Foliaco, Gladis; De Vera, Rosalba. (1998). La investigación en el aula. Barranquilla. Colombia.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Como parte final de este trabajo investigativo, a continuación se presentan, en primer lugar, las conclusiones del estudio como un aporte de sus autoras a la temática y, en segundo lugar, una serie de sugerencias sobre estudios futuros con el fin de fortalecer la línea de investigación *estrategias didácticas*.

Como aspectos concluyentes, inicialmente se resalta que como resultado del análisis de la información recolectada, se obtuvieron las siguientes categorías: organización de las clases de investigación, apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas, estrategias didácticas utilizadas por los docentes, criterios para la selección de estrategias didácticas, estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes y sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar, las cuales, a través del proceso de interpretación permitieron dar cumplimiento a los objetivos planteados para esta investigación; encontrándose los siguientes hechos destacados:

En cuanto al primer objetivo ‘Describir la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas’, se encontró que ellos consideran tres momentos en la organización de sus clases: Planeación, desarrollo y evaluación de estudiantes, lo cual coincide con las propuestas teóricas planteadas por autores como Adán Clavijo y Mario de Miguel Díaz.

Respecto al segundo objetivo de la investigación ‘Describir las apreciaciones y las experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas’, se determinó que en lo pertinente a ‘apreciaciones’, los docentes tienen un concepto limitado sobre estrategias didácticas, considerándolas tan sólo como herramientas, dejando de lado otros aspectos relevantes identificados por autores como: Meirieu y Hernández e investigadores del Instituto Tecnológico de Monterrey y de la Escuela Histórica Cultural; por otra parte, sobre la importancia de las estrategias, los entrevistados enfatizan que ésta radica en su aporte al desarrollo de competencias básicas y específicas; siendo las primeras, las que contribuyen a la formación investigativa, en tanto estimulan en los discentes su capacidad de interpretar, argumentar y proponer, que destaca el pedagogo Adán Clavijo; a pesar de la claridad que los docentes poseen sobre la trascendencia de dichas estrategias, no identifican las más convenientes para enseñar a

investigar, pues mencionaron las siguientes que no aparecen en literatura alusiva: Matriz de análisis de preguntas, análisis para marco teórico y revisión bibliográfica.

En lo referente a ‘experiencias’ que han tenido los docentes sobre estrategias didácticas, se halló que aquellas que le han dado mejores resultados con sus alumnos son: el videoforo, la asesoría y la socialización de estudiantes; mientras que la estrategia didáctica que les ha dado malos resultados es la clase magistral; con la cual ellos, paradójicamente, se formaron en pregrado, dentro de un modelo pedagógico tradicional, como lo expresa Miguel de Zubiría.

En lo pertinente al tercer objetivo de este trabajo ‘Describir las estrategias didácticas utilizadas, según los docentes del área de estudio’, se puede inferir que las estrategias utilizadas en las materias investigativas del programa de Psicología, de acuerdo con el concepto de los docentes son las siguientes: clase magistral, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía, asesoría y videoforo, en tanto que desde la teoría se han identificado como estrategias para enseñar a investigar: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyecto y el preseminario investigativo, entre otras.

Dentro del cuarto objetivo específico ‘Determinar la manera cómo los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas’, se evidenció que los entrevistados solamente aplican dos criterios para la selección de estrategias (adecuación y conocimiento suficiente) de los siete planteados por el Instituto Tecnológico de Monterrey (validez, comprensividad, variedad, adecuación, relevancia, conocimiento suficiente, campo disciplinar), lo cual permite inferir que hay un escaso discernimiento al momento de optar por una determinada estrategia.

En relación con el quinto objetivo específico ‘identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas’, mediante la aplicación de las técnicas de recolección de la información: Entrevista, grupo focal y observación, se determinó que las estrategias didácticas en que coinciden las tres son: clase magistral, taller y asesoría; completando el listado de estrategias didácticas efectivamente utilizadas en el aula están: Guías, exposición de estudiantes y mapas conceptuales, las cuales se identificaron con la técnica de la observación.

En el sexto objetivo ‘Recopilar sugerencias de docentes y estudiantes para mejorar la formación investigativa en Psicología’, es resaltable que los docentes sujeto de estudio, en el momento de la entrevista (primer semestre del año 2007) no tenían claridad sobre

estrategias didácticas propias para investigación; más adelante (primer semestre del año 2008) en el taller realizado con el fin de recibir sus sugerencias para estructurar la propuesta de mejoramiento, se observó un significativo avance; sin embargo, se puede concluir que en este concepto, persiste un vacío que hace indispensable la puesta en marcha de la propuesta de mejoramiento elaborada por las autoras de este estudio, la cual se estructuró a partir del estado del arte de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes del área investigativa de Psicología, particularmente las estrategias didácticas que utilizan.

Concientes de que un proceso investigativo no termina con la presentación de un informe final, seguidamente se exponen algunas sugerencias que las autoras consideran pertinentes con el fin de profundizar en el conocimiento de estrategias didácticas para la formación investigativa en educación superior.

En primer lugar, sería conveniente realizar otro estudio sobre la misma temática, en donde se puedan apreciar las estrategias que utilizan los docentes del área investigativa que no fueron considerados en este trabajo por motivos de complejidad y tiempo, así se lograría corroborar los resultados, con el propósito de tomar las mejores decisiones desde la dirección del programa de Psicología y la Vicerrectoría de Investigaciones; de igual manera, sería procedente efectuar estudios similares en otros programas de Psicología que ofrecen las instituciones de educación superior del departamento de Nariño.

Con la intención de que haya un mejoramiento general en la formación de los estudiantes como futuros investigadores dentro de la Institución Universitaria Cesmag, se sugiere que la investigación sobre estrategias didácticas para la formación investigativa se haga extensiva a todas las carreras que aquí se ofrecen.

Para todas estas investigaciones que se proponen, se recomienda que se siga la metodología que se empleó en el desarrollo del presente trabajo de grado.

Por último, se hace indispensable que la dirección del programa de Psicología acoja la propuesta de mejoramiento presentada en este estudio y, en el caso que se proceda de esta manera, se realice el seguimiento de su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

Agreda Montenegro, Esperanza. (2004). Guía de investigación cualitativa interpretativa. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia: Graficab.

Agreda Montenegro, Esperanza y Romero Chaves, Cristina. (2007). Los modelos pedagógicos una dinámica para la transformación de la educación superior. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia: Tecnografic.

Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003). Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las instituciones de educación superior. Inédito.

Atlan, Humberto (1999), “La cuestión de la educación: el teorema de Von Foerster-Dupuy”. En: Revista Ensayo y Error No. 4.

Bonilla Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope. (2005). Más allá del dilema de los métodos: La Investigación en Ciencias Sociales. (3ª ed.). Santafé de Bogotá, Colombia: Norma.

Borrero Cabal, Alfonso. (2001, julio). La tecnología. Seminario Permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Borrero Cabal, Alfonso. (2001, julio). Prospectiva universitaria. Seminario Permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, Pilar y Hernández Piña, Fuensanta (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid, España: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Canclini, Nestor (1989). Culturas híbridas. México: Grijalbo.

Castillo Arredondo, Santiago; Polanco González, Luis (2005). Enseña a estudiar...aprende a aprender. Madrid, España: Pearson – Prentice Hall.

Castoriadis, Cornelio (2002). Figuras de lo posible. México: Fondo de Cultura Económica.

Clavijo, Adan (2008, marzo). La planificación como competencia del docente universitario. Trabajo presentado en la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Nariño, Colombia.

Clavijo, Adan (2008, enero). Reflexiones sobre la flexibilidad académica. Trabajo presentado en la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Nariño, Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación (2003). Lineamientos para la acreditación de programas. Bogotá, Colombia: Corcas Editores Ltda.

Córdoba, María Eugenia (2007). Diario de campo. San Juan de Pasto, Maestría en Docencia. Universidad de La Salle – I.U. Cesmag.

Corporación Universitaria Remington. Plan de desarrollo Institucional 2001 – 2006 (2000). Medellín: CUR.

De Tezanos, Aracelly (2004). Una etnografía de la etnografía. Bogotá, Colombia: Antropos.

De Zubiría Samper, Miguel; Reyes, E; Hernández G.; Ardila, A.; Martínez, Haydée; Bravo, Nestor et al. (2003). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Santafé de Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Díaz, Mario de Miguel, (2005), “Cambio de paradigma metodológico en la educación superior exigencias que conlleva”. En: Revista Cuadernos de Integración Europea. No. 2. pp. 16 – 27.

Díaz, Mario. La formación de profesores en la educación superior colombiana. Bogotá, Colombia: ICFES.

Fundación Social. Corporación Tercer Milenio (1994). Ley general de educación. Alcances y perspectivas. Bogotá, Colombia: Editorial Hernán Suárez.

Gal, R. (s.f.). ¿Qué son los métodos activos?, citado en: Revista Nomum No. 26.

Galeano M., María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.

Gómez, H.; Jaramillo, H. (1997). Modos de hacer ciencia en América Latina. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

González, Sandra; Oquendo, Sergio; Castañeda, Beatriz (2001). Semilleros de Investigación, una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Guichot Reina, Virginia. (2002), “El pensamiento pedagógico del siglo XX como instrumento de optimización de las prácticas educativas en los docentes”. En: Revista Nomun. No. 26. pp. 7-34.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Monterrey, México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

LaCueva, Aurora (s.f). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Losada, Alvaro; Montaña, Marco; Moreno, Heladio (2003). Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje. Bogotá, Colombia: Ediciones S.E.M.

Meirieu, Philippe. (2002). Aprender, si. Pero ¿cómo? Barcelona: octaedro.

Peña B., Luis Bernardo. (2001, enero). La revolución del conocimiento y sus consecuencias en la universidad. Seminario Permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Perafán, Gerardo Andrés; Adúriz-Bravo, Agustín (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá, Colombia: Nomos.

Pérez Serrano, Gloria (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, España: La Muralla.

Restrepo Gómez, Bernardo (2003), "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad". En: Revista Nómadas. No. 14. pp. 195-202.

Sabato, Jorge y Bonata, Natalio (2005). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina, citado en: <http://www.oei.es/salactsi/pinon.pdf>. s.f. Recuperado el 23 de agosto de 2007.

Stocker, K. (1964). Principios de didáctica moderna. Argentina: Kapeluzs.

Savater, Fernando. (1997). El valor de educar. Bogotá, Colombia: Ariel S.A.

Tamayo y Tamayo, Mario (1997). Administración y evaluación de la investigación. Cali, Valle del Cauca: Feriva.

Torrado Pacheco, Rafael (2001, enero). De la ciencia antigua a la moderna. Seminario Permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Torrado Pacheco, Rafael (2001, abril). Formas y métodos de investigación. Seminario Permanente, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Torres Castillo, Alfonso (1997). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Santafé de Bogotá, Colombia: UNAD.

Torres González, José Antonio (2005). La evaluación en contextos de diversidad. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.

Tovar, Sonia (2008). Ficha de desarrollo temático Seminario de Investigación I. Pasto, Colombia.

Valles, Miguel (1997). Técnicas de conversación, narración (I): La entrevista en profundidad. En: Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, España: Síntesis.

Vásquez Rodríguez, Fernando (2002). El diario de campo, una herramienta para investigar en preescolar y primaria. Bogotá, Colombia: MEN – ICFES – SONEM – Enlace Editores.

Villar Angulo, Luis Miguel (2005). Programa para la mejora de la docencia Universitaria. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.

Zambrano Leal, Armando. (2002). Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zuluaga, Olga Lucía (1999). Pedagogía e historia. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.

CIBERGRAFÍA

Fernández. (2008). Plan de clases. Recuperado el 15 de marzo de 2008, de sitio web: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article121199html>

López Parra, Hiader Jaime. (2001). Un enfoque histórico hermenéutico y crítico-social en Psicología y educación ambiental. Recuperado el 12 de marzo de 2008, de sitio web, Universidad Pontificia Bolivariana: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/co/deed.es>

Morales, Oscar; Rincón, Ángel; Tona, José (2005, junio). “Cómo enseñar a investigar en la universidad”. En: Revista Educere No. 29. Vol. 9. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200010&Ing=es&nrm=iso

Ucla. El género discursivo de la clase magistral: delimitación del término. Recuperado el 24 de abril de 2008, de sitio web: www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium8/discurso.htm

Usuarios lycos. Las técnicas. Recuperado el 4 de noviembre de 2007, de sitio web: <http://usuarios.Lycos.es/carlosKareen/tecnicas.htm>

Wikipedia. Sección de «Herramienta». Recuperado el 2 de abril de 2008, de sitio web: [www.http://es.wikipedia.org/wiki/herramienta](http://es.wikipedia.org/wiki/herramienta)

ANEXO A**Guía inicial de entrevista dirigida a los docentes de las asignaturas investigativas**

OBJETIVO: Conocer las orientaciones pedagógicas que aplican los docentes en el desarrollo de las asignaturas investigativas del programa de Psicología.

1. ASPECTOS GENERALES

- 1.1 Estudios realizados
- 2.2 Experiencia docente en general
- 3.3 Experiencia docente en investigación
- 4.4 Experiencia como investigador

2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE INVESTIGACIÓN

Posibles preguntas

- ¿Cómo prepara usted las clases de las asignaturas de investigación?
- ¿Cómo desarrolla cotidianamente una clase de investigación?
- ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Posibles preguntas

- ¿Cómo conceptualiza usted las estrategias didácticas?
- ¿Qué estrategias didácticas utiliza en sus clases?
- ¿Cómo las selecciona?
- ¿Cuáles cree usted que son las estrategias que le han dado mejores resultados con sus estudiantes?
- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted que le han dado malos resultados con sus estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cómo se puede optimizar la formación investigativa de los estudiantes?

ANEXO B**Guía de entrevista dirigida a estudiantes de las asignaturas investigativas, mediante grupos focales**

OBJETIVO: Conocer las orientaciones pedagógicas que según los estudiantes, aplican los docentes de las asignaturas investigativas del programa de Psicología.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 Semestre cursado

1.2 Sexo

2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE INVESTIGACIÓN

Posibles preguntas

- ¿Ustedes consideran que su docente prepara las clases de las asignaturas de investigación?
- ¿Cómo desarrolla cotidianamente el docente una clase de investigación?
- ¿Cómo evalúa el docente?

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Posibles preguntas

- ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente en sus clases?
- ¿Cuáles de estas estrategias que ha utilizado el docente le han dado buenos resultados?
- ¿Cuáles de estas estrategias que ha utilizado el docente le han dado malos resultados?
- ¿Cuáles cree usted que es la mejor forma de enseñar a investigar a los estudiantes?

ANEXO C

Guía de observación a docentes de las asignaturas investigativas

OBJETIVO: Presenciar el desarrollo de clase de una asignatura del área investigativa.

1. ¿Qué hace el docente al iniciar su clase?
2. ¿Qué hace el estudiante al iniciar su clase?
3. ¿Se nota interés de los estudiantes por esta clase?
4. ¿Cómo es el desarrollo de la clase?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente?
6. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes ante cada una de las estrategias utilizadas por los docentes?
7. ¿Qué manifestaciones expresan los estudiantes al finalizar la clase?
8. ¿Cómo está organizado el salón?