



Estrategias para la articulación de la investigación con la docencia en el aula y su vinculación con la sociedad y estrategias de formación para la investigación y la innovación

Quintá Roccato, M.C.¹ y Rosales Cueva, J.H.² (Coords.), Barradas Gerón, M.A.³, Calderón Villegas, J.J.⁴, Enríquez Solano, F.⁵, Martínez Rivera, A.A.⁶, Ramos Pismataro, F.⁶, Sabulsky, G.Გ, Trigos Carrillo, L.M.⁰

INTRODUCCIÓN

a educación superior universitaria está comprometida, en el ámbito mundial, con la formación de profesionales que participen, desde los fundamentos de su saber hacer disciplinar, en las dinámicas de sociedades que, por naturaleza, son complejas y cambiantes. La actividad del graduado universitario, en este sentido, está relacionada con la calidad de vida que, en círculos concéntricos, trata de mejorar esta calidad desde lo individual, pasando por la familia, la región, el país e integrarse, en el marco del saber, en la sociedad del conocimiento.

Desde su origen, la universidad, ha tenido la capacidad de enfrentar e incorporar los cambios producidos en la sociedad en que está inmersa y por ello ha podido dar respuestas a las necesidades de ésta y cumplido, en gran medida, el compromiso de la pertinencia de su acción académica y su durabilidad como institución. Por esta razón, no sería viable concebir que la relación entre conocimiento, universidad, formación profesional y sociedad esté determinada sólo por

- Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- ² Universidad Industrial de Santander, Colombia.
- ³ Universidad Veracruzana, México.
- ⁴ Universidad del Rosario, Colombia.
- ⁵ Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- ⁶ Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá.
- Universidad del Rosario, Colombia.
- 8 Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- 9 Universidad del Rosario, Colombia.

el cambio por el cambio, sino más bien por una recreación del conocimiento que responde a los avances científicos y tecnológicos, a las urgencias de las relaciones entre las disciplinas, al amplio y libre acceso a la información en un ámbito movilizado por los fenómenos de la globalización e internacionalización. Asimismo, la universidad efectúa hoy sus procesos de transformación y adaptación, en respuesta al creciente interés por el logro y sostenibilidad de la calidad académica, considerando los nuevos desafíos de un sistema con mayores niveles de demanda, orientado a la masificación de la educación superior y al surgimiento de una generación de estudiantes más autónomos y críticos, que requieren propuestas más flexibles ante las crecientes y cambiantes demandas.

Por ello, la universidad, como institución formadora de profesionales, debe responder a los continuos desafíos científicos, tecnológicos y artísticos, transformando e innovando sus procesos y prácticas educativas para coparticipar, en el entorno social, con la formación de estudiantes críticos y creativos que logren integrar actitudes, conocimientos y diversas competencias para abordar, comprender analíticamente y resolver problemas de su profesión que no es otro que el ámbito de participación en la construcción social. A tal punto esto es así, que como afirma Barnett, "la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad" (2011, p. 222)

Es comprensible entonces, que la interacción educativa en las universidades y entre ellas, se ha modificado y hecho visible alrededor de variables espaciales y temporales, lo que da paso a nuevas modalidades educativas, puesto que las formas tradicionales de enseñanza se encuentran sujetas a una gran presión derivada de las necesidades de los sujetos que aspiran a ingresar a la educación superior, a las demandas de nuevos o más ampliados servicios que se solicitan a las universidades y las transformaciones como las señaladas en los párrafos precedentes. No obstante, es cada vez más complejo atender las necesidades que se derivan de dichos cambios, lo que conduce a que deban adaptarse y enriquecerse las metodologías de enseñanza para responder a las nuevas exigencias. Estos esfuerzos metodológicos de las universidades involucran la incorporación de estrategias que afiancen innovaciones orientadas a la mejora en la atención de las necesidades educativas y sociales.

Es evidente, además, el interés creciente de una parte de la comunidad académica en mejorar la propia práctica docente, lo que ha permitido la adopción de nuevos modos de actuar en el proceso de mediación de aprendizajes eficientes. Esto significa la toma de conciencia de los profesores de la necesidad de alcanzar o profundizar una verdadera profesionalización académica, entendida como el resultado de un camino de formación continua que exige no sólo una elevada preparación teórica y metodológica en las respectivas disciplinas, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Los profesores, responsables y conscientes de que su ejercicio profesional se efectúa en el ámbito de la educación, buscan, intencionada y racionalmente, actualizar la práctica educativa y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que debe introducir en la labor como actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

En esta línea, la Universidad Veracruzana, en colaboración con varias instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa, propone Innova-Cesal como un proyecto de colaboración académica cuyo propósito central es contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que de este modo, tendrán un mejor desempeño profesional y por ende una efectiva inserción en la sociedad.

Como uno de sus objetivos específicos, el proyecto plantea la necesidad de incorporar en la docencia a nivel de pregrado/grado,¹º la investigación y estrategias de formación para la investigación e innovación que respondan al contexto, idiosincrasia e intereses de los estudiantes, sea cual fuera la modalidad -presencial, semipresencial y/o a distancia-, pero sin perder de vista que las universidades no pueden ser meras reproductoras de un conocimiento que se genere en otro espacio, sino que es necesario crear constantemente condiciones para que en ellas se desarrolle la "propia" construcción de conocimientos a través de una investigación genuina en los diversos campos del saber.

El presente capítulo reúne un conjunto de experiencias en las que profesores del área de humanidades y ciencias sociales diseñaron y ejecutaron proyectos de intervención pedagógica, de carácter innovador, en el desarrollo de sus cursos o asignaturas. Las estrategias propuestas incluyen nuevas formas de interrelacionar el aprendizaje, la docencia y la investigación como parte de:

a. el desarrollo de diversas competencias, sean básicas, transversales o específicas, en el dominio de conocimiento;

Se hace mención a: "grado"/"pregrado", puesto que en algunos países, tal el caso de Argentina, la licenciatura se considera carrera de "grado".

- el estímulo y desarrollo del pensamiento complejo en los diferentes espacios de aprendizaje, relacionado de forma permanente con el contexto sociopolítico –cultural y sin descuidar el perfil del egresado del programa de formación;
- c. la explicitación de la intencionalidad de integrar diversos recursos de aprendizaje y de hacer visible el empleo de las TIC.

El propósito de estos proyectos ha sido el de reunir una serie de experiencias que, analizadas críticamente, brinden insumos que orienten el trabajo de otros profesores universitarios interesados en modificar su práctica educativa e innovar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para ello, en las páginas que siguen se describen los principales aspectos de dichas estrategias y los distintos modos a través de los cuales puede incorporarse la investigación en la práctica de formación académica en la universidad

En la primera parte del documento se abordan los marcos de referencia que se utilizaron para el diseño y la puesta en práctica de las intervenciones e innovaciones pedagógicas; en la segunda, se señalan las estrategias, integrales y específicas¹¹, de enseñanza y aprendizaje adoptadas por los profesores y, finalmente, se precisan las experiencias particulares que ejemplifican los procedimientos que condujeron a resultados positivos en el proceso del cual se da razón en este trabajo.

MARCO CONCEPTUAL

Educación superior, investigación e innovación

En el documento de la UNESCO (1998) "La educación superior en el siglo XXI: visión y acción", se establece que el punto de partida para redefinir la educación superior en el mundo actual consiste en considerar, como su misión fundamen-

En el capítulo del área de Humanidades y Ciencias Sociales de libro Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo de esta misma serie producto del proyecto Innova Cesal, se explica que: las estrategias integrales constituyen un conjunto de actividades practicadas con el objeto de alcanzar una transformación de las dinámicas de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de saberes específicos de la formación universitaria. Aquí, se involucran distintos procesos para alcanzar o mejorar las competencias de los estudiantes, el fomento del pensamiento complejo, el uso adecuado de las TIC y, el inicio y desarrollo de distintas metodologías propias de la investigación científica, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje. Cada estrategia integradora está conformada por una serie de actividades -estrategias específicas- que se reconocen como parte de un diseño elaborado por el profesor como mediador del aprendizaje y como dinámicas que convergen en una intencionalidad denominada estrategia mediadora.

tal, el estar en contacto con las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable. Ello constituye la base de la pertinencia de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Varios documentos de organismos especializados, instituciones de educación superior e investigadores independientes proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma con el objeto de lograr su identidad y clarificar los procesos educativos que en ella se realizan y que atienden a la sociedad de su entorno. Estas acciones pueden ser expresadas de la siguiente manera:

- a. Educar, formar y realizar investigaciones con la finalidad de contribuir al conocimiento sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad.
- b. Promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados. Puesto que el avance del conocimiento mediante la investigación es una función esencial, se debe promover no sólo en los estudios de posgrado, sino desde el inicio de los estudios en el pregrado/grado para fomentar y reforzar la innovación, la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad de los planes y programas de estudio.¹²
- c. Emplear métodos educativos innovadores, orientados al desarrollo del pensamiento crítico y a la creatividad.
- d. Evaluar la calidad de los procesos de formación.
- e. Establecer asociaciones y alianzas entre los diversos actores que participan en la vida de la educación universitaria, de la investigación científica, tecnológica, artística y humanística.

En la actualidad, es indiscutible que el conocimiento constituye el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, lo que hace que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo auto sostenido. Los países que se destacan en el escenario mundial son aquellos que, además de dominar y aplicar productivamente el conocimiento, tienen una alta capacidad para generarlo.

¹² Se establecen las siguientes distinciones:

Disciplina: está caracterizada por un objeto de estudio, intenciones y procedimientos.

Multidisciplina: las disciplinas concurrentes comparten el objeto de estudio, difieren en intenciones y procedimientos.

Interdisciplina: las disciplinas interactuantes comparten el objeto de estudio e intenciones, difieren los procedimientos.

Transdisciplina: las diferentes disciplinas generan una nueva dimensión o perspectiva en la que se comparten objeto, intenciones y procedimientos, haciéndolos propios.

En la evolución hacia y dentro de las sociedades del conocimiento es necesario pasar cada vez más de los métodos de transmisión de la información, que ya cuentan con amplia disponibilidad en función de las tecnologías de la información y la comunicación, a procesos de formación que orienten sus esfuerzos a estimular, orientar, criticar y discernir esa información para su aplicación. Por esta razón, es relevante considerar el concepto de innovación, entendida como la reorganización del acervo cognitivo para alcanzar una nueva lectura del mundo y de las acciones que en él se desarrollan y de otras posibles.

En esta perspectiva, la capacidad para la innovación se convierte en un aspecto fundamental en la docencia, pues además de consistir en una transformación de las prácticas educativas para que se adecuen y sean más eficientes en los nuevos entornos de aprendizaje y frente a las demandas particulares de los sujetos, también trata de la formación de personas que deberán utilizar sus competencias, fortalecidas en la experiencia de aprendizajes innovadores, para afrontar escenarios de incertidumbre y contribuir efectivamente al desarrollo de su núcleo social. Esta capacidad está estrechamente ligada con las prácticas de investigación y del ejercicio de la capacidad crítica y transformadora de los sujetos para hacer que los resultados se reviertan en innovaciones adecuadas a los entornos en los que se generan, desarrollan y divulgan.

En cuanto al tema de la transmisión, es necesario aclarar que el problema no es el de "transmisión de la información", sino el de la comunicación del conocimiento que genere su incorporación como saber genuino por parte de los sujetos. En tal sentido, es necesario distinguir, por un lado, información, conocimiento y saber y, por otro, transmisión de información y comunicación. Para discriminar los tres primeros términos se toma la distinción propuesta por Eliseo Verón, para el que la información es el aspecto factual del conocimiento, conformada por una colección de datos; la información está en las diversas fuentes y soportes: los libros, los folletos, los textos televisivos, las redes virtuales. Mientras que el conocimiento está conformado por datos organizados de manera explícita en una estructura, con sus leyes y reglas; cada uno de los campos científicos, de las disciplinas, constituye un sistema de conocimiento: "En cada campo de la ciencia, el conocimiento existente es la condición fundamental de producción de nuevo conocimiento. (...) supone ordenamientos institucionales y organizacionales específicos" (Verón, 2001, p.69-70)

El trabajo pedagógico se desarrolla como un proceso de comunicación del conocimiento y no de mera transmisión de información y supone una aprehen-

sión, por parte de los estudiantes, de ese conocimiento que, al ser internalizado, se transforma en saber.

El fomento de las capacidades de investigación reviste especial importancia en las Universidades, puesto que cuando la docencia y la investigación se llevan a cabo con un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de calidad, la cual requiere, también, que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aún cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones locales y nacionales.

Competencias del profesor de educación superior como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Dentro del nuevo accionar del profesor, adquiere gran importancia la intervención que éste genera en el aula. La intervención debe basarse, entre otros aspectos, en un proceso de negociación y reflexión constante, que le permita al profesor minimizar la reacción disfórica o negativa ante los naturales conflictos cognitivos que hacen parte de todo aprendizaje. En este sentido, la mediación como modelo de intervención ofrece al profesor universitario oportunidades para desarrollar nuevas habilidades, actitudes y modos de obrar pertinentes en la resolución de las tensiones alrededor de la cognición que se producen en los diferentes escenarios de aprendizaje, como el aula. Para ello, el profesor debe estar comprometido con los valores institucionales y con los de la sociedad a la que se debe, así como ser responsable de su preparación dentro de la carrera académica. En esta misma dirección, debe ser productivo, poseer una alta cualificación y estar actualizado en su acervo científico-cultural y educativo. En las condiciones del deber ser, el profesor debe interesarse por la realidad regional y nacional, ser autocrítico y responsable de sus propias acciones, generador de cambios a partir un una actitud abierta y crítica hacia lo novedoso y, en el ámbito de la acción y la comunicación, está obligado a ser dinámico y asertivo en sus interacciones. Esto incluye, además, que el profesor universitario debe poseer una visión integral y transdisciplinaria del hecho educativo (Inciarte, González, 2009).

Se hace evidente que los nuevos escenarios sobre los que debe accionar el docente exigen de él una serie de competencias, necesariamente apropiadas

para hacer frente a los grandes desafíos sociales, culturales y educativos que ya se describieron. Cabe resaltar, que la idea de aquel profesor que sólo se prepara intelectualmente pero no desarrolla otras esferas del aprendizaje no encaja en este escenario o no saldrá lo suficientemente airoso en él. Por lo tanto, el profesor del nivel superior, para llevar a cabo sus diferentes funciones de docencia, investigación y extensión, deberá actuar desde su condición humana compleja, haciendo uso de sus propias aptitudes y de aquellas que deberá desarrollar involucrándose en procesos de formación que le conlleve a ello.

Es indispensable, entonces, que para trabajar en las diferentes áreas académicas, el docente reúna una serie de competencias personales y profesionales, que le permitan, tanto a él como a los estudiantes desempeñarse individual y colectivamente, en diferentes actividades y escenarios. En las distintas posibilidades que brinda la investigación, el profesor deberá reflexionar acerca de la manera como ha conducido el proceso de aprendizaje y qué características han signado su acción. Así, también, deberá motivar a sus estudiantes, para que éstos desarrollen las habilidades básicas de indagación, formulación de problemas y transformación sistemática de la información, procedimientos que servirán de base para sus futuros desempeños profesionales o para desarrollar el perfil de investigador.

Sobre la profesionalización y el profesor-investigador universitario

Se hace necesario explicitar, aunque sea de manera sucinta, cómo la profesionalización en la que interviene el profesor universitario constituye una gran responsabilidad social. En principio porque ejercer la educación universitaria significa la comprensión de los problemas de una disciplina científica o de un arte particular, de modo que se tomen las decisiones didácticas de manera racional, pero también porque el profesor debe encarar el problema del aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de investigar para aprender y para enriquecer el dominio de una profesión en que forma la universidad. Para responder a los desafíos que esto entraña, la interdisciplinariedad aparece como un apoyo ineludible, sobre todo en la relación entre docencia e investigación que debe liderar el profesor universitario.

La profesionalización constituye el resultado de un proceso de formación continua que exige del profesor no sólo una elevada preparación teórica y meto-

dológica en lo disciplinar para afrontar las asignaturas que están bajo su responsabilidad, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que debe introducir en su labor como actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Necesariamente, cada una de las decisiones que tome el profesor-investigador relacionado con la formación de profesionales será determinante en la calidad de los graduados y debe enmarcarse en una reflexión crítica sobre qué hacer en el aula, qué y cómo enseñar y cómo apoyar el aprendizaje de los estudiantes. En la actividad de profesionalización de los estudiantes y en la continuidad de la formación profesional de sí mismo, el profesor universitario es un actor en quien confluyen dos dimensiones de la acción educativa: la docencia en sí misma y la investigación, ambas articuladas, teniendo en perspectiva las relaciones de pertinencia de la universidad con respecto a la sociedad.

Por lo tanto, la formación de un profesional crítico y reflexivo de su propia práctica tiene necesariamente que fomentarse desde el aula universitaria, el principal escenario de actuación del profesor de educación superior, cuyo dominio de conocimiento, generalmente, es el de una disciplina no relacionada directamente con el ejercicio de la docencia. De aquí se desprende, entonces, la doble responsabilidad del profesor con respecto a los estudiantes. Por una parte, es un actor que fomenta el aprendizaje al tiempo que está relacionado con un dominio del saber en el que probablemente también investiga. Esta responsabilidad desemboca en dos urgencias de investigación. Una que consiste en investigar sobre la propia dinámica educativa universitaria y la que es propia al dominio disciplinar en el que el profesor debe estar actualizado e innovar para impulsar el crecimiento de sus estudiantes.

El aprendizaje sobre la práctica docente cotidiana constituye un componente esencial para la profesionalización progresiva de los profesores universitarios. Es una vía abierta para consolidar una cultura profesional que coadyuve a una acción indagadora y a la contribución de un saber didáctico ligado a la práctica profesional (Medina Revilla, Mata, 2002). Esto supone avanzar en la formación didáctica del profesor universitario, para lo cual, entre muchas vías, puede optarse por la investigación sobre el diseño curricular, sobre las competencias o pedagogías centradas en el aprendizaje, sobre los contenidos y su pertinencia y sobre cómo afrontar la complejidad, que permitan el desarrollo de los sujetos, los métodos y medios de enseñanza, sobre las estrategias de aprendizaje, de evaluación y sobre la formación de valores a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo profesional

del profesor universitario se expresa también en la investigación para mejorar su práctica y en su gestión para elevar la calidad de su docencia.

Según Emilio Ortiz y Ma. de los A. Mariño (2005), la profesionalización como proceso, es una exigencia que resulta del desarrollo social, además de ser deseable como tendencia. De este modo, la investigación científica en los procesos de formación universitaria interactúa con los acontecimientos de la ciencia de hoy (episteme) y de la interdeterminación de ésta con la vida del hombre en los diversos entornos socioculturales. La investigación que se promueva en la relación constructiva entre profesores, estudiantes y conocimiento debería tener como pilar la consideración de la relación disciplina/interdisciplina. En el segundo término de este par, las ciencias de la educación encuentran terreno fértil en la articulación de la investigación científica y la experiencia de aprendizaje organizada en las universidades, en los escenarios de formación de profesionales que, con un compromiso ciudadano, deberán poner en acción las dimensiones de la profesión, la investigación científica, los problemas de la sociedad contemporánea y las expectativas de futuro de ésta.

Disciplinariedad e interdisciplinariedad

Desde las particulares ópticas disciplinares y, sin desear invadir, sino enriquecerse, con los aportes de pedagogos y especialistas en didáctica, se considera importante introducir algunas reflexiones sobre el tema de la *interdisciplinariedad*, dada la riqueza de las formaciones disciplinares del grupo de ciencias sociales y humanidades. Está ya plenamente aceptado que los enfoques interdisciplinares permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos y ofrecen una imagen muy completa del objeto abordado, plena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados (Fernández, 2003).

La interdisciplina es también considerada como un proceso, una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para enfrentar el conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea (Fiallo, 2001). No se cuestiona que para abordar cualquier reflexión de carácter interdisciplinario se debe partir de la disciplinariedad. Esta puede definirse como una categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías propias (Morin, 1998). Pero los límites disciplinarios, tan necesarios en el surgimiento y desarrollo de las ciencias en su evolución, terminaron aislando las disciplinas unas de otras y,

por lo tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Si la historia "oficial" anterior de la ciencia fue la disciplinariedad, en estos momentos, de "fronteras abiertas", la interdisciplinariedad constituye su lógica continuidad. Por lo tanto, el desarrollo de la ciencia no sólo ha sido disciplinar, sino también, interdisciplinar; de lo contrario, no hubiera tenido el avance que ha logrado hasta el presente. Un ejemplo claro de esta necesidad radica en el estudio del ser humano, el cual ha sido analizado desde las disciplinas psicológicas, biológicas y sociales por separado. Sin embargo, en la actualidad se trata de considerarlo, de forma integradora, como un ser *bio-psico-social*, acorde con su complejidad. Puede agregarse que esta concepción, ha estado latente en los particulares estudios disciplinares del ser humano.

Fiallo plantea cuatro factores que condicionan el desarrollo de la interdisciplinariedad como tendencia:

- a. La necesidad de seguir avanzando en la profundización teórica de cada ciencia para penetrar en la complejidad de su objeto que, con el aporte de otras ciencias, permite alcanzar un nivel mayor.
- b. La necesidad de elevar la calidad de las investigaciones científicas como resultado del factor anterior.
- c. La necesidad de comprender los procesos globales que ocurren en el mundo como resultado del vertiginoso desarrollo científico-técnico y que la super especialización de los conocimientos dificulta.
- d. La necesidad de abordajes interdisciplinarios deviene de la complejidad de la realidad que no puede ser explicada desde posiciones simplificadoras y fragmentadas.

La interdisciplinariedad en el campo educativo se pone de manifiesto como una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematización de la enseñanza y asegurar el análisis de las relaciones objetivas vigentes en la sociedad, mediante el conocimiento acumulado en las diferentes disciplinas e incorporado en las asignaturas de los diseños curriculares.

Puede agregarse que la interdisciplinariedad constituye una condición didáctica que en calidad de principio (Leyva Glez, 1989) condiciona el cumplimiento de la cientificidad de la enseñanza en tanto se establecen interrelaciones entre las diferentes disciplinas que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de las asignaturas, inter materias e inter ciclos.

Desde esta concepción, la interdisciplinariedad no se reduce al sistema de conocimientos, incluye además un sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo. "La relación intermateria o interdisciplinariedad ... establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas ... de modo que permita formar en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo... (ICCP, 1984, p. 241). Desde esta óptica se entiende la interdisciplinariedad, como un principio a tener en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje¹³.

El abordaje disciplinar en el aprendizaje guiado por el profesor

Para evitar el desfase entre los objetos del conocimiento que el profesor media en la universidad y el avance real de la ciencia específica con la que él y sus estudiantes se relacionan, el profesor tendrá que integrarse a un complejo proceso de construcción de sí mismo como educador, como especialista en el área del conocimiento que le ocupa y como investigador de la articulación de estos dos aspectos con el quehacer cotidiano en la universidad. Esto requiere de una formación suficiente para asumir posturas claras frente a las manifestaciones del sentido común que la ciencia y las artes cuestionan permanentemente, tener apropiado un conocimiento de los procesos de aprendizaje articulados con el conocimiento científico y un saber saber hacer discursivo e interpretativo de la realidad sociocultural, para lo cual se exigen el trabajo constante sobre la propia competencia

Desde el contexto de la Pedagogía Crítica, de enfoque cognitivista (Ángel Villarini, 1996) plantea los siguientes niveles de interdisciplinariedad:

Separación disciplinaria: esta modalidad de organización del contenido – en sentido estricto, falta de integración – es la que prevalece aún en nuestro sistema educativo. En la organización del currículo sobre la base de disciplinas que se articulan en asignaturas separadas, el currículo está fragmentado. Cada meta, objetivo, contenido, actividad de enseñanza-aprendizaje es seleccionado, elaborado y trabajado por separado en cada asignatura o curso.

Correlación disciplinaria: en esta modalidad de integración, el currículo de cada disciplina se elabora por separado, pero tomando en cuenta lo que ocurre en las otras y buscando correlacionar, es decir, crear paralelos entre los objetivos, contenidos y actividades de los diferentes cursos y asignaturas.

Articulación multidisciplinaría: en esta modalidad de integración el currículo se elabora de forma colaborativa y en torno a temas, problemas, o asuntos que son estudiados simultáneamente desde perspectivas diversas que ofrecen las disciplinas.

^{4.} *Unificación interdisciplinaria*: en esta modalidad de integración, el currículo se elabora en torno a temas, problemas o asuntos que son estudiados combinando diversas perspectivas; sólo hay un currículo y en el mismo las disciplinas se combinan de diferentes modos.

comunicativa, no sólo en la búsqueda de la horizontalidad en la comunicación en el aula, sino en la madurez requerida para comunicar lo investigado, lo que responde a exigencias de comunidades científicas y artísticas exigentes.

La educación universitaria, en el marco de la interdisciplina, cuenta con la posibilidad de articular el saber de las ciencias de la educación y de las disciplinas afines con el quehacer del profesor-investigador para la resolución de los problemas de mediación en el aprendizaje de un campo de conocimiento específico. Generalmente, los problemas didácticos derivados de una disciplina específica que se aprende en la universidad están alejados de las preocupaciones de los equipos docentes; sin embargo, la visión integradora de los conocimientos, el interés en la profesionalización de los estudiantes universitarios y las dinámicas científicas y sociales que se han mencionado hasta aquí exhortan a una disposición más compleja de la educación y la investigación universitarias, donde elementos de las ciencias cognitivas, de la pedagogía y la didáctica (general y específica) se integren a la planificación y ejecución de estrategias del "investigar para aprender" y del "investigar para construir nuevos conocimientos" en el territorio de la educación superior.

Así, puede decirse que dentro de los nuevos avances que reflejan la aspiración de una integración psicodidáctica se encuentran, entre muchos otros procesos enriquecedores, los estilos de aprendizaje, los estilos comunicativos y diversas estrategias que parten de un enfoque 'personológico' al tratar, de un modo particular, personal e individual, el actuar de los personas en una actividad determinada. En el marco del proceso educativo, está la influencia de las diferencias individuales sobre el proceso de aprender y que poseen un carácter abarcador determinante por causa de los contenidos psicológicos y didácticos que aparecen con mayor claridad en la sistematización e integración de ellos en el aprendizaje quiado racionalmente. En este sentido, los avances de las ciencias que se preocupan por los fenómenos educativos, entre ellos la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, se orientan a recuperar la noción de sujeto como actor social que desarrolla sus capacidades cognitivas en interacción con contextos específicos, siendo la enseñanza uno de ellos. También nos ayudan a entender las particularidades de los procesos individuales, en los que se construyen tramas de subjetividades en las que se juegan de un modo personal las capacidades y habilidades en relación con la autovaloración, la autorregulación y la motivación, o sea, fenómenos cognitivos, afectivos e intersubjetivos que determinan la acción del sujeto, todo ello con la participación de la autoconciencia en la medida en que el sujeto, en su desarrollo, alcanza una mayor implicación y autonomía (Ortiz Torrez y Mariño Sánchez, 2009).

Respecto de las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje que se involucran en una dinámica integradora, que sirve de base para el fomento de diversas modalidades de investigación en la formación universitaria, puede afirmarse que incluyen en su contenido elementos interdisciplinarios, que involucran a profesores y estudiantes en las actividades y acciones de enseñar y de aprender a través de las diferentes categorías didácticas. Para ello se debe prestar atención, entre otros, a las orientaciones expuestas por los investigadores cubanos de la Universidad de Holquín (Ortiz Torrez, Mariño Sánchez, 2003):

- Organizar el trabajo de los estudiantes en grupos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el rol del docente sea el de orientador y mediador del aprendizaje.
- Plantear objetivos de aprendizaje, aprehendidos por los estudiantes y siempre relacionados con sus necesidades, intereses, motivaciones; vinculados además, con los problemas propios de sus futuros ámbitos de actuación profesional.
- Crear condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los docentes y los alumnos, contenidos del currículum, materiales didácticos, etc.
- Enseñar y entrenar a los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan sus aprendizajes, tales como: análisis diagnósticos, aula de informática, búsqueda de datos, etc.
- Enfrentar a los estudiantes con tareas de carácter profesional: resolución de problemas, elaboración de carpetas de trabajo, micro-investigaciones, entre otras, que propicien desarrollo de habilidades.
- Tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles.
- Incluir mecanismos de control y evaluación a través de una diversidad de técnicas aplicadas con carácter procesal y formativo.

El largo camino hacia la innovación

La producción de conocimientos y las posibles aplicaciones de algunos de éstos a la modificación de la realidad han sido desde siempre un proceso social trascendente. Sin embargo, la relevancia que este proceso ha tomado desde hace unos años permite designar el actual periodo de la existencia humana, como el de la sociedad del conocimiento. Actualmente, la construcción de nuevos conocimientos está sujeta, en general, a dos modos de investigación científica ín-

timamente relacionados: el primero es, esencialmente, la producción de nuevos conocimientos con un interés netamente cósmico y ontológico, esto es conocer y entender el mundo y el lugar que ocupamos en él a través de un método y con una estructura disciplinaria y orientado a aspectos básicos. El segundo, se centra en la búsqueda y creación de conocimientos orientados a una aplicación rápida en la sociedad, en el sentido de tiempos humanos más que tiempos históricos, en la industria y en las necesidades definidas por los gobiernos, con una estructura más específica e interdisciplinaria y un interés eminentemente práctico y social.

En opinión del grupo de trabajo, en la actualidad y en la mayoría de las universidades que intervienen en el proyecto Innova-Cesal, se cultivan ya dos modalidades de investigación: la primera, cuyo lineamiento político está centrado en Direcciones de Investigación: apoya especialmente la generación de nuevo conocimiento, socialmente validable a través de publicaciones, y generada por grupos de investigadores cuyo interés directo es el investigativo; la segunda, es decir la investigación integrada u orientada, está impulsada desde otras áreas: pone el énfasis en la producción de nuevos conocimientos y se inspira e impulsa formas de investigación aplicada, como son el desarrollo, la innovación científica y su transferencia, las que en definitiva buscan modificar cualitativamente la actualidad del entorno en donde se desenvuelve el presente.

La capacidad de producción de conocimientos en las dos formas descritas ya no depende sólo de la aptitud de los individuos y de las facilidades para hacerla efectiva en un entorno físico determinado, sino de la existencia de grupos, tanto formales como informales, institucionalizados o no, que desarrollan un potencial para responder a los procesos de investigación e innovación que son cada vez más complejos, que exigen condiciones técnicas y materiales cada vez más sofisticadas y costosas, y que corresponden a grados de especialización más profundos.

Es necesario detenerse en el concepto de innovación, que fuera abordado brevemente, en párrafos anteriores. Para Begoña Gros Salvat "la innovación en la Educación Superior ha llegado a significar un proceso planeado para introducir un cambio hacia nuevas mejoras para una persona, un curso, un departamento o la Educación Superior en su conjunto y su contexto" (Gros Salvat, 2007, p.4)

Queda claro que el significado de innovación puede presentar distintas definiciones según el contexto, dependiendo del lugar y el carácter de la institución que la utilice. Puede concebirse también, como una descripción de resultados, como una descripción de procesos y como una categoría.

El término de "innovador" se le puede conferir a una persona, a un grupo o a un organismo gubernamental. En tal sentido, la definición de innovación en la universidad, resulta ser ambigua, ya que, como se adelantó, puede implicar cambios o nuevos modos de enseñar y aprender, cambios en el currículo influyendo en las estrategias utilizadas por el profesor y en los modos de aprender de los estudiantes.

La innovación no es sólo un acto de creación o de adaptación, ya que puede ser que no se trate de algo nuevo. De este modo, la innovación puede constituir una estrategia a fin de resolver una crisis a corto o largo plazo, lo que trae como consecuencia que la innovación en la educación superior no sea empleada como un único concepto ya que puede tener distintas implicancias tanto para el profesor como para el alumno. Así por ejemplo, un cambio en lo que los profesores hacen, puede que no tenga ningún efecto en lo que los estudiantes aprenden o cómo lo aprenden (Hannan y Silver, 2005).

Cabe señalar también, que el cambio de las innovaciones educacionales de principios del siglo XX y el impacto innovador actual y potencial de las TIC radica no sólo en la naturaleza de las tecnologías, sino también en la fuerza impulsora del cambio con impactos inmediatos, de la gran importancia de las instituciones y de las normativas que alientan o inhiben la innovación.

En el campo de la pedagogía, la innovación se traduce como la intención consciente de realizar un cambio con el fin de alcanzar mejoras en el aprendizaje del estudiante. Estos cambios se reflejan en las estrategias que emplea el profesor, tales como: trabajo en grupos, seminarios y aprendizaje autónomo.

En el marco de la innovación, la interacción de culturas determina los diferentes modos de abordar la enseñanza y el aprendizaje¹⁴. Una forma de tratar la cultura es mirar a las distintas estructuras como diseños de significados, valores y conductas, teniendo presente que siempre hay una cultura común en cada estructura. Esto implica que la cultura de la innovación no está aprehendida por todos los miembros de la universidad, ya que cada uno responde a los cambios con aceptación o rechazo, aunque exista apego a los contenidos de los cursos y al aprendizaje que se espera de los estudiantes.

Se toma como explicación de la "cultura en las organizaciones", la definición de Beckhard y Ptretchard, que citan Hannan y Silver: "el conjunto de valores (lo que es bueno y malo) y supuestos (creencias acerca de la naturaleza humana) que distinguen una organización concreta de otras. Las normas (reglas básicas de conducta) que quían las acciones en la organización". (Hannan y Silver, 2005, p.95)

En este escenario, el profesor debe conocer a lo que se enfrenta cuando decide innovar en la enseñanza y el aprendizaje, pues la investigación, no siempre está relacionada con ésta. Esto es, un profesor puede investigar sobre un tema específico y publicar dichas investigaciones, pero esto, muchas veces, no se ve reflejado en la enseñanza de ese tópico en el aula de clases. Por ello, en algunos casos, la enseñanza es vista como una traba para el desarrollo de investigaciones. Esto se debe a que es más fácil demostrar que se es un buen investigador, a demostrar que se es bueno en la enseñanza. Además, la promoción en los cargos y los incentivos económicos, en muchas universidades, están dirigidos a las actividades de investigación.

Finalmente, Hannan y Silver plantean que "dar con el equilibrio entre el fin y la historia de la innovación por un lado y el perfil de la investigación por el otro y las normas y prácticas institucionales no es algo fácil para el innovador, pero algunas veces es posible" (Hannan y Silver, 2005, p. 159). En este sentido, el profesor que innova debe tener presente los contextos en los que se desenvuelve y planificar dentro de las diferentes percepciones de innovación -normativa y cultura-, así como también dentro de sus expectativas de cambio.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACTIVIDAD PROFESORAL UNIVERSITARIA

Consideraciones generales

Dentro de este marco conceptual, se sostiene que el incentivo de la investigación, el desarrollo y la innovación deben iniciarse ya desde los estudios de pregrado/ grado y promover acciones en las respectivas instituciones para lograr que éstas definan la investigación, desarrollo e innovación como una de sus funciones académicas básicas¹⁵, en el caso en que no lo tengan así planteado, y en aquellas universidades en que la investigación constituye uno de sus pilares, procurar que ésta se articule con formatos de I+D y con la innovación.

¹⁵ En las Universidades Nacionales argentinas la investigación es una de las funciones básicas de la universidad, junto con la docencia y la extensión.

Lo que distinguiría a las universidades de otras instituciones de educación superior es justamente el trabajo académico en torno de la producción y transmisión del conocimiento. En tal sentido, se afirma, siguiendo a Peón que:

"La principal característica que marca la diferencia específica de la organización del trabajo académico, respecto del trabajo en cualquier otra organización industrial, gubernamental o no lucrativa, consiste en que éste se organiza en torno a una materia de naturaleza específicamente intelectual: el conocimiento.

La educación superior, como organización del trabajo académico, es la forma que cobra éste cuando se trata de la manipulación de una modalidad particular del conocimiento: el conocimiento avanzado. (....) las actividades apropiadas para la manipulación del conocimiento avanzado son principalmente la enseñanza y la investigación." (Peón, 2003, p. 23-24).

En consecuencia, para la institución y desde las distintas asignaturas, es una prioridad desarrollar de manera permanente, estrategias y acciones orientadas a estimular la participación de los profesores y estudiantes en actividades de investigación y desarrollo científico, la difusión de los resultados de estas investigaciones a través de publicaciones y presentaciones en eventos científicos, y la generación de programas de formación en el pregrado/grado y posgrado, vinculados a las líneas de investigación más consolidadas. De este modo, se sugiere:

- a. Consolidar una cultura de investigación en la universidad, estimulando a los académicos con una trayectoria de producción científica validada a crear escuela y trabajar colaborativamente y a los académicos que, contando con formación metodológica, no desarrollan la investigación científica, a incorporarse a los equipos de trabajo existentes; al mismo tiempo, debe motivarse a los académicos jóvenes en formación a integrarse a equipos de investigación y desarrollo tecnológico junto a los cuales puedan adquirir experiencia e iniciar su propia producción.
- b. Generar estrategias que estimulen la actividad de investigación. Estas estrategias deben ir acompañadas con incentivos económicos que retribuyan la actividad investigativa. Asimismo la producción y los resultados de la investigación (proyectos, informes) deben ser evaluados (evaluaciones ex ante, de seguimiento o monitoreo y ex post). Entre dichas estrategias debería potenciarse la participación de los académicos jóvenes o recién incorporados a la institución, de los graduados y de los estudiantes, a través de la generación de programas

competitivos anuales que les permitan sostener proyectos de investigación, pero que a la vez cuenten con garantías de calidad a través de evaluaciones según criterios y parámetros indicativos de calidad, adaptados directamente de los programas nacionales.

- c. *Diseñar acciones de motivación y captación* en las unidades académicas para detectar e incorporar a jóvenes académicos, graduados y estudiantes avanzados del pregrado/grado y posgrado a las líneas de investigación existentes.
- d. Apoyar la organización y desarrollo de eventos científicos de carácter nacional e internacional en la universidad, para fomentar el posicionamiento de ésta en temas y problemas relevantes, especialmente si están dentro de las áreas prioritarias definidas por la institución.
- e. Fomentar desde el pregrado/grado y de manera transversal a través del currículo las competencias para la investigación que incluyan una serie de saberes teóricos y epistemológicos y de saber-haceres, tales como la capacidad para: indagar, problematizar¹⁶, argumentar y formular hipótesis y objetivos de investigación y la habilidad para la búsqueda, manejo y transformación de la información

Estas competencias suponen un manejo, en un alto grado de experiencia, de dos competencias básicas: la comprensión lectora de textos científicos y la escritura académica. El desarrollo de estas competencias es indispensable no sólo para los futuros investigadores sino también para la formación de profesionales aptos para tomar decisiones en un mundo complejo y cambiante.

Una exigencia estratégica para el desarrollo de la investigación en la universidad la constituye la consolidación de un cuerpo académico con alta preparación y actualización; ello no sólo implica la definición de criterios de selección e incorporación de nuevos académicos, sino que también impone la necesidad de estructurar, planificar armoniosamente el necesario relevo de los integrantes de

Este proceso supone: identificar una situación problemática, describirla, observar su contexto y antecedentes, transformar dicha situación en un problema de investigación, mediante la formulación de las preguntas pertinentes, sobre la base de una teoría (o teorías), a las cuales se intentará dar respuesta durante el proceso de la investigación. Por situación problemática se entiende un estado de cosas, sucesos, situaciones, procesos, existentes en la teoría o en la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien, son percibidos como problemáticos y que, para abordarlos o solucionarlos, se requiere acudir al conocimiento científico disponible o a la producción de nuevo conocimiento. (Borsotti. 2009)

los equipos de investigación y captar y formar a los científicos jóvenes que puedan atender las temáticas emergentes. En esta situación, es necesario incluir las actividades de investigación como factor preponderante en la contratación de nuevos académicos, como asimismo se requiere generar acciones que permitan identificar jóvenes investigadores, graduados y estudiantes avanzados del pregrado/grado y posgrado, lo que equivale a una forma de asegurar la renovación de equipos y el fortalecimiento de líneas de investigación. Todo esto es posible si se logra conjugar las tareas de investigación con una docencia de calidad.

Escenarios estratégicos para la articulación entre aprendizaje, investigación y docencia universitaria

En diversos textos, encuentros científicos y conferencias se reitera que vincular la docencia y la investigación-innovación constituye la alternativa que puede llevar a mejorar el nivel académico en las instituciones de educación superior, ya que la propuesta ha surgido a partir del señalamiento de un problema que requiere atención: la merma en la calidad de los estudios universitarios.

Si bien se acordó con estos planteos, el grupo de Humanidades y Ciencias Sociales, sobre la base de la experiencia particular de cada participante, coincidió en que las relaciones entre la docencia y la investigación-innovación son complejas, tanto a nivel general como individual. Esta complejidad se puso en evidencia en el conjunto de propuestas que surgieron del debate en las sesiones de trabajo, donde siempre se tuvo presente que una docencia que no cuenta con la investigación que la alimenta tiende a generar profesionales poco preparados para enfrentar los cambios sociales y profesionales.

Así, ante el interrogante sobre cómo desarrollar la investigación en el diseño de experiencias de intervención, surgieron distintos aportes que, por la naturaleza de cada formación disciplinar y por las características de cada espacio curricular, proponen ópticas diferentes, no excluyentes sino, por el contrario, complementarias:

a. La investigación como contenido curricular. La investigación debería ser parte de los aprendizajes que se propongan a los alumnos para aprehender su campo de conocimiento. Los estudiantes pueden acceder a investigaciones publicadas o en curso como fuentes principales, que deben formar parte de la bibliografía ofrecida para la formación de pregrado/grado. En este sentido, se plantea la necesidad de ofrecer al estudiante un conjunto de conocimientos sistematizados¹⁷y a la vez brindarle elementos para que ellos entiendan cómo éstos han sido construidos. Esto se traduce en cuestiones sobre cómo se produce conocimiento en el campo específico y cómo investigaron e investigan los autores estudiados. Este tipo de abordajes contribuye a la comprensión de la dimensión epistemológica del dominio disciplinar particular, de las posibilidades de relaciones interdisciplinarias y de los modos de producción del acervo científico. Así, estas prácticas de investigación se transforman en estrategias de aprendizaje intencionadas, desde la programación del curso o del plan de estudios.

- b. La investigación como práctica. Se deberían generar entornos de aprendizaje que propicien que los alumnos investiguen, en distintos grados de complejidad, según sea el nivel educativo en que se encuentren y los objetivos pedagógicos de la enseñanza. Las actividades de investigación abarcan un amplio
 abanico de alternativas, desde aquellas centradas en fomentar el espíritu y la
 mirada investigativa sobre la consideración de problemas o situaciones problemáticas a aquellas que promueven el aprendizaje de metodologías específicas puestas en marcha para la investigación de problemas concretos. Este
 último tipo de experiencia se vincula con un tipo de conocimiento relevante
 en el desarrollo de las competencias para la investigación: el conocimiento tácito que se vincula con los aspectos procedimentales del decurso investigativo
 y que surge de la experiencia y la formación.
- c. La investigación como parte del diseño de la experiencia educativa o como eje transversal de toda una propuesta curricular o plan de estudios. En este sentido, no son sólo las asignaturas de metodologías de investigación y otras relacionadas con éstas las llamadas a formar al estudiante para la investigación. Esta formación puede ser contemplada como un eje transversal que se aborda desde diferentes perspectivas y bajo múltiples miradas a lo largo del desarrollo de la malla curricular. Para esto, es necesaria una visión integral del currículo y un trabajo de equipo de los profesores que implementan las asignaturas del plan de estudios, alrededor de problemas articuladores de los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, esta posibilidad requiere una puesta en práctica de un diseño curricular permanentemente activado en función del abordaje de problemas del campo de conocimiento.

Además, se consideró que cada campo disciplinar supone formas específicas de construcción de conocimientos y esto repercute en las prácticas educativas

A este tipo de conocimiento se le denomina conocimiento codificado y se caracteriza por ser sistemático y disponible. Lo constituye todo el conocimiento acumulado por un campo científico.(Peón, 2003)

que vinculan docencia e investigación, aun dentro de las mismas ciencias sociales y humanas. Por ello, es necesario que en el plan de estudios se precisen escenarios, o al menos en cada asignatura o unidad de aprendizaje, que permitan la indagación y la reflexión crítica sobre la construcción de los procesos metodológicos y de validación de los mismos en el campo de dominio (disciplinar o interdisciplinar). Esto está relacionado con lo expresado en el punto (a.) relativo a la investigación como contenido curricular, sólo que en este caso, el proceso de aprendizaje hace explícita la necesidad de comprender las particularidades de construcción del acervo científico en lingüística, trabajo social, sociología, psicología, historia, derecho, ciencia política, etc.

Por último, el profesor debe ser investigador para poder pensar, con mayor pertinencia, la vinculación docencia e investigación. El saber investigar define las alternativas metodológicas en la enseñanza e impregna de un aliento nuevo la articulación del estudiantado con los problemas y desafíos científicos del campo disciplinar en situaciones reales de indagación científica para una investigación exploratoria, así como frente a las condiciones institucionales que abarcan asuntos de carácter administrativo y divulgativo relativos a la investigación científica de estos procesos. La incorporación de estudiantes a actividades de investigación tiene diversas modalidades y grados de formalidad, según las universidades y países.¹⁸

Sobre estas ideas, el grupo ha elaborado el presente documento que organiza e integra las propuestas planteadas con énfasis en la necesaria relación entre la docencia y la investigación en los programas de pregrado/grado de las universidades, específicamente acerca de las modalidades de investigar para aprender, investigar la docencia universitaria, investigar para la docencia y, naturalmente, investigar para enriquecer el campo disciplinar o el área en la que se desempeña el educador universitario.

La investigación y la docencia

Al formular la pregunta sobre cómo se puede entender la concreción del vínculo entre docencia e investigación se ha optado por hacer visible, entre varias posibilidades, la relación entre la realidad personal y sociocultural de cada uno de los profesores o profesores-investigadores y las experiencias investigativas en el cam-

¹⁸ Entre otras: auxiliaturas de investigación, ayudantías de alumnos, becas de investigación, auxiliaturas administrativas, adscripciones a cátedras, etc.

po de la educación universitaria, a pesar de que, en algunos casos, la docencia y la investigación se hayan mantenido como espacios separados e independientes uno del otro. Desde esta perspectiva, es posible realizar un tipo de investigación destinada a la docencia y, por otro lado, considerar que el investigador puede realizar algún tipo de docencia. Sin embargo, también puede pensarse en un docente-investigador, es decir, un profesor que distribuya su trabajo académico entre ambas tareas. En virtud de estas posibilidades puede distinguirse:

La investigación para la docencia

Esta propuesta consiste en un tipo de investigación en la cual el objeto de estudio es la docencia o los elementos que la componen y que están relacionados o la facilitan. Aquí la relación docencia-investigación se plantea de la siguiente manera: la docencia es el objeto de investigación, en el sentido de que se orienta la investigación y a los investigadores hacia la construcción de un conocimiento ceñido a las ciencias de la educación, específicamente a la Pedagogía y la Didáctica, por lo que constituiría un ámbito de acción propio de los programas de formación docente.

En esta orientación, se busca que los productos de la investigación tengan alguna utilidad práctica para los profesores, en la medida en que les brinda conocimientos aplicables directamente en la función docente, ya sea en referencia a las prácticas educativas¹⁹ o en relación con los saberes propios del quehacer docente. Los resultados de estas investigaciones, al ser recibidos por los profesores, aumentan su caudal de conocimientos y les permite contar con un mayor número de herramientas conceptuales que favorecen la reflexión y la acción para resolver los continuos problemas que forman parte de su profesión.

El investigador como profesor

En este caso, los investigadores pueden impartir cursos relacionados con las áreas metodológicas o seminarios (preparatorios, de tesis), o planear cursos sobre los temas que investiga; también pueden incluir sus investigaciones en la planificación

En el ámbito de la educación, como se ha expresado en el documento relativo a las Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo de nuestro grupo, se entiende que las prácticas educativas son todas las acciones que el educador, el estudiante y la institución educativa, como mediadores de las dinámicas de aprendizaje de los demás y de sí mismos, ponen en marcha en una situación sociocultural específica. Son naturalmente intersubjetivas y atañen no sólo al desarrollo cognitivo, sino también afectivo y social de las personas culturalmente situadas. El saber específico, por su parte, es el conocimiento dotado de un cierto valor social que circula entre los actores sociales de las prácticas educativas; este saber debe tener fundamentos científicos o en la racionalidad de la acción y, por su naturaleza, es un acervo cognitivo y un contenido que incide en las acciones de los sujetos porque afecta la visión de mundo de ellos.

de la asignatura en la que desarrolla su actividad docente. Este modo de proceder se fundamenta en que el investigador como profesor brinda conocimientos actualizados y acerca a los alumnos a los métodos, técnicas y actitudes de indagación, a la disciplina y rigurosidad propias de la investigación científica o sistemática. En algunos casos, esta propuesta encuentra un límite en los contenidos previstos para cada una de las asignaturas de los planes de estudio o en la propia capacidad didáctica del investigador, pero la investigación (documental, por ejemplo) puede servir de elemento que fomente el espíritu indagador de los estudiantes frente al acervo científico ya dado en el campo disciplinar de la asignatura.

Si el profesor es investigador, puede incentivar la curiosidad de los estudiantes e incorporar nuevos temas en el desarrollo del curso. Lo que habrá que precisar es en qué nivel del pregrado/grado y con qué complejidad es factible implementar esta propuesta, acorde con el desarrollo de las competencias del estudiantado y del profesor para asumir retos mayores o menores de investigación (será diferente proponer estrategias investigativas en los primeros niveles de un programa de formación universitaria que alrededor de la elaboración del trabajo de grado hacia el final de la formación en el plan de estudios). Es en esta línea donde aparecen muchos modos de incorporar la investigación a la docencia universitaria.

El profesor –investigador

Como se señalara, es el caso de un profesor que distribuya su trabajo académico entre ambas tareas: la docencia y la investigación. Esta investigación no estaría destinada a la enseñanza o reflexión de la práctica educativa, sino que implicaría el desarrollo de proyectos vinculados a un campo científico. En estos casos no necesariamente estos profesores imparten asignaturas vinculadas a la investigación (materias metodológicas o seminarios/talleres de tesis), aunque pueden hacerlo, sino que forman parte de los equipos docentes que tienen a su cargo diversas materias del plan de estudios.

Al igual que en el caso anterior, este profesor-investigador está en óptimas condiciones para incentivar a sus estudiantes en la lógica procedimental y actitudinal propia de la investigación.

El profesor y la investigación

El profesor como investigador

Como se ha mencionado, el profesor, además de ser docente, puede ser investigador. Esta circunstancia se ha hecho evidente, por un lado, en las propuestas que plantean la necesidad de que el profesor lleve adelante un proceso de investigación de su propia práctica. Entre los diversos diseños metodológicos con que el profesor puede encarar se destaca el que propone la investigación-acción, método que plantea que los propios aprendices o sujetos partícipes de una problemática concreta puedan organizarse como colectivos de reflexión, acción y reflexión y que resuelvan, de manera autónoma y sistemática, problemas del entorno. Es necesario precisar que, en esta propuesta, la investigación que se realiza es puntual y específica, toma en cuenta el contexto de aplicación y no trata de generar "nuevos" conocimientos para el campo disciplinar, sino de realizar un tipo de formación para la acción que permita resolver algunos problemas concretos, con las variaciones y matices que ellos entrañan con respecto de los descubrimientos canónicos o saberes ya relativamente consolidados en la disciplina²⁰.

Por otro lado, los profesores también pueden realizar un tipo de investigación orientada a los requerimientos de los planes y programas de estudio o vinculada al desarrollo de un campo científico afín a su formación y/o intereses teórico-académicos. En el primer caso, este tipo de propuestas está ligado a los proyectos orientados a realizar investigaciones en procesos de evaluación y rediseño curricular; en el segundo, a la construcción y producción del conocimiento, respondiendo a las siguiente premisa: "Hacer investigación científica es contribuir a la construcción de teoría, formulando objetivos sustentados en ella y analizando sus resultados de manera tal que contribuyan a profundizar la comprensión teórica de los problemas estudiados." (Sautu et al, 2005.p. 21)

Indudablemente, cuando los profesores hacen investigación conjuntamente con los estudiantes, es necesario realizar un detenido análisis del modo en que ella se implementa y será indispensable precisar niveles, objetivos, posibilidades y limitaciones de la acción investigativa. Cuando se habla de precisar niveles, se

Es importante destacar que la docencia implica el necesario contacto diario con conocimientos ya producidos y aceptados por el mundo académico (conocimiento sistemático, codificado, acumulado y disponible) que deben ser reelaborados por la acción de aprendizaje de los estudiantes y transformado en saberes; en tanto que la investigación implica la puesta en duda de esos conocimientos con miras a elaborar "nuevos" conocimientos para un campo o dominio disciplinario.

hace referencia a que se deben reconocer las diferencias de cargas de trabajo, tipo de actividad, perfil académico, salarios, etc. que existen entre los profesores que desarrollan su labor en el nivel superior del sistema educativo y la factibilidad de desarrollar los trabajos paralelamente o integradamente a las asesorías y formación requeridas por el estudiantado. Estas diferencias, a su vez, dan cuenta de las posibilidades o limitaciones específicas para desarrollar cualquier tipo de investigación en el medio institucional. Es precisamente por esta razón que hay que prever quién y cómo formaría en investigación a los profesores, ya que de todos es conocido que en el campo de la formación de investigadores existe una diferencia entre quienes afirman que la investigación como toda actividad académica es susceptible de enseñarse y aprenderse en el aula y, por otra parte, los que plantean que la formación de investigadores tiene un fuerte carácter artesanal, en el sentido en que se aprende a investigar junto a un investigador, lo que requiere una convivencia entre alumno y profesor fuera del aula.

Una dificultad que se le presenta a menudo a los profesores consiste en establecer una distancia mínima frente al objeto a investigar, es decir, frente a las propias prácticas y a las prácticas institucionales en que se encuentran inmersos y, además, que la figura del profesor investigador aparece con frecuencia como un planteamiento que depende sólo de la voluntad en un plano de autoexigencia y de generosidad (Arredondo, Santoyo, Pérez-Rivera, 1988).

La investigación, actividad de la docencia

Otro modo de entender el vínculo docencia-investigación en la perspectiva del profesor es ver a "la investigación como docencia", lo cual se relaciona con aquellos procesos de aprendizaje que utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber, o sea, en sentido estricto, se trata de una propuesta de docencia, y más claramente, de una propuesta didáctica que responde a una docencia crítica, creativa y transformadora y que necesita dar cuenta tanto del proceso como de los resultados de un objeto de conocimiento, lo que supone una actitud investigativa. Varios autores concuerdan con que este tipo de vinculación entre docencia-investigación no apunta a que el profesor investigue su propia práctica, sino que los estudiantes y los profesores investiguen el objeto de su asignatura, es decir, aquí no necesariamente se trata de una investigación cuyo objeto es la educación, sino que se incluyen diversas modalidades de investigación, referidas a problemáticas, no necesariamente educativas, vinculadas a las diversas disciplinas presentes en los planes de estudio (sociología, derecho, historia, educación, antropología, etc.).

En esta categoría se introducen métodos y procedimientos de la investigación para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de investigar y mediar el aprendizaje puede entenderse como un tipo de investigación asociada íntimamente a la actitud crítica que, tanto el profesor como el estudiante, asumen frente al conocimiento. Cabe aclarar que en el centro de todo este planteamiento en torno al concepto de docencia en forma de investigación no existe una diferencia teóricometodológica, sino que sólo hay una diferencia de nivel educativo (Morán, 1993).

Desarrollar, en este marco, el proceso de enseñanza-aprendizaje como etapas de investigación, no tiene por objetivo generar nuevos conocimientos de los campos disciplinares de un área (investigación básica) sino desarrollar la capacidad en el alumno de aprender a aprender.

Si bien la investigación pura o básica no es tarea a la que todos se dedican, sí es posible usar numerosos recursos, procedimientos, planteamientos, sistemas de trabajo, etc. de ella en la tarea educativa del profesor y ejercitar al estudiante común en esas modalidades y técnicas de investigación. Este tipo de abordaje apunta a que el alumno desarrolle, con rigor metodológico, sus capacidades de encontrar por sí mismo el conocimiento (investigación de tipo exploratoria) y mejorar su capacidad analítica en la toma de decisiones. Esta postura no es nueva, ya que ha venido fecundando desde principios del siglo XIX, especialmente en Alemania, donde, por ejemplo, en 1809, filósofos como Fichte afirmaban que un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender no se orientaría, por lo tanto, en primer término hacia el estudio, sino hacia el desarrollo de la capacidad de estudiar.

Para muchos académicos poner en práctica esta propuesta provoca varios inconvenientes. En primer lugar, se reconoce que el problema nodal radica en formar a los actuales y futuros profesores dentro del ser y el hacer de la investigación. Sin embargo, dentro de las propuestas de innovación practicadas por los miembros del grupo se ha demostrado que sí es posible.

De todos modos, es interesante citar a Oscar Soria (2003) quien presenta una lista de diez problemas que enfrenta el estudiante al intentar llevar adelante una investigación: no sabe qué es un proyecto de investigación, qué es investigación y, por lo tanto, carece de criterios para distinguir entre los distintos tipos de investigación; no sabe elegir un tema apropiado para ser investigado y no sabe conceptualizar, planificar y ejecutar la revisión de la bibliografía pertinente para un tema dado; no sabe cómo interrogar la realidad (problematizar), sea en forma de

preguntas de investigación o de hipótesis; no sabe cómo obtener la información que necesita de acuerdo con un problema que necesita solución; no sabe cómo organizar un proyecto de investigación completo; desconoce cuál es el papel que desempeñan las estadísticas en la investigación; no sabe leer críticamente informes de investigación; no sabe cómo preparar informes de investigación por escrito. Pero estos problemas pueden deberse a que el estudiante no ha desarrollado previamente las habilidades para ejecutar los procesos más complejos de investigación (competencias para la investigación²¹), por ejemplo, la capacidad para la lectura crítica y comprensiva, la habilidad para poner por escrito sus ideas, la capacidad para plantear interrogantes, entre otros. Si estas habilidades que fundamentan la actividad investigativa no se han desarrollado de manera transversal en el currículo, es muy difícil que una sola asignatura responda a las demandas de un proceso de investigación. En este caso, cabe preguntarse qué tipo de profesor está en posibilidad de asesorar los proyectos de investigación que le planteen los estudiantes de todas las asignaturas que imparte.

La investigación educativa y la formación de profesores

Otro espacio en el que es posible vincular docencia e investigación lo constituyen los programas de formación de profesores. En este sentido puede considerarse la investigación educativa como componente relevante de las propuestas de formación. Esta puede abordarse como:

- a. Antecedente y sustento de las propuestas de formación, generadora de contenidos para los planes de estudio de formación profesoral. Al respecto hay que considerar que puede trabajarse con diversos tipos de investigación (por ejemplo, las que se refieren a contenidos básicos o importantes para la práctica de los profesores, conocimientos disciplinarios que tienen que ver con los contenidos o métodos de las asignaturas que se imparten), que pueden servir como fundamento para proponer y promover la necesidad de ejecutar un determinado programa de formación de profesores.
- b. Recuperación, en términos de conocimiento, de las prácticas docentes y de formación de profesores. La misma investigación educativa puede proporcionar los contenidos en torno a lo que se va a formar el profesor, esto es, utilizar

²¹ Ver al respecto lo explicado en el ítem (e) del apartado 3.1.

los productos de la investigación educativa para estructurar lo que será el programa de formación.

c. Contenidas ya en (ii) y (i), se deriva una tercera perspectiva de carácter particular. Esta centra la atención en que la investigación que se realiza en torno a la práctica profesor y del mismo proceso de formación de profesores, que puede servir de base para extraer contenidos de formación y para mejorar el diseño y operatividad del mismo proceso formativo.

La investigación educativa como instrumento de la formación y la práctica docente

Se refiere tanto al uso de las habilidades que caracterizan al investigador y a los productos de la investigación para el fortalecimiento de las competencias de quien se forma, en el pregrado/grado, como docente. Indudablemente, los aportes crítico-analíticos de quien está cursando una carrera de profesorado pueden ser de utilidad en cualquier otro programa de formación y en la misma práctica docente para lograr que los estudiantes:

- desarrollen su capacidad de reflexión (sobre todo con relación a lo que significa ser maestro o ser profesional);
- valoren la posibilidad de su autonomía, ampliando su concepción sobre la función docente;
- fomenten una disciplina de observación de los procesos cotidianos en el aula;
- logren la aproximación a otras perspectivas de conocimiento.

Esto implica que los profesores pueden hacer uso de las estrategias y los productos de la investigación no para ser investigadores o para repetirlos como procesos didácticos, sino para tener una mayor ilustración y capacidad para ser profesores.

ESTRATEGIAS GENERALES PARA LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Características generales de las intervenciones según la orientación de la asignatura

Como resultado de las estrategias implementadas por los integrantes del grupo con el propósito de desarrollar la investigación en los procesos de aprendizaje en la educación superior, se acordó que las intervenciones e innovaciones desarrolladas pueden aplicarse en tres tipos de espacios curriculares, según las particularidades de cada universidad:

- a. Intervenciones en una asignatura orientada específicamente a la formación en investigación científica e intervenciones que incorporan como eje nodal, metodologías y prácticas propias de la investigación científica en una determinada asignatura. En la primera, se ha tenido en cuenta que, independientemente que el propósito de la asignatura no esté ligado directamente a un campo disciplinar específico o que se define según los intereses del estudiantado, se desarrolla un macro-proyecto de investigación reconocido, en la mayoría de los casos, institucionalmente. Esto sucede, por ejemplo, en asignaturas como: Metodología de la Investigación, Investigación-acción y educación, Seminario de monografía, Taller de formulación de proyectos de investigación, Prácticas docentes (donde se desarrollan procesos de investigación-acción en el campo educativo), etc. En la segunda, se introducen en una asignatura o unidad de aprendizaje, como estrategia integral, con crecientes grados de complejidad, los procedimientos necesarios para llevar a cabo un trabajo de investigación científica, además de las normas más convenientes para promover en el estudiante el aprendizaje de metodologías específicas puestas en marcha para la investigación de problemas concretos y generación de nuevos conocimientos.
- b. Intervenciones orientadas a aprender el horizonte teórico y práctico de la disciplina a través de la práctica de alguna modalidad de investigación en el campo disciplinar. Aquí, a lo largo de un curso, el profesor y los estudiantes construyen un macroproyecto de investigación en el que convergen investigaciones menores desarrolladas por grupos de estudiantes o individualmente. Los diversos ejercicios de investigación están orientados no sólo al afinamien-

to en la apropiación metodológica, sino que se orientan esencialmente a abordar un problema y tratarlo con los elementos teóricos y analíticos del campo disciplinar del que trata la asignatura. De este modo, el estudiante investiga y se apropia de los marcos de referencia de la ciencia, pero en funcionamiento frente a un problema específico que mantiene relaciones de pertinencia con los problemas de los otros estudiantes o equipos de estudiantes del mismo curso o de la misma asignatura. En algunos casos, se trata del aprendizaje basado en problemas, pero adquiere el carácter de investigación porque el estudiante debe buscar, en el entorno sociocultural, el fenómeno que debe problematizar y debe investigar sobre cómo abordarlo desde la disciplina y determinar qué aportes puede hacer, con su trabajo investigativo, no ya a una metodología o constructo teórico ya probados, sino en la comprensión de la manera en que el fenómeno, con sus particularidades, se manifiesta en una circunstancia de tiempo, espacio y actores sociales precisos. Aguí, el estudiante aprender a formular el diseño de investigación, a describir el fenómeno que le ocupa, a analizarlo y, con ello, probar los alcances del conocimiento dado frente al objeto situado socio culturalmente.

Estas estrategias tienen dos vertientes: unas que se generan a lo largo de la formación y otras que se promueven, de forma específica, en el marco de las asignaturas. En las primeras, los estudiantes diseñan y esbozan, en diferentes niveles de profundidad, trabajos de investigación que mantienen las pautas propias de la investigación según el campo disciplinar. En este caso, la docencia promueve la investigación como estrategia de enseñanza. La misma supone aprender sobre metodología de la investigación o bien enseñar a investigar en un campo específico según sea el objetivo pedagógico de la asignatura.

En las segundas, la investigación es parte de una experiencia más amplia, cuyos objetivos se diversifican, y se desarrollan como una actividad puntual en la asignatura. En este caso, la docencia se apoya en la investigación para que el alumno aplique estrategias y habilidades vinculadas a la investigación como forma de construcción de conocimiento disciplinar, es decir, para avanzar en los aprendizajes de la propia disciplina que se enseña. En este tipo de experiencia las actividades que vinculan docencia e investigación se pueden ubicar en un determinado momento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea para el tratamiento de una temática particular, o bien como actividad de indagación que permite luego la construcción teórica.

c. Intervenciones en las cuales la investigación sirve como mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de algunos temas o momentos de la asignatura. Aquí se emplea la investigación, o alguna de sus fases, como la observación de campo, registro de datos, investigación documental, descripción de fenómenos o de objetos, formulación de hipótesis, etc., no como parte de una investigación completa, sino como estrategia para que el estudiante aborde determinados objetos de aprendizaje para el desarrollo de unas determinadas competencias. Como en el caso precedente, puede tratarse de un aprendizaje basado en problemas tratados, en algún momento, como una interrogante cuya respuesta debe el estudiante buscar en el acervo del dominio disciplinar o en investigaciones recientes.

Estas estrategias se ubican en asignaturas en las cuales la investigación es una forma de mediación pedagógica. En esta, los estudiantes utilizan conocimientos y habilidades de investigación para el desarrollo de otras competencias claves en esa asignatura particular. En estas experiencias la investigación es parte de una experiencia más amplia, cuyos objetivos se diversifican, y se desarrollan como una actividad puntual en la asignatura. En este caso, la docencia se apoya en la investigación para que el alumno aplique estrategias y habilidades vinculadas a la Investigación como forma de construcción de conocimiento disciplinar, es decir, para avanzar en los aprendizajes de la propia disciplina que se enseña. En este tipo de experiencia, las actividades que vinculan docencia e investigación se pueden ubicar en un determinado momento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea para el tratamiento de una temática particular, o bien como actividad de indagación que permite luego la construcción teórica.²²

Descripción de las principales estrategias aplicadas en las diversas intervenciones

Las estrategias claves identificadas en las distintas intervenciones, cuyos resúmenes y descripciones se exponen más adelante y que aparecen citados en la figura 1, se han integrado en cuatro categorías, precisamente por su complementariedad e interrelación:

Para profundizar lo expuesto en esta clasificación se sugiere ver: Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo – Área Humanidades y Ciencias Sociales; Apartados: 3.1. "Estrategias de diseño de proyectos integrales de aprendizaje" y 3.2. "Estrategias de mediación"

INTERVENCIONES SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

- Intervenciones para formar en investigación científica e intervenciones que incorporan como eje nodal, metodologías y prácticas propias de la investigación científica en una determinada asignatura.
- Intervenciones en las cuales la investigación sirve para aprender el horizonte teórico y práctico de la disciplina.
- Intervenciones en las cuales la investigación sirve como mediadora de los procesos de enseñanzaaprendizaie.

ESTRATEGIAS CLAVES DESARROLLADAS EN LAS INTERVENCIONES

- 1- Contextualización del objeto disciplinar.
- 2- Problematización del obieto de estudio.
- 3- Horizontalidad de la relación profesor-estudiantes como investigadores.
- 4- Trabajo con situaciones de la realidad y del entorno del estudiante.
- 5- Recuperación de la vida social como elemento de contraste con la teoría.
- 6- Producción y divulgación de documentos y publicación.
- 7- Trabajar con situaciones de la realidad (empiria).
- 8- Empleo de analogías y comparaciones en el estudio de casos
- Implementación de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la investigación.

Figura 1. Nivel de las intervenciones para la relación investigación-formación universitaria y algunas estrategias aplicables a cualquier situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²³

- a. La problematización y el objeto de la intervención (en la Figura 1, corresponde a la estrategia 2)
- Relación disciplinar y sociocultural del objeto o problema de investigación.
 Trabajo con situaciones de la realidad y del entorno del estudiante y recuperación de la vida social como elemento de contraste con la teoría (en la Figura 1, corresponden a las estrategias 1, 4, 5 y 7)
- c. La horizontalidad de la relación profesor-estudiantes como investigadores (en la Figura 1, es la estrategia 3)
- d. La producción de documentos/textos y publicación, empleo de analogías y comparaciones en el estudio de casos (en la Figura 1, son las estrategias 6 y 8)

Un detallado listado y descripción de estrategias utilizadas para el desarrollo de competencias, pensamiento complejo y uso de TIC, íntimamente relacionadas con el propósito de este trabajo puede consultarse en: Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo – Área Humanidades y Ciencias Sociales; Apartado 4 "Presentación de algunas estrategias".

Es decir, como se anticipó, estas estrategias, en mayor o menor medida, están implementadas en cualquiera de los tipos de intervención que se han relacionado en 4.1., son combinables, no excluyentes y requieren en todo caso, la regulación del profesor con respecto al alcance que cada estrategia tiene en el desarrollo del curso con respecto a las condiciones de tiempo para poder hacer seguimiento de cada una de ellas.

Es claro que, un principio fundamental en cualquier estrategia que se implemente, lo constituye la planificación de la misma y la elaboración, selección y validación de los instrumentos que sirven para registrar el proceso, la realimentación del mismo y de los resultados. Específicamente, es fundamental la *implementación de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la investigación*.

La problematización y el objeto de la intervención profesional pedagógica

La importancia de la problematización del objeto que permite poner en marcha espacios activos de "problematización" para articular procesos complejos de observación, reflexión, análisis, abstracción, exploración y razonamiento sobre un problema, que convoca, en particular, a pensar y llevar a cabo la intervención profesional pedagógica ha sido abordada por diferentes teóricos como Hugo Zemelman, Michel Foucault, Paulo Freire, Ricardo Sánchez Puentes, entre otros. En una primera aproximación, problematizar consistiría en lograr que lo 'no problemático' –lo obvio, evidente, lo que se da por seguro – se torne problemático, es decir, sea cuestionado, repensado e interrogado. Pero problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué de algo, ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse como aproblemático. Problematizar es un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar. Si se plantea la importancia de reflexionar sobre muchos de los fenómenos complejos que vivimos y que han sido naturalizados en la vida cotidiana, podremos comprender la necesidad de problematizar algo que se ha constituido como obvio, evidente, seguro e indudable para cuestionar lo incuestionable haciendo inseguro lo que damos por seguro. También, comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable y se naturaliza, nos lleva a tratar de hacer visible lo invisible.

Sobre la base de lo expuesto, introducir el uso de la problematización como estrategia didáctica en el proceso de construcción del objeto de intervención hace referencia a un proceso complejo en donde se generan prácticas asociativas, que

permiten estructurar la captación y la creatividad de los estudiantes para generar, a partir de ideas intuitivas²⁴una trama lógica de sentido y poder interpretar el problema sujeto a intervención no sólo en función del sistema simbólico²⁵ desde el cual emerge, sino también, del ámbito en el que éste opera. Por lo tanto, la problematización posibilita generar procesos analíticos (en virtud de la disposición de los estudiantes) que permiten acceder y perfilar distintas entradas, en la medida de lo posible, para poder construir el obieto de intervención profesional pedagógica. Por esto se puede afirmar que el proceso es complejo y que involucra un horizonte²⁶ teórico formal, un nivel teórico de intermediación y re-contextualización, así como un horizonte de integración y apropiación de lo social. Por tanto, en el horizonte teórico de intermediación y re-contextualización, se generan encuentros y desencuentros con la realidad paralela al corpus teórico pedagógico por medio de una trama argumentativa para integrar procesos que no estaban contemplados teórica o conceptualmente. Hay que subrayar la importancia de este horizonte en particular, pues para poder trabajar reflexiva y analíticamente en él, es necesario ubicar al sujeto en su propio contexto para que posteriormente pueda interpretarlo y analizarlo.

Indudablemente, entender cómo problematizar el objeto de estudio y ponerlo en acciones concretas o estrategias de intervención conllevan una serie de reflexiones:

a. La vinculación e integración de saberes acumulados hasta el momento con la intervención profesoral en la elección de la estrategia de referencia, genera confusión con las metodologías de investigación²⁷. Sin embargo, es posible ir trabajando y orientando mediante la problematización, las diferencias y la pertinencia de trabajar con metodologías de intervención propiamente pedagógicas.

Se alude a que los sujetos portan significados previos, que no podemos dejar de lado, pues es parte de su biografía de vida, de su contexto y de su forma particular de tomar la palabra, haciendo una ruptura con lo dicho para tomar distancia respecto de lo que se dice y la trasgresión de las reglas del decir socializado.

Este concepto es tomado de Paoli (1993) que argumenta que "el sistema simbólico se utiliza para generar un imaginario coherente con alguna finalidad social [...] Utilizarlo es adoptar provisionalmente una estructura de percepción y pensamiento con múltiples implícitos y consecuencias [...] El sujeto se ubica para percibir. Está en la trama política, o sueña dormido mientras escucha una melodía, o lee un cuento fantástico, o participa de un rito sacro, o está en su laboratorio. Cada uno de estos ámbitos suponen determinadas prácticas asociativas que estructuran la captación y la creatividad. El emisor de símbolos necesita contexto para definir el sentido de lo que expresa. La expresión se convierte en un enunciado que debe interpretarse en función de ciertas pausas asociativas dadas antes de aplicar un sistema simbólico. Estas pautas me permitirán saber qué sistema simbólico emplear y cómo modalizarlo.

Este concepto está basado en el planteo de Zemelman (2001) para quien el horizonte se esboza como una forma de intelección para articular en la 'lectura' de lo real elementos que escapan a los límites disciplinares y que permiten realizar retornos que permiten colocar diferentes ángulos de razonamiento para su rearticulación, tomando en cuenta que es una forma de apropiación que no se reduce a la dimensión disciplinar y comprender la importancia de reconocer y explorar las realidades que se ocultan.

Las formas de construir conocimiento en la ciencia requieren de métodos específicos y la intervención profesional pedagógica requiere sus propios métodos de producir alternativas a los problemas que tiene que solucionar.

b. La experiencia colectiva como comunidad profesoral presenta puntos de referencia, tales como: 1) considerar que el trabajo colectivo no es fácil, ya que provoca acuerdos y disensos, retrocesos y avances, conflictos y resoluciones, alcances y límites, que muchas veces desestabiliza y disloca el proceso de construcción de la delimitación del objeto, pero que, al mismo tiempo, permite reconocer la complejidad no sólo del trabajo colectivo sino de las formas de participación e integración en las formas de resolver problemas específicos de la profesión; y 2) puede visualizarse en la configuración creciente, la recreación de valores, creencias, normas y tradiciones que el estudiante porta y va configurando con la experiencia de intervención profesional. Quizá resaltados de manera más enfática en su interés, toma de decisiones, juicio y ética profesionales, así como motivación por su carrera y su ejercicio profesional que está dirigido hacia el compromiso social desde un ideal acerca de la profesión.

Dentro de esta serie de eventualidades, lo más importante a resaltar en su intervención como proceso y actividad, es la dinámica que el estudiante establece con la realidad social que enfrenta. En ese sentido pueden describirse los diferentes momentos de orientación que el docente tiene que estimular²⁸:

- Crisis (como situación de posibilidad): este contexto es enmarcado por un desequilibrio y desestabilización que lleva al profesor y al estudiante a trabajar en conjunto la reflexión, la comprensión y el entendimiento como posibilidad para superar la crisis y verla como emergencia de construcción del proceso de intervención pedagógica.
- El siguiente paso será activar una actitud crítica (pensar en mirar de otra manera) dado que el objeto de la crítica es la intención que subyace en el interior con la finalidad de replantear la relación del pensamiento con la realidad ajena a él y así poder construir alternativas a problemas específicos y a situaciones concretamente contextuadas, a través del aprender a ser, a hacer, a construir, a escuchar, a ver y a entender la realidad desde una postura articuladora, epistémica y de construcción de conocimiento.
- Al mismo tiempo, se orienta al estudiante hacia la sensibilización (cuando la
 interrogación existe, la duda inspira a la reflexión) mediante la apropiación de
 lo social y la conformación de la ética e identidad profesional, en las distintas
 formas de trabajo, ya sea, multiprofesional, multidisciplinario o colaborativo.

En estas consideraciones, se ha seguido a Micaela González Delgado en "La problematización y el objeto de intervención profesional pedagógica". Academia de Humanidades FES- Acatlán, noviembre, 2002.

De ese modo, es necesario guiarlo mediante el proceso de investigación a la construcción-deconstrucción-construcción de conocimiento; esto es, no se trata de mirar la experiencia sino de experimentar una mirada de manera objetiva, a través de la práctica y la experiencia como una forma de presencia de lo que se hace presente en el representar el "objeto de intervención pedagógica" y, que hay que examinar desde las condiciones bajo las que ha sido situado por otros objetos, lo que conducirá a los estudiantes a una alteración de las representaciones originales para manifestarse y hacer presencia desde la subjetividad desde la propia aportación.

Por ello, tomar la problematización como estrategia didáctica para la organización de intencionalidades que articulen el desarrollo personal de los estudiantes, su potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes, en función de su participación profesional, crítica y creativa en el contexto socio-político en el que se encuentran, es fundamental. Además, es conveniente articularlos a "proyectos" o a "problemas del conocimiento" en función del perfeccionamiento de sí mismos, de experiencias resignificadas, la configuración de una ética y valores profesionales, cuyo espacio vital está atravesado por los signos de la presencia de la mediación entre teoría y práctica, texto y contexto, lo temático y lo procedimental, con el fin de promover aprendizajes a lo largo de toda la vida²⁹y capacidades para enfrentar los nuevos problemas del mundo contemporáneo y las continuas exigencias de lo social.

Relación disciplinar y sociocultural del objeto o problema de investigación. Trabajo con situaciones de la realidad y del entorno del estudiante y recuperación de la vida social como elemento de contraste con la teoría

Las asignaturas, materias, cursos o módulos se articulan a partir de un conjunto de competencias específicas, definidas en función de las expectativas en un campo de acción del saber. Con respecto a ello, la selección y organización de dichos conocimientos en una propuesta educativa los transforma en objetos de aprendizaje para el desarrollo de competencias. En general, una de las características de este proceso que transforma el conocimiento en objetos de aprendizaje, incluso en la tradición basada sólo en contenidos, supone una serie de modificaciones, entre ellas su descontextualización en relación al campo o ámbito de producción.

²⁹ Al respecto Popkewitz (1996) considera que ser "aprendiz a lo largo de la vida no es una mera categoría singular, sino que está compuesta de diversas prácticas históricas que se recubren para operar como una determinada categoría de un tipo de humano" (2007:446).

Esta problemática plantea la necesidad de promover el análisis situado socioculturalmente (esto es, en relación con una temporalidad, espacialidad y actores sociales específicos) del objeto disciplinar, con el propósito de favorecer un aprendizaje significativo y auténtico. Esta promoción de la visibilidad del objeto en relación con las dinámicas sociales y culturales en que se manifiesta conduce a una mejor comprensión del quehacer metodológico, de la estructura epistemológica del saber y de la pertinencia de éste en la visión social del hombre. La estrategia de relación entre disciplina (e interdisciplina) y la situación de manifestación social y cultural del objeto de investigación posibilita lecturas críticas, particulares y contextualizadas, la construcción de rizomas conceptuales, la determinación, problemática, de los límites de la disciplina y de la pertinencia en el análisis metódico de determinados objetos o dimensión de estos. Esto se traduce en problematizar el objeto de estudio, lo que significa desnaturalizarlo, abrir la mirada a la complejidad que entraña y en la que se entraña; tomar decisiones de análisis y de interpretación; buscar los asideros de las hipótesis y establecer cómo intervenir a partir de la comprensión del problema y de su tratamiento descriptivo-analítico-científico.

Algunas actividades muy relacionadas con metodologías de la investigación pueden resultar de utilidad para promover esta estrategia. A manera de ejemplo se menciona la realización de diagnósticos de tipo etnográficos, la sistematización y procesamiento de datos de orden cualitativos y cuantitativos sobre un determinado fenómeno de la realidad empírica, la formulación de hipótesis y la corroboración de las mismas, el análisis de operaciones de construcción significante de prácticas discursivas sobre fenómenos sociales, etc.

No es novedoso en educación partir de situaciones concretas, significativas para promover procesos reflexivos, de abstracción más o menos complejos; señalamos, no obstante, que, en muchas oportunidades, la investigación como campo de estudio o como tema se presenta, generalmente, como realidad alejada de los propios estudiantes. Al pensar en estrategias que plantean partir de situaciones del entorno del alumno se está valorando la necesidad de vincular los conocimientos nuevos con los previos del estudiante, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

Horizontalidad de la relación profesor-estudiantes como investigadores

Los procesos educativos refieren sustancialmente a formas de comunicación entre humanos que deben reconocerse como interlocutores válidos, lo que superaría en mucho las asimetrías y el ejercicio del poder unilateral en la construcción de las relaciones de aprendizaje que se revierten en las dinámicas sociales. La vinculación docencia-investigación se propone desarrollar desde un marco fluido de comunicación, que garantice la horizontalidad en la relación profesor-alumno, que asegure la relación, tanto emocional como cognitiva, de ambos actores. La investigación desarrollada entre profesores y estudiantes requiere que ambos se reconozcan como sujetos capaces y en condiciones de aportar la inteligencia individual y social al análisis de los problemas, a aportar información y a aprender recíprocamente los unos de los otros. La horizontalidad en las relaciones, por un lado propone la diferenciación de roles (profesor-estudiantes) pero a la vez promueve el propiciar un diálogo genuino en los procesos de enseñanza. En este sentido, se observa por parte del profesor una preocupación constante por la retroalimentación a lo largo de todo el proceso educativo, se acepta el error como parte de dicho proceso y se promueven procesos reflexivos de manera permanente sobre los logros y/o dificultades del mismo proceso de aprendizaje.

"La materia que constituye los hábitos interpretativos o significaciones básicas con que los sujetos construyen sus representaciones de la realidad, o las disposiciones comunes para producir significaciones frente a un hecho simbólico, está hecha de los aportes histórico-colectivos y personales que son operativos para cada sujeto cuando intenta resolver la supervivencia y consolidar de una visión compleja del mundo de la vida, con la institucionalización de tales representaciones y significados (como hábitos interpretativos) y con la configuración de sistemas de control de las actuaciones de los actores sociales. Esas representaciones se concretan y se repliegan en prácticas sígnicas (semióticas) que forman y transforman a los individuos en función de ciertos sistemas de normas expresados en discursos más o menos institucionalizados. Tales procesos de socialización son formas de regularización de las prácticas cotidianas de los sujetos en el espacio, en el tiempo, con su cuerpo, en las relaciones sociales y con los sistemas simbólicos que constituyen el conocimiento en los procesos de culturización de cada persona, especialmente en el medio familiar, en la calle y en la organización de la educación." (Grandas, Quiroga, Rosales, 2000, p. 3).

Dentro de la orientación de la acción comunicativa de Habermas, la ética y la moral que constituyen el sentido del ciudadano deben estar argumentadas, dialogadas y basadas en las mejores razones que justifiquen las normas de acción de cada persona en sus acciones y en sus participaciones comunicativas, proceso retórico que se basa en las reglas de argumentación resaltadas por Hoyos y donde emerge un principio moral y ético de carácter universalmente válido:

- Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
- Todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos puntos de vista y manifestar deseos y necesidades.
- A ningún participante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en los puntos anteriores.

Lo dicho conlleva a otro principio universalmente válido dentro de la ética comunicativa: "únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que pudieran conseguir la aprobación de todos los participantes comprometidos en un discurso práctico" (Hoyos, 1998, p. 33). Así, quien apuesta a la comunicación cotidiana se compromete, sin excluir a nadie del diálogo, no sólo a clarificar cooperativamente el significado de lo expresado verbalmente, sino también a dar razones con respecto de lo que pretende con tales expresiones significativas (Habermas, 1991).

La formación debe posibilitar y permitir la relación entre consenso y disenso para el desarrollo político de los ciudadanos que están en permanente proceso de aprendizaje y de construcción del entorno social, pero el consenso no debe ser absoluto, pues restaría dinámica a la moral al lanzarla a formas de dogmatismo y autoritarismo. La formación universitaria, en el marco de la comprensión de los fenómenos sociales, debe enunciarse con miras a la preservación del bien público, del bien común, y no de los intereses particulares. Lo público, entendido como el espacio social tejido por relaciones comunicativas que se concentran en torno a problemas y tomas de posición de los ciudadanos, es una estructura fundamental del mundo de la vida y genera la relación libre de los ciudadanos del común. Así, la formación ciudadana desde la universidad debe orientarse para que los ciudadanos comprendan, argumenten y propongan con pretensiones de validez justas sus posiciones frente al compromiso con la comunidad.

Producción y divulgación de documentos y textos científico-académicos

La producción de documentos y textos en los géneros discursivos pertinentes³⁰ es una de las estrategias pedagógicas que vinculan la docencia y la investigación. Las tareas que se requieren para su desarrollo suponen la actualización de las competencias básicas de investigación. Así, indagar, seleccionar y organizar

³º Son géneros discursivos pertinentes aquellos que la práctica discursiva de la propia comunidad científica ha consagrado como sus formas propias de comunicación, tales como: monografías, proyectos, informes de investigación, ponencias, ensayos, artículos científicos, abstracts o resúmenes.

las fuentes, formular preguntas e hipótesis, estructurar un texto, desarrollar los argumentos y presentar las citas y la bibliografía conforme a unos determinados parámetros son actividades discursivas significativas relativas a hacer investigativo, que coadyuvan, además, al desarrollo de un conjunto de competencias fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo esta estrategia pedagógica de indagación, cuestionamiento y reflexión hace que los estudiantes se perciban ellos mismos como actores activos de su proceso de aprendizaje. Estas tareas, que se traducen en la producción de un texto escrito, sea un ensayo, una disertación, un estudio de caso, etc., es un ejercicio con valor agregado por cuanto implica una interpretación sobre un fenómeno, hecho o teoría.

Es importante que los estudiantes encuentren escenarios para la divulgación de sus trabajos, sin lo cual, el trabajo de investigación y producción de productos derivados de ella pierde gran parte de sentido. Para ello, se dispone del blog, de portales institucionales, foros, encuentros académicos y científicos, así como de publicaciones, de mucha mayor envergadura, donde los trabajos pueden ser arbitrados por científicos (en el caso de productos de gran calidad). La producción y divulgación de trabajos científicos, además de motivar y comprometer éticamente al estudiante-investigador, lo entrena en el rigor de la comunicación científica, al sometimiento de los trabajos a evaluadores expertos y a la construcción discursiva (tanto formalmente como en el contenido) en el marco de las expectativas de la comunicación en el ámbito científico.

Implementación de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la investigación

Para validar los resultados de las estrategias propuestas y considerarlas como "innovadoras", es necesario aplicar la llamada "evaluación formativa". El proceso de evaluación formativa consiste en evidenciar y valorar los logros del sujeto evaluado frente a las expectativas sociales alrededor de una acción específica o real, como el aprendizaje. La evaluación, concebida como escenario de construcción del saber, y no como espacio de castigo o ejercicio unilateral del poder, puede convertirse en una estrategia que coadyuve al desarrollo de la investigación como iniciativa para el aprendizaje significativo. Para ello, es necesario que:

a. El profesor y los estudiantes coparticipen en la construcción de la programación de la evaluación, para que ambos decidan qué desafíos deben ser re-

- sueltos y con qué calidades a lo largo del proceso: así, por ejemplo, se pueden articular momentos de valoración del aprendizaje (evaluación) con momentos puntuales del diseño y desarrollo del proyecto de investigación.
- b. Dado que la investigación científica no es una línea de continuidad constante hacia adelante, es necesario que los investigadores reconsideren o retomen fases de la investigación por razones de rigor y de convalidación. De este modo, la investigación misma coincide con la manera en que la evaluación debe reconsiderar etapas no logradas de aprendizaje (o de hallazgo científico) y volver a ellas. Aquí, el paralelismo entre investigación y evaluación hace posible que se revisen procesos, siempre y cuando el profesor y los estudiantes no se atengan a la valoración exclusiva del producto final, pero sí se preocupen por revisar cada acción de la investigación misma, se realimenten y aprendan del error en una dinámica que es fructífera en tanto las relaciones interpersonales sean horizontales.
- c. Un sistema de evaluación que recupere el valor del error es coherente con los procesos de aprendizaje de la investigación científica y, dado que esta suele motivar de modo especial al estudiantado, la evaluación pierde el carácter punitivo para comportarse como un riguroso arbitraje de productos científicos que genera nuevas preguntas y hace visible aquellas vulnerabilidades metodológicas y analíticas que el estudiante no ve por sí solo.
- d. La implementación de la autoevaluación y de la co-evaluación, al lado de la heteroevaluación, da la oportunidad de construir redes de realimentación entre profesores y estudiantes, lo que es un modo de construir el tipo de exigentes relaciones de pares científicos que buscan soportar las hipótesis en pretensiones de veracidad que siempre deben ser demostradas.
- e. La evaluación planificada hace saber al estudiante cuáles son las expectativas alrededor de los alcances de su investigación, según sus competencias y nivel de aprendizaje, así como comprender la naturaleza de la pesquisa y los alcances de ella en el marco del programa académico en que se forma.

En este sentido, la evaluación alrededor de cada una de las actividades de la investigación, con fines didácticos y con el propósito de desarrollar la autocrítica y la autonomía, se constituye en un aliado en los procesos de seguimiento y control de la actividad de investigación de los estudiantes.

Presentación de algunas estrategias de intervención

En las páginas que siguen puede observarse:

- Un cuadro síntesis, donde se describen algunas de las problemáticas (contextuales y cognitivas) a las que se enfrentan los profesores en sus respectivas asignaturas, sus propuestas de intervención y las acciones desarrolladas para lograr aprendizajes significativos.
- Resúmenes y breves descripciones de las estrategias de intervención elaboradas e implementadas durante un curso académico y los resultados obtenidos.

Cuadro síntesis de algunas estrategias de intervención relativas a docencia-investigación, en el área de humanidades y ciencias sociales

Autor / Universidad / Experiencia	Asignatura / Carrera	Problemática	Propuesta	Acciones
José Horacio Rosales Cueva Universidad Industrial de Santander - Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Curso de Lingüística para el fomento de la investigación científica.	Lingüística III Licenciatura en español y literatura, Licenciatura en inglés	Debilidades en los pre- saberes y competencias previas de los estudiantes para ingresar a los niveles de dificultad de esta asignatura, dificultades de lectoescritura (sea en lengua materna o lengua extranjera), dificultades para el manejo de información compleja en los procesos de razonamiento científico y para establecer conexiones entre saberes de diferentes áreas del conocimiento a las que se han aproximado en otras asignaturas. Los estudiantes no se han apropiado plenamente del metalenguaje de la disciplina y tienen dificultades para el análisis de fenómenos lingüísticos diferentes a los ejemplos recurrentes	El trabajo de investigación que realizará cada estudiante (de manera individual, pero en escenarios de aprendizaje cooperativo) consiste en la obtención, justificada, de una muestra lingüística obtenida del entorno regional (habla popular santandereana, bien sea a través de registros sonoros o de registros escritos por los mismos informantes) que será analizada, a lo largo del desarrollo de la asignatura, con los elementos analíticos aprendidos en cursos precedentes y con los que se van aprendiendo a lo largo de las aportes de las unidades formuladas para el desarrollo de las competencias disciplinares en	Definición del proyecto de investigación Observación del entorno de praxis lingüística. Investigación sobre el acopio de información en tales entornos. Exposición, escrita de motivos de la investigación (problema alrededor de la situación en observación, justificación y pertinencia disciplinar, objetivos, plan general de acción). Precisión de los criterios y de los procedimientos de registro y procesos de acopio de información (muestras). Caracterización de informantes y de muestras.

Autor / Universidad / Experiencia	Asignatura / Carrera	Problemática	Propuesta	Acciones
		en el aula y en los materiales de aprendizaje.	Lingüística III	Análisis de muestras por niveles: -Fonético-fonológico, morfosintácticoSintaxis textual y análisis de fenómenos semánticos. Consecuencias del análisis. Construcción del informe. Divulgación del reporte científico.
Gabriela Sabulsky Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Facultad de Filosofía y Humanidades Escuela de Ciencias de la Educación. Estrategias de Investigación e intervención educativa en la formación docente.	Seminario "Formas de participación social de la Escuela en la Sociedad de la Información" Licenciatura en Ciencias de la Educación	Los alumnos a través del cursado de varias asignaturas de la carrera vinculadas a Metodología de la Investigación cuanti y cualitativas se van formando en la investigación como área de desarrollo profesional, en tal sentido perciben a la Investigación como un campo de desarrollo vinculado a la producción científica sistemática dentro del ámbito académico. En este sentido se observa una ausencia de experiencias educativas que vinculen la investigación a la intervención profesional propia.	Esta experiencia se pretende recuperar los conocimientos y experiencias previas y reorientar la investigación hacia la intervención educativa, el objetivo de la experiencia será focalizar en la relación entre investigación y acción de intervención profesional, como estrategia que permita reconocer otros efectos posibles de la investigación y a la vez introducir a los alumnos en el ámbito de la investigación-acción con sus propias reglas de implementación	Primer etapa: Trabajo de campo en la escuela. Se realizarán al menos dos observaciones y registros de clases, entrevistas a maestros, equipo directivo, encargado de laboratorio y alumnos. Habilidades: - Reconocer informantes claves - Diferenciar fuentes primarias y secundarias - Identificar técnicas: Entrevistas y Observación - Construir instrumentos – formas de registro. Segunda etapa: Análisis de la información recolectada a partir de indicadores y categorías construidas conjuntamente desde la bibliografía y diseño de una propuesta de intervención didáctica. Habilidades: - Reflexionar sobre la propia estrategia de recolección - Integrar los hechos y datos registrados a

Autor / Universidad / Experiencia	Asignatura / Carrera	Problemática	Propuesta	Acciones
				categorías conceptuales explicativas
Autor: Juan Jacobo Calderón Villegas Universidad del Rosario, Colombia. Facultad de Jurisprudencial como estrategia para la adquisición de competencias de investigación en un Curso de Constitucionalización del derecho privado	Constitucionalización del derecho privado Asignatura optativa Carrera de Derecho	La aproximación en materia investigativa de los estudiantes que cursan la asignatura, ordinariamente se ha desarrollado con diferente intensidad. Algunos de ellos identifican la investigación, dado que así la han desarrollado, como una actividad de "búsqueda en libros". Otros estiman que la actividad de investigación se despliega en escenarios ajenos al salón de clases y se materializa, por ello, en grupos o semilleros de investigación. De acuerdo con ello, puede decirse que, en general, se perciben vínculos débiles entre la docencia —ejecutada en clase- y las actividades de investigación. Ello podría tener como causa que en cada curso no se hace explícita la pretensión de vincular ambos niveles de aprendizaje o que, por el contrario, tal vínculo es excesivamente básico. Por otro lado en el ejercicio de la profesión, los abogados se encuentran sometidos a problemas vinculados con la adecuada formulación de un problema, a la identificación y ordenación de las fuentes.	La estrategia pedagógica se orienta a promover los tres tipos de problemas asociados con la investigación: la formulación de problemas, la identificación de materiales relevantes y la ordenación y relacionamiento del material relevante.	Fase 1: Trabaja en torno a la definición de problemas específicos. Nota los riesgos del planteamiento genérico e intenta, a partir de los conocimientos previos del estudiante, ir modelando la manera de formular problemas. El estudiante debe ir identificando si un determinado patrón fáctico o jurídico de un caso de constitucionalización del derecho privado es relevante o no para la formulación de un problema particular. Estrategia: Estudio de Casos Fase 2: Identificación, elección de fuentes y valoración de fuentes. En los casos que son objeto de análisis en este curso pueden suponer diferentes relaciones. En algunos casos, se trata de relaciones de precisión, en otros de relaciones de complementariedad y, adicionalmente, en algunos casos se presentan relaciones de contradicción. Fase 3: Se desarrolla la competencia para la reconstrucción jurisprudencial a partir de la elaboración de líneas jurisprudenciales. Se aplica una metodología específica.

Autor / Universidad / Experiencia	Asignatura / Carrera	Problemática	Propuesta	Acciones
Cristina Quintá	Asignatura: Historia de las ideas políticas y sociales II	El Plan de Estudios de ambas carreras no cuenta con seminarios de iniciación en la investigación. Y aun en los casos en que se han	La propuesta pedagógica se orienta a promover el aprendizaje sobre la investigación, en términos descriptivos, analíticos, críticos y	Etapa 1: Diseño de ambiente de aprendizaje a través del "contrato de aprendizaje" y trabajo autónomo del
Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Humanidades Relación aprendizaje, investigación y docencia en la universidad. Propuesta de intervención en Historia de las ideas políticas y sociales en las carreras de Historia	Carreras: Licenciatura y Profesorado de Historia			
			organiza	

Autor / Universidad / Experiencia	Asignatura / Carrera	Problemática	Propuesta	Acciones
			sistemáticamente sus palabras para dar consistencia a su explicación; de estrategias que introducen al docente en la categoría del tiempo	
Autora: Francesca Ramos Pismataro Universidad del Rosario, Colombia. Facultad de Jurisprudencia	Teoría de las Relaciones Internacionales Carrera Relaciones Internacionales	Los estudiantes – que se encuentran al inicio de sus estudios académicos- visualizan las tareas de investigación como una práctica ajena o lejana a su proceso de aprendizaje. Dificultades en el desarrollo de las competencias cognitivas y de pensamiento crítico	Se trabaja en dos direcciones: 1. Contextualización de la disciplina: por ser un curso introductorio de teoría, los estudiantes necesariamente desarrollan la comprensión acerca del rol de la investigación en su disciplina. 2. Estudios de caso. En el curso se trabajan dos estudios de caso.	Modalidad de la cátedra-taller 1. Desarrollo teóricos para la línea de trabajo Nº 1 2. Articulación con asignaturas previas 3. Análisis de los Casos: (Talleres) -Planteamiento de hipótesis -Búsqueda de información -Producción de

Resúmenes y breve descripción de las intervenciones

Intervenciones en una asignatura orientada específicamente a la formación en investigación científica e intervenciones que incorporan como eje paralelo, metodologías y prácticas propias de la investigación científica en una determinada asignatura

■ La investigación como estrategia de enseñanza en Teoría Política

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. María Cristina Quintá

Resumen

La vinculación de la investigación científica con la docencia, en la asignatura "Historia de las ideas políticas y sociales II", se basa en la necesidad de utilizar a la primera como una estrategia didáctica para la enseñanza de esta disciplina -concebida como una ciencia compleja e interdisciplinar-, dotando a los *aprendices de investigación* de herramientas que les posibilite crecer como seres pensantes, creativos que ante las dudas e incerti-

dumbres, construyan respuestas originales. Se ha aplicado el llamado "ciclo creativo como marco curricular para la indagación", en una espiral de experiencias que se construyen y se retroalimentan, no lineal ni unidireccional. Se parte de problemas o temas en los que se involucran contenidos curriculares abiertos, así como intereses e inquietudes de los estudiantes. La enseñanza de la investigación como proceso y como contenido se conforma de la suma de conocimientos, valores y habilidades que pueden transmitirse sistemáticamente y con un grado creciente de complejidad que debe incluirse en los estudios de grado.

Descripción de la intervención

La vinculación de la investigación científica con la docencia en la asignatura "Historia de las ideas políticas y sociales II", correspondiente al 3º año del profesorado y licenciatura en Historia, se basa en la conveniencia de utilizar a la investigación como una estrategia didáctica para la enseñanza de esta disciplina , concebida como una ciencia compleja e interdisciplinar, dotando a los *aprendices de investigación* de las primeras herramientas que les posibilite crecer como seres pensantes y creativos que ante las inquietudes e incertidumbres del contexto político-social, construyan respuestas originales. Se ha aplicado el llamada "ciclo creativo como marco curricular para la indagación" (Kathy Short), en una espiral de experiencias que se construyen y retroalimentan, no lineal ni unidireccional.

La pertinencia de la enseñanza de la investigación en la universidad se fundamenta en una perspectiva que considera que la investigación es una actividad académica que puede enseñarse y aprenderse desde el inicio mismo de los estudios de grado. Como proceso y como contenido es la suma de conocimientos, habilidades y valores que pueden trasmitirse sistemáticamente y con grados crecientes de complejidad.

Esta experiencia se desarrolló durante el segundo semestre de 2010 y forma parte del proyecto integral que considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un denso camino de socialización, a través del cual los estudiantes van conformando las diversas competencias y su desarrollo cognitivo y que un diseño y desarrollo curricular basado en éstas constituye un modelo facilitador, por cuanto supone una perspectiva interactivo-sociocultural del mismo, es decir, de un currículo derivado del contexto y de las necesidades e intereses de los destinatarios.

A partir de los fines generales del curso de incentivar la motivación de los alumnos; de enfocar los esfuerzos en ayudarlos a que encuentren sus pasiones, a que descubran lo que les preocupa, a que creen sus propias agendas de aprendizaje y, lo más importante, a que se conecten con lo que son y con lo que hacen en la universidad, se realizaron varias actividades, las que, en el caso puntual de esta experiencia, se orientaron a: enseñar a investigar para formar y promover en el alumno una *mentalidad creadora y crítica* de modo

que, en su vida profesional y cotidiana, sepa desenvolverse propositivamente; enseñar a investigar *descriptivamente*, para orientarse hacia la estructura y los procesos de las distintas fases; enseñar a investigar *analíticamente*, para determinar los elementos articulantes de su proceso y desarrollo; enseñar a investigar *críticamente* y enseñar a investigar *prácticamente*.

Frente a la situación concreta de estudiantes que no han tenido experiencias previas en investigación -teóricas y/o prácticas- se decidió: motivar y apoyar al estudiante en la elaboración de un proyecto de investigación, reconociendo sus diversos componentes y su significación como plan de trabajo para la elaboración del mismo. Para ello se dividieron las acciones en dos etapas:

1- Seminario Taller: de carácter obligatorio, realizado al inicio del curso con una duración de 12 horas cátedra. Los temas desarrollados fueron:

¿Para qué, cómo y con qué elementos investigar?

¿Qué es un proyecto de investigación? Finalidad y significación en relación con la elaboración de la tesis de licenciatura. Elementos constitutivos: definición del tema y del objeto de estudio, planteo de hipótesis o interrogantes, objetivos, fundamentación teórica, estado de la cuestión, índice y cronograma tentativos.

Pasos de la metodología científica de investigación: recolección de datos y materiales empíricos, lecturas teóricas previas y simultáneas, procesamiento de la información, redacción del texto, presentación.

El texto académico: elaboración del aparato erudito (cita/nota), sistemas de citas, caracteres formales, ordenamiento de bibliografía.

Los usos de las tecnologías informáticas: conformación de bases de datos y algunos programas para procesamiento.

2- Tutorías: obligatorias presenciales -individuales y grupales-: 10; optativas: sin límites -presenciales y/o virtuales-. Carácter: el docente como *tutor-investigador* y el alumno como *estudiante-aprendiz*.

El modelo de evaluación seleccionado fue el formativo y continuo, puesto que la evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos e implicar a diferentes agentes. En nuestro caso particular:

Tomamos muestras de las ejecuciones de los alumnos

- Utilizamos la observación como estrategia de recogida de información sistemática que acompañamos con registros cerrados y abiertos
- Empleamos, a través de la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, el modelo de evaluación de 360°.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/159/archivos/DOI_HCS_05_2010.pdf

La vinculación de la docencia con la investigación por medio del uso de la fotografía en un curso de Historia Local

Universidad de Costa Rica, Costa Rica Francisco Enríquez Solano

Resumen

Se pretende que a través del curso de historia local los estudiantes desarrollen competencias de la historia, específicamente se busca que, por medio de la fotografía, ellos logren compenetrarse de la evolución histórica y del papel que juega la identidad. A la vez incursionar con las TIC les permitirá introducir la investigación histórica en los retos que brindan los recursos tecnológicos.

El ámbito de la historia local cobra vigencia cuando hoy día, a pesar de las tendencias globalizadoras, lo local tiene más validez. Por ello los planificadores urbanos coinciden en la necesidad de reconstruir los vínculos vecinales, para lo que es imprescindible rescatar el sentido social de pertenencia donde la tradición y la historia juegan un papel fundamental. En este aspecto es que la fotografía histórica permite que, desde el punto de vista metodológico, los estudiantes puedan confrontar creativamente los temas analizados.

Descripción de la intervención

Se parte de una propuesta que amalgame los dos componentes más importantes desde el punto de vista didáctico: el desarrollo de las habilidades necesarias en investigación y la comprensión y utilización de los recursos tecnológicos en la Historia. Aquí es necesario rescatar la relevancia del uso de fotografías para la investigación histórica. Es así que la intervención propuesta debe tomar en cuenta un componente de desarrollo científico de la investigación y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Para el diseño de la intervención en el aula se seleccionó como estrategia de participación la técnica del foro, en dos modalidades: foro virtual o asincrónico para una primera fase de

capacitación y la modalidad de clases presenciales, ambos con el tema especial: el uso de la fotografía en la historia, que es una temática novedosa y necesaria de desarrollar en este campo de estudio. La modalidad del foro virtual se realiza mediante la plataforma Moodle, para que los estudiantes conozcan los fundamentos teóricos del tema y mantengan un aprendizaje activo y continuo a lo largo de las primeras semanas de clases. En este caso el foro sirve para entablar discusión y debate en torno a las temáticas que se van trabajando donde el docente quía los temas a discutir o participa como un miembro activo más del grupo.

El curso objeto de la intervención busca introducir al estudiantado en el estudio de la historia local, comprendiendo su significado e importancia. Se aborda el tema de la importancia de la micro historia y las ciencias sociales y se focaliza en el área de estudio de historia local. Luego se plantea conceptualizar y diferenciar lo que es *historia local e historia regional*. Seguidamente el curso pretende entablar una discusión con los estudiantes sobre la relevancia de la identidad local. Una vez cumplidos estos objetivos, se explica las relaciones que se desarrollan entre historia local y cultura popular. Posteriormente, el curso desarrolla estrategias metodológicas de la construcción de la historia local, abordando el papel del entorno, el contexto económico y social, la presencia institucional, el patrimonio histórico cultural, etc. Luego se trabaja con los instrumentos, tales como la historia oral, la fotografía, los mapas, los archivos locales, etc.

Por su carácter práctico se necesitan distintas estrategias de enseñanza. Es allí donde surge la necesidad de promover estrategias de enseñanza y de investigación que aborden la relevancia de las TIC a nivel de la construcción y enseñanza de la Historia. Además surge la necesidad de introducir la reflexión en torno de las facilidades y aportes que pueden dar el uso de TIC y otros recursos tecnológicos en la investigación histórica.

Es en esa perspectiva que se focalizó el trabajo en el uso de la fotografía, fuente que permite poner en práctica una serie de competencias que el profesional de la Historia debe de tener: (a) Competencias Instrumentales; (b) Competencias Personales: (c) Competencias Ciudadanas; (d) Competencias específicas de historia comunes al área de conocimiento diacrónico y sincrónico del pasado (historia de Costa Rica y América Central, historia de las Américas e historia mundial); (e) Competencias específicas de la historia de Costa Rica y América Central y (f) Competencias específicas de teoría y métodos de la historia.

Las actividades complementarias para verificar las competencias son, por parte del estudiante: utilizar la información disponible en la web sobre el tema central de discusión,

Para un desagregado de estas competencias, ver Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo - Área Humanidades y Ciencias Sociales; apartado 4.4. "El uso de la fotografía en la investigación de historia local (Francisco Enríquez, Universidad de Costa Rica, Costa Rica)"

mediante consulta reflexiva; presentar información nueva, producto de sus lecturas e investigaciones en la web; contestar tareas y cuestionarios y participar activamente en un foro electrónico virtual y un foro presencial en tiempo real sobre el tema asignado.

Método empleado para la observación y seguimiento de la intervención

La escuela de Historia creo el espacio interactivo METHESIS (www.historia.ucr.ac.cr) que consiste en un proyecto de desarrollo de las TIC en esta unidad académica, para ello se implementó, como primera etapa, la creación de blogs para docentes y, como segunda etapa, el uso de la plataforma Moodle para los cursos de bachillerato y licenciatura.

Dado que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se definen como sistemas tecnológicos mediante los cuales se recibe, manipula y procesa información que facilita la comunicación entre dos o más interlocutores, METHESIS tiene como objetivo principal fomentar la integración de las TIC en la enseñanza de la Historia.

El método propuesto se fundamenta en la organización de un foro virtual como ventana para investigación y discusión de la información disponible en la web durante tres semanas, previas a la presentación de un foro en tiempo real (foro presencial) en el aula de clases. Esto se puede considerar como una metodología semi-presencial de apoyo al curso presencial. Básicamente se debe trabajar por unidades temáticas del curso, en este caso el uso de la fotografía histórica, y, en cada una de estas, realizar investigaciones y tareas en grupos utilizando las herramientas y facilidades que provee la plataforma Moodle que utiliza el proyecto METHESIS de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica. Para ello se debe de ingresar al curso historia local de la plataforma Moodle del Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) de la Universidad de Costa Rica cuya dirección es www.moodlecihac.historia.ucr.ac.cr

La idea fundamental es que los estudiantes elijan el material, diseñen y ejecuten trabajos y tareas que se consideran necesarios para el correcto desarrollo de la unidad temática. Además de una investigación formal que deben presentar en forma de trabajo investigativo, se presentan tres tareas obligatorias para los estudiantes. El docente coordina las fechas de entrega y la forma en que pueden ir trabajándose más específicamente para mejorar la excelencia académica y su proyección.

Para evaluar la efectividad de la intervención en el aula propuesta, se consideró la siguiente hipótesis:

Al finalizar el proyecto, los estudiantes, deben presentar capacidades más desarrolladas para la organización y discusión crítica de la información para el tema del uso de la foto-

grafía en la Historia especialmente en la investigación en áreas novedosas como historia local, mentalidades colectivas, etc. Se debe observar un evidente progreso en el dominio de los temas y en el manejo de la información. Por su parte, el profesor, al final del curso, debe sentir que administró una técnica efectiva, flexible, motivadora y práctica para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Tareas investigativas y de discusión en el foro virtual:

Tarea 1. De acuerdo con las lecturas trabajadas durante el curso, y en relación con las metodologías de investigación vistas, mediante colecciones de fotos que pueda recabar en el archivo nacional, periódicos, y museos del país, o en investigaciones relacionadas con la temática, se le solicita que busque fotografías de una comunidad determinada. Luego se le solicita que realice entrevistas según la técnica de la historia oral a pobladores de dicha comunidad, utilizando en las mismas las fotografías que localizó. Por medio de las entrevistas se pretende que los entrevistados hagan una descripción de las imágenes que ven, describiendo el entorno y la época que les tocó vivir. Finalmente, los alumnos deben subir las fotos y las entrevistas al foro web.

Tarea 2. Con respecto a las respuestas que recibió en las entrevistas de historia oral sobre las fotografías, se les solicita que realicen un análisis comparativo entre el pasado y el presente utilizando fotografías actuales de la zona en estudio. En dicho análisis contrastativo debe indicar los principales cambios que ocurrieron en el hábitat y en el medio ambiente. Posteriormente deben subir su trabajo al foro y compararlo con el de los otros alumnos.

Tarea 3. Sobre la base del uso de la fotografía como fuente informativa, se le solicita que elabore un pequeño trabajo de historia local en el que se aborde un tema de interés en la comunidad de estudio, utilizando como base las fotografías que localizó. Para el trabajo debe tomar en cuenta el desarrollo socioeconómico, de la población, de la infraestructura, el medio ambiente, etc., en relación con las coyunturas y contextos de las épocas que se aborden. Una vez concluido, debe subirse este trabajo al foro.

Finalmente se realiza una presentación abierta al público como herramientas para evaluar si el trabajo debe ser mejorado, qué correcciones hacer y qué cambios realizar. El informe escrito debe tener un formato de artículo científico y se evalúa siguiendo los parámetros establecidos para el curso.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/157/archivos/DOI_HCS_09_2010.pdf

Intervenciones orientadas a aprender el horizonte teórico y práctico de la disciplina a través de la práctica de alguna modalidad de investigación en el campo disciplinar.

Desarrollo de competencias para la investigación filosófica en la asignatura Filosofía del Lenguaje

Universidad del Rosario, Colombia. Lina Marcela Trigos Carrillo

Resumen

Esta intervención tiene como objetivo diseñar e implementar estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias científicas básicas, para el ejercicio de cualquier profesión y de la ciudadanía, y de las competencias necesarias para desarrollar el pensamiento analítico que se requiere en la investigación filosófica. La intervención se lleva a cabo en la asignatura "Filosofía del Lenguaje", la cual forma parte del Ciclo de Formación Profesional de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Dado que en la Filosofía, el lenguaje es el instrumento esencial para hacer investigación y análisis, se proponen unas estrategias centradas en el desarrollo de ciertas capacidades para hacer análisis filosófico, para acercarse a los autores de las investigaciones desde una perspectiva contextual y para formular argumentos. Estas capacidades son, además, fundamentales para los ejercicios de toma de decisiones que deben llevar a cabo los profesionales y ciudadanos una vez se enfrentan a retos y problemas reales. La intervención incluye las siguientes estrategias: acercamiento a los autores y al contexto de la obra; elaboración de escritos de análisis filosófico; formulación de interrogantes; elaboración de relatorías o ponencias y elaboración de un ensayo sobre un problema filosófico.

Descripción de la intervención

Los estudiantes que han hecho parte de esta intervención cursan el programa de pregrado en Filosofía de la Universidad del Rosario, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia. Los estudiantes están en semestres avanzados, entre quinto y décimo semestre. La asignatura en la que se ha realizado esta intervención se denomina "Filosofía del Lenguaje", la cual forma parte del ciclo de formación profesional. En la Universidad del Rosario, los programas de pregrado de la Escuela de Ciencias Humanas se dividen en dos ciclos de formación: el ciclo básico, en el cual se desarrollan competencias básicas y generales; y el ciclo profesional, en el que se desarrollan las competencias específicas de cada disciplina.

La asignatura tiene dos objetivos generales: (1) Abordar críticamente los principales temas que han generado preocupación para la Filosofía del Lenguaje con el fin de construir

una visión general de esta rama de la Filosofía y (2) Generar estrategias que le permitan al estudiante mejorar su capacidad para hacer investigación filosófica. La asignatura tiene intensidad de tres tres horas presenciales a la semana y el semestre tiene un total de 16 semanas, lo que equivale al mismo número de clases. El plan temático está diseñado de tal manera que en cada sesión se aborda un problema puntual de la filosofía analítica del lenguaje en orden cronológico. Para este fin, se asigna una lectura central de un autor representativo en torno la problemática escogida. Además, se sugieren otras lecturas secundarias que complementan o enriquecen la comprensión del problema. Durante el semestre en que se realizó la experiencia había seis estudiantes inscritos y la clase se desarrolló al estilo de un seminario alemán.

En esta intervención, se entiende la relación entre docencia e investigación como una forma en la cual la docencia en el pregrado tiene una incidencia en la formación de competencias básicas que son propicias para abordar problemas propios de la profesión en torno al conocimiento y para realizar investigación científica en niveles posteriores, si se decide optar por este camino. Las habilidades, aptitudes y actitudes hacia el conocimiento que se abordan en esta intervención se enmarcan en lo que se ha denominado la competencia científica; a saber: "Comprender el mundo natural en que vivimos, aprender a transformarlo y manejar eficiente y responsablemente toda la información y conocimiento que sobre él ha acumulado la humanidad a través de los milenios (...) "32. El problema que subyace a la necesidad de formular esta competencia se puede resumir someramente en el hecho de que los profesionales se deben enfrentar a la toma de decisiones que afectan el mundo natural y humano que los rodea, y a generar impacto en una cultura en la cual la ciencia, el conocimiento y la tecnología adquieren mayor relevancia con el transcurso del tiempo.

Entonces, ¿cuál es el papel de la Filosofía en este panorama? En primer lugar, la Filosofía se encarga de la reflexión y resolución metódica de problemas que subyacen a todos los aspectos de la vida: el conocimiento, la mente, la percepción, la ética, el lenguaje, entre muchos otros. Desde hace algunos años, la Filosofía ya no se considera como una disciplina independiente y aislada de la práctica. Hoy en día, los avances en psicología, medicina, ciencia cognitiva, derecho, etc. ayudan a dar soporte a las reflexiones filosóficas, así como la Filosofía da luz sobre problemas fundamentales de las ciencias.

En segundo lugar, el lenguaje es la herramienta esencial con la cual se hace filosofía. Mientras las ciencias aplicadas utilizan instrumentos físicos o materiales para llevar a cabo su actividad, la Filosofía utiliza fundamentalmente el lenguaje. En particular, la Filo-

³² Villaveces, J. L. (2009). Competencia: Cultura científica, tecnológica y manejo de la información. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_cientifica.pdf

sofía del Lenguaje utiliza el lenguaje para reflexionar sobre él mismo, lo que se denomina metalenguaje. Este análisis sobre el lenguaje ayuda a iluminar problemas filosóficos tradicionales sobre la mente, la percepción, la ética y la experiencia, pero también para abordar problemas lingüísticos. Para llevar a cabo esta tarea, es central desarrollar un argumento en torno a un problema filosófico³³. Así, para hacer Filosofía del Lenguaje es esencial saber identificar un problema, formular una pregunta filosófica, armar un argumento, indagar sobre información relevante y seguir un método de reflexión que permita abordar el problema formulado.

En este curso, se aborda la Filosofía del Lenguaje desde el método analítico, que consiste en la resolución de un problema a partir del análisis de sus elementos más simples (opuesto al proceso de síntesis). En la Filosofía del Lenguaje desarrollada durante el último siglo, el análisis incluye una dimensión interpretativa, puesto que es necesario que las expresiones se traduzcan a una forma lógica apropiada o se establezcan las condiciones linqüísticas del metalenguaje con el que será analizado³⁴.

Con el fin de abordar las competencias básicas para el ejercicio de ciudadanía y, de manera más precisa, para el ejercicio de la investigación filosófica, se propone la siguiente lista de capacidades que el estudiante debe desarrollar en algún grado durante la intervención³⁵:

- a. Capacidad para identificar y formular un problema filosófico.
- b. Capacidad para identificar y formular preguntas.
- c. Capacidad para identificar y construir un buen argumento.
- d. Capacidad para buscar información pertinente e indagar sobre fuentes relevantes.
- e. Capacidad para seguir un método filosófico.
- f. Capacidad para valorar el impacto de la investigación filosófica.

Con el fin de desarrollar las capacidades identificadas y evaluar los indicadores de desempeño, se diseñó las siguientes estrategias con base en la metodología pedagógica de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas):

Acercamiento a los autores y el contexto de la obra

Para valorar el impacto de una investigación filosófica en un contexto histórico determinado y acercar a los estudiantes a los autores y sus intereses filosóficos, un

³³ Martinich, A.P. Philosophical Writing. An Introduction. New Jersey: Prentice Hall.

³⁴ Beany, M. "Analysis". En: Stanford Encyclopedia of Philosophy, abril 7 de 2003.

³⁵ Hernández, C.A. ¿Qué son las competencias científicas? Universidad Nacional de Colombia, octubre 11 de 2005.

estudiante encargado indaga sobre la biografía del autor y su obra, y presenta un escrito denominado "contexto". Este ejercicio consiste en un texto breve (2 páginas) que se presenta en clase, en el cual se analizan los eventos significativos en la vida del filósofo seleccionado y las influencias sociales, históricas y políticas de sus obras, en especial de la obra propuesta como lectura central. Además, se identifica su impacto en los desarrollos posteriores en el ámbito de análisis.

Adicional a esta actividad, desde la primera clase, cuando los estudiantes reciben el programa de la asignatura, tienen un primer acercamiento a los autores seleccionados a través de una imagen, y después con documentales o películas pertinentes.

Elaboración de escritos de análisis filosófico

Con el objetivo de aprender a identificar la estructura central de un argumento, cada sesión, los estudiantes deben presentar un escrito, que hemos denominado "paper", en el cual se reconstruye el argumento de la lectura asignada. En éste, el estudiante identifica las claves del problema, el hilo argumentativo y las conclusiones que de allí se desprenden.

En la mayoría de los casos, los estudiantes deben contribuir a la búsqueda de los materiales de lectura propuestos a través de la indagación en bases de datos y fuentes electrónicas. Este material que cada cual recopila, se publica en el aula virtual con el fin de que pueda ser consultado por todos los integrantes del curso.

Formulación de interrogantes

Al final de cada "paper", después de reconstruir el argumento del autor, el estudiante formula algunas preguntas que surgen de la comprensión y análisis de la lectura. Estos interrogantes se pueden dividir en dos: los interrogantes centrales o de investigación, que son los que resuelve el autor en su investigación, y los interrogantes instrumentales, que son aquellos que necesitan ser respondidos para la comprensión del tema o para avanzar hacia la resolución de un problema determinado.

Elaboración de relatorías

Con el propósito de mejorar los procesos de indagación, en cada sesión, un estudiante se encarga de elaborar una relatoría sobre el tema propuesto. En este caso, el estudiante responsable, además de reconstruir el argumento central de la lectura, debe consultar las fuentes secundarias y establecer las relaciones intertextuales en torno al problema filosófico estudiado. Además, debe identificar las principales falencias que el texto presenta y algunas vías de solución.

Se distribuyen los temas de tal forma que durante el semestre cada estudiante debe presentar dos relatorías y dos contextos. Adicionalmente, los *papers* sólo se presentan en las sesiones en la cuales no se tiene ni relatoría ni contexto asignado, lo que equivale a un total de doce *papers*.

Elaboración de ensayo

Al final del curso, cada estudiante elaborará un ensayo filosófico en torno al análisis de uno de los problemas estudiados durante el semestre. En este trabajo, se aborda un problema filosófico relevante en torno al lenguaje siguiendo el método analítico. Para cumplir con este objetivo, el estudiante debe identificar un problema relevante, identificar una pregunta de investigación, indagar en las fuentes que aporten al argumento que se quiere proponer, formular un argumento válido y sustentarlo sobre la base al método analítico.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/163/archivos/DOI_HCS_07_2011.pdf

■ El Diseño Curricular como experiencia educativa articuladora de la investigación en la formación del pedagogo

Universidad Veracruzana, México. Miguel Ángel Barradas Gerón

Resumen

La propuesta surge en el marco de la experiencia educativa en "Diseño curricular" y pretende que los estudiantes se aproximen al diseño de un plan de estudios en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teóricos y metodológicos, a partir de la elaboración de diagnósticos, el empleo de metodologías de la investigación, con responsabilidad social y profesional. El diseño curricular se torna un ámbito que favorece en los estudiantes la toma de decisiones académicas reflexionadas a partir del ejercicio responsable de su profesión. Los alumnos se dan a la tarea de proyectar el proceso de formación para otros, a partir de la planeación de elementos organizativos y funcionales para la promoción de una educación pertinente, de calidad y socialmente responsable.

Descripción de la intervención

Dado que el modelo educativo que guía los proyectos educativos en la Universidad Veracruzana promueve la inclusión de valores y actitudes en el trabajo educativo, el primer mo-

mento de la metodología consiste en un espacio para la reflexión en torno de los procesos de formación y sus implicaciones para el diseño, de manera que los estudiantes pueden decidir sobre qué desean trabajar. Para provocar la reflexión se parte de la diferencia entre educar y enseñar. La educación es entendida como la condición para el desarrollo pleno, armonioso y continuo de los talentos y las aptitudes que cada persona lleva en sí; esta perspectiva permiten formular juicios que apunten a que los educadores actúen en la sociedad responsablemente y también a entender la educación como un medio para proveer al mundo laboral de personas calificadas. La enseñanza se considera como un medio más para la educación cuando propicia aprendizajes significativos: aprender a ser, aprender a vivir con los demás, aprender a hacer y aprender a conocer, incluido el aprender a aprender y a disfrutar del aprender.

A partir de la determinación de la profesión, en la que los estudiantes han decidido trabajar, se inicia la elaboración de tres diagnósticos: (1) *Análisis de la realidad social*, en el que se identifican las necesidades sociales, problemas y problemáticas sociales en donde la profesión elegida tiene posibilidades de intervenir; posteriormente, (2) el *Análisis del campo profesional*, donde se identifican los ámbitos y las escalas del desempeño de la profesión para la intervención de las necesidades, y (3) el *Análisis del fundamentos disciplinares*, para dotar al profesionista de los saberes necesarios para su desempeño competente en esos ámbitos y atender con pertinencia las necesidades sociales que le correspondan. Los tres diagnósticos representan la fundamentación mínima del plan de estudios que se elaborará.

A partir de la identificación de las problemáticas del *Análisis de la realidad social*, derivadas de los problemas ante la falta de atención de las carencias sociales, se diseñan las competencias que el profesionista debe desarrollar para intervenir con pertinencia. Con la información resultante del *Análisis del campo profesional*, se identifican los ámbitos y las escalas por cada competencia, y de la información generada en el *Análisis de los fundamentos disciplinares*, se extraen los saberes necesarios para el desempeño, en esos ámbitos y con esas escalas, de cada competencia identificada. Los tres análisis se articulan para dar sentido al proyecto educativo en conjunto y en la expresión de la estructura curricular.

Con la identificación de las competencias es posible construir el perfil de egreso, pues representan las características deseables que el profesionista deberá poseer al término de su proceso de formación y para su vida profesional. Sobre la base del perfil de egreso, se diseña el perfil de ingreso, para considerar las características deseables en el proceso de formación. El perfil de ingreso no se considera como el conjunto de requisitos de admisión a una institución, sino las características académicas que deberá mostrar el estudiante durante su permanencia y trayectoria escolar.

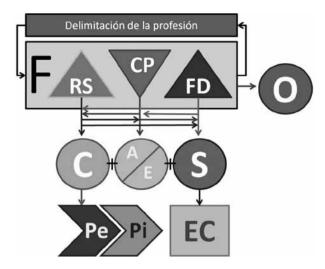


Figura 2: Propuesta metodológica para la aproximación al diseño de un plan de estudios, para educación superior

Fuente: Adaptación de la propuesta metodológica para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias, Universidad Veracruzana. Medina y Cols. 2005.

Referencias				
F	Fundamentación	Α	Ámbitos	
RS	Análisis de la realidad social	Е	Escalas	
СР	Análisis del campo profesional	S	Saberes	
FD	Análisis de los fundamentos disciplinares	Pe	Perfil de egreso	
0	Objetivos del plan de estudios	Pi	Perfil de ingreso	
С	Competencias	EC	Estructura curricular	

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/155/archivos/D0I_HCS_04_2011.pdf

Desarrollo de intervención educativa en un curso de Lingüística para el fomento de la investigación científica

Universidad Industrial de Santander, Colombia. José Horacio Rosales Cueva

Resumen

En el curso de "Lingüística III" se propuso el desarrollo de una investigación de fenómenos del habla y de la escritura de los hablantes del entorno sociocultural de los estudiantes (Bucaramanga, Colombia); con las muestras acopiadas, los estudiantes-investigadores realizaron el análisis fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y de mecanismos de cohesión y coherencia textual. Esta experiencia, desarrollada en varias etapas y mecanismos de acompañamiento, permitió la apropiación comprensiva y práctica del metalenguaje disciplinar y una mirada compleja y sincrónico-descriptiva de fenómenos lingüísticos concretos. El valor social del esta aproximación investigativa es la convergencia de los trabajos en una aproximación descriptiva del habla colombiana y el fortalecimiento de las competencias comunicativas y científicas de los futuros docentes de lengua.

Descripción de la intervención

En el curso de Lingüística III, donde se continúa con la formación de futuros profesores de lengua en el dominio de las ciencias del lenguaje, se propuso, desde el inicio de las actividades semestrales, el desarrollo de un ejercicio de aproximación a la investigación científica. Para ello, los estudiantes, a través de varias etapas, planificaron el trabajo investigativo desde la perspectiva de la investigación cualitativa; luego del acopio de datos y de la previa documentación necesaria, se desarrollaron etapas de análisis de datos en varios niveles (ya conocidos por los estudiantes en cursos anteriores) y las operaciones de orden textual, como las de coherencia y cohesión y la consideración de elementos de semántica y lexicología.

El ejercicio comprendió varias actividades confluyentes en el trabajo, como la investigación selectiva (con criterios) en fuentes de información, observación del entorno social, selección del informante, registro de las muestras lingüísticas y el tratamiento de las mismas con el respectivo registro concienzudo de los análisis hechos con el metalenguaje de la disciplina. El trabajo implicó un proceso de aprendizaje de elaboración de reportes e informes de investigación bajo la forma de artículo científico. A pesar de tratarse de trabajos individuales, se generaron oportunidades para el trabajo colaborativo y se fortalecieron competencias en la búsqueda crítica de la información, la observación de entornos de praxis lingüística, registro de datos, análisis de muestras por niveles y la comunicación de los resultados del trabajo, lo que incide en el fortalecimiento de competencias trans-

versales como el respeto a la producción intelectual, la lectura y la escritura de calidad en trabajos científicos y la comprensión de la naturaleza rigurosa en la investigación de los fenómenos significantes.

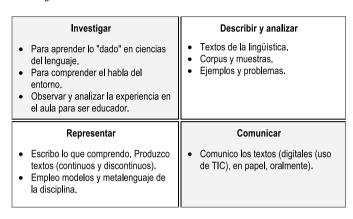


Figura 3: síntesis grafica de la experiencia

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/161/archivos/DOI_HCS_06_2010.pdf

Estrategias en las cuales la investigación sirve como mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de algunos temas o momentos de la asignatura

Estrategias de Investigación e intervención educativa en la formación docente

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Gabriela Sabulsky

Resumen

La experiencia que se describe a continuación se lleva adelante con un grupo de alumnos que se encuentran finalizando sus estudios universitarios, durante el 4to año de la Carrera. El contexto de desarrollo es el Seminario "Formas de participación social de la Escuela en la Sociedad de la Información", asignatura de la Carrera de Licenciatura en Ciencias

de la Educación. El Seminario les propone a los alumnos llevar adelante una experiencia de intervención educativa, como estrategia de formación que los aproxima a sus futuras prácticas profesionales.

Como primera instancia en dicha intervención en la institución escuela, los alumnos realizan una indagación de carácter exploratoria en la cual aplican una serie de conocimientos y estrategias sobre Metodología de la Investigación que les permiten realizar un diagnóstico sobre los antecedentes y características del contexto institucional en el cual tendrán que intervenir. En un segundo momento, junto con el maestro de sala, diseñan e implementan una unidad didáctica en la que se integran las nuevas tecnologías al tratamiento de los contenidos.

Descripción de la intervención

La experiencia que se describe a continuación se lleva adelante con un grupo de alumnos que se encuentran finalizando sus estudios universitarios, durante el 4º año de la carrera. El contexto de desarrollo es el Seminario de "Formas de participación social de la Escuela en la Sociedad de la Información", asignatura de la Carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación. El Seminario les propone a los estudiantes llevar adelante una experiencia de intervención educativa, como estrategia de formación que los aproxima a sus futuras prácticas profesionales. Como primera instancia en dicha intervención en la institución escuela, los alumnos realizan una indagación de carácter exploratoria en la cual aplican una serie de conocimientos y estrategias sobre metodología de la investigación que les permiten realizar un diagnóstico sobre los antecedentes y características del contexto institucional en el cual tendrán que intervenir. En un segundo momento, junto con el maestro de sala, diseñan e implementan una unidad didáctica en la que se integran las nuevas tecnologías al tratamiento de los contenidos.

En tal sentido, los contenidos propuestos se abordan en cuatro etapas:

- Primer momento (teórico): Encuentros de reflexión y análisis de los contenidos del programa a partir de la lectura de la bibliografía seleccionada.
- Segundo momento (de investigación): Trabajo de campo en las escuelas. Se realizan al menos dos observaciones y registro de clases, entrevistas a maestros, equipo directivo, encargado de laboratorio y alumnos.
- Tercer momento (teórico-práctico): Análisis de la información recolectada a partir de indicadores y categorías construidas en conjunto, a partir de la lectura de la bibliografía, y diseño de una propuesta de intervención didáctica.
- Cuarto momento (práctico): Desarrollo de la actividad junto a la maestra de grado y devolución a la institución con propuestas y sugerencias de trabajo.

La estrategia de vinculación docencia-investigación se desarrolla, especialmente, durante los momentos segundo y tercero del Seminario, descriptos previamente. Los alumnos ingresan a un ámbito nuevo y, a partir de ese momento, deben realizar un diagnóstico institucional que básicamente les permite conocer: ¿Qué acciones vinculadas a las TIC la escuela viene realizando? Y ¿Qué concepciones sobre las TIC poseen directivos y docentes?

A continuación se describen los momentos en los que específicamente se trabaja en investigación:

Segundo momento: Trabajo de campo en la escuela. Se realizan al menos dos observaciones y registros de clases, entrevistas a maestros, equipo directivo, encargado de laboratorio y alumnos. Tiempo estimado: 1 mes

Competencia que se propone desarrollar: 'Manejo de estrategias de recolección de información'

Habilidades: reconocer informantes claves, diferenciar fuentes primarias y secundarias, identificar técnicas: entrevistas y observación, y construir instrumentos - formas de registro

Instrumentos de recolección de datos: entrevista institucional. Ejes para la entrevista a docentes: parte estructurada y parte abierta. Cuaderno de registro.

Tercer momento: Análisis de la información recolectada a partir de indicadores y categorías construidas en conjunto, a partir de la lectura de la bibliografía, y diseño de una propuesta de intervención didáctica. Tiempo estimado: 2 semanas.

Competencia que se propone desarrollar: 'Manejo de estrategias de análisis de información cualitativa'

Habilidades: reflexionar sobre la propia estrategia de recolección e integrar los hechos y datos registrados a categorías conceptuales explicativas.

La evaluación de los alumnos se realizó a través de entrevistas personales indagando respecto de:

- a) Los conocimientos sobre metodología de la investigación que se afianzaron en este proceso.
- b) Las posibilidades de relacionar la investigación con la intervención educativa dentro del aula.

- La construcción de una mirada de indagación sobre la propia práctica, como modalidad que acompañe la intervención educativa.
- d) Efectos no buscados y alcanzados en el marco de la experiencia diseñada.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/162/archivos/DOI_HCS_08_2011.pdf

■ El vínculo entre la docencia y la investigación en la enseñanza de la Teoría de las Relaciones Internacionales

Universidad del Rosario, Colombia. Francesca Ramos Pismataro y Juan Nicolás Garzón

Resumen

En el curso de "Teoría de las Relaciones Internacionales I" se llevó a cabo un ejercicio pedagógico que tuvo como objeto principal despertar en los estudiantes de pregrado y de segundo semestre "el espíritu investigativo" y, así mismo, el desarrollo de competencias analíticas y de pensamiento crítico para la comprensión de un objeto de estudio complejo como lo es el de la sociedad internacional. Para ello, los estudiantes realizaron ejercicios de indagación y realizaron varios documentos breves en los que se sirvieron para sus análisis de los paradigmas de la disciplina con el propósito de abordar casos de estudio vinculados con su realidad y entorno. Indagar y escribir se convirtió para ellos en una manera de investigar. De la misma manera, y gracias a un esquema de retroalimentación permanente, los estudiantes a lo largo del curso estuvieron al tanto y se interesaron de sus procesos de aprendizaje.

Descripción de la intervención

El curso de "Teoría de las Relaciones Internacionales I" tiene como propósitos introducir a los estudiantes en el conocimiento de los conceptos básicos de las relaciones internacionales, en la reflexión, el debate y la investigación sobre temas de importancia en la política internacional contemporánea, a través del uso de los elementos conceptuales y de los instrumentos de análisis de la disciplina (los paradigmas), mediante ejercicios de análisis y discusión sobre temas y problemas concretos. Así mismo, y por ser "Teoría de las Relaciones Internacionales I" una asignatura teórica-práctica, entre los objetivos de formación está el estimular en los estudiantes competencias básicas de investigación (y que son necesarias para un mejor desarrollo de las competencias cognitivas y de pensamiento crítico). Este último objetivo de formación es el propósito principal del ejercicio pedagógico desarrollado.

Una de las principales problemáticas encontradas en el curso tiene que ver con el hecho que los estudiantes, que se encuentran al inicio de sus estudios, consideran las tareas de investigación como una práctica ajena o lejana a su proceso de aprendizaje. Cambiar esta imagen es el principal reto. Para ello desarrollamos estudios de casos vinculados con la realidad y su entorno y que requieren, por parte de ellos, actividades de indagación y de producción de breves escritos estructurados. Ambos ejercicios son una manera de acercarlos a la investigación; en otras palabras, son una manera de investigar.

El despertar del "espíritu investigativo" en los estudiantes se trabaja de dos formas. Una, con la contextualización de la disciplina. Por ser un curso introductorio de teoría los estudiantes necesariamente desarrollan la comprensión acerca del rol de la investigación en su disciplina. En el curso se aborda la génesis de la disciplina, sus sustratos filosóficos y la teoría moderna de las Relaciones Internacionales (escuelas de pensamiento, debates y paradigmas) haciendo especial énfasis en los contextos históricos y en la identificación y estudio de los principales exponentes de las tradiciones y escuelas de pensamiento, de sus biografías, inquietudes y aportes, para luego abordar el estudio de los instrumentos de análisis propios de la disciplina (los paradigmas) y las preguntas a las problemáticas que estos buscan dar respuesta para comprender el funcionamiento de la sociedad internacional.

La otra forma es a través del trabajo que deben adelantar los estudiantes para abordar los estudios de caso. En esta ocasión se trabajaron dos: la intervención encabezada por los Estados Unidos a Irak en el año 2003 y la Intervención de la Organización Tratado Atlántico Norte (OTAN) en la región balcánica de Kosovo en 1999. Para su desarrollo los estudiantes deben servirse de los tres principales paradigmas de la disciplina. Para ello, además de un conjunto de conocimientos básicos, deben buscar información pertinente y de calidad sobre los casos y deben realizar varios documentos analíticos estructurados en función de una pregunta y una hipótesis. En total los estudiantes entregan seis breves escritos (además de un ensayo final que es una actividad integradora): tres corresponden al desarrollo del primer caso utilizando los tres principales instrumentos de análisis de la disciplina, y los otros tres al segundo caso. Al final de cada escrito las fuentes utilizadas deben ser citadas correctamente.

Así, un conjunto de actividades es llevado a cabo con el ánimo de entrenar a los estudiantes en este tipo de ejercicios que, junto con la adecuada retroalimentación, los estimulen a mejorar en el desarrollo de las competencias académicas y, por lo tanto, en su proceso de aprendizaje. El curso se implementa bajo la modalidad de la cátedra-taller con el propósito de favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Los profesores creamos una rúbrica conforme a los objetivos de formación y con una escala valorativa. Esta rúbrica se utiliza para evaluar el trabajo de los estudiantes y es conocida previamente por ellos. Asimismo les es entregada a cada uno una vez corregidos los documentos analíticos que han realizado. De esta manera se hace una retroalimentación permanente con el estudiante a lo largo del semestre que además de permitirnos — a los profesores- comprender las dificultades con las que se encuentran los estudiantes, para ellos se constituye en una actividad central que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje a lo largo del curso.

Finalmente se evaluó si la práctica pedagógica desarrollada en el curso logró despertar en los estudiantes un interés por las actividades de investigación y la apropiación y/o desarrollo de competencias básicas de investigación. En general los resultados fueron favorables. A medida que fue transcurriendo el curso, los estudiantes se fueron dando cuenta de la importancia de indagar, cuestionarse y reflexionar para poder desarrollar los estudios de casos. Este método junto con las actividades que realizaron hizo que ellos se percibieran como actores activos de su proceso de aprendizaje y su propio desempeño.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/160/archivos/D0I_HCS_02_2011.pdf

■ El vinculo docencia e investigación en el curso "Constitucionalización del Derecho Privado"

Universidad del Rosario, Colombia Jacobo Calderón Villegas

Resumen

La vinculación de la docencia y la investigación en el curso de "Constitucionalización del derecho privado" tiene como propósito fundamental promover el desarrollo de competencias básicas para formular y resolver problemas asociados con las conexiones entre el derecho constitucional y el derecho privado. Su ejecución, valiéndose de la experiencia académica previa de los estudiantes en el derecho civil, comercial y constitucional (aprendizaje significativo) y utilizando casos semejantes —alterados en elementos básicos- a los resueltos por la Corte Constitucional (aprendizaje basado en casos), pretende que los estudiantes: (i) identifiquen asuntos problemáticos en la relación público/privado — apoyándose cuando es posible en el análisis económico del derecho-, (ii) delimiten los materiales jurídicos relevantes para su solución y (iii) construyan *líneas jurisprudenciales* a partir del análisis dinámico/estático del precedente constitucional.

Descripción de la intervención

Constitucionalización del derecho privado" tiene como obieto de examen el impacto de la Constitución en las normas y en las prácticas que se denominan usualmente como derecho privado y se desarrolla en un curso compuesto por estudiantes que han cumplido entre el 50% y el 90% de sus créditos académicos. Los estudiantes que integran este curso usualmente presuponen una relación muy básica entre docencia e investigación y suelen estimar que la investigación se despliega, fundamentalmente, en los semilleros de investigación o en los momentos en los que se adelanta el proceso de elaboración de trabajos de grado. La construcción de un vínculo relevante entre docencia e investigación en este curso, se encuentra implícito en la determinación de su objetivo general y, a partir de él, de sus tres objetivos específicos. Aquel consiste en el desarrollo de competencias básicas de investigación para formular y resolver los problemas asociados a la constitucionalización del derecho privado en Colombia. Este objetivo se articula directamente con los siguientes objetivos consistentes: (1) Afianzar la capacidad para formular problemas relativamente complejos incorporando, cuando sea pertinente, las categorías del análisis económico del derecho: (2) Promover la capacidad de identificación de los materiales iurídicos relevantes para la solución de los problemas identificados y, finalmente, (3) Fortalecer la capacidad de construcción de líneas jurisprudenciales a partir del análisis estático y dinámico del precedente.

El primero de los objetivos específicos se concreta en la habilidad de los estudiantes para identificar problemas a partir de temas generales propuestos. En ese momento del proceso pedagógico y atendiendo las experiencias previas de los estudiantes (AS) y los casos resueltos por la Corte Constitucional (ABC), se promueve el debate orientado a identificar los patrones fácticos y jurídicos, generales y específicos, de cada uno de los casos. Ello permite que los estudiantes consideren en el planteamiento de los problemas las analogías y oposiciones de los supuestos. En tal contexto, de ser ello posible, se establece la relevancia o irrelevancia de las categorías propias del análisis económico del derecho —pensamiento complejo- para la formulación del problema.

La consecución del segundo objetivo se desenvuelve en dos niveles. En el primero de ellos el estudiante identifica las fuentes posiblemente relevantes para solucionar el problema. Es importante destacar que, en esta primera aproximación, el supuesto teórico indica que en asuntos de constitucionalización del derecho privado son importantes fuentes que ordinariamente no concurren en otros problemas. En el segundo de los niveles, el estudiante determina, luego de un proceso de examen de fuentes, cuales son las definitivamente pertinentes. En esta segunda etapa el estudiante constata que las soluciones ofrecidas por las diferentes fuentes resultan opuestas.

El tercer objetivo, en el que finalmente se evidencia con mayor fuerza el vínculo con la investigación, se desarrolla a través de tres pasos delimitados teóricamente por el denominado 'análisis dinámico del precedente'. Ellos son (i) la identificación del punto arquimédico y la actividad de ingeniería en reversa, (ii) la construcción del nicho citacional y, finalmente, (iii) la elaboración de la línea jurisprudencial que indique la manera cómo se ha resuelto y cómo debe resolverse el problema jurídico identificado.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/156/archivos/DOI_HCS_01_2011.pdf

Empleo de videos educativos como estrategia innovadora y de investigación en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá Agustín Alberto Martínez Rivera

Resumen

Con el fin de desarrollar conocimientos complejos en los estudiantes de la asignatura de *Historia de América*, sobre la base de competencias, y luego del debate provocado por la confrontación del método expositivo con el uso del video sobre los sitios históricos de la provincia de Chiriquí, se les asignó como método para favorecer su aprendizaje, y a manera de taller investigativo, la elaboración de sus propios videos históricos en torno del tema previamente expuesto por el docente.

Descripción de la intervención

La metodología empleada se fundamenta en los procedimientos científicos de la investigación histórica y en el método propio de los medios audiovisuales con el cual se logró la innovación en las clases de Historia.

El método histórico se empleó para llevar a cabo las operaciones heurísticas y de análisis/ síntesis en cuanto al manejo y tratamiento de las fuentes, así como a la reconstrucción y explicación del proceso histórico, de acuerdo con los lineamientos establecidos.

El método audiovisual orientó la organización del trabajo de producción desarrollado en tres etapas denominadas: pre-producción, producción y post-producción. Para el análisis y tratamiento de las fuentes visuales y audiovisuales se acudió a otros campos disciplinares que actuaron como complemento de la hermenéutica, es el caso específico de la sociología que permitió comprender el producto videográfico relacionado con el tema

a investigar y el período (documentales, secuencias no editadas, etc.) como fenómeno social, cultural e ideológico, es decir, ver al video como una memoria social que debe ser revisada críticamente

El trabajo involucró la investigación de archivo no sólo para la reconstrucción del proceso a partir del documento escrito, sino como fuente visual para la producción audiovisual; también se apeló a la investigación de campo para la localización de los sitios históricos de la provincia de Chiriquí y la ubicación de los testimonios orales, fuente relevante para la recuperación de la memoria popular. La localización y digitalización de imágenes videográficas y fotográficas fueron sometidas a un específico manejo y tratamiento. La investigación se apoyó también en la arqueología histórica al considerar los vestigios materiales como marcas o huellas de su paso en un determinado momento. Se incorporaron entornos extradisciplinares que contribuyeron a satisfacer requerimientos de conocimientos que provienen de los saberes populares. Se logra así atravesar diversas disciplinas y compartir un marco epistemológico amplio, de constitución temporal.

Reporte: http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/158/archivos/DOI_HCS_03_2011.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo, M., Santoyo, R., y Pérez-Rivera, G. (1988). Vinculación docencia-investigación. En *Memoria del Foro Relación Docencia-Investigación*, Colección Pedagógica Universitaria, (16), Universidad Veracruzana, México.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Borsotti, C. (2009). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Carlino, P. (2001, junio). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm

- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1984). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernandez, P. (2003, diciembre). Interdisciplinariedad en la ciencia: puntos de encuentro entre Lingüística Aplicada y documentación. *Revista electrónica de estudios filológicos*. No. 5. Recuperado de http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Fdeztoledo.htm
- Fernández Rincón, (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Perfiles educativos*, (61), UNAM, México.
- Fiallo, J. (2001). "La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad". Curso desarrollado en el *Evento Internacional de Pedagogía*, La Habana.
- Glazman, R. (1983). Departamentalización. *Revista de Educación Superior*. ANUIES, No. 48. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res048/info048.htm
- Grandas, L., Quiroga, J., y Rosales (2000). Competencia comunicativa, ejercicio de la ciudadanía y resolución de problemas. *Docencia Universitaria*, Cededuis, vol. 2 (1).
- Gros Salvat, B. (2007). "Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria". En: *Revista d`educació superior en Farmacia*, Universidad de Barcelona.
- Habermas, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.
- Hernández, C. A. (2005) ¿Qué son las competencias científicas? Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos, G. (1998). "Ética comunicativa y educación para la democracia". En: Educación, Valores y Democracia, Revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos, Madrid: OEI.
- Hannan, A., y Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea.
- Inciarte Romero, N., y González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior. En: *Omnia*, vol 15, N° 2, mayo-agosto, 2009. Universidad Zulia, Venezuela. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73711658004
- Leyva González, R. et al (1989). El principio de la relación intermateria a través de la didáctica general y los métodos especiales. *Pedagogía Cubana*, No. 5.
- Medina Revilla, A. y Mata, S. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

- Morán, P. (1993). La vinculación docencia/investigación como estrategia pedagógica. *Per-files Educativos*, № 61, UNAM, México.
- Morin, E. (1998). Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad. En: *Itinerario Educativo*. (39-40), Bogotá.
- Ortiz, E. y Mariño, M. A. (2005). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF
- Ortiz Torrez, E., y Mariño Sánchez, M. A. (2009). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. Holguín: Universidad "Oscar Lucero Moya". Disponible en el portal del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la educación Superior (SICEVAES). Recuperado de http://sicevaes.csuca.org
- Ortiz Torrez, E., y Mariño Sánchez, M. A. (2003). *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior.* Holguín: Universidad Oscar Lucero Moya, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior.
- Paoli, A. (1993). Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación. *Comunicación y Sociedad*, Universidad de Guadalajara, México.
- Peón, C. E. (2003). Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento, en Pugliesi, J.C. (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*, Buenos Aires, MECyT SPU.
- Popkewitz, T. (1996). "Sociología política de las reformas educativas". México: Morata.
- Sautu, R. et al (2005). Manual de Metodología. Buenos Aires, CLACSO. Colección Campus virtual. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html
- Soria Nicastro, O. (2003). Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado? *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible.* LESU-UNAM, 3º época, 92, Pensamiento Universitario, México.
- UNESCO (1998). Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vélez De Olmos, G., y Rinaudo, C. (1996). La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo. Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Verón, E. (2001). Espacios mentales. Efectos de Agenda 2. Barcelona, Gedisa.
- Villarini, A, (1996). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Biblioteca de Pensamiento. Puerto Rico.
- Villaveces Cardoso, J. L. Competencia: Cultura científica, tecnológica y manejo de la información. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_ archivo_pdf_cientifica.pdf
- Zemelman, H. (noviembre, 2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de http://www.revistaestudios.unc.edu. ar/articulo03/dossier/2-ciuffolini.php

CASOS DESARROLLADOS EN EL MARCO DEL PROYECTO INNOVA CESAL

- Barradas Gerón, M.A. (2011). El Diseño Curricular como experiencia educativa articuladora de la investigación, en la formación del pedagogo. Universidad Veracruzana, México. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/155/archivos/DOI_HCS_04_2011.pdf
- Calderón Villegas, J.J. (2011). La reconstrucción jurisprudencial como estrategia para la adquisición de competencias de investigación en un curso de constitucionalización del Derecho Privado. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/156/archivos/DOI_HCS_01_2011.pdf
- Enríquez Solano, F. (2010). La vinculación de la docencia con la investigación por medio del uso de la fotografía en un curso de historia local. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/157/archivos/DOI_HCS_09_2010.pdf
- Martínez Rivera, A.A. (2011). Empleo de videos educativos como estrategia innovadora y de investigación en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/158/archivos/DOI_HCS_03_2011.pdf
- Quintá, M.C. (2010). Relación aprendizaje, investigación y docencia en la universidad. Propuesta de intervención en Historia de las ideas políticas y sociales en las carreras de Historia. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/159/archivos/DOI_HCS_05_2010.pdf
- Ramos Pismataro, F. y Garzón, J. N. (2011). El vínculo entre la docencia y la investigación en la enseñanza de la Teoría de las Relaciones Internacionales. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/160/archivos/DOI_HCS_02_2011.pdf

- Rosales Cueva, J.H. (2010). Desarrollo de intervención educativa en un curso de Lingüística para el fomento de la investigación científica. Universidad Industrial de Santander, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/161/archivos/DOI HCS 06 2010.pdf
- Sabulsky, G. (2011). Estrategias de Investigación e intervención educativa en la formación docente. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/162/archivos/DOI_HCS_08_2011.pdf
- Trigos Carrillo, L.M. y Lopera Moreno, J. (2010). *Desarrollo de competencias para la investigación filosófica en la asignatura "Filosofia del Lenguaje"*. Universidad del Rosario, Colombia. Innova Cesal. Estrategias para la incorporación de la investigación en los procesos de aprendizaje. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema02/163/archivos/DOI HCS 07 2011.pdf

