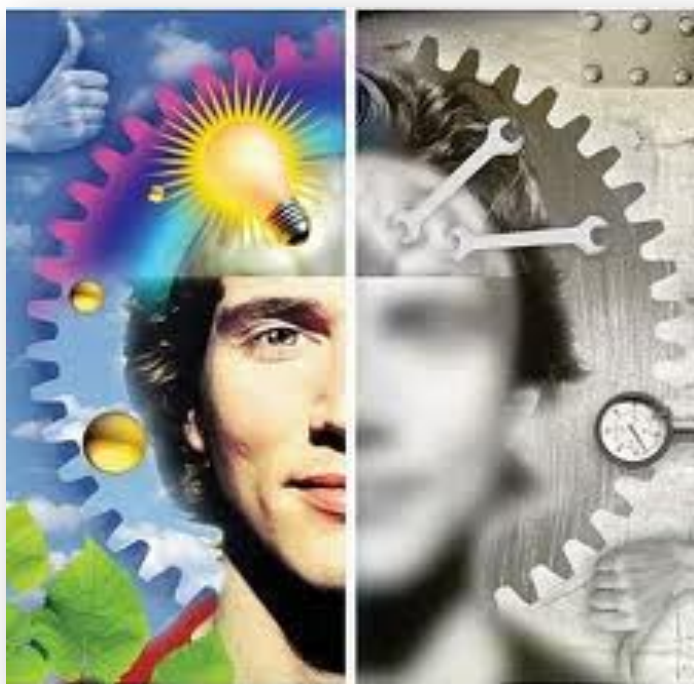


**LOS RETOS DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS:
UNA EXPERIENCIA DEL AULA DE CLASE MEDIANTE EL HORIZONTE
PEDAGÓGICO SOCIO-CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**



**CHALLENGES IN TRAINING
OF INVESTIGATIVE
COMPETENCES: AN
EXPERIENCE OF
CLASSROOM THROUGH
SOCIO-CRITICAL
PEDAGOGICAL HORIZON
AT THE SIMON BOLIVAR
UNIVERSITY**

**Ana María Trejos
Herrera***

Universidad Simón Bolívar,
Barranquilla, Colombia

* Ph.D. en Psicología, docente-Investigadora Programa de Psicología USB. atrejos1@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN



En este artículo de reflexión se describe el recorrido didáctico de la asignatura de Investigación Psicológica desarrollada con estudiantes de la Facultad de Psicología mediante el Horizonte Pedagógico Socio-Crítico de la Universidad Simón Bolívar y, los cuatro retos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias investigativas identificados.

Palabras Claves: Competencias investigativas, Pedagogía crítica, Educación universitaria, Horizonte pedagógico sociocrítico

ABSTRACT

This article describes the didactic strategies of asignature psychological research developed with students of the program of Psychology through Socio-Critical Pedagogical Horizon at Universidad Simon Bolivar and the four challenges of teaching-learning process described learning of investigative skills identified.

Keywords: Investigative skills, Critical pedagogy, University education, Sociocritic pedagogical Horizon

La investigación viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la educación superior por varias razones, entre ellas, la tendencia a mejorar la calidad de la educación, la necesidad de producir, difundir y apropiar conocimiento de manera adecuada y competitiva, la necesidad de dar respuesta a los múltiples problemas sociales, desde una perspectiva científica y humanista y por la intención de formar profesionales capaces de generar conocimiento o al menos ser sensibles a la investigación (Aldana, 2012). La Universidad Simón Bolívar a través de su Departamento de Pedagogía define la Didáctica del Horizonte Pedagógico Socio-Crítico como las orientaciones y acciones educativas creativas, éticas y estéticas que propician la reflexión y práctica críticas, mediante el diálogo de los saberes en contexto y contribuyen a transformar la información en conocimiento; lo cual fundamenta las decisiones del pensar y del hacer en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar (Departamento de Pedagogía Universidad Simón Bolívar, 2012).

El Horizonte Pedagógico Sociocrítico, superando la idea de modelos, abre caminos en la búsqueda de saberes sin concesión, ni restricciones orientados hacia la libertad de pensamiento, la excelencia académica, la criticidad, el diálogo, la honestidad intelectual,



profesional y científica, en beneficio de la humanidad, como lo expresó el fundador de la Universidad Simón Bolívar. El Horizonte Pedagógico Sociocrítico sustenta la tesis de abrir opciones curriculares integradas por competencias y alternativas que garantice una vinculación y articulación entre el contexto sociocultural y los procesos formativos, que al ser mediados por la pedagogía de la pregunta (Freire) se hace posible el desarrollo investigativo que enfrente las incertidumbres y plantee nuevos problemas con formas creativas de solución a las necesidades de la región Caribe y la sociedad colombiana (Piñeres, 2009)

En ese sentido, el recorrido didáctico como puesta en marcha del Programa Analítico de la asignatura de Investigación Psicológica, desarrollada con estudiantes de la Facultad de Psicología durante el segundo semestre de 2013, tuvo como objetivo ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitieran a los estudiantes perfeccionar su proyecto de investigación articulado a los grupos de investigación institucional. Para facilitar el logro de los objetivos trazados se llevaron a cabo trabajos grupales que incluyeron a todos los estudiantes que cursaron la asignatura y, en la medida que fueron avanzando en el proyecto de investigación, se realizaron devoluciones a cada grupo en particular, con el fin de retroalimentar el proceso de investigación.

La metodología empleada en un primer momento, se constituyó en una exposición conjunta de los conocimientos básicos que permitieron en el semestre inmediatamente anterior, la elaboración de la idea, planteamiento del problema de investigación, revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico, basado en los conceptos de “Tema Generador” y “Provocación” propuestos en el recorrido didáctico de la Universidad. De acuerdo con el Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar (2012), estos conceptos que inician el recorrido didáctico tienen por objeto propiciar la problematización del conocimiento mediante el diálogo crítico, reflexivo, analítico y argumentativo. Asimismo la toma de posición e identificación del desafío al que se enfrenta el estudiante, invitándolo a reflexionar sobre la problemática planteada mediante la puesta en escena de las experiencias y conocimientos previos que éste trae consigo. Partiendo de esto, se buscó contextualizar la importancia, relevancia y pertinencia social del tema de investigación para la disciplina de la Psicología desde los ámbitos, local, regional, nacional e incluso internacional e incitar a reflexionar sobre el impacto que los resultados investigativos tendrían en estos ámbitos. Esta contextualización se realizó en las primeras dos semanas de clases partiendo de una pregunta detonante relacionada con el gusto y la pasión que cada grupo sentía por su proyecto de investigación, adicionalmente se trabajaron dos mitos que se han construido alrededor de la investigación científica propuestos por (Hernández, Fernández, & Baptista,



2010) relacionados con concepciones de dificultad y complejidad de la investigación y con su falta de vinculación al mundo cotidiano y a la realidad.

“Durante años, algunas personas han dicho que la investigación es muy complicada, difícil, exclusiva para personas de edad avanzada, con pipa, lentes, barba y pelo canoso además de desaliñado; propia de “mentes privilegiadas”; incluso, un asunto de “genios”. Sin embargo, la investigación no es nada de esto. La verdad es que no resulta tan intrincada ni difícil. Cualquier ser humano puede hacer investigación y realizarla correctamente, si aplica el proceso de investigación correspondiente (...); “Hay estudiantes que piensan que la investigación científica es algo que no tiene relación con la realidad cotidiana. Otros estudiantes consideran que es “algo” que solamente se acostumbra hacer en centros muy especializados e institutos con nombres largos y complicados (...)” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Al confrontar a los estudiantes con estas preguntas se desarrolló un diálogo crítico y argumentativo, propuesto en el recorrido didáctico, frente a la escogencia de sus ideas de investigación, lo cual generó procesos de cambio en al menos 6 grupos de los 25 grupos de investigación que se recibieron. Los estudiantes consideraron que como el proyecto de investigación se iba a llevar a cabo a lo largo de cuatro (4) semestres académicos, era importante y necesario sentir gusto y pasión por el tema de investigación planteado, de manera que se experimentara curiosidad y motivación suficiente para desarrollar todas las fases de la investigación durante el periodo de vigencia del mismo. La decisión de cambio también estuvo basada para estos 6 grupos, en dificultades relacionadas con la metodología de la investigación. Vencido el primer reto con este grupo de estudiantes, el cual considero que se refiere a la falta de gusto, interés o pasión por el tema de investigación, se continuó con el diagnóstico inicial del estado de los proyectos de investigación. Lo anterior se suma a la escasa percepción de utilidad y necesidad del aprendizaje de la investigación junto con la asociación que se hace del proceso investigativo con la obligación de presentar el trabajo de grado.

“Los estudiantes y, en muchos casos, los docentes, asocian la investigación únicamente al trabajo de grado; en los pocos trabajos de grado que se realizan se encuentran falencias teóricas y metodológicas, los estudiantes no publican sus trabajos, los estudiantes eligen cualquier opción de grado diferente a trabajo de grado, los egresados no vuelven a retomar el tema de investigación, a no ser por exigencia laboral, momento en el cual sienten que no aprendieron nada respecto a investigación (Aldana, 2012; Aldana, 2006; Aldana, Kedeño & Ortega, s.f; Castillo, 2000 y Peñalosa, citado por Ruiz & Torres, 2005).



Morales, Rincón y Romero (2005) explican el síndrome de Todo Menos Tesis (TMT) donde los estudiantes eligen opciones de grado diferente a la tesis y lo atribuye a dos aspectos: primero, a deficiencias para la producción de textos académicos y falta de competencias para realizar el proceso investigativo y, segundo, al modelo de enseñanza de la investigación, que por lo general se reduce a la transmisión de conceptos descontextualizados y difíciles de concretar en la práctica (Aldana, 2012).

El proceso de diagnóstico inicial permitió identificar falencias en las fases de planteamiento del problema con su respectiva formulación de objetivos generales y específicos, pregunta de investigación, revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico. Estas falencias me plantearon el segundo reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura: al tratar de poner en escena las experiencias y conocimientos previos que traían los estudiantes de las asignaturas de metodología de investigación, con el objeto de mejorar las falencias actuales de los proyectos, la mayoría de los estudiantes no lograban identificar como se desarrollan los procesos de metodología de investigación desde los enfoques cualitativo y cuantitativo, sus similitudes y diferencias.

De este modo, se desarrolló un proceso de trabajo con los estudiantes para que pudieran identificar el enfoque metodológico de su investigación, su respectivo alcance y conducirlos hacia la correcta formulación de las fases del proyecto, de manera que pudieran cumplir con los estándares exigidos para la presentación del informe de avance. Esto podría considerarse como una dificultad para articular la teoría de la metodología de investigación con la práctica de hacer investigación. Lo cual desde mi punto de vista puede considerarse natural para el nivel de un estudiante de pregrado. De acuerdo con los planteamientos de Rizo (s.f.) la enseñanza de la metodología y las técnicas de investigación no deben asumirse como sinónimas de la enseñanza de la investigación. La metodología se puede enseñar de forma expositiva, a partir de la presentación teórica de los métodos, técnicas e instrumentos que ordenan la producción de conocimientos acerca del mundo social.

Muy distinta es la enseñanza de la investigación, que implica la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigativa. Y sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes, y más importante aún, con los estudiantes. Ellos sólo aprenderán a investigar investigando.

No debemos desconocer que para ejecutar un proyecto de investigación se deben tener unas mínimas bases académicas de metodología para poder aplicarlas al proceso de

investigación. Durante el proceso de formulación, se les explica a los estudiantes que siempre partimos de una idea que surge de un problema o una necesidad práctica de nuestra disciplina, la cual nos conduce al planteamiento del problema para afinar la idea de investigación mediante sus cinco elementos: 1) objetivos de investigación, 2) preguntas de investigación, 3) justificación de la investigación, 4) viabilidad de la investigación y 5) evaluación de las deficiencias en el conocimiento del problema. Hernández, Fernández & Batista (2010) afirman que el paso de la idea al planteamiento del problema en ocasiones puede ser inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; ello depende de cuán familiarizado esté el investigador o la investigadora con el tema a tratar, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios antecedentes, el empeño del investigador y sus habilidades personales.

Luego de este proceso inicial que es de suma importancia para definir la continuación de la siguiente fase que es el desarrollo de la perspectiva teórica, los límites de la investigación y por supuesto la organización adecuada del informe de avance, surge el tercer reto: el escaso o incluso nulo manejo de las bases de datos, el desconocimiento y dificultad de aplicación de las Normas de la American Psychological Association (2010) y el escaso manejo de herramientas tecnológicas que facilitan la inserción de citas y bibliografía por parte de los estudiantes. La utilización de estos elementos tiene un doble beneficio para los estudiantes, por un lado, reducirían tiempo de trabajo y dedicación en la inserción manual de citas y bibliografía, reduciendo también con esto la probabilidad de errores y, por otro lado, reducirían costos económicos al evitar el pago de este servicio a establecimientos comerciales cercanos a la Universidad. Tiempo y esfuerzo que debe ser redirigido a la búsqueda y enriquecimiento del marco teórico de la investigación; ello implica exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio (Rojas, 2002) citado en (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Continuando con el recorrido didáctico, se procedió con el “Aprendizaje en Acción”, definido como la entrada al nuevo conocimiento (Departamento de Pedagogía Universidad Simón Bolívar, 2012); partiendo del Tema Generador y la Provocación se desarrollaron estrategias para superar las dificultades antes mencionadas y llevar a los estudiantes a desarrollar su competencias investigativas, para lo cual se les capacitó en Normas A.P.A durante 6 horas mediante la metodología de Taller propuesta por (Gavilanes, 2013) y en los procesos de asesorías grupales se les capacitó en el manejo automático de inserción de citas y bibliografía de Microsoft Word 2010. La respuesta de los estudiantes fue satisfactoria y los comentarios recibidos por este aprendizaje positivos. La percepción de utilidad de estas dos herramientas para la mejora del informe de



investigación aumentó luego de la capacitación e incluso muchos de los grupos que había reportado utilizar presupuesto para que un establecimiento comercial trabajara las citas y bibliografía por ellos, dejaron de utilizar este servicio.

Durante las fases iniciales de asesoría y seguimiento a los grupos de investigación también se propendió porque los informes de avance se presentarán con una misma estructura, por lo cual se les propuso un modelo de estructuración por Capítulos el cual se utiliza para estudiantes de pregrado y postgrado en el contexto nacional e internacional. Los estudiantes recibieron con mucha favorabilidad la propuesta de estructuración para que los trabajos de investigación pudiesen ser presentados con una estructura más uniforme.

Debido a que los 25 grupos de investigación se habían decidido por un enfoque de investigación cuantitativo, se procedió a realizar un Taller con los estudiantes basados en las preguntas propuestas por (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) frente a la recolección de los datos: a) ¿Cuáles son las fuentes de donde se obtendrán los datos? Es decir, los datos van a ser proporcionados por personas, se producirán de observaciones o se encuentran en documentos, archivos, bases de datos, etcétera. b) ¿En dónde se localizan tales fuentes? Regularmente en la muestra seleccionada, pero es indispensable definir con precisión. c) ¿A través de qué medio o método vamos a recolectar los datos? Esta fase implica elegir uno o varios medios y definir los procedimientos que utilizaremos en la recolección de los datos. El método o métodos deben ser confiables, válidos y objetivos. d) Una vez recolectados, ¿De qué forma vamos a prepararlos para que puedan analizarse y respondamos al planteamiento del problema?

Frente a estas preguntas reflexivas surgió el cuarto reto: identificar un instrumento de medición válido y confiable que permita obtener la información de la variable de forma idónea de acuerdo con su planteamiento del problema y definición conceptual y operacional de la variable, sin dejar de lado los recursos de los cuales disponen tales como tiempo, presupuesto, apoyo institucional etc. Estos últimos aspectos no habían sido tenidos en cuenta antes por los estudiantes. Lo cual nuevamente nos lleva a considerar el planteamiento de Rizo (s.f.) relacionado con que se debe superar la idea de que enseñar metodología equivale a enseñar a investigar y, que la enseñanza del quehacer investigativo, por su carácter eminentemente práctico, puede ser fuente de motivación para los estudiantes, que no en pocas ocasiones consideran excesivamente teórica la formación que reciben.

“En la situación de enseñanza de la investigación hay que dejar claro que la teoría es imprescindible para el desarrollo de una investigación consistente. Pese a que se



enseñe a investigar investigando, desde la práctica, los estudiantes deben ser conscientes, en todo momento, que la inmersión que hagan en su objeto de estudio será más rica y compleja si se acercan a él con un marco teórico y conceptual completo. Será este espacio conceptual el que les permitirá ampliar su “árbol de búsqueda” (Galindo, 1998:11), es decir, ver más allá de lo que se puede observar a primera vista” (Rizo, s.f.)

En este proceso y siguiendo el recorrido didáctico pasamos al proceso de “Significación” en donde se buscaba que los estudiantes relacionaran lo aprendido en las asignaturas de metodología de investigación y lograran aplicarlo en el desarrollo de las fases del informe de avance de investigación. Salazar & Yobanolo (2002) sostienen que los docentes universitarios asumen la función de mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que deben estar en capacidad de generar un proceso de mejoramiento del aprendizaje significativo en sus estudiantes, por lo cual sus competencias deben ser de naturaleza pedagógica. Para finalizar el recorrido didáctico con la “Apropiación Contextual” donde a través de la entrega del informe final de investigación logramos evaluar el grado de interiorización que los estudiantes tuvieron de la asignatura. Teniendo presente que el perfeccionamiento y enriquecimiento del informe continúa durante dos semestres más. En esta entrega, se pudo apreciar el desarrollo de las competencias de resolución de problemas, planeación, manejo de la tecnología, análisis de datos, administración de recursos y dominio de la literatura científica, cumpliéndose así el objetivo trazado en el programa analítico referido a la adquisición de conocimientos y destrezas propias de la investigación científica para abordar los problemas que enfrenta el estudiante desde su disciplina, al igual que de los distintos escenarios en donde este se desenvuelve y que tienen injerencia sobre ellos. Con ello, los estudiantes podrán problematizar, explicar e intervenir en los distintos ámbitos donde se desenvuelva.

Los estudiantes percibieron que la experiencia de la asignatura fue muy positiva, se sintieron más empoderados de su trabajo de investigación y reconocieron el avance en cada una de las fases de la metodología propuestas. También se pudo apreciar marcos teóricos con un número de referencias suficientes que a futuro les permitirán a los estudiantes comprender mejor sus resultados, por supuesto con un adecuado manejo de las citas y bibliografía de acuerdo con la normatividad exigida. Al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje hay un crecimiento mutuo, en el acompañamiento e intercambio de experiencias y saberes, donde ellos se convierten en docentes por su conocimiento y experticia en la idea de investigación y uno como docente en el aporte de conocimientos de relacionados con la metodología de la misma. Es ahí donde uno entiende y experimenta a cabalidad lo planteado en nuestro Horizonte Pedagógico referido a que es



coherente con la misión, principios y objetivos institucionales y la formación integral y permanente, exigiéndonos a los docentes el replanteamiento constante del proceso y actividad docente, los cuales precisan la misión de formar hombres y mujeres con dominio de saberes científicos, con capacidad crítica y de cambio, de permanente indagación, asombro y creatividad, con una visión humana y social comprometida con los problemas locales, regionales y nacionales (Piñeres, 2009).



REFERENCIAS

- Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* No. 35. , 367-379.
- American Psychological Association. (2010). ¿Qué es el estilo de la APA? Recuperado de: <http://www.apastyle.org/learn/faqs/what-is-apa-style.aspx> .
- Departamento de Pedagogía Universidad Simón Bolívar. (2012). Propuesta para la práctica de una didáctica desde la visión del horizonte sociocrítico en la Universidad Simón Bolívar que integra las competencias transversales y profesionales. Barranquilla: Departamento de Pedagogía.
- Gavilanes, J. (2013). Manual de Normas APA Sexta Edición [Mensaje de Blog]. Santo Domingo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Piñeres, F. (2009). El horizonte pedagógico socio-crítico en los procesos de formación. *Revista Educación y Humanismo*, No. 17, 12-21.
- Rizo, M. (s.f.). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ciudad de México: Recuperado de: http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/ca_p01-mrizo.pdf.
- Salazar, C., & Yobanolo, R. (2002). Identificación de las competencias del docente de excelencia en la Universidad de Bio-Bio. 77-85.