

# **Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de procesos investigativos en la semipresencialidad**

*Deivis Robinson Mosquera Albornoz*

Universidad Católica de Oriente

Correo electrónico: deromoal@gmail.com

## Resumen

El presente artículo busca dar a conocer los beneficios de la implementación de un modelo didáctico basado en la pedagogía de la comprensión, que proporcionó elementos motivacionales y actitudinales a los estudiantes de la modalidad semi-presencial de licenciaturas de la Universidad Católica de Oriente, los cuales están abocados a diseñar y desarrollar ejercicios investigativos, en el desarrollo de su carrera profesional; por tal razón, el objetivo principal fue el de analizar la forma como la utilización de la pedagogía de la comprensión afectaba el aprendizaje de procesos investigativos de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Católica de Oriente, con el fin de fortalecer las prácticas de aula; de igual modo, se puede mencionar que el principal alcance que se logró, después de realizada esta investigación, fue el de disminuir los niveles de angustia e incertidumbre de los estudiantes que iniciaban dichos procesos investigativos; a su vez, el de aumentar los niveles de motivación y comprensión hacia los ejes temáticos tratados durante el curso, lo cual se veía reflejado en la calidad de los proyectos presentados y el interés por desarrollarlos, buscando así resolver problemas particulares dentro de un contexto y aportar, así, en la construcción del discurso pedagógico y científico.

**Palabras clave:** pedagogía de la comprensión, prácticas de aula, procesos investigativos.

## Abstract

This article seeks to publicize the benefits of the implementation of an educational model based on the pedagogy of understanding, which provided motivational and attitudinal elements to undergraduate students Of the blended mode at the Catholic University of the East, which are devoted to design and develop research exercises in the development of their professional career; for this reason the main objective of this research was to analyze how the use of pedagogy of understanding, affect learning investigative processes of undergraduate students at the Catholic University of the East, in order to strengthen practices classroom; similarly, it can be mentioned that the main scope was achieved, after completion of this research was to decrease

levels of anxiety and uncertainty of the students who started these investigative processes, in turn, the increasing levels motivation and understanding of the themes discussed during the course, which was reflected in the quality of the projects submitted and interest in developing them, thus seeking to solve particular problems in context and thus contribute in the construction of educational discourse and scientific.

**Keywords:** Pedagogy of understanding, classroom practices, investigative processes.

## Introducción

De una u otra forma, la temática de la enseñanza de procesos investigativos a estudiantes de la modalidad semipresencial del programa de licenciaturas de la Universidad Católica de Oriente ha sido considerada como el gran inconveniente, debido al poco contacto que tienen dichos estudiantes con sus docentes y, más aún, si se tienen en cuenta las largas distancias en que se encuentran la mayoría de estos estudiantes; los datos muestran que 3 de 5 estudiantes que estudian en dicha modalidad viven en lugares alejados del campus universitario.

Debido a lo anterior, se hizo apremiante que la universidad pudiera diseñar y aplicar diversas estrategias para lograr, en primer lugar, que dichos estudiantes pudieran concluir con éxito su proceso educativo, teniendo en cuenta que en la actualidad existía un alto componente de estudiantes egresados no graduados, los cuales no habían podido culminar sus estudios por causa de no haber podido presentar sus proyectos de grado; es aquí cuando la utilización de la pedagogía de la comprensión en procesos de aprendizaje aparece como una estrategia didáctica que posibilita resolver, en gran medida, dicho problema.

Es de anotar que la teoría de la pedagogía de la comprensión ha sido abordada en los últimos años por diversos autores, los cuales han servido de referentes para poder conocer la forma como ha sido abordado dicho tema a lo largo de una cronología particular; por tal razón, se presentarán tres investigaciones que se han realizado en torno al tema.

Se iniciará con el estudio de Villegas (2006), quien realizó una investigación en Venezuela, denominada “Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social”, donde se presentó un modelo didáctico con cuya implantación aspiraba a disminuir el número de excluidos de los sistemas escolares formales. El modelo es derivado de un estudio cualitativo (fenomenológico-interpretativo) realizado con estudiantes de una universidad pública venezolana dedicada a la formación de docentes. El modelo contempla dimensiones filosóficas, fines educativos, concepción acerca del aula, características y principios que orientan su práctica escolar. Como premisa básica, plantea la necesidad de supeditar la enseñanza a la manera como el alumno se apropia de los saberes. Con esto, se buscó incrementar sus posibilidades de éxito en el sistema escolar y, por ende, su inclusión social.

De igual forma, Matallana (2009) realizó una investigación en Bogotá, denominada “Pedagogía ignaciana y pedagogía para la comprensión: un encuentro necesario, delimitación de sus puntos de encuentro”, donde se mostró que la pedagogía ignaciana y la pedagogía para la comprensión son dos propuestas para educar que actualmente cuentan con una gran vigencia y aplicación en distintas instituciones educativas a nivel nacional y mundial. En esta investigación cualitativa, se abordó la pedagogía ignaciana y la pedagogía para la comprensión intentando definir las como propuestas pedagógicas a través de la identificación de cada uno de los criterios propios de ellas.

Por último, Patiño (2012) realizó una investigación denominada “enseñanza para la comprensión (EPC), una propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante”, en la que se analizó la EPC como propuesta metodológica, cuyo propósito pedagógico fundamental es desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana. Esta propuesta se ubicó como expresión de cambios paradigmáticos en las nociones de inteligencia, enseñanza y aprendizaje, los cuales posibilitaron la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas que rompen los esquemas utilizados por la educación tradicional al transformar los roles de docentes y estudiantes en el aula de clase.

Así como las investigaciones anteriores nos muestran a modo de antecedente la forma como la temática ha sido el eje de producción de discurso pedagógico, es bueno mencionar que gracias a ese ras-

teo realizado, se pudo concretar y definir que el objeto de esta investigación sería el de analizar la forma como la utilización de la pedagogía de la comprensión afecta el aprendizaje de procesos investigativos de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Católica de Oriente, para fortalecer las prácticas de aula, y fue precisamente el haber observado las dificultades, preocupaciones y desmotivaciones que tenían dichos estudiantes lo que hizo que se buscaran alternativas metodológicas que permitieran abordar esta problemática de la mejor forma y por darle oportuna solución.

Es importante mencionar que esta investigación trajo consigo algunos aportes en el fortalecimiento de las prácticas de aula en relación con el aprendizaje de procesos investigativos, ya que se les pudo brindar a los docentes una alternativa metodológica pertinente producto del diálogo, la interpretación y el análisis con los estudiantes.

A continuación se mostrarán algunos referentes conceptuales que brindaron un sustento teórico a la presente investigación, donde cobran gran importancia conceptos como las prácticas de aula y la pedagogía para la comprensión, los cuales se desarrollarán.

## Conceptualización sobre la pedagogía para la comprensión

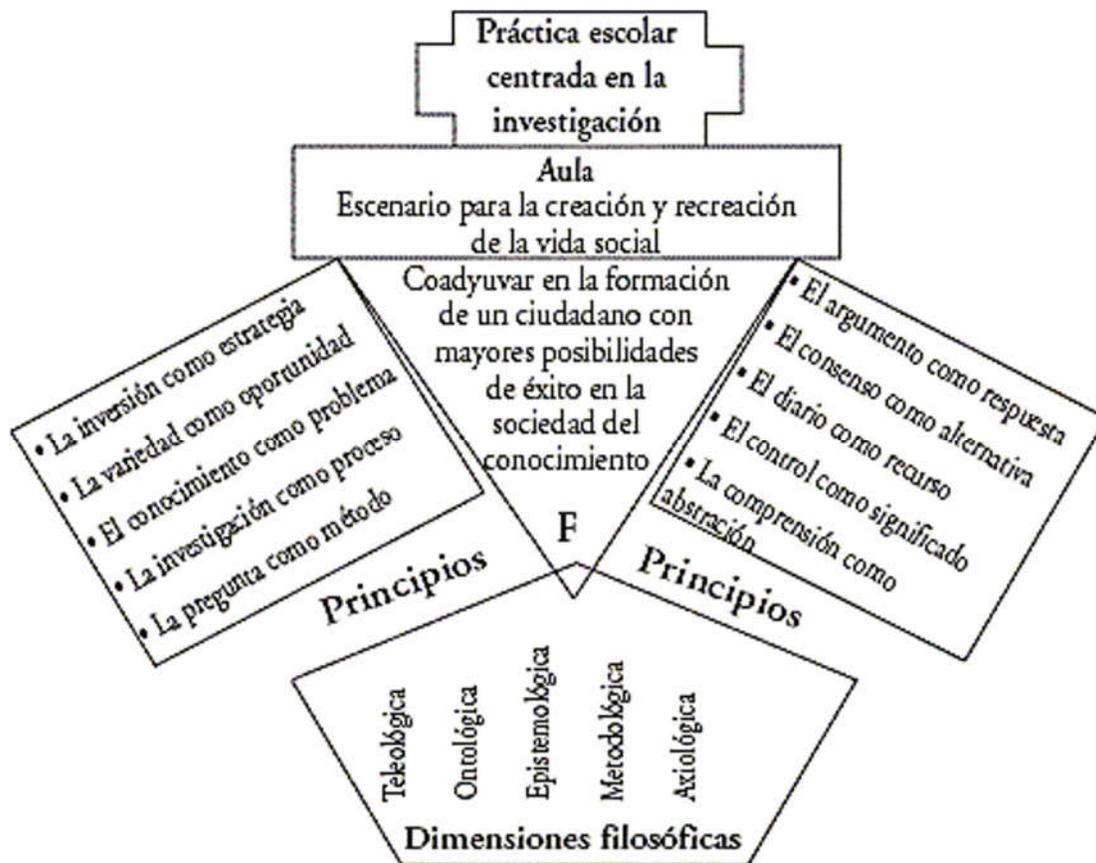
Este concepto se iniciará mostrando el postulado de Flórez (1994), se da a conocer una nueva concepción del ser humano junto con un conjunto de valo-

res desde los cuales se orientan sus intenciones formativas, apoyadas en una teoría acerca del conocimiento, dentro de la cual se debe establecer su objetivo, explicitar el ideal de persona que desea formar, proveer estrategias y herramientas metodológicas para llevar a la realidad sus objetivos, indicar cuáles son los contenidos y las experiencias educativas para alcanzar el mismo fin, definir a qué ritmos y a qué niveles se llevará el proceso formativo e indicar en ella quién dirige el proceso y quién es el centro de este. Apoyado en la concep-

ción anterior, se mostrará la forma como se conceptualiza la pedagogía para la comprensión, con el fin de poder sustentar teóricamente el objeto de esta investigación.

Para poder entender mejor la significación que posee el concepto de pedagogía para la comprensión, se presentará la concepción de Villegas (2006), quien, como resultado de sus reflexiones, logró construir un modelo didáctico para la educación superior (figura 1).

Figura 1. Una pedagogía para la comprensión.



Fuente. Villegas (2006).

Se asume como premisa que la pedagogía es una ciencia cuyo ámbito es predominantemente la escuela, donde sus protagonistas, docentes y los alumnos/as, espontánea e intencionalmente, ejecutan acciones, atendiendo a los roles y las funciones que cada uno desempeña en la cotidianidad de las aulas de clase. Dichas acciones, roles y funciones están demarcados por dimensiones filosóficas de las que derivan sus principios, las que corresponden a la pedagogía de la comprensión se desarrollan a continuación.

## Dimensiones de la pedagogía para la comprensión

El análisis de las acciones de los actores y de sus expresiones registradas durante su actuación en el aula permitió develar las dimensiones filosóficas y sus correspondientes principios subyacentes que sirvieron de base para la construcción de una explicación pentadimensional del hecho escolar (González, 2001), según la cual, en las situaciones de aula, son identificables las siguientes cinco dimensiones que caracterizan a la pedagogía de la comprensión. Seguidamente, se ofrece una breve caracterización de cada una de ellas y se señalan los principios que permiten reconocerla.

### La dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica explica la relación entre el quién y el qué. En este caso, los actores en el aula desarrollan sus propios esquemas para acercarse al saber. El/la docente desde su función como profesor investigador, y

los/las alumnos/as en el ejercicio de su rol como estudiante investigador.

### La dimensión teleológica

El principal propósito que moviliza esta pedagogía es comprender el comportamiento humano en el contexto social de aula de clase; según Parra (1999), en ella se busca conocer los significados que los individuos les asignan a las cosas y, además, cómo las definen, caracterizan y construyen. Una manera de hacerlo es a través del estudio sistemático e intencional de lo que acontece en el aula por medio de la investigación que realizan los actores, cada uno desde su mundo, el alumno con el fin de aprehenderlo para desarrollar la competencia que demanda su futuro desempeño; el docente para saber cómo aprenden los estudiantes y para conocerlos mejor, como personas con necesidades de formación.

### La dimensión axiológica

Esta remite a los valores que se suscriben y que en la justificación de las actividades que se llevan a cabo en el aula (Morin, 2000), dichos valores se hacen explícitos en los argumentos que se ofrecen como motivos para llevar a cabo algún estudio. En este caso, se otorga primacía al ser humano como individuo con derecho a sentir, resignificar, expresarse y ser respetado.

### La dimensión ontológica

En esta, el interés se centra en los aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales de los protagonistas del hecho escolar. En cuanto a los

primeros, el énfasis se coloca sobre los procesos de pensamiento que usa el ser humano para construir sus saberes. Además, interesa el ámbito de las emociones, las motivaciones y las conductas que experimentan y exhiben los individuos durante el desarrollo de tareas escolares en el contexto del aula de clase u otros lugares externos.

### La dimensión metodológica

Se sustenta sobre el aprender haciendo; prevalece el respeto por una metodología que privilegia lo contextual sobre lo aislado o ajeno a las circunstancias específicas de los protagonistas; lo particular sobre lo general; lo subjetivo sobre lo objetivo. A continuación, procederé a desarrollar lo que verdaderamente significa el concepto de propuesta pedagógica, a partir de las concepciones de Flórez (1994).

### Enfoque de planeación basado en la pedagogía para la comprensión

Al hablar de pedagogía para la comprensión, es necesario presentar de forma específica los cuatro pilares establecidos por Blythe (1999), los cuales dan respuesta a preguntas fundamentales, como qué es lo que queremos que nuestros estudiantes comprendan, para qué lo queremos, cómo vincular a los estudiantes y cómo hacer para saber si en verdad nuestros estudiantes comprendieron algún tema; por esto, se procederá al desglose de cada tópico, con el fin de dar respuesta a los interrogantes anteriores.

### Los tópicos generativos

Los tópicos generativos se refieren a la selección de contenidos a ser enseñados, tema que siempre ha sido un punto nodal en la enseñanza. Los tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y decimos habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea generativo, es decir, que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, permitiendo que diferentes estudiantes puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

En el trabajo del equipo de Proyecto Zero (Universidad de Harvard, 1967), se lograron formular cuatro criterios a tener en cuenta para evaluar la posible generatividad de los tópicos:

#### **1. Que sean centrales para la disciplina.**

Hay muchos temas, conceptos, ideas, etc., que pueden ser interesantes. Lo importante es que sean centrales en el campo disciplinar o área del conocimiento que estamos abordando, ya que, dada la tensión entre alcance y profundidad, tendremos que seleccionar solo algunos. Una manera de explorar la generatividad de un tópico es establecer a partir de él redes de relaciones con otros temas, conceptos, ideas, situaciones, y ver cuán fértil y central es, o si en esa red encontramos que para llegar a él tal vez sea más rico focalizar en algún otro,

ya sea por su centralidad o por alguno de los otros criterios que describiremos a continuación.

**2. Que sean ricos en conexiones posibles con el contexto y con los recursos disponibles.**

Los conocimientos se construyen en red de significados con otros. La conexión conceptual no es la única manera de facilitar diferentes puntos de entrada a la comprensión. Es fundamental evaluar qué conexiones con el contexto y de qué recursos disponemos para acercar el tópico a la comprensión de una variedad de estudiantes con capacidades, experiencias y universos de significado muchas veces diferentes.

**3. Que sean accesibles e interesantes para los estudiantes.**

En este punto, cabe señalar que no se trata de que presenten un interés superficial o directo, sino de que presenten un desafío al estudiante, al tiempo de que les sea posible anclarlos en función de sus conocimientos previos, sus preguntas, su curiosidad.

**4. Que sean interesantes e importantes para el docente.**

Aquello que seleccionamos como tópico necesariamente tiene que tener sentido profundo para quien lo enseña. No hay contenido curricular que no pueda reorganizarse en tópicos apasionantes para quien los enseña, cuando quien enseña conoce su disciplina.

Cuanto más ricos y centrales para la disciplina sean los tópicos seleccionados, seguramente será más sencillo poder

manejarse con esta inevitable tensión. Como esta selección no es fácil de hacer, pensar en ella obliga a la discusión acerca de cuánto debe saber un profesor para poder enseñar, ya que es imposible tener autonomía para seleccionar tópicos realmente generativos sin un dominio del campo de conocimiento a enseñar.

## Las metas de comprensión

Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen. Enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros estudiantes comprendan sobre él. Cuando estas metas son muy abarcadoras y se refieren a lo que esperamos en un proceso que tomará a veces un cuatrimestre o año, y articulan diferentes tópicos generativos, las llamamos metas abarcadoras o hilos conductores, a los cuales ya nos hemos referido.

Las metas de comprensión vienen en dos “tamaños”: las que corresponden a una unidad y las que corresponden a un curso. Las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los estudiantes obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los estudiantes obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un semestre o de un año. (Blythe, 1999)

Por ello, hay tres condiciones que ayudan a que las metas realmente orienten nuestra tarea:

**1. Que sean públicas y explícitas.**

Muchas veces creemos que sabemos qué es lo que esperamos de nuestros estudiantes, pero este conocimiento es difuso. En general, es a partir de nuestras propias decepciones que nos hacemos cargo de no haber clarificado lo suficiente las metas.

**2. Que sean centrales para la materia.**

Es fundamental que se centren en las ideas, los modos de indagación y de comunicación, propios de la disciplina o campo de conocimiento. Esto hace que docentes y estudiantes lleven su trabajo hacia el centro de lo que quieren lograr y no a la periferia.

**3. Que estén dispuestas en una estructura compleja.**

Que las metas abarcadoras o hilos conductores se articulen con las metas de comprensión, y que estas al mismo tiempo estén articuladas entre sí para potenciar sus sentidos.

## Los desempeños de comprensión

Los desempeños de comprensión son actividades que requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades, los estudiantes reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido, al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión. Durante mucho tiempo, se pensó en el aprendizaje como una acumulación en el sentido de sumatoria. Esto quiere decir que cada

vez que se aprendía algo, esto se sumaba a lo que ya se sabía sin modificar lo anterior, simplemente se sabía más cosas. Para esta concepción, cada nuevo conocimiento es un depósito en la cabeza de nuestros estudiantes.

Sabe más aquella persona a la que se le han “metido, depositado, más contenidos en su cabeza” y logra recordarlos. Cuando nos referimos a reconfigurar, nos adherimos a quienes aseguran que cada nuevo conocimiento se integra en una red de conocimientos anteriormente construidos. Cuando nos referimos a los desempeños como actividades, estamos señalando que en el diseño del trabajo nos preguntamos cuáles son las experiencias que ofreceremos a nuestros estudiantes. ¿Qué tipo de consignas de trabajo les propondremos para que realmente permitan “meterse” en el sentido ya descrito con el tópico, involucrarse con ese conocimiento, relacionarlo con sus saberes y experiencias, despertar la curiosidad por saber más acerca de él? Todo desempeño implica la propuesta de una actividad, pero no toda actividad implica un desempeño de comprensión. Elegir adecuados desempeños es lo que hace buena una actividad.

Planificar su secuencia requiere de una mirada permanente sobre los desempeños de comprensión que muestran los estudiantes. Esto remite a reformular una pregunta que generalmente nos hacemos: durante mucho tiempo y aún hoy es frecuente que, con las mejores intenciones, los profesores nos preguntemos qué es lo que los estudiantes no comprenden. Proponer y evaluar sus desempeños de comprensión da una base acerca de qué es lo que los estudiantes están compren-

diendo, y es esa la clave para poder planificar los desempeños siguientes.

### La evaluación diagnóstica continua

La evaluación diagnóstica continua es el proceso de brindar sistemáticamente a los estudiantes una respuesta clara sobre su trabajo, contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores.

La evaluación diagnóstica continua requiere que este proceso de retroalimentación se dé tanto durante como después de los desempeños. Es importante que se pueda prever la presencia de diversas perspectivas, la de los estudiantes entre sí, la autoevaluación, la evaluación del docente, la evaluación de otros miembros de la comunidad escolar, ante quienes se presentan las producciones, se explicitan los criterios sobre los que se construyeron y se fundamentan las decisiones tomadas.

Esta concepción de comprensión, y por ende esta concepción de enseñanza, requiere de profesores y estudiantes volver sobre los trabajos realizados, dotarlos de significado, trabajar sobre el trabajo mismo.

### Significación de propuesta pedagógica

Esta conceptualización se inicia evidenciando la relación entre pedagogía y propuesta pedagógica, donde debe establecerse que, si la pedagogía se encarga del estudio de la educación, una propuesta pedagógica puede definirse como una forma específica planteada para dirigir el proceso educativo, y toda propuesta pedagógica debe poseer ciertos elementos básicos. Desde la aproximación de Flórez (1994), se dice que una teoría pedagógica se compone de cinco criterios de elegibilidad pedagógica, los cuales permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es.

En primera medida, Flórez (1994) muestra que una teoría pedagógica debe distinguir el concepto de hombre que se pretende formar, o meta esencial de formación humana; en segundo lugar, a esta le corresponde caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia; en tercer lugar, el autor propone que esta se compromete a describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo; y, por último, el autor establece que toda teoría pedagógica debe contar con una descripción de las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.

En primera medida, Flórez (1994) muestra que una teoría pedagógica debe distinguir el concepto de hombre que se pretende formar, o meta esencial de formación humana; en segundo lugar, a esta le corresponde caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia; en tercer lugar, el autor propone que esta se compromete a describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo; y, por último, el autor establece que toda teoría pedagógica debe contar con una descripción de las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.

### Metodología

La investigación realizada fue de tipo cuantitativo, debido a su naturaleza interpretativa e intención de generar información desde el punto de vista de

las personas participantes (Hernández, 2006). En cuanto a su alcance, es de tipo descriptivo, lo anterior debido a que se analizó la relación existente entre la utilización de la metodología propuesta por la pedagogía para la comprensión en el aprendizaje de procesos investigativos y el mejoramiento de las prácticas de aula del docente, con el fin de mejorar aspectos actitudinales de los estudiantes. En cuanto a la población, esta investigación se adelantó con los estudiantes de la modalidad semipresencial matriculados en las asignaturas del núcleo común de licenciaturas de la Universidad Católica de Oriente, denominadas Investigación I y Práctica Investigativa I, durante los semestres 2016-1 y 2016-2. El muestreo fue de tipo probabilístico, toda vez que la muestra se obtuvo de forma aleatoria simple, donde cada estudiante tenía la misma posibilidad de ser seleccionado que los otros, teniendo en cuenta la proporción de género (Méndez, 2003).

El abordaje fue endógeno, debido a que se trabajó dentro de un contexto establecido y no se sale de dicho espacio. Se resume en este tipo de abordaje, ya que la investigación estuvo centrada en los investigados, fue participativa, generadora y guiada por los investigadores, al igual que por los investigados, ya que fueron ellos los que interiorizaron y arrojaron el resultado para verificar los objetivos planteados.

Es un diseño de campo, multivariable, y no experimental; se aplicó en un espacio real de donde se halló la información a estudiar, con fuentes vivas, en un contexto natural, es decir, ámbitos educativos.

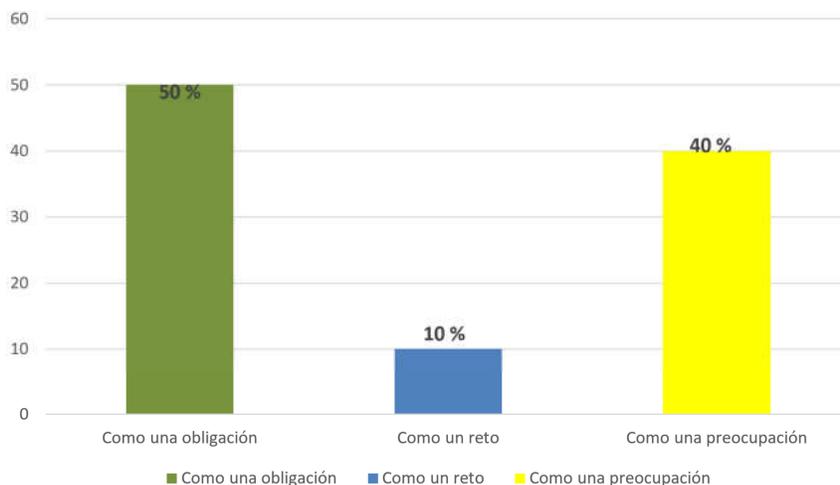
Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y el grupo focal, donde la primera fue realizada a los citados estudiantes, con el objeto de conocer dificultades e inconvenientes a la hora de abordar la realización de ejercicios investigativos, y la segunda, respectivamente, se realizó con el objeto de indagar sobre los beneficios de la implementación de la metodología propuesta por la pedagogía para la comprensión.

El análisis de la información se hizo mediante estadística descriptiva e inferencial, basada en distribución de frecuencias, gráficas y diagramas, comparaciones, correlaciones; así como el uso de niveles de lectura literal e inferencial, llegando a construir codificaciones que contribuyeron al diseño de notas temáticas y argumentativas que dieron cuenta de los resultados obtenidos.

## Resultados y discusión

Se procederá a mostrar los resultados de acuerdo con las técnicas utilizadas, se mostrarán algunos gráficos significativos, obtenidos de la aplicación de la encuesta y el grupo focal. Las encuestas fueron aplicadas a una muestra de los estudiantes de licenciatura de las asignaturas antes mencionadas.

**Figura 2.** Forma como son asumidos los procesos investigativos.

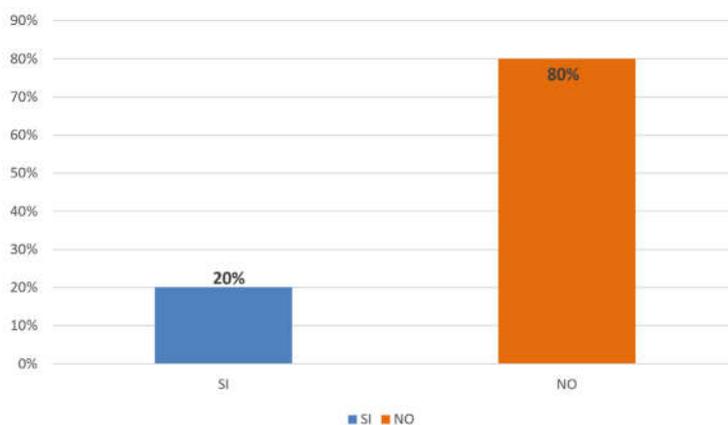


**Fuente.** Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 2, se evidencia que en cuanto a la forma de asumir este tipo de procesos investigativos, el mayor porcentaje está entre los estudiantes que los asumen como una obligación, donde la actitud que los embarga es la de mucha preocupación; lo anterior nos muestra que este tipo de respuesta se da debido al poco conocimiento investigativo con el que se enfrenta a iniciar este tipo de procesos, ya

que se pudo conocer que, por ejemplo, en los diferentes ciclos complementarios de algunas normales superiores, no se alcanza a profundizar sobre estos elementos de forma puntual, y, a su vez, en las instituciones educativas, no se realizan ejercicios investigativos constantes que permitan que estos estudiantes se vayan familiarizando con los diversos investigativos.

**Figura 3.** Conocimientos sobre el concepto de pedagogía para la comprensión.

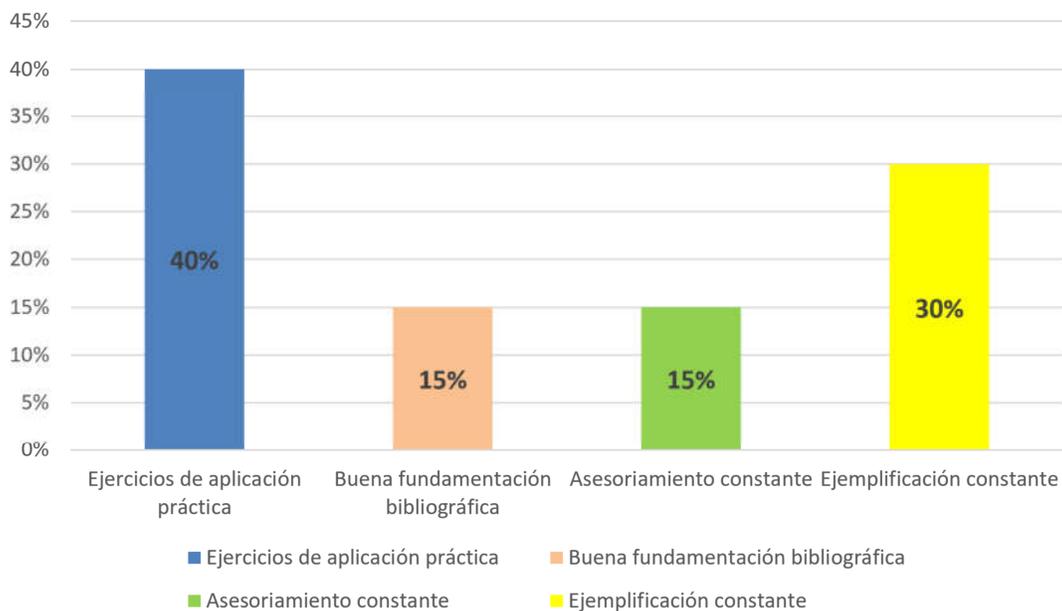


**Fuente.** Elaboración propia.

La figura 3 nos muestra el desconocimiento que tenían los estudiantes frente al concepto de pedagogía para la comprensión, y los que tienen algún tipo de conocimiento no pueden dar cuenta de forma clara y argumentativa de los elementos que rodean dicho concepto, lo cual nos lleva a la conclusión de que si alguien no posee la capacidad de dar cuenta de un concepto, menos podrá po-

nerlo en práctica como alternativa didáctica. Debido a lo anterior, es necesario que este tipo de estudiantes conozcan y se enfrenten a nuevos postulados pedagógicos que les permitan ampliar el abanico de posibilidades metodológicas, que no solo les permitan aplicarlos, sino también que los motive a diseñar e innovar nuevas formas de aproximarse al encuentro pedagógico.

**Figura 4.** Forma de mejorar el aprendizaje de procesos investigativos.



**Fuente.** Elaboración propia.

La figura 4 nos muestra las posibles soluciones que desde la concepción de los estudiantes podrían ayudar a que haya un mejor aprendizaje de procesos investigativos, donde se evidencia una gran preocupación por que las metodologías utilizadas contengan en gran medida la realización de ejercicios de aplicación práctica, donde se aborden cada aspecto del proceso investigativo con gran practicidad, que posibilite el forta-

lecimiento del trabajo cooperativo; de igual forma, desde el punto de vista de los estudiantes, otro elemento de importancia para su aprendizaje de los procesos investigativos es la ejemplificación constante por parte del docente, donde lo que se pretende es que la teoría esté siempre acompañada de procesos de ejemplificación que ayuden a aclarar y lograr mayores aprendizajes significativos.

**Figura 5.** Concepciones sobre la utilización de la pedagogía para la comprensión en procesos investigativos.

Fuente. Elaboración propia.

En la figura 5, se muestran los resultados de las opiniones de los estudiantes sobre lo que opinan sobre la experiencia de la utilización de la metodología en mención, donde existe un sentimiento unánime en decir que esta metodología permite aprender a investigar investigando, debido a que se considera que la mejor forma de construir mejores aprendizajes es por medio de la práctica de ese aprendizaje; de igual modo, es importante mencionar que se considera importante que este método posibilita consolidar la práctica del trabajo cooperativo como una oportunidad de compartir inquietudes, debatir y llegar a conclusiones a partir del diálogo entre pares.

## Conclusiones

Dentro de las principales conclusiones encontradas después de culminar

esta investigación, es relevante iniciar mencionando que con la utilización de la pedagogía para la comprensión en el aprendizaje de procesos investigativos se logró mejorar los aspectos motivacionales y actitudinales de los estudiantes de la modalidad semipresencial frente a la realización de dichos procesos; lo anterior se evidencia en el hecho de que los estudiantes, al iniciar el desarrollo de sus actividades investigativas, manifiestan preocupaciones y angustias, debido a que no poseen orientaciones sobre qué investigar o qué camino emprender.

Otra de las conclusiones que se pueden mencionar es la comprobación del principio que reza que la mejor forma de aprender a investigar es investigando, como uno de los pilares esenciales de la metodología utilizada, debido a que se comprobó que la mejor forma de lograr que se construya una verdadera apro-

piación y comprensión del conocimiento es a través del aprender haciendo, debido a que se estableció desde la teoría de los estilos de aprendizaje que estos estudiantes poseían una predominancia en el cerebro central, lo que implica que privilegian acciones que estén orientadas hacia el pragmatismo, que denoten una movilidad académica y dinamismo en los encuentros pedagógicos.

Por otra parte, se puede concluir que la utilización de estrategias propician el trabajo cooperativo, el cual permite la interacción con sus pares como un factor fundamental que posibilita un diálogo de saberes entre los estudiantes, el cual permite un mejor desenvolvimiento en la zona de desarrollo próximo, siendo esta un escenario propicio donde prima la discusión, el diálogo, la toma de decisiones y el consenso grupal.

Debido a que la mayoría de los estudiantes que pertenecen a la modalidad semipresencial tienen que desplazarse desde lugares lejanos para poder llegar a las tutorías presenciales los días sábados, la universidad implementa la estrategia de la plataforma Moodle, como alternativa de apoyo asincrónico, que les permita no solo encontrar diversos materiales de apoyo, sino también aproximarse al acompañamiento periódico con el fin de poder realizar las actividades propuestas de la mejor forma posible. Además, existe una estrategia puntual para evitar la deserción, que es denominada el proyecto pedagogos, que posibilita que los estudiantes de sitios muy apartados puedan tener hospedaje en una granja propiedad de la universidad para evitar los largos desplazamientos; de igual forma, esta propuesta posibili-

ta que los estudiantes de la modalidad en mención puedan tener un acompañamiento de diferentes tutores que los apoyan y ayudan a sostener un buen promedio, lo anterior es apoyado por la oficina de Bienestar Universitario, que hace un proceso de selección de los estudiantes en situaciones vulnerables para darles un apoyo alimenticio durante las fases presenciales de estudio.

Para terminar, es importante recomendar algunos elementos inherentes de la metodología utilizada en la enseñanza de los procesos investigativos con estudiantes de la modalidad semipresencial, la cual está organizada en diferentes momentos, a partir de lo planteado por Mosquera (2014), quien menciona algunas actividades que deben estar presentes si se pretende acoger la metodología de la pedagogía para la comprensión en el aula, basado en la teoría de los estilos de aprendizaje:

El autor planteó un *momento de conocimientos previos*, donde se identifiquen los saberes que poseen los estudiantes del tema de investigación a trabajar. *Un momento para comprender*, donde, por medio de las respuestas que hayan dado los estudiantes, se procede a construir el concepto definitivo, a través del debate y la discusión constructiva. En esta instancia, se privilegian los estudiantes que poseen un estilo más teórico y reflexivo.

Otro *momento para interactuar*, donde se propicia a los estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje activo y pragmático, porque es en esta instancia donde se realiza un ejercicio de aplicación práctica, como el elemento que propicia

aprender a investigar investigando, donde los temas, casos o situaciones que afectan el ámbito educativo son el pilar fundamental de este tipo de ejercicios; en este momento, se privilegia el trabajo grupal y se propicia el aprendizaje cooperativo.

Por último, se debe dar un *momento para evaluar los aprendizajes*, como una oportunidad para que cada uno, desde sus preferencias, pueda dar cuenta de la respectiva apropiación y comprensión de sus conocimientos.

A modo de conclusión final, es pertinente mencionar que el desarrollo de la mencionada investigación sirvió como una forma de validar y fundamentar teóricamente algunas orientaciones sobre la planeación y ejecución de encuentros de aula que permitan que los estudiantes puedan aprender en contexto y que, finalmente, puedan comprender el conocimiento abordado por medios de tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión, teniendo como eje articulador la predominancia de sus respectivos estilos de aprendizaje y los aspectos fundamentales de la pedagogía para la comprensión, logrando así formar estudiantes con criterio crítico de las situaciones que afectan su contexto, para poder buscar y encontrar soluciones pertinentes.

## Referencias bibliograficas

- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolaños, E. (7 de marzo de 2012). *Muestra y muestreo*. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P\\_Presentaciones/tizayuca/gestion\\_tecnologica/muestraMuestreo.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf)
- Cortés, M. (8 de octubre de 2004). *Generalidades sobre metodologías de investigación*. Recuperado de [http://sophia.javeriana.edu.co/~cbustaca/GPI-2014/documentos/Cortes\\_Iglesias\\_metodologia\\_investigacion.pdf](http://sophia.javeriana.edu.co/~cbustaca/GPI-2014/documentos/Cortes_Iglesias_metodologia_investigacion.pdf)
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- González, F. (2001). *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa*. Maracay: Mimeo.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Matalana, A. (13 de mayo de 2009). *Universidad Javeriana*. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis264.pdf>
- Méndez, C. (2003). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: Faces.
- Mosquera, D. (2014). Estilos de aprendizaje: pensamientos e inquietudes de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas. *Journal of Learning Styles*, 24.
- Parra, M. (1999). El dualismo explicación comprensión en la metodología de la investigación. Un intento para comprenderlo. *Revista de Enfoques Educativos*, 25-42.
- Patiño, S. (2012). La enseñanza para la comprensión (EpC): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. *Humanizarte*, 20-30.
- Perkins, D. (1998). *¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Quilmes: Paidós.
- Prigogine. (13 de noviembre de 2005). *Investigación holística*. Recuperado de <http://investigacionholistica.blogspot.com/2011/01/investigacion-holistica-o-comprension.html>

Universidad de Harvard. (13 de febrero de 1967).  
*Project Zero*. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/>

Villegas, M. (2006). Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 3-17.

M E M O R I A S



DESAFÍOS DE  
LA UNIVERSIDAD  
EN LA GLOBALIDAD