



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COLECCIÓN DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 1
NÚMERO 2

Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior

.....
VOLUMEN 1 NÚMERO 2

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
www.sobrelaeducacion.com/publicaciones

Publicado en 2014 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics S.L.
www.gkacademics.es

ISSN: 2386-7582

© 2014 (artículos individuales), el autor (es)
© 2014 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

Índice

Los estilos de aprendizaje en educación superior: un estudio expost - facto en una universidad colombiana	1
<i>Walter Mendoza Borrero</i>	
Una experiencia de metodología activa de aprendizaje: una conexión entre el área de didáctica del MUA - Museo de la Universidad de Alicante (España) y la asignatura de Didáctica de la Educación Plástica del Grado de Magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España)	13
<i>Lilia Miralles Llorens</i>	
Enseñanza y aprendizaje: precisiones en conjunción a la construcción de conocimiento en los Talleres de Proyectos de Diseño de vestuario	21
<i>Dolly Viviana Polo F.</i>	
Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas	39
<i>Luis Rodolfo Ibarra Rivas, María del Carmen Díaz Mejía, Sara Miriam González Ramírez</i>	
Necesidad en la Docencia Universitaria: refundar la Función Formativa Axiológica	55
<i>Gabriela Albertina Serrano Heredia</i>	

Table of Contents

Learning Styles in Higher Education: An Ex Post Facto Study at a Colombian University	1
<i>Walter Mendoza Borrero</i>	
An Experience of Active Learning Methodology: a Connection Between the MUA Teaching area - Museum of the University of Alicante (Spain) and the Subject of Plastic Teaching Degree of Teacher Education in the Faculty of Education at the University of Alicante (Spain)	13
<i>Lilia Miralles Llorens</i>	
Teaching and Learning: Preciseness in Conjunction over Knowledge Construction in the Project Workshops of Costume Design	21
<i>Dolly Viviana Polo F.</i>	
Education to Teach and to Research: Methodology, Method and Techniques	39
<i>Luis Rodolfo Ibarra Rivas, María del Carmen Díaz Mejía, Sara Miriam González Ramírez</i>	
Need in University Teaching, Formative Function Axiological	55
<i>Gabriela Albertina Serrano Heredia</i>	

Los estilos de aprendizaje en educación superior: un estudio *ex post - facto* en una universidad colombiana¹

Walter Mendoza Borrero, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia

Resumen: El artículo presenta de manera preliminar los resultados de la investigación en estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios que actualmente se realiza en una Universidad colombiana; el objetivo general de dicha investigación es caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las Facultades de Educación, Ingeniería y Ciencias Económicas con el fin de proponer alternativas de trabajo para el ejercicio docente que potencialicen dichos estilos, logrando un mejor rendimiento académico. El artículo se estructura en cuatro apartados, en el primero de ellos, se hace referencia al problema objeto de investigación y al modelo teórico a partir del trabajo de David Kolb (1999), luego en el segundo apartado, se describe la metodología empleada desde un enfoque cuantitativo a través de un estudio *ex post-facto* descriptivo correlacional, se presenta la metodología, los instrumentos y las técnicas de recolección de información empleados, las muestras seleccionadas, las variables y las hipótesis de trabajo, de igual manera, los métodos de análisis de la información. En el tercer apartado, se muestran los resultados preliminares seleccionando sólo una muestra a modo de ejemplo, y en el cuarto apartado se presentan conclusiones e implicaciones preliminares del estudio realizado.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, universitario, educación, rendimiento académico, instrumentos, metodología

Abstract: This paper presents preliminary research results on learning styles in university students currently taking place at a given university in Colombia; the overall purpose of this research is to characterize the learning styles of students in Education, Economics and Engineering faculties in order to propose alternative tasks for teaching exercises potentializing these styles and achieving better academic performances. The article is divided into four sections, the first one, referring to the problem under investigation and the theoretical model, based on David Kolb's work (1999), the second part describes the methodology from a quantitative approach through a descriptive, correlational *ex-post-facto* study. In the second section, presents the methodology, instruments and data collection techniques employed; selected samples, variables and working hypothesis, as well as the methods of analysis of information. In the third section, preliminary results are shown as samples by, selecting only one sample in an exemplary way. The fourth section, conclusions and implications are presented preliminary to the study.

Keywords: Learning Styles, University, Education, Academic Performance, Tools, Methodology

Formulación del problema

La educación en cumplimiento de su función social es llamada a formar seres humanos competentes en el manejo de la información y en la transformación de la sociedad. Son muchos los requerimientos y cuestionamientos que se le hacen a la educación, los cuales, tienen que ver con la pertinencia de los procesos educativos, con el desarrollo de aprendizajes significativos y con la formación humana entre otros. Ante este panorama, los maestros deben indagar sobre nuevas maneras de enseñanza, sobre la implementación de nuevas tecnologías de información y comunicación a sus clases, y sobre todo, propiciar espacios para que sus estudiantes aprendan de manera ágil y oportuna. Los retos actuales plantean la necesidad de ubicar al estudiante en un lugar protagónico

¹ Este trabajo hace parte de la tesis doctoral "Los estilos de aprendizaje en tres Facultades de la Universidad de San Buenaventura Cali – Colombia" que actualmente se realiza dentro del programa de Doctorado en Psicopedagogía que ofrece la Pontificia Universidad Católica Argentina con sede en Buenos Aires

en el proceso de enseñanza aprendizaje y para ello, el maestro debe prepararse en la comprensión, estudio y análisis de cómo ocurre el aprendizaje en sus estudiantes (Fernández, L., 1993).

Al llegar el estudiante al ámbito universitario ya trae consigo un bagaje muy importante en cuanto a sus hábitos de estudio y a su preferencia por ciertas formas de aprendizaje, esto se debe, a todo el trayecto que le ha tocado recorrer a través de la educación secundaria y a su esfuerzo por obtener un rendimiento académico adecuado, que le permita ir avanzando por los diferentes niveles educativos.

En el contexto educativo colombiano, especialmente en el universitario, el maestro empieza a ver como una tarea prioritaria preguntarse cómo aprenden sus estudiantes y si la identificación de sus estilos de aprendizaje es necesaria para planear sus clases y lograr mejores rendimientos en sus estudiantes.

Actualmente el maestro universitario cuestiona sus metodologías de enseñanza, pues estas deben atender a la diversidad y a los procesos de inclusión que la época le exige a la educación para propiciar, que el interés centrado en la técnica de estudio se re - direcciona hacia el interés por el aprender. La formación psicopedagógica que recibe el maestro es escasa y debido a ello, el maestro muchas veces no tiene las herramientas necesarias para afrontar esta situación con el objetivo de obtener buenos rendimientos académicos en los estudiantes (López García, 1996).

A pesar de las anteriores exigencias que se le hacen a la educación universitaria, se observa que ésta sigue siendo tradicional. Es algo difícil el cambio de concepción de los maestros y profesionales que han sido formados en ese esquema, a este hecho se suma, que a diferencia de la educación secundaria y media, en la Universidad no todos los maestros tienen formación pedagógica, pues muchos son muy fuertes en su formación disciplinar y han llegado a la docencia por dichos dominios y por su experiencia profesional.

Una tarea a seguir para dar respuesta a estos desafíos consiste en el reconocimiento y crítica de los dos modelos que han predominado en la educación, uno centrado en la enseñanza y el otro centrado en el aprendizaje (Gargallo Lopez, 2008).

Otro reto para la educación universitaria es el estudio de la variable rendimiento académico asociado a categorías de análisis como carrera, estilos de aprendizaje, género, etnia, estrato socio-económico y ambiente familiar entre otros (Rojas, G., 2006).

Colombia vive un momento en el que la capacitación de los educadores debe dar respuesta a varias problemáticas sociales y educativas como por ejemplo: la atención a la diversidad, los procesos de inclusión, las necesidades educativas especiales, la interculturalidad, los ritmos de aprendizaje diferenciales, las nuevas metodologías de enseñanza, entre otras, que permitan mejorar la formación de los estudiantes mirándolos como sujetos diferenciales y no solamente, como reproductores de conocimiento.

Uno de los principales problemas en este campo, es cómo mejorar las propuestas de formación del docente universitario en ejercicio, permitiendo diálogos entre la psicología y la Pedagogía en una búsqueda por formar en el saber y en el ser. El hecho anterior, hace también relevante el abordar una tesis doctoral desde esta perspectiva, pues sus resultados seguramente se verán reflejados en un mejor rendimiento de los estudiantes y por ende, en un mejoramiento de la calidad educativa desde la aplicación coherente de la perspectiva del desarrollo Humano como valor capital de nuestras sociedades latinoamericanas actuales.

De otro lado, la Investigación pedagógica y educativa que se realiza desde las Facultades de Educación, tanto con maestros como con estudiantes en formación, en general, se centran más en asuntos de cobertura o calidad y descuidan la diversidad de personalidad de los estudiantes y su relación con sus procesos y estilos de aprendizaje. Innovar en estas propuestas psicopedagógicas y didácticas es considerado como un indicador de calidad evaluado en todos los procesos de Registro Calificado realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) y por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013).

Es una necesidad prioritaria para la educación universitaria identificar y categorizar los diferentes estilos de aprendizaje empleados por lo estudiantes en sus procesos formativos dando cuenta que en la contemporaneidad la formación masiva y la docencia tradicional y hegemónica entran en contradicción.

*Marco teórico**Los estilos de aprendizaje*

Cada día los maestros son más conscientes que los estudiantes aprenden a ritmos diferentes, que los métodos de enseñanza no son efectivos de la misma manera para unos y otros estudiantes y que es necesario presentar alternativas de aprendizaje diferenciales para sus estudiantes, es decir, que no es recomendable estandarizar las metodologías de enseñanza. Este aspecto impone a los educadores el reto de conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, dicho conocimiento, permitirá al maestro preparar diversas actividades de clase según los estilos presentes en el aula y así, optimizar su proceso de enseñanza logrando altos niveles de aprendizaje y de rendimiento académico.

A pesar de la formación en didáctica que reciben los maestros se hace necesario profundizar en ¿cómo se aprende?, ¿cómo se construye el conocimiento?, si ¿existen o no diversas formas de aprendizaje? siendo prioritario recurrir a la psicología para atender a este tipo de cuestionamientos, pues no existe un marco referencial desde la pedagogía que ofrezca instrumentos que nos permitan el análisis y la reflexión del quehacer educativo para entender en definitiva como aprenden nuestros estudiantes (Coll, C. 1994).

Con relación a la pregunta de ¿cómo se aprende?, algunos psicólogos, como Pozo J (1989), Defior Citoler (2000), Díaz Barriga (2005), coinciden en que existen diversas maneras de hacerlo, es decir, hay estilos de aprendizaje diferentes que generan comportamientos distintos en cada estudiante a la hora de enfrentarse a su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, asumir esta postura trae consigo grandes implicaciones para los procesos de enseñanza y para la selección de los métodos a emplear en el aula.

Un primer paso en el camino para responder al interrogante de ¿cómo se aprende? es referirse a lo que se entiende por estilo de aprendizaje, que en sí, ya es una tarea bastante compleja teniendo en cuenta que existen tantas definiciones como autores al respecto. Por lo tanto, se hará un recorrido por los principales y más reconocidos autores.

El término estilos de aprendizaje tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología y como concepto comenzó a ser utilizado hacia los años 50 por los llamados psicólogos cognitivistas, entre ellos, Witkin H. (1954), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los "estilos cognitivos", como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman, P. S. y Klein, G. S. (1954); Eriksen, C. W. (1954); Allport G., (1961) pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde ya para esta época venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del estudiante como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje. (Cabrera, J. S, 2005).

Desde entonces, se han derivado multiplicidad de definiciones y modelos en torno a lo que significa estilo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de la necesidad de dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, se tomarán como referentes teóricos básicos los modelos propuestos por el psicólogo norteamericano David Kolb (1999) y por la adaptación y modelo propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1999) por considerarse de gran valor en la definición e identificación de los estilos de aprendizaje en personas adultas, para este caso, estudiantes universitarios.

Teoría del aprendizaje experiencial

Desde 1971, Kolb inicia sus investigaciones sobre los estilos de aprendizaje centrándose en estudiantes universitarios. Como aportes de su trabajo Kolb crea un modelo denominado experiencial donde busca conocer el proceso de aprendizaje basado en la propia experiencia.

La teoría del aprendizaje experiencial (ELT) es un modelo integral y multilineal que pretende explicar cómo aprenden las personas, recibe su nombre debido a que en este modelo, la experiencia

juega un papel importante en el proceso de aprendizaje diferenciándolo de otros modelos existentes que parten de procesos de aprendizaje más centrados en la persona sin tener en cuenta el contexto y la experiencia de la misma. La experiencia es empleada en este modelo para diferenciar las teorías cognitivistas del aprendizaje que como su nombre lo indica, centran su atención en la cognición.

La teoría del aprendizaje experiencial define el aprendizaje como “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia” (Kolb, 1984, p. 41)

El modelo propuesto por Kolb representa cuatro modos distintos de aprender, dos de ellos relacionados con la forma como se adquiere y percibe la información a través de la experiencia: Experiencia Concreta (EC) y Conceptualización Abstracta (CA) y dos modos dialécticamente relacionados con la forma como se procesa la información o se transforma la experiencia: Observación Reflexiva (OR) y Experimentación activa (EA). De acuerdo con el ciclo de aprendizaje, las experiencias inmediatas o concretas son la esencia de la observación reflexiva, esta reflexión es asimilada y convertida en conceptos abstractos.

El modelo ELT sugiere que el aprendizaje requiere de habilidades que son polos opuestos y que los estudiantes deben permanentemente elegir el conjunto de habilidades que van a utilizar en una situación de aprendizaje. Algunos de nosotros percibimos la información nueva a través de la experiencia con lo concreto y tangible, sintiendo las cualidades del mundo con nuestros sentidos que nos permiten sumergirnos en la realidad concreta. Otros tienden a percibir la nueva información a través de la representación simbólica y la conceptualización abstracta tendiendo a pensar, analizar y planificar de forma sistemática en lugar de hacer uso de sus sentidos como principal medio de acercarse a la realidad. De la misma manera, en la transformación experiencial algunas personas tienden a mirar cuidadosamente a otros que están en la misma experiencia y reflexionan sobre lo que sucede mientras que otros prefieren empezar de una vez a actuar. Los observadores favorecen la observación reflexiva mientras que los que actúan prefieren la experimentación activa.

Cada dimensión del proceso se presenta como una elección, pues es prácticamente imposible conducir un carro (experiencia concreta) y analizar un manual de funcionamiento del mismo (Conceptualización abstracta), aquí se debe tomar una elección.

Gracias a la carga hereditaria nuestras experiencias particulares de vida y las exigencias del entorno actual desarrollamos una forma preferida de elección, tomamos decisión en un conflicto entre lo concreto y lo abstracto y entre lo activo o reflexivo y se van modelando formas que se denominan estilos de aprendizaje.

En 1971 Kolb desarrolló el Inventario de Estilos de aprendizaje (LSI) para evaluar los estilos particulares de aprendizaje el cual, gracias a las investigaciones realizadas identificó estadísticamente cuatro estilos predominantes de aprendizaje: asimilador, convergente, divergente y acomodador.

El estilo divergente según Kolb (1984, 1999a, 199b) presenta habilidades dominantes de la experiencia concreta y la observación reflexiva. Las personas con este estilo, aprenden de la experiencia una vez que la han considerado desde diferentes puntos de vista. Son personas que se comportan mejor en situaciones que requieren la generación de ideas. Las personas divergentes tienen amplios intereses culturales y les gusta recoger información. Las investigaciones han demostrado que son personas que les gusta ser imaginativos y emocionales tendiendo a especializarse en las artes. En situaciones de aprendizaje formal tienden a trabajar en grupo y a tener una mente abierta recibiendo retroalimentación personalizada.

El estilo asimilador presenta habilidades de aprendizaje dominantes de la conceptualización abstracta y observación reflexiva. Las personas con este estilo de aprendizaje son mejores para la comprensión de una gran cantidad de información y organizarla en forma concisa y lógica. Las personas asimiladoras son menos centradas en las personas y más interesados en las ideas y conceptos abstractos. Para los asimiladores resulta más importante demostrar la validez de una teoría que su valor práctico, tienen habilidad para asimilar con eficacia la información. En situaciones de aprendizaje formal prefieren lecturas, conferencias, la exploración de modelos analíticos y tener tiempo para analizar y pensar las cosas. Son buenos para las carreras científicas.

El estilo convergente tiene habilidades dominantes para la conceptualización abstracta y la experimentación activa siendo muy buenos para encontrarle el uso práctico a las ideas y teorías convirtiéndose en personas con capacidad para resolver problemas y tomar decisiones en la búsqueda de soluciones a los problemas encontrados. Las personas con este estilo de aprendizaje prefieren enfrentar tareas técnicas y los problemas en lugar de las cuestiones sociales o problemas interpersonales siendo una habilidad importante para las carreras tecnológicas. En situaciones de aprendizaje formal prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, trabajos de laboratorio y aplicaciones prácticas.

El estilo acomodador presenta habilidades dominantes de la experiencia concreta y la experimentación activa. Las personas con este estilo de aprendizaje tienen la capacidad de aprender de todo pues lo hacen haciendo es decir aprender mejor haciendo. Su tendencia es la de actuar en lugar de la lógica y el análisis. Para resolver problemas dependen más de otras personas para obtener información que como resultado de su propio análisis crítico. Las personas con este estilo están más orientadas a carreras como mercadeo y ventas. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar con otros para obtener información, definir metas, realizar trabajos de campo y para probar diferentes enfoques de realización de un proyecto.

Los patrones anteriores de conducta asociados con los cuatro estilos de aprendizaje básico se presentan constantemente en los distintos niveles de comportamiento. Durante las tres últimas décadas los investigadores han examinado las características de los estilos de aprendizaje y han determinado cinco niveles de comportamiento: tipos de personalidad, especialización educativa, carrera profesional, puesto de trabajo actual y las competencias adaptativas.

Llegando a primeras conclusiones Kolb (1999) propone que el aprendizaje experiencial tiene las siguientes características principales:

- Es un proceso y no un resultado.
- Se basa en la experiencia, por eso se denomina experiencial y no experimental.
- Parte de la confrontación del sujeto con el mundo en una relación dialéctica.
- Es visto como un proceso integral mediante el cual, el sujeto se adapta al mundo.
- Implica interacciones entre el mundo y el sujeto.
- La creación del conocimiento (el aprendizaje) es el resultado de las interacciones entre conocimiento personal y social.
- El modelo de Kolb se diferencia de otros pues además de presentar una teoría conceptual sobre el aprendizaje basado en la experiencia, ofrece su inventario de estilos de aprendizaje LSI para analizar los estilos individuales.

Diseño metodológico

Se trabajó con un enfoque cuantitativo a través de un estudio ex post facto de corte descriptivo – correlacional, con el cual, se identificaron y caracterizaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las Facultades de Educación, Ingeniería y Ciencias Económicas de la Universidad de San Buenaventura en Cali- Colombia.

La población seleccionada está constituida por tres Facultades (Educación Ciencias Económicas e Ingeniería) de la Universidad de San Buenaventura de Cali- Colombia. La muestra es probabilística y estuvo conformada por todos los programas de grado ofrecidos por las Facultades mencionadas en sus semestres de primero y penúltimo, dichos programas son Licenciatura en educación para la primera infancia de la Facultad de Educación, Economía, Contaduría, Administración de Negocios de la Facultad de Ciencias Económicas e Ing. Multimedia, Ing. de materiales, Ing. de sistemas, Ing. Electrónica, Ing. Industrial e Ing. Agroindustrial de la Facultad de Ingeniería. El muestreo se definió para estudiantes y maestros con el total de la población de los semestres primero y penúltimo de las carreras seleccionadas, es así como se trabajó con un total de 650 estudiantes discriminados en 54 de la Facultad de Educación, 368 de la Facultad de Ciencias Económicas y 228 de la Facultad de Ingenierías, y de igual manera, se trabajó con 164 docentes de los cuales 14 de la Facultad de Educación, 69 de la Facultad de Ciencias Económicas y 81 de la Facultad de Ingenierías.

Con los 650 estudiantes y los 164 docentes del muestreo se aplicaron las siguientes técnicas de recolección de información:

Tabla 1.1: Técnicas de recolección de información empleadas

<i>Variable</i>	<i>Fuente</i>	<i>Técnica</i>	Población
<i>Estilo de aprendizaje</i>	Primaria	Cuestionario CHAEA Honey-Alonso (Gallego Honey, 1999)	Estudiantes
<i>Rendimiento académico</i>	Secundaria	Fichas de reporte de calificaciones- Oficina de Registro y Control Académico Universidad de San Buenaventura Cali	Estudiantes
<i>Sexo, edad, estrato socio – económico, carrera, hábitos de estudio</i>	Primaria	Encuesta socio- demográfica. Inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) de Claire Ellen Weinstein, Ann Schulte, y David Palmer.	Estudiantes
<i>Estrategias de enseñanza</i>	Primaria	Inventario de tipo de instructor. (Trainer Type Inventory TTI de Mardy Wheeler and Jeanie Marshall)	Docentes

Fuente(s): Información adaptada de Tesis Doctoral, Mendoza, 2014.

Descripción de las técnicas de recolección de información

Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA

Dicho cuestionario consta de 80 ítems de respuesta dicotómica, de los cuales 20 corresponden a cada estilo de aprendizaje y están distribuidos aleatoriamente. Este cuestionario fue propuesto por Honey Alonso de donde deriva su nombre Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje haciendo una adaptación para Latinoamérica del inventario de estilos de aprendizaje LSI de Kolb. La puntuación absoluta que cada sujeto obtiene en cada grupo de 20 ítems, indica el nivel que alcanza en cada uno de los cuatro estilos. De esta forma, se obtienen los datos precisos para valorar las preferencias de cada estudiante en cada uno de los estilos y obtener, por tanto, su perfil de aprendizaje: activo, pragmático, reflexivo, teórico, que a la vez, se relacionan con los tipos opuestos de adquirir información (Conceptualización Abstracta y Experiencia Concreta) y las dos formas de procesar la información (Experimentación Activa y Observación reflexiva) propuestas por Kolb en su modelo de aprendizaje experiencial.

Es uno de los test más empleados y referenciados en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Ha sido usado en España, Argentina, Colombia, Venezuela, México.

Inventario de estrategias y hábitos de estudio LASSI

El inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) fue creado por Claire Ellen Weinstein, Ann Schulte, y David Palmer de la Universidad de Texas, ha sido baremeado con más de 880 estudiantes garantizando así, un alto grado de confiabilidad. Dicho inventario fue diseñado para diagnosticar los hábitos de estudio en estudiantes universitarios y se ha venido aplicando desde 1980. La versión actual, consta de 77 ítems con diez escalas que indagan sobre las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio empleados por los estudiantes, dichas escalas son: actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentra-

ción, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y control, estrategias de prueba. Las respuestas están codificadas por frecuencia de ocurrencia en una escala de tipo likert para cada uno de los reactivos propuestos donde se debe optar por una respuesta así: 1. Siempre, 2. Frecuentemente, 3. A veces si a veces no, 4. Solo pocas veces, 5. Nunca.

El LASSI ha sido utilizado como un instrumento de diagnóstico para maestros y estudiantes, como una base de conocimiento para orientar al estudiante hacia un mejor rendimiento y aprendizaje, para optimizar los hábitos de estudio y como herramienta de evaluación para los programas de psico-orientación.

Es un inventario autoadministrable y el tiempo promedio de aplicación es de 30 minutos. Para la evaluación se toman los valores asignados a los ítems de cada escala y su posterior transformación percentilar, cada percentil se interpreta según el contenido de cada escala. Este inventario ha sido trabajado en Argentina, España, Chile y Colombia (Castañeiras, Guzman, Posada, & Strucchi, 1999).

Inventario de tipo de instructor. (Trainer Type Inventory TTI de Mardy Wheeler and Jeanie Marshall)

Es un inventario basado en el modelo teórico de David Kolb (1974), fue elaborado por Wheeler y Marshall lo en 1986 con el fin de ayudar a los educadores a identificar sus métodos de enseñanza para que éstos puedan proponer nuevas alternativas para el trabajo con los estudiantes que partan del reconocimiento de sus estilos particulares. El inventario en su periodo de prueba y validación fue aplicado a más de 500 docentes y ha venido mejorándose a partir de sus diferentes aplicaciones. Posteriormente se realizaron dos versiones más, una en el 2000 y otra en el 2002. No es un test psicológico sino un instrumento de ayuda para el desarrollo profesional.

El ITI está estructurado a partir de 12 grupos de cuatro palabras o frases; cada palabra o frase corresponde a uno de los cuatro tipos de enseñanza propuestos desde el inventario: oyente, director, intérprete y entrenador. El maestro debe dar una valoración entre 4 a 1 según la importancia que representen para él, luego se suman los puntajes dados en todas las palabras o frases y de acuerdo con las instrucciones del instrumento se suman los números anotados para cada una de las doce categorías dando como resultado que el puntaje más alto corresponde al estilo preferido del docente (Pinelo Avila, 2008).

El docente con un estilo oyente tendrá mejor éxito con el estudiante que adquiere la información a través de la experiencia concreta y enfocará sus estrategias de enseñanza a partir de la experiencia, el docente con estilo director, tendrá mejores resultados con el estudiante que procesa la información a través de la observación reflexiva, el docente con un estilo intérprete, se sentirá más a gusto con estudiantes que procesan la información a través de la conceptualización abstracta y el docente con estilo entrenador con el estudiante que procesa la información a través de la experimentación activa. Este instrumento ha sido empleado en México, Estados Unidos, Colombia.

Variables e hipótesis

Las variables a tener en cuenta en este estudio se distribuyeron en dos grupos con sus respectivas hipótesis así:

Grupo 1

Variable dependiente: Rendimiento académico

Variable independiente: Estilo de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias de enseñanza, sexo, edad, carrera, estrato socio – económico.

Hipótesis

- Los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y las estrategias de enseñanza afectan el rendimiento académico.
- El rendimiento académico de los estudiantes se puede potenciar a partir de la implementación de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta sus estilos de aprendizaje.

Grupo 2

Variable dependiente: Estilos de aprendizaje

Variable independiente: Hábitos de estudio, estrategias de enseñanza, sexo, edad, carrera, estrato socio – económico.

Hipótesis

- Los estilos de aprendizaje varían según la edad, el sexo, los hábitos de estudio, la carrera y/o su estrato socio-económico.
- Los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes son el resultado de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.
- Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre varían con relación a los estudiantes de penúltimo semestre.

Después de haber obtenido la información a través de las distintas técnicas de recolección, se tabularon por cada una de las facultades, por carrera y semestre. Se elaboró un primer análisis donde se revisaron los estilos de aprendizaje identificados en cada carrera en primer semestre contrastándolos con los de penúltimo semestre y luego contrastándolos entre Facultades. Se analizaron cada una de las variables a la luz de las hipótesis formuladas. Para este punto se utilizó, entre otros, modelos de mínimos cuadrados, análisis factorial, regresión de mínimos cuadrados ordinarios, distribuciones Chi – cuadrados, anovas, manovas.

Resultados preliminares

Para este artículo sólo se presentan algunos hallazgos preliminares encontrados en los estudiantes y profesores de la Facultad de Educación, pues la investigación aún está en marcha.

Entre los hallazgos más significativos encontrados en las estudiantes y profesores de la licenciatura en educación para la primera infancia se tiene que el 83% de las estudiantes encuestadas de penúltimo semestre presentan un estilo de aprendizaje divergente, el 12% un estilo de aprendizaje convergente y el 5% entre asimilador y acomodador; mientras que en las estudiantes encuestadas de primer semestre se encontró que un 50% presentan un estilo divergente, un 22% un estilo convergente, un 15% un estilo asimilador y un 13% un estilo acomodador. Aunque el estilo de aprendizaje predominante entre las estudiantes de primer y penúltimo semestres es divergente, se observa que los porcentajes son diferentes, pues solo el 50% para las estudiantes de primer semestre, mientras que el 83% para las estudiantes de penúltimo semestre.

El 90% de las estudiantes de penúltimo semestre y el 76% de las estudiantes de primer semestre que presentaron un estilo de aprendizaje divergente obtuvieron mejores promedios académicos que las estudiantes con otros estilos de aprendizaje.

El 93% de los profesores encuestados presentan un estilo de aprendizaje divergente y el 7% restante se ubican en estilos de aprendizaje convergente y asimilador. Es importante anotar que el 83% de las estudiantes de penúltimo semestre y el 93% de los profesores presentan predominio en el estilo de aprendizaje divergente.

El 44% de los docentes tienen un estilo de enseñanza oyente, el 29% un estilo directivo y el 27% un estilo entrenador. El estilo de enseñanza oyente predominante en los docentes facilita el

desarrollo del estilo de aprendizaje divergente encontrado como predominante en las estudiantes de penúltimo semestre.

En cuanto a las estrategias y hábitos de estudio empleados por las estudiantes para enfrentar sus tareas académicas se encontró que el 76% de las estudiantes encuestadas de penúltimo semestre presentan una alta motivación hacia el estudio, una buena actitud y un alto grado de ansiedad al momento de enfrentarse a las tareas de estudio; el 14% presentan una buena administración del tiempo y un buen manejo de procesos de organización de información, lo cual, disminuye el grado de ansiedad ante el cumplimiento de las tareas; el 10% restante, presenta buenos niveles de concentración y elaboración de estrategias como medio de preparación para la presentación de exámenes.

El 85% de las estudiantes encuestadas de primer semestre presentan un alto grado de ansiedad frente a las responsabilidades académicas y una alta motivación hacia el estudio, el 10% presentan una buena actitud hacia el estudio y elaboran estrategias de estudio que les permite tener buenos resultados en los exámenes, el 5% restante utilizan estrategias de autoevaluación y control y procesos de selección de información para identificar las ideas principales de los textos.

No se encontró ningún tipo de relación entre el estilo de aprendizaje de estudiantes y profesores y su edad, sexo o estrato social.

Conclusiones e implicaciones iniciales

- Las primeras experiencias de educación van consolidando en las personas los estilos individuales de aprendizaje e inculcan actitudes positivas hacia grupos específicos de habilidades para aprender. Esta especialización en los ámbitos de conocimiento social influye en la orientación de las personas hacia el aprendizaje, estas relaciones particulares entre los estilos de aprendizaje van determinando el entrenamiento temprano en una disciplina en particular.
- Las estudiantes de la licenciatura en educación para la primera infancia presentan predominancia en el estilo de aprendizaje divergente, el cual, se asocia con habilidades de valoración, de relación con el otro, ayuda a los demás, y el trabajo en equipo.
- Sin lugar a dudas, el estudio de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios trae consigo muchos beneficios para el ejercicio docente en el aula, pues es un tema que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación y favorece la innovación de las prácticas de enseñanza y del reconocimiento de los estilos de aprendizaje para cualificar las condiciones de los estudiantes en sus propuestas de formación profesional y en sus prácticas docentes.
- El ejercicio docente puede mejorarse con el empleo de estrategias de enseñanza diferenciales que atiendan los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase.
- Una mejor atención de los estudiantes a nivel psicopedagógico favorece la permanencia estudiantil y proporciona mejores aprendizajes y rendimientos académicos.
- Conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y de los docentes, permite formular políticas de retención educativa que partan del reconocimiento de las diferentes formas de aprender de los estudiantes.
- Los docentes deben conocer los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes para sistematizar sus prácticas y lograr esquemas múltiples de aprendizaje.
- La investigación en estilos de aprendizaje es un aporte significativo para las Facultades de Educación que tienen a su cargo la formación de maestros para los distintos niveles de enseñanza.
- La mayoría de investigaciones existentes en estilos de aprendizaje se centran en los estudiantes dejando por fuera el estudio de los maestros. Un desafío es abordar este tema, capacitar a los maestros, diseñar estrategias de enseñanza acordes a los diferentes estilos de aprendizaje y evaluar su impacto real en el rendimiento de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Allport, W.G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Cabrera, A., Silvio, J., & Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana. *Revista iberoamericana de salud*. Cuba.
- Castañeiras Guzman, C., & Posada, M. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio Baremación Mar platense. *RIDEP* 8(2).
- Castañeiras, C., Guzman, C., Posada, M., & Strucchi. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Baremación Marplatense. *RIDEP* 8(2), 37-50.
- CNA. (2013). *Lineamientos para acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Revista tecnología y comunicación educativas*, 24, 3-30.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las Dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Ediciones Aljibe.
- Diaz Barriga, F. y Arceo, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Tiempo de Educar*, 6(12), 397-403, Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Eriksen, C. W. (1954). The case for perceptual defense. *Psychol. Rev.*, 61, 175-182.
- Fernández, L. (1993). Educación y personalidad ¿posible estandarización? *Educación y ciencia*, 2(7), 47-50.
- Gallego Honey, A. (1999). *CHAEA Cuestionario Honey- Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, Baremos y normas de aplicación*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Gargallo Lopez, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modelos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Holzman, P.S., Klein, G. S. (1954). Cognitive system principles of leveling and sharpening: Individual differences in assimilation effects in visual time error. *J. Psychol.*, 37, 105-122.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The Manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Kolb, A. (1999). *Bibliography of research on experiential*. Cleveland, OH: Department of work Organizational.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Institute of Massachusetts: Sloan School of Management.
- Kolb, D. A. (1999a). *Learning Style Inventory, version 3*. Boston, MA: TRG Hay/McBer, Training Resources Group.
- (1999b). *Learning Style Inventory-version 3: Technical specifications*. Boston, MA: TRG Hay/McBer, Training Resources Group.
- López García, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de psicología*, 12(2), 179-184.
- MEN. (2006). *Condiciones mínimas de calidad de programas académicos*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- Pinelo Avila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13).
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Rojas, G.R. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 54-75.
- Witkin, H. (1954). *La personalidad a través de la percepción: un estudio experimental y clínico*. New York.

SOBRE EL AUTOR

Walter Mendoza Borrero: Licenciado en literatura, magister en educación, magister en dirección universitaria, doctorando en psicopedagogía. Experiencia docente en los diferentes niveles de formación (básica, media, universitaria), de igual manera, experiencia administrativa e investigativa en el campo de la educación básica y superior. Mis intereses investigativos están orientados en el tema de estilos de aprendizaje y educación.

Una experiencia de metodología activa de aprendizaje: una conexión entre el área de didáctica del MUA - Museo de la Universidad de Alicante (España) y la asignatura de Didáctica de la Educación Plástica del Grado de Magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España)

Lilia Miralles Llorens, Universidad de Alicante, España

Resumen: En el presente trabajo se plantea la posibilidad de aplicar un modelo de evaluación formativa a través de un aprendizaje basado en proyectos en asignaturas con una elevada asignación de créditos prácticos, de los nuevos grados de las universidades que se establecen según la nueva normativa europea de educación superior proceso de Bolonia (espacio Europeo de Educación superior). Este modelo se basa en el desarrollo de un proyecto de investigación tutelado y la evaluación continua de los estudiantes, los cuales deberían desarrollar tanto competencias específicas de la disciplina, como competencias genéricas orientadas a su inserción profesional en la docencia escolar de los estudios de Infantil en los colegios públicos. Con el modelo de evaluación formativa a través de un aprendizaje basado en proyectos que se realizar en este trabajo, los estudiantes de la asignatura de didáctica de la expresión plástica del grado de educación infantil, a lo largo del proyecto han desarrollado unos objetivos muy concretos que suponen el desarrollo de diversas competencias. Con el término "proyecto", se incluye una serie de actividades coordinadas e interconectadas, de carácter tanto teórico como práctico, con unos objetivos específicos, que pretenden potenciar el aprendizaje de conocimiento y habilidades en el estudiante, de forma que resulte de gran ayuda en su desarrollo, realización personal, y en su futuro profesional.

Palabras clave: evaluación formativa, plástica, didáctica, competencias, aprendizaje basado en proyectos

Abstract: In this paper the possibility of applying a model of formative assessment through a project-based courses with high practical allocation of credits, new degree colleges established under the new European standard education learning arises top Bologna process (European higher Education). This model is based on the development of a research project supervised and continuous evaluation of students, which should develop both discipline-specific skills, such as generic skills aimed at their employability in school teaching studies in Children public schools. With the model of formative assessment through a project-based you take on this job learning, students of the subject didactics of artistic expression childhood education degree, throughout the project have developed very specific targets involve the development of various skills. The term "project" includes a series of coordinated and interconnected activities, both theoretical and practical, with specific objectives, which aim to enhance the learning of knowledge and skills in students, so that it is of great help in development, personal fulfillment, and in your future career.

Keywords: Formative Assessment, Plastic, Teaching, Skills, Project Based Learning

Introducción

Las asignaturas de Educación Artística en los estudios de Magisterio suelen recoger en sus programas los contenidos propios del arte (elementos del lenguaje visual, técnicas artísticas, etc.) y también aquellos que hacen referencia a la didáctica del mismo. Dejando de lado la utilización de los recursos que los centros culturales ofertan continuamente. Pensamos que en la medida de lo posible utilizar los recursos actuales que otros organismos nos ofertan son interesantes para el desarrollo del alumnado. Intentar evitar la desconexión entre estos aspectos; contenidos de la signatura, didáctica y

recursos culturales, puede servir para dar mayor coherencia a los programas de educación artística. Trabajar por proyectos facilita y convierte el método de trabajo en un contenido asimilable por el alumno como tal desde su propia experiencia.

Desarrollo

Metodología

La metodología que se siguió para el desarrollo del proyecto es la que a continuación se plantea. Este ejemplo que se expone se refiere a una asignatura particular con un porcentaje alto de créditos prácticos, pero es perfectamente trasladable a otras disciplinas.

Adaptar la enseñanza en la asignatura a los nuevos criterios docentes, requiere de un cambio de enfoque significativo puesto que los alumnos deben pasar de una dependencia muy significativa de sus profesores al extremo opuesto, es decir, a una casi total independencia guiada por los profesores, lo cual a su vez requiere de un esfuerzo considerable de planificación para un desarrollo satisfactorio de la asignatura. Desde nuestra perspectiva esta cuestión puede abordarse de manera relativamente sencilla con un modelo de actuación que permite al alumno desarrollar una serie de competencias de una gran utilidad para su futuro como profesional de la docencia como se ha comentado en las líneas anteriores.

El objetivo de este trabajo ha sido el de plantear y aplicar un proceso de Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco de una asignatura obligatoria del grado de Educación infantil.

El planteamiento que se realizó partió de la base de que el alumno puede desarrollar, a lo largo de la carga práctica de la asignatura una cantidad apreciable de horas en el aula/taller, un determinado "proyecto" con objetivos docentes que abarcan el desarrollo de diversas competencias. Por "proyecto" se entiende todo conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas de carácter teórico-práctico con objetivos específicos que persiguen potenciar el aprendizaje de conocimientos y habilidades en el estudiante que puedan servir en el desempeño, realización y práctica profesional futuras. En sentido amplio, pueden entenderse como pequeños programas de investigación diseñados específicamente para el aprendizaje a un nivel avanzado destinados a alumnos de los últimos cursos del grado de educación. Los créditos destinados a teoría se han empleado de forma que los alumnos pudieran recibir toda la información necesaria para poder llevar a cabo dichos proyectos de forma satisfactoria e independiente. Además, una parte de dichos créditos se destinó a la visita guiada al museo de la Universidad de Alicante, previo acuerdo con el área de didáctica del museo para coordinar el trabajo.

Desarrollo del proyecto

El docente universitario coordina cada una de las fases que compone dicho proyecto; el grupo-aula se divide en grupos de trabajo de los cuales hay un representante que servirá de conexión entre el grupo y el docente

1ª fase: DOCUMENTACIÓN

- Se cubren los aspectos teóricos del proyecto. Realizando una introducción de la obra de los artistas que posteriormente visitaran en el museo y los movimientos artísticos más significativos además de la terminología más común.
- Los alumnos realizan una visita guiada al museo en la que se les presenta cada una de las aéreas que lo conforman, haciendo hincapié en el área de didáctica, esta comparte con ellos cada una de las experiencias que han tenido al realizar actividades conjuntas con centros educativos.

2ª fase : ELABORACION DE PROPUESTA

- Los alumnos en el aula/taller divididos en grupos elegirán una artista o tema tratado en alguna de las exposiciones del museo. Para llevar a cabo el buen desarrollo del proyecto, se desarrollan de la siguiente forma:
 - Para ello cada equipo deberá hacer uso de
 - Contenido teórico del tema a desarrollar.
 - Contenido teórico de la técnica empleada.

- Investigación y documentación de la obra o artista seleccionado.
- 3ª fase: DESARROLLO Y ANALISIS DE LA PROPUESTA
- La labor consiste en concebir un material didáctico, cuyo materiales y composición se eligen y coordinan por el grupo, para visita guiada de niños al museo y programar la ejecución de una actividad formativa,
 - Para ello cada equipo desarrollará:
 - Preparación de la actividad.
 - La redacción y explicación de la misma por escrito.
 - El desarrollo y dinámica en clase de la actividad planteada.
 - La recogida de los trabajos realizados por los compañeros.
 - La evaluación de los trabajos de los compañeros.

Cada equipo elaborará un “material didáctico” que serviría para visitar con alumnos de un colegio el museo aunque no se contase con una visita guiada. Deberá adecuarse en su forma y contenido a una edad determinada escogida libremente por cada equipo, acorde con su especialidad.

El material didáctico elaborado puede adoptar cualquier forma, pero versará sobre la obra de arte escogida y su autor que quieren dar a conocer.

- Un cuaderno guía con juegos, ejercicios, cuentos, adivinanzas, poesías, rimas, desplegables, fotografías, CD.
- Un juego didáctico con tablero, fichas, pruebas, tarjetas, por ejemplo tipo puzzle, memory, party, pictionary...
- Una maqueta por ejemplo de sala de exposiciones, o museo, o taller de artista.
- Un juego de ordenador interactivo.
- Un cuento, de gran formato, de bolsillo o miniatura por ejemplo.
- Un libro pop-up.

En general, es importante conocer las finalidades didácticas y desarrollos cognitivos que dan cada uno de los elementos mencionados. Para dar mayor rigurosidad a lo propuesto, es importante que el grupo de trabajo presente una serie de definiciones y/o aportes de los elementos presentados, para así poder visibilizar la objetividad del uso, aplicación y desarrollo de los mismos.

4ª fase: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Una vez ideado se bocetará el mismo, definiendo utilidades, inteligencias o habilidades que desarrolla, dimensiones, materiales, acabados (colores, texturas, formas), nombre del producto... Para ello se debe considerar que la apariencia del producto acabado debe guardar relación estética, formal y conceptual con la obra de arte escogida en la medida de lo posible. Para ello se requiere que el grupo de trabajo busque una profesional del medio que prepare una maqueta del prototipo

Se preparará una presentación del material didáctico para darlo a conocer a los compañeros.

Figura 1: Línea temporal que describe el proceso de evaluación formativa propuesto. Las flechas representan los momentos puntuales e intervalos en los que los estudiantes interaccionaron más con el profesor con el fin de buscar ayuda o información adicional. La región degradada bajo las fases 2 y 3 representa la etapa en la que los alumnos requirieron de una menor ayuda



Fuente: Elaboración propia, 2013.

Figura 2. Niveles de actuación para los proyectos de investigación: Planificación, preparación en el aula de docencia e investigación y caracterización



Fuente: *Elaboración propia, 2013.*

Evaluación

La evaluación de los alumnos en el marco del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se realizó en base a las competencias adquiridas en la asignatura. En este sentido, el EEES supone, con su nueva dimensión competencial, un reto para el profesorado a la hora de la evaluación-calificación de cada alumno. Recordemos que, según Mc Clelland [1] se deben juzgar las competencias del alumno y no su inteligencia. La inteligencia, según el autor, es una capacidad potencial mientras que la competencia es una capacidad referida a una conducta observable que se realiza en la práctica profesional. Dicho de otro modo, las competencias se refieren a lo que una persona conoce y puede hacer bajo determinadas circunstancias. Es decir, que resultan de una combinación de conocimientos, capacidades y características personales (rasgos, actitudes, valores y creencias) que capacitan para una realización práctica de manera eficiente.

Es por ello que entendemos que la evaluación debe hacerse mediante un seguimiento continuo del alumno. En esta línea de actuación se suprime completamente la evaluación por calificación única a través de un examen final. La calificación final es el resultado de la cuantificación de los siguientes elementos evaluadores:

1. Conocimientos teóricos (1/3 de la nota final): El profesor valora el grado de conocimiento adquirido por el estudiante respecto de su nivel inicial (al comenzar la asignatura) mediante evaluación continua, en función de:
 - grado de realización de los objetivos planteados en la asignatura
 - evolución individual teniendo en cuenta las capacidades/habilidades de partida de cada estudiante
 - aportación personal al contenido de la asignatura
2. Trabajo monográfico (1/3 de la nota final): El profesor evaluó el trabajo monográfico elaborado por cada alumno desde la perspectiva tanto del trabajo escrito como de la presentación y defensa del mismo. Se valoró positivamente la participación en el debate de los compañeros.

3. Proyectos de investigación (1/3 de la nota final): Al final de cada fase del proyecto el alumno entregó un informe para que el profesor pudiera evaluar la evolución del proyecto de investigación. En el informe no sólo se contemplaron las características técnicas de la investigación sino que se hizo especial hincapié en que explicaran de manera razonada aquellos aspectos que apreciaron que les hubieran podido hacer barrera en su avance, incluidos por supuesto los aspectos socio-emocionales derivados de su trabajo en grupo.

Resultados

En términos generales, el resultado final más esperado de un proceso de enseñanza en Universidad es que el estudiante, finalizado su período de formación, pueda insertarse en el mundo laboral con totales garantías de éxito. Si entendemos ésta como una buena premisa de partida, entonces es fácil llegar a la conclusión de que el proceso de enseñanza debe ir dirigido a adquirir esas competencias que resultan necesarias en el mercado de trabajo. Con este sentido, y no otro, es con el que se planteó la línea principal argumental de este trabajo sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. La formación orientada al empleo (contenidos relevantes, metodología) el aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida la transferencia de los resultados de investigación a la productividad. Como se observa, estos objetivos dan mucho peso a la formación orientada al empleo y a la productividad puesto que el alumno adquiere un alto grado de conocimiento, aparte de fomentar un aprendizaje continuo y permanente. En este mismo sentido podemos destacar los resultados de un estudio realizado sobre las cualidades personales demandadas en el mercado de trabajo español, que ofrece los siguientes resultados:

- Competencia para el trabajo en equipo
- Habilidad para comunicar Actitud dinámica
- Habilidad para relacionarse con los demás Capacidad de organización
- Liderazgo
- Flexibilidad Orientación al servicio Capacidad negociadora Capacidad e aprendizaje - Motivación
- Iniciativa
- Capacidad para asumir responsabilidades

Por eso se propone en la presente contribución que las asignaturas con un elevado contenido práctico de los nuevos títulos de Grado pueden ser muy útiles para el desarrollo de competencias generales que, aparte de las específicas, completen la formación educacional del individuo. Mediante el sistema de proyectos de investigación orientados a la docencia, creemos que fue posible lograr un aprendizaje colaborativo en el que el estudiante pudo alcanzar un desarrollo adecuado de las competencias que a continuación se detallan. La clasificación se ha realizado en base a los tres tipos de competencias identificadas en el proyecto, como competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

- Competencias instrumentales
 1. capacidad cognitiva para analizar, entender, manejar y sintetizar ideas relativas a la realización de un proyecto de investigación;
 2. capacidad metodológica para organizar el propio aprendizaje y tomar las
 3. decisiones adecuadas;
 4. habilidad tecnológica para el uso de servicios tecnológicos disponibles en el campus universitario;
 5. habilidad lingüística para la comunicación oral y escrita de textos científicos – esta competencia en realidad es consecuencia del desarrollo de otras dos: comunicación oral y escrita en la propia lengua y conocimiento de una segunda lengua (inglés);
- Competencias interpersonales
 1. capacidad individual de autocrítica - es importante que en los informes que los estudiantes entregan en cada fase del proyecto hagan una reflexión crítica de su trabajo y de su actuación en el desarrollo de la actividad grupal;

2. habilidad social - relación interpersonal a través de la elaboración de una parcela del trabajo con ayuda de los servicios técnicos del campus universitario;
 3. trabajo en equipo - incluso en caso de haber proyectos de investigación a cargo de una sola persona será necesario el trabajo en equipo para poder utilizar de manera optimizada los recursos de investigación disponibles en el departamento de la universidad;
 4. responsabilidad social - que puede adquirirse a través del manejo de material común que debe quedar en perfectas condiciones después del trabajo;
- Competencias sistémicas
 1. capacidad de integración de las competencias anteriores en habilidades como dirección o creatividad.

Por otro lado, el desarrollo de un trabajo monográfico permitió al alumno aprender a seleccionar, sintetizar y estructurar la información disponible en bases de datos, redactar dicho trabajo monográfico y aprender a preparar una presentación en formato digital con un perfil más adecuado. En este sentido, los alumnos han valorado positivamente el hecho de poder seleccionar la temática de su trabajo.

A modo de resumen, se puede argumentar que los resultados de esta "Evaluación Formativa Basada en Proyectos" fueron que el estudiante adquiriera nuevos conocimientos sobre la asignatura en cuestión y que, aparte, también desarrollara un conjunto de competencias de carácter socio-emocional, tan importantes para su formación, como son: capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, de trabajar en equipo, de trabajar de forma autónoma, tener habilidades interpersonales, motivación hacia el éxito, espíritu emprendedor, etc.

Conclusiones

En este trabajo se exploró la aplicación de un modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos en una asignatura del grado de magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). El modelo está basado en el desarrollo de proyectos de investigación orientados y en la evaluación continua del estudiante, que han desarrollado tanto competencias específicas de la disciplina como aquellas más genéricas orientadas al desarrollo docente que desarrollaran en su vida laboral.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- (1987). Structure and Magic in Discipline-Based Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 7(2), 185-196.
- (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 15-34.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Rush, J. C. (1987). Interlocking Images: the conceptual Core of a Discipline-based ArtLesson. *Studies in Art Education*, 289(4), 206-220.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.

SOBRE LA AUTORA

Lilia Miralles Llorens: Licenciada en Bellas Artes por la Facultad San Carlos de Valencia, Doctorando en la UMH. Docente en la Universidad de Alicante.

Enseñanza y aprendizaje: precisiones en conjunción a la construcción de conocimiento en los Talleres de Proyectos de Diseño de vestuario

Dolly Viviana Polo F., Universidad San Buenaventura Cali, Colombia

Resumen: El TPDV¹ es el universo específico de los procesos de enseñanza / aprendizaje proyectual que comprenden tanto la indagación así como la experimentación continua de los factores y las posibilidades de concebir, desarrollar, producir los objetos y sus usos para el vestir humano. Así las implicaciones para el bienestar humano, desde proyectos de aprendizaje: Su desarrollo como propuestas y objetos del vestir, su desarrollo como productos de manufactura y objetos de uso; y su percepción desde el interés de los diversos actores del proceso (Docentes y discentes). Como tal, este universo es el centro de estudio del siguiente análisis², cuyo objetivo es identificar y proponer respuestas a un conjunto de cuestiones fundamentales que permitan reconocer los enfoques académicos y pedagógicos, las posturas académicas institucionales y las de orientación profesionalista, aplicadas en los seis (6) niveles de Talleres de proyectos del Programa de Diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali³.

Palabras clave: acto educativo, taller de proyectos, construcción de conocimientos, diseño de vestuario

Abstract: TDPV is the specific universe of teaching/learning project process, comprising inquiry as much as continuous experimentation of not only the factors but the possibilities of conception, development and production of the objects and their uses for the human dressing. In that way, implications for the human wellbeing from learning projects: The development as manufacture products and wearable objects; also the perception from the interests from different actors of the process (Teachers and students). As such, this universe becomes the center of study for this analysis, which objective is to identify and propose answers to a group of fundamental questions that allow to recognize the academic and pedagogic approaches, academic and institutional stances and the professional orientations applied in the six (6) levels of Project Workshop of the Costume Design program of Universidad San Buenaventura of Cali.

Keywords: Education Act, Project Workshop, Knowledge Construction, Costume Design

Trazos iniciales: rasgos y contextos

Es ineludible la conexión entre la temporalidad y la aceptación del “producto” del diseño de con todas las conformaciones del ser humano y sus colectivos: la economía, la estética, lo antropológico, sociológico y lo psicológico; Estos como procesos simbióticos, son susceptibles de ser constantemente producidos y apropiados por la sociedad como necesidad y/o hábito.

A nivel mundial tanto la historia, como la pertinencia de la disciplina “diseño”, tiene trazas y características permeadas por las necesidades de especialización y tecnificación de ciertos oficios liberales. La revolución industrial marco el hito principal respecto a la producción dada la masificación de los productos para el uso humano. Así, los primeros objetos que se fueron generando eran semejantes a máquinas dado su nivel de especialización, representados también en elementos que sugerían no solo reemplazar actividades hechas por el esfuerzo humano, sino sugerir nuevas maneras de vivir. Este fue el escenario donde las carreras académicas cuya base era el Diseño, empezaron a hacerse necesarias. En estos escenarios y a través de los denominados “Talleres”, en donde se

¹ TPDV: Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario – Universidad San Buenaventura Cali – Colombia.

² En referencia al proyecto de Investigación: “Taller de proyectos en diseño de vestuario: Un espacio para la construcción de conocimiento” llevado a cabo por la autora entre Enero a Noviembre de 2013.

³ PDV/USB-Cali: Programa de Diseño de vestuario – Universidad San Buenaventura de Cali (Colombia).

unían la teoría y la práctica de manera constante, demostrando en los desarrollos ese halo inherente a los procesos de creación en donde la indagación, la reflexión y la materialización se complementan y dan como resultado los productos del diseño. Es importante reconocer que el conocimiento en este nivel es una, mixtura entre el perfeccionamiento de las destrezas y habilidades técnicas (uso de máquinas, herramientas y utensilios) y el poder de lo creativo y lo proyectivo. Estas enseñanzas y aprendizajes, cubrían la mayor parte de lo que hoy son especialidades del diseño. Así, el universo del vestuario, como uno de los objetos de consumo más susceptibles fue también haciendo parte de este universo del diseño. En el aspecto textil (lo más cercano al universo del vestuario) sin embargo, las escuelas formales enfatizaron la generación de los procesos estructurales, reflejados en las fibras y tejidos, pero no tan avocados a la producción de piezas de vestuario.

Diseño de vestuario es la conjunción de varios conceptos. En su nivel fundamental “*Diseño*” el cual es referido a actividades y prácticas de pensamiento prospectivo, creativo y crítico los cuales son asociados a la resolución de problemáticas, surgidas de las necesidades humanas en diferentes niveles, cuyo producto es dirigido a los usos humanos. Y en su nivel de complementación lo específico del “*Vestuario*”, cuyo enfoque de conocimiento se centra en la indumentaria que porta y el cuerpo humano.

En el diseño de vestuario, la enseñanza y el aprendizaje serpentean entre la teoría y la práctica, y a su vez los conocimientos aplicados y la prospectiva. Las ventajas que presenta pasar de un modelo analítico a una muestra prototípica en muy poco tiempo, como piezas muy cercanas a la realidad (forma, material, uso) le dan a los ejercicios y talleres de diseño de vestuario un plus, respecto a la lectura del tiempo. En estos escenarios “talleres”, es en donde las disciplinas del diseño se confrontan y reflexionan, se ejercitan en la creatividad, proponen y actúan, es por excelencia el espacio que caracteriza al pensamiento de diseñador: Dinámica y materialización. Páginas pares y en las impares por motivos de impresión. La información del pie de página será actualizada cuando el artículo esté maquetado.

Caso de estudio

El presente análisis sobre la situación metodológica, didáctica y pedagógica de los *talleres de proyectos* del Programa de Diseño de Vestuario / TPDV de la Universidad San Buenaventura de Cali / USB –Cali, es un aporte para develar el cuerpo conceptual y la realidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluye el levantamiento y lectura crítica de la situación actual, en particular sobre la práctica de los *talleres de proyectos* como ejes para la formación integral de los estudiantes, para contrastarla con el planteamiento ideal que reposa en los documentos fundacionales del Programa y para identificarlos aspectos formativos asociados a los temas de Vestuario como un campo con características teóricas y prácticas específicas y su posicionamiento en relación con la base epistemológica disciplinaria general del Diseño.

Se busca, así, establecer una estructura determinada, sus fines específicos de resolución proyectual, los objetivos que cumple y los aspectos del aprendizaje donde se integren la creatividad y demás dimensiones del ejercicio de diseñar tales como: La prospectiva, la recursividad y el desarrollo técnico, cómo base para aplicar y desarrollar metódicas integrales en los proyectos y procesos de Diseño de Vestuario –desde la concepción hasta la producción de prendas y accesorios para el vestuario humano–, que les permitan a los diseñadores egresados de la USB- Cali aplicar su ingenio al desarrollar las competencias, conocimientos y aptitudes que los TPDV busca formar. Es importante acotar que dadas las características del contexto Universidad se tomaran en cuenta tópicos de la educación y pedagogía general, procurando no leer solo la línea que dan los aspectos específicos de la educación en diseño.

Eje de la formación USB-Cali: la estructura integradora, el emprendimiento y el desarrollo humano

Emprender, es iniciar un camino en donde la persona busca vivir a partir de su propio trabajo. Esto denota las características de una autonomía. Desde este enfoque, la validación de las competencias y la pasión de un sujeto por llevar a cabo un proceso, es el aporte fundamental para su formación. Al

hacer fortalecimiento de las capacidades del ser humano, se va haciendo la conformación de las competencias generales y específicas para ser y hacer en sociedad.

Pensar, razonar y actuar centrado en las oportunidades es lo que da la forma al emprendimiento. De este modo y en concordancia, la suma de relaciones y variables del entorno son las que hacen del emprendedor, un visionario que trabaja sobre su motivación y la de otros para generar unas relaciones y oportunidades. Una relación importante, y relevante para la conformación de un perfil de emprendedor, es la sensibilidad hacia sus semejantes, ya sea por el interés de ofrecer productos o servicios para su bienestar y/o hacerlos partes de sus procesos de desarrollo generando empleo y oportunidades para los demás.

Esto supone también, la continua y convencida toma de riesgos, un convencimiento por el trabajo en equipo y una altísima tolerancia a los niveles fluctuantes de cambios, actividades y resultados. Esto hacer que su proceso de formación tenga altos componentes de creatividad, flexibilidad y adaptación. La formación humanista, también sienta sus bases tanto en la credibilidad y apoyo a la persona que se forma, así como al reconocimiento del otro.

El PEB⁴ (Universidad San Buenaventura, 2010) de la Universidad San Buenaventura, plantea una estructura integradora que está conformada por núcleos conceptuales y elementos de formación institucional, haciendo particulares sus programas de formación. Aquí los componentes de análisis y expresión científica junto con los componentes de orden institucional, herramientas lingüísticas, las tecnologías de la información y la comunicación, los núcleos conceptuales, sumado al componente para la formación y el desarrollo humano alimentan la pedagogía Franciscana en la cual la persona y su relación con lo cotidiano, una dialógica fraterna y lo creativo es la esencia del proceso constante para la viabilidad del desarrollo humano y su formación.

Estas cualidades, están en el individuo por consiguiente una permanente búsqueda y reconocimiento de sus valores, deseos, necesidades y motivaciones es lo que propende el esquema formativo humanista. Desde este, la persona se reconoce como un sujeto con una forma de pensar, sentir y actuar específico. El desarrollo humano integral procura la construcción de conocimientos así como la propensión por la expansión de las actitudes y valores que conforman a cada persona. Según el PNUD⁵: “El desarrollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. La meta es la libertad humana. Las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas.

El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás.”, por lo cual el sistema de educativo debe permitir ser soporte para esto, haciendo la asignación de responsabilidades, procurando la autonomía y la independencia, trazando un plan de refuerzo positivo para los aciertos así como el reconocimiento de lo que es negativo, permitir y procurar la constante relación de diferentes tipos de información y finalmente generando metodologías pedagógicas y didácticas en donde el conocimiento sea generado a partir del pensar, el inducir, el analizar el deducir y el sintetizar.

Permitiendo un paralelo entre lo que es conocimiento y capacidades como elementos indispensables para el desarrollo, D.A. Arteaga sugiere que:

La generación de conocimientos y habilidades para desempeñarse en la economía nacional y mundial es importante y necesaria para generar riquezas, pero existen otras capacidades, destrezas y conocimientos que nos realizan como seres humanos, que van mucho más allá del ámbito económico, esas son las capacidades humanas que hacen posible que cada persona pueda elegir un tipo de vida valioso para sí, son las capacidades que llegan a concretar la posibilidad de la elección de las personas. (Arteaga, 2010, p.51)

⁴ PEB: Proyecto educativo Bonaventuriano.

⁵ PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.

La autonomía y la independencia son características básicas para el emprendimiento. El emprender es un camino, el cual el sujeto recorre buscando vivir y subsistir a partir de su propio trabajo. Para esto, el contexto ha de ofrecer al sujeto una plataforma en donde la educación sea la organización que permita escalar y proyectar a esa persona. Las cualidades de una persona emprendedora se reconocen en su: Capacidad para sobrellevar la presión, el impulso y la voluntad, el potencial de gestionar mucha y variada información, la actitud creativa desde la cual no busca el seguimiento de pautas preestablecidas repitiéndolas como un modelo, la resistencia a la frustración y al fracaso pero sobre todo la confianza en sí mismo.

Para A. Sen:

La educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. (...) La perspectiva más amplia de la capacidad humana puede abarcar – y valorar- estas funciones adicionales. Las dos perspectivas están entonces, íntimamente relacionadas aunque sean distintas. (Sen Kumar, 1998, pp. 69-70)

La relación entre las capacidades y los conocimientos fortalecen diferentes escenarios en los que la persona de desenvuelve, en este caso la Universidad como el escenario en donde el nivel terciario de formación hace la sucesiva complementación a lo que previamente fue abordada por el sujeto en su devenir formativo.

Los contextos de apropiación del conocimiento, no solo están encerrados en la educación formal por lo cual las influencias del entorno y las personas, hacen que la relación entre los gustos y las necesidades desemboquen en la idea de un proyecto de vida emprendedor. Oficios y profesiones son producidos por el medio acorde en sus necesidades y características políticas y económicas, y de manera colectiva se convierten en referente para las siguientes generaciones. En el caso del diseño de vestuario, se hace evidente la influencia de los factores de producción a escala, llevadas a cabo por los oficios de costura y modistería que se fueron generando en el contexto Colombiano con mayor emergencia desde que la emigración a las ciudades obligando a generar una economía de escala.

Mucho del conocimiento de estos oficios fueron llevados a cabo fuera de la formalidad de la escuela, y transmitidos de generación en generación, de padres a hijos. Con la formalidad que obligó a algunos oficios ser parte de la conformación de algunas profesiones – como es el caso de los oficios referentes al área textil y al área de transformación y generación de vestuario- , se empezó a modelar dentro de este espectro la inclusión de aprendizajes formales los cuales preparaban a las personas para un “oficio profesionalizado” llevando de la mano el desarrollo de un capital permeado claramente por una economía de escala, en la cual la producción está concentrada a un nivel industrial y se hace necesario mayor especialidad en los conocimientos y un desarrollo más amplio en los espectros que permitan tanto la innovación así como la detección de las necesidades para un mercado. La división del trabajo y la especialización del conocimiento llevo también a la especialización de las industrias y las empresas, en muy poco tiempo el PIB⁶ fue impactado fuertemente por la producción en diferentes niveles, siendo el desarrollo textil y de confección un área que genero muchos campos de acción. La investigación, el diseño, la producción y la gestión se han ido convirtiendo en universos que están divididos y complementados formando redes de trabajo interrelacionado. Desde esta coyuntura nace con más fuerza la figura del emprendedor que como un actor principal, toma del entorno y las características del contexto las necesidades potenciales permitiendo que sus ideas sean los actos generadores para la creación de nuevas organizaciones, trabajando sobre la motivación de otros para la generación de nuevas relaciones.

Es importante que desde los escenarios institucionales universitarios en donde se manifieste el emprendimiento, poner en práctica mecanismos para su reconocimiento y afianzamiento. Actividades académicas, actividades culturales, actividades empresariales, propuestas para el mejoramiento del entorno y proyectos sociales son los escenarios en donde las didácticas y el aspecto relacional de

⁶ PIB: Producto interno bruto.

docentes y estudiantes ayudaran a fomentar de manera gradual el desarrollo de la persona, del creativo y del emprendedor. Desde el aspecto temporal, el programa de Diseño de Vestuario de la USB-Cali contiene en su tejido epistemológico, curricular y de propósito la formación para el emprendimiento, teniendo a la fecha cerca de 10 Cohortes amparadas por este perfil.

Revisión documental del planteamiento de la carrera de Diseño de Vestuario en la USB Cali: marco legal como antecedente

En el marco de la legislación provista por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y por medio de la resolución 3463 de 2003, fueron definidas las características específicas de calidad y oferta para los programas profesionales de diseño en el país.

Dentro de estas las consideraciones de Denominación, aspectos curriculares y registro se enfatiza en las características que deben tener presentes los desarrollos de programas profesionales de diseño. Desde este punto, es la primera vez que el Diseño de Vestuario se valida como una especialidad del diseño, y se confirma su conformación como programa profesional. Esto permitió planificar a partir de las necesidades del contexto y la validación de las características legislativas la configuración específica del programa de Diseño de Vestuario, en la Universidad San Buenaventura de Cali. Las características específicas, según lo que reposa en los documentos institucionales⁷ sobre lo que el medio demandaba, más la experiencia previa de programas profesionales de diseño industrial y técnicos en diseño de modas, permitió elaborar un mapa curricular ambicioso y viable. Considerando el Art.2, punto 3 de la resolución 3463 de 2003 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003), el cual comprende la búsqueda del logro de la formación integral del Diseñador, y sus saberes mínimos los cuales clasifica en áreas de formación del saber y la práctica. Dentro de esta conformación curricular, se encuentra la definición específica e identitaria del programa. Dentro de este sus numerales nos presentan la siguiente información acerca de la identidad de los componentes⁸, los cuales no presentan una jerarquía específica pero que si alimentan en mayor medida el componente de Proyectos, en donde se llevan a cabo los Talleres de Proyectos. A continuación una breve explicación de cada componente:

- *Componente de la teoría e historia del diseño:* Comprende las teorías e historias del diseño, sus relaciones, orígenes y aplicaciones. La filosofía, las ciencias sociales y la estética son los elementos fundamentales. Todo esto busca sensibilizar al estudiante en la comprensión y apreciación del patrimonio cultural, objetual y visual de la sociedad.
- *Componente funcional-operativo:* Orientado a la formación de competencias necesarias para proyectar la usabilidad, la interacción de los productos con el ser humano. Esto contempla sus aspectos sensoriales, corporales, emotivos y valorativos.
- *Componente humanístico:* Desde este se busca la sensibilización del estudiante en las dimensiones físicas, culturales, estéticas, éticas sociales y económicas del ser humano.
- *Componente tecnológico:* Este componente está centrado en las formación del estudiantes en las teorías y principios de las tecnologías disponibles, las propiedades y significados de los materiales, las normativas respecto a la salud, protección, confort, etc.; todo esto enmarcado por el respeto al medio ambiente y a la promoción del desarrollo humano sostenible.
- *Componente Representativas:* Este componente incluye la formación en lenguajes y lenguas. Esto implica tanto la formación de la capacidad de expresión de las funciones indicativas y simbólicas de las formas tales como dibujos y planos, así como de las capacidades de expresión verbal, escrita y en otro idiomas.
- *Componente de gestión:* El cual está orientado a desarrollar las habilidades para orientar, articular, integrar y promover la disciplina en el contexto productivo, empresarial e institucional. La capacidad de gerencial, es el punto más fuerte, lo que permite ser exitoso

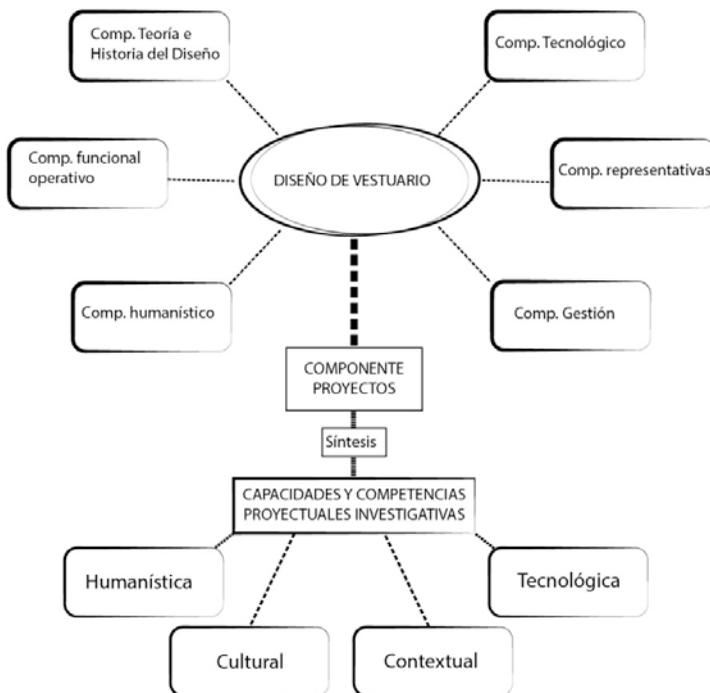
⁷ Registro Calificado (2012) Programa de Diseño de Vestuario – Universidad San Buenaventura de Cali.

⁸ Fig.1: Componentes Programa Diseño de Vestuario USB-Cali.

cuando se reconoce y maneja los aspectos sociopolíticos, económicos, legales, normativos, organizacionales y productivos.

- *Componente proyectos:* Este como eje central de la formación, es en sí un espacio donde se sintetizan los demás componentes del saber y de la formación, lo cual hace que sea indispensable que esté presente en todos los niveles del programa. La gran variedad de información humanística, cultural, contextual, tecnológica, deontológica y demás específicas a la especialidad debe ser sintetizada, por lo cual el “proyecto” como oportunidad de generación del pensamiento de síntesis, crítico y analíticos, permiten una simbiosis con lo creativo y la formalización material. Este componente también permite el afianzar las capacidades comunicativas, las puestas en escena y la materialización.

Figura 1: Componentes programa Diseño de Vestuario USB-Cali



Comp.: Componente

Fuente: Documento de registro calificado programa Diseño de Vestuario Universidad San Buenaventura Cali, 2012.

La resolución permite a la institución definir los énfasis de aplicación profesional del programa, lo cual de manera constante de las necesidades del contexto y el perfil de institución sobre las cuales fue planteado el programa y plan de estudios.

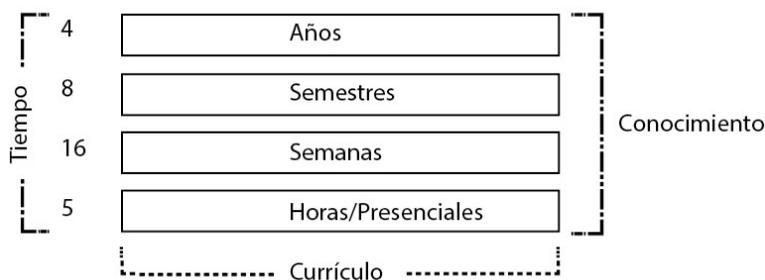
Desde este punto, la Universidad San Buenaventura de Cali, acogiendo lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la Resolución 3463 de 2003, sumado al potencial de desarrollo industrial y productivo del Suroccidente Colombiano y la necesidad de formación de profesionales idóneos para el diseño y el desarrollo de vestuario, hizo el planteamiento del Programa de Diseño de Vestuario.

Para este fin, se amparó en las características específicas de los componentes listados y baso su plan curricular en esta estructura.

El plan de estudios del programa de diseño de vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali, es desarrollado en 8 semestres. Durante este lapso, tres (3) núcleos, ocho (8) componentes y 144 asignaturas se llevan a cabo. Estos se llevan a cabo de manera paralela a través de organizacio-

nes temáticas verticales y que van complementando la formación de modo transversal y se desarrollan en seis (6) talleres de proyectos.⁹

Figura 2: Línea de tiempo/talleres



Fuente: Elaboración propia, 2014.

Núcleos de Formación

Los núcleos de formación definen las pertinencias relacionales de las asignaturas y los componentes. A su vez enmarcan los procesos de formación, correspondiendo a las inquietudes acerca de la correspondencia temática, los objetivos de relación e interacción entre los conocimientos y sus aplicaciones. Desde este punto se puede reconocer a los núcleos como los elementos que estructuran de manera conceptual y operativa el currículo del programa, determinando las estrategias espacio-temporales para la enseñanza y el aprendizaje. El programa de Diseño de Vestuario está compuesto por los siguientes núcleos¹⁰:

- Núcleo fundamental: Esta presente a todo lo largo de la carrera, teniendo como énfasis los primeros cuatro (4) semestres, estableciendo las estructuras de relación y consolidación para el entendimiento del diseño de vestuario y su propósito. A su vez, es el núcleo en el cual se vigoriza la formación persona, existencial y humana del estudiante, respecto a sus experiencias previas y actuales, y su visión de futuro. También es relevante la comprensión y aprehensión de los contextos en los que se desarrolla la disciplina, preparando al estudiante para el siguiente núcleo. Cuenta también con los siguientes niveles de fundamentación:
 - La fundamentación científica y artística es fundamental y es un elemento fuerte del núcleo; esta fundamentación permite afianzar los procesos mentales para la lectura, la indagación, el razonamiento y las habilidades comunicativas en diferentes niveles. Finalmente persigue el desarrollo de las competencias cognitivas simples, visibles por medio de la ubicación, la observación, la percepción, la interpretación, la descripción y la valoración.
 - La fundamentación profesional, la cual hace referencia a las bases disciplinarias e interdisciplinarias de la profesión, y a lo general del área del conocimiento que desarrolla la disciplina. Lo principal es el acercamiento a los conceptos y métodos de reconocimiento del objeto de estudio, Busca el desarrollo de las competencias cognitivas simples: Organización, integración y proposición.
 - La fundamentación Bonaventuriana, encargada de hacer la referenciación disciplinar e interdisciplinar de carácter humanístico. Concentra la identidad Bonaventuriana y la filosofía institucional. Estimula el desarrollo humano y social de los estudiantes mediado por las relaciones con los demás. Desarrolla las competencias cognitivas simples: Integración, análisis y valoración.

⁹ Fig.2: Línea del Tiempo /Talleres.

¹⁰ Fig. 3: Núcleos de formación Programa Diseño de Vestuario USB-Cali.

Finalmente la intencionalidad formativa del Núcleo de fundamentación busca:

- La sensibilización frente al entorno
- La sensibilización artística y estética y
- El aprendizaje y práctica reflexiva.
- Núcleo Profesional: Esta presente durante toda la carrera, pero tiene mayor énfasis en los semestres quinto a octavo (5 a 8). Está compuesto por las asignaturas disciplinares e interdisciplinares que permiten la conformación de la estructura conceptual básica propia de la profesión. La investigación es el centro del proceso, y como unos hechos posibles y transformados de los contextos en los que el diseñador impacta a través de las siguientes variables.
 - Las redes conceptuales
 - El conocimiento del contexto
 - Acceso a la experiencia, procedimientos, instrumentos y técnicas, empleados para dar soluciones desde la disciplina y la profesión

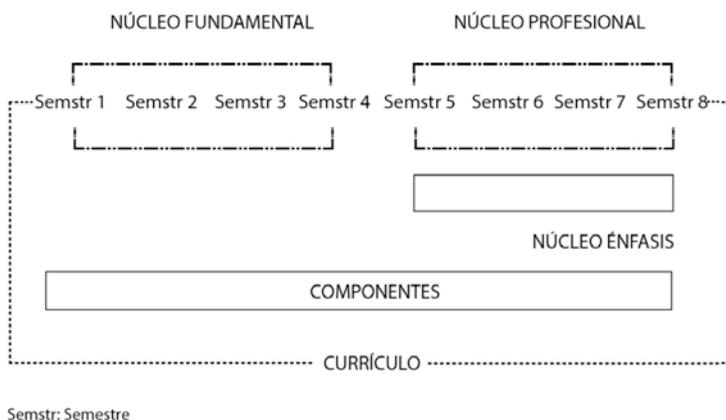
Es el espacio en donde el estudiante configura la visión totalizada del diseño y el vestuario, que le permitirá generar su propio entramado conceptual, metodológico y de comprensión de su hacer como profesional. En este núcleo se pretende el desarrollo de las siguientes competencias:

Competencias formativas complejas: Reconocimiento de las problemáticas del contexto, la capacidad analítica e investigativa, la reflexión crítica, la capacidad propositiva, resolutoria y de acción crítica proyectual, la capacidad de comunicación y argumentación.

Competencias socio-afectivas: Interacción, trabajo en equipo, autonomía, valoración, interdisciplinariedad y participación.

- Núcleo de énfasis: Presente en todo lo largo de la carrera pero con mayor énfasis en los dos últimos semestres (7 y 8), sobre todo en las asignaturas de Proyecto de grado y práctica profesional. También está presente en los últimos cuatro semestres (5 a 8) en la relación con la estructura interdisciplinaria fundamental en el perfil y en el currículo. Se pretende hacer la síntesis y la evaluación de los conocimientos adquiridos en cada nivel, evaluando sus alcances y logros en la asimilación de los aprendizajes específicos de diseño de vestuario. Así mismo evalúa la pertinencia de los conocimientos adquiridos en su aplicación social y cultural, y la evaluación de la madurez personal alcanzada por el estudiante. La intencionalidad formativa es la del posicionamiento, valoración y selección practico-académica de lo personal a lo proyectivo. Este núcleo busca desarrollar las siguientes competencias:
 - Competencias formativas complejas: Competencia interpretativa, competencia argumentativa competencia propositiva y competencia proyectual.
 - Competencias laborales: Liderazgo, integración profesional, síntesis e interdisciplinariedad.

Figura 3: Núcleos de formación Programa de Diseño de vestuario USB-Cali



Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

Asignaturas

Estas se entienden como las unidades mínimas en donde se organizan los contenidos. Es la suma seleccionada de disciplinas, que se ordenan y concatenan según la complejidad y la jerarquía. En si están organizadas en líneas temáticas, dirigidas a la complejidad específica del nivel en donde la relación de variables permita afianzar tanto los objetivos de aprendizaje, como los fines propios de la teoría y la práctica para el Diseño de vestuario.

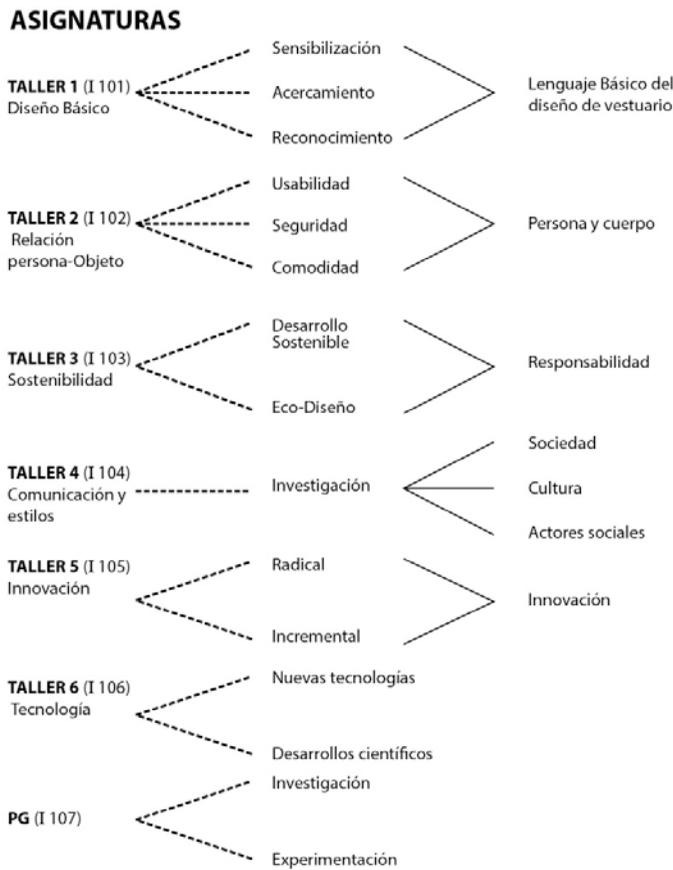
Dentro de esto el marco referencial esta guiado principalmente por los componentes, los cuales hacen el eje temático y progresivo sobre los contenidos y materias específicas de las asignaturas. Dentro de esto podemos encontrar el siguiente inventario dentro de la columna vertebral del proceso de formación, el cual es el componente de Proyectos¹¹

- Taller de proyectos 1 (Diseño Básico): Primer acercamiento al desarrollo de la idea general de vestir el cuerpo, con la relación sensible con materiales y contextos por medio del lenguaje básico de la forma.
- Taller de proyectos 2 (Relación persona-objeto): Es el escenario donde se plantean las nociones básicas en las relaciones entre las personas y los objetos, teniendo como primer componente la función que debe cumplir el vestuario. El foco de este taller es el factor humano.
- Taller de proyectos 3 (Sostenibilidad): Plataforma para el reconocimiento de la responsabilidad de los actos y productos del diseño. Sobre esto la comprensión de medios y procesos de producción, usos y mantenimiento es el eje de la relación de las personas con el ambiente.
- Taller de proyectos 4 (Comunicación y estilos): La sociedad y la cultura son los puntos de fuga en los cuales se basa la reflexión de este escenario. Los actores sociales y sus mensajes implícitos, deben hacerse manifiestos por medio de la rigurosa observación, investigación y documentación.
- Taller de proyectos 5 (Innovación): Los esquemas de cambio y adaptación del vestir y la moda, son el centro de reflexión de este taller. Sobre esto el conocimiento profundo del consumidor y sus entornos permitirá hacer las reflexiones y propuestas pertinentes.
- Taller de proyectos 6 (Tecnología): La tecnología como suma de conocimientos, determina los usos y escenarios presentes y futuros del vestuario. Este escenario ofrece la visión general de la determinación e inclusión de los procesos tecnológicos en la generación de vestuario y los nuevos materiales.
- Proyecto de Grado: La complejidad de un proyecto que sume las diversas perspectivas y conocimientos dados en los talleres previos, es el objetivo central de esta asignatura. Desde este punto la importancia del aprendizaje significativo, en donde la postura propia se haga visible y brinde nuevas perspectivas a las problemáticas del vestuario.
- Práctica Profesional: Es el ejercicio profesional, como parte de la formación académica en un entorno social y productivo. Para tal fin el programa ofrece cuatro alternativas:
 - Vinculación laboral a una organización del gremio
 - Practica Investigativa
 - Practica Social
 - Creación de Empresa

Estos se complementan con los componentes de: Gestión, Historia y Teoría Representativo, Tecnológico, Arte y estética y Funcional operativo. Todos estos elementos en conjunción hacen la conformación de la estructura para la formación del Diseñador de vestuario en la Universidad San Buenaventura de Cali. Dentro de esto la influencia de los contenidos y el direccionamiento específico para el trabajo interdisciplinar, de emprendimiento y humanista como argumento inicial para la formación de un perfil de Diseñador de vestuario, acorde con las necesidades del contexto, y con la prospectiva necesaria para lo porvenir.

¹¹ Fig. 4. Asignaturas Programa Diseño de Vestuario USB-Cali.

Figura 4: Asignaturas Programa de Diseño de vestuario USB-Cali



Fuente: Elaboración propia, 2014.

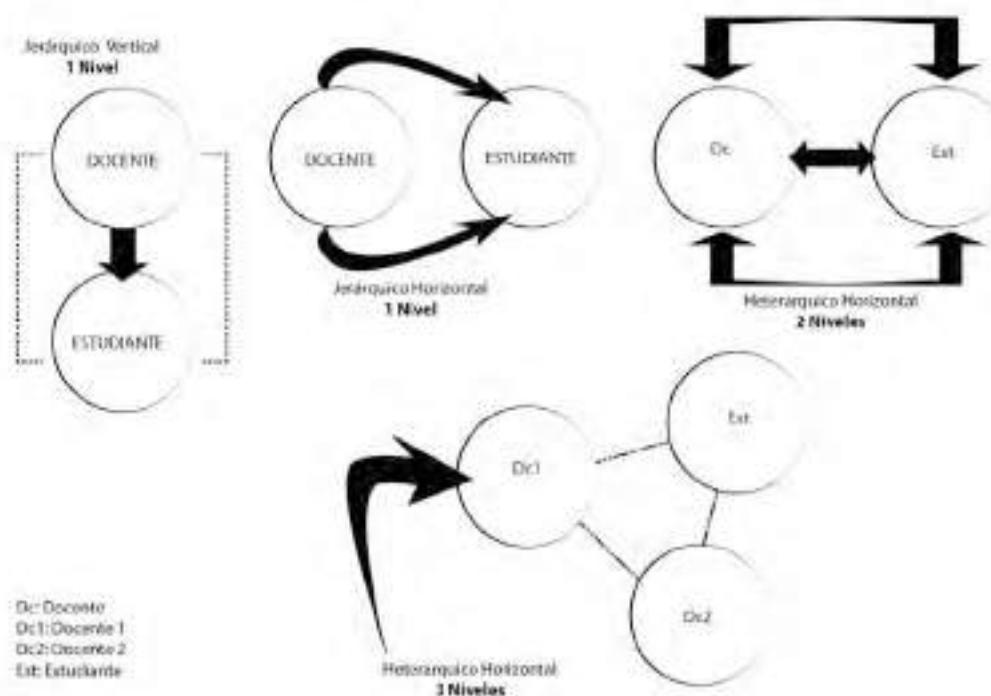
Configuradores del proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de Diseño de Vestuario

Paradigmas de la enseñanza-aprendizaje

Dentro de los esquemas que administran los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran diversas alineaciones que como proceso dan resultados específicos. Si bien hemos visto como diversas disciplinas sirven al diseño, es importante acotar que su aporte no solo radica en sus conocimientos sino en sus metodologías y didácticas. Las alineaciones¹² permiten reconocer en un escenario (aula) las posiciones y disposiciones de poder que están implícitas en ellas. La generación del conocimiento, es permeado por estas alineaciones, y con ellas el reconocimiento de tipos específicos de aprendizajes, primando para los talleres de Diseño el denominado Aprendizaje significativo.

¹² Fig.5 : Alineaciones en los TDPV - Programa Diseño de Vestuario USB-Cali

Figura 5: Alineaciones en los TDPV-Programa Diseño de Vestuario USB-Cali



Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

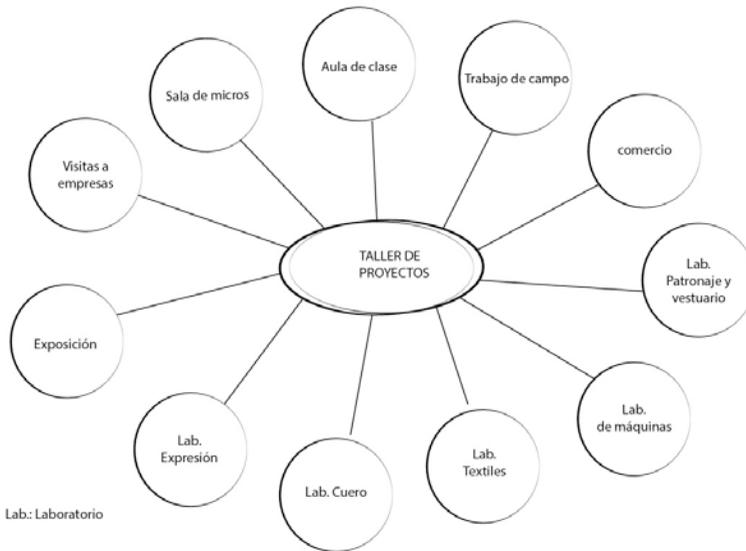
Docentes y estudiantes se concentran y disponen de manera espacial y a partir de esto se disponen tanto las interacciones como las interrelaciones. La primera (interacción) es entendida como el proceso por el cual hay un flujo de información en por lo menos una dirección. La interrelación, es el espectro sobre el cual la información se codifica en varios frentes, y sobre los cuales los aspectos emocionales, motivacionales, de empatía y de acción se ven claramente especificados. Los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje nos muestran una alineación Jerárquica vertical en donde se muestra solo 1 nivel de interacción. Esta tipología clásica, se visualiza en las clases magistrales, en donde la información que es generada por el docente se entrega a un grupo amplio de personas, existiendo eventualmente una retroalimentación puntual. En este caso el conocimiento está concentrado en el Docente. Por otro lado se encuentra la alineación Jerárquica Horizontal, en donde el docente sigue ocupando un lugar principal, pero por disposición espacial y numérica existe un esbozo de interrelación a partir de una interacción más nivelada. La conformación clásica referente a los Talleres de Diseño, nos muestra una alineación Heterarquica Horizontal en donde el dialogo se presenta en dos niveles y el esquema de “poder” se concentra en tanto en el Docente como en el estudiante. Es importante mencionar, que si bien se encuentran estos dos actores en la misma línea, el Docente es quién aporta la experticia y la guía específica para los proyectos, y la noción de Construcción de conocimiento es un hecho conjunto. La propuesta que presenta el PDV de la USB-Cali¹³ para las practicas didácticas y pedagógicas de los talleres, muestran a dos docentes en acción y un sujeto estudiante en interrelación. La alineación Heterarquica horizontal en 3 niveles nos muestra una dinámica constante para la construcción del conocimiento. En esta los aportes que se dan a modo de retroalimentación, se direccionan a más de un nivel. En esto se visualiza la importancia del dialogo como eje central de la comunicación.

¹³ PDVUSB-Cali : Programa de Diseño de Vestuario Universidad San Buenaventura Cali.

Escenarios, dinámicas y relaciones/ Formatos de aprendizaje¹⁴

Los escenarios de aprendizaje representan también elementos indiscutibles para la construcción y gestión del conocimiento. Los diversos formatos en los cuales se presta la actividad enseñanza/aprendizaje permiten que las vivencias, la práctica, y la experimentación alimente de manera constante la generación de nuevo conocimiento.

Figura 6: Formatos y escenarios de aprendizaje de los TDPV-Programa Diseño de Vestuario USB-Cali



Fuente: Documento de registro calificado programa Diseño de Vestuario Universidad San Buenaventura Cali, 2012.

Los escenarios establecidos para el acto educativo que se liga en los Talleres de Proyectos están establecidos con las siguientes características¹⁵.

- Aula de clase: Con ayudas tecnológicas para presentaciones multimedia, ya que la sensibilización y utilización de todos los sentidos es clave en el diseño.
- Trabajos de campo: Los proyectos de diseño, se abordan siempre desde un problema real del ser humano; por eso el estudiante debe hacer investigaciones en la ciudad constantemente, por medio de registros fotográficos, encuestas, entrevistas, entre otros.
- Comercio: Para el desarrollo de sus diseños, el estudiante debe hacer una búsqueda de los insumos adecuados o, en algunos casos, trabajar en talleres en donde pueda desarrollarlos, utilizando maquinaria especializada. Mediante la búsqueda en la oferta comercial de materiales, el estudiante se va familiarizando con la oferta de materiales que puede utilizar.
- Laboratorio de patronaje y vestuario: Este espacio será el sitio en donde el estudiante pasará la mayor parte del tiempo de sus clases prácticas por estar adecuado con mobiliario especial para el diseño y trabajo manual. El espacio tiene maniqués que le permiten interactuar con la forma humana para el desarrollo de sus proyectos.
- Laboratorio de Máquinas: Es el espacio está destinado a la confección de prendas de vestir desarrolladas por el estudiante durante todo el semestre. Aquí hace realidad sus diseños en horas de clase presencial o en tiempo de trabajo autónomo.

¹⁴ Fig.6 : Formatos y escenarios de aprendizaje.

¹⁵ Información extraída del documento de Registro Calificado pp.90.

- Laboratorio de Textiles: Es un espacio que cuenta con los equipos necesarios para simular procesos textiles, pruebas para la elaboración de modelos, prototipos y colecciones que debe presentar en sus asignaturas.
- Laboratorio de Cuero: Es un espacio que cuenta con los equipos necesarios para simular procesos productivos y de diseño en cuero, calzado y marroquinería. El estudiante tiene la oportunidad de realizar pruebas para la elaboración de modelos, prototipos y colecciones que debe presentar en sus asignaturas.
- Laboratorio de Expresión: Es un espacio que cuenta con los equipos necesarios para desarrollar habilidades en expresión gráfica bidimensional y tridimensional.
- Exposiciones: Todos los trabajos de los Talleres deben ser exhibidos a manera de exposición, en lugares escogidos por los estudiantes, previamente aprobados por el docente, dentro o fuera de la universidad. La propuesta apunta a que estos trabajos sean apreciados por diferentes personas por fuera de la academia.
- Visitas a empresas: En algunos casos, dependiendo del tema del curso, se planearán visitas a empresas del sector, en donde el estudiante puede confrontar la realidad con la teoría.
- Salas de Micros: En ellas el estudiante encuentra el apoyo digital, en sistemas operativos, comunicaciones y tecnología necesaria para las presentaciones de sus proyectos.

Trabajo por proyectos / actividad proyectual: enfoques y estrategias didácticas “fuertes”, como base de los procesos de Diseño

A partir de lo antes tratado, es necesario hacer referencia a la didáctica centrada en los denominados métodos activos y a la organización de los currículos por proyectos de trabajo. Aquí es donde la interacción de los elementos que componen la educación – Valores y propósitos de largo alcance - con los elementos del aprendizaje – situaciones, conceptos y valores de comprensión y aplicación a corto plazo - está en constante dinámica, y en los cuales el docente funge de observador y guía. En estos métodos, el aprendizaje solo llega a través de la experiencia y a través de la motivación de encontrar el conocimiento. Finkel, Sugiere que:

Ningún pensamiento, ninguna idea pueden ser transmitidos como una idea, de una persona a otra. (Finkel, 2008, p. 20)

Desde el aspecto pedagógico de la educación surgen diferentes didácticas y metodologías. Una de ellas es el trabajo por proyectos el cuál surge como una nueva y relativamente reciente apuesta para resignificar las relaciones pedagógicas, a partir de la indagación y del diálogo como elementos esenciales de la relación académica en diferentes niveles del sistema educativo. Con una larga tradición en la historia de la educación el trabajo por proyectos se ha extendido, enriquecido y consolidado dentro de la estructura de los programas académicos en distintas disciplinas que se permiten incluir los conceptos constructivistas y aunque ya hacía parte de los métodos utilizados tradicionalmente en el campo del Diseño, se fue institucionalizando como una práctica inherente al modo proyectual propio de los trabajos de diseño. Es conveniente diferenciar, que la noción general del trabajo por proyectos es una metodología que se establece en el aula para definir los alcances de un planteamiento, y el pensamiento proyectual, es el eje articulador de los procesos y metodías del diseñador. Es probable que las experiencias previas de las escuelas de arte y diseño establecidas a principios del S.XX hayan sido los inspiradores para los teóricos constructivistas. En este sentido es importante recuperar las prácticas que realizan docentes y estudiantes.

Finkel a través de la propuesta de incentivar el aprendizaje por medio de la motivación y activación de un enunciado clave dado por el Docente, desde lo cual se da un insumo suficiente para que los estudiantes aprendan y se inquieten por hacer la búsqueda del conocimiento en profundidad. El autor ofrece numerosos ejemplos de cómo trabajar en clase intentando generar una gran motivación en el docente. De manera más puntual y centrada en el tema del trabajo por proyectos los docentes de la Universitat de Barcelona Fernando Hernández y Monserrat Ventura, nos inducen de

manera sistemática a ese tipo trabajo no solo como una estrategia para organizar los conocimientos escolares en una propuesta curricular, sino como la presentación de un enfoque constructivo del aprendizaje y la enseñanza real, pues se ejecutaron como proyecto educativo en un tiempo extenso en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona (Hernández y Monserrat, 2008).

En este sentido, es necesario precisar, frente a las prácticas convencionales utilizadas en los procesos de formación en Diseño que han incluido siempre la estructura del trabajo por proyectos, es decir con base en el desarrollo de proyectos puntuales para resolver problemas / casos de Diseño, cuál es el aporte concreto de las teorías de la educación impulsadas por los constructivistas al desarrollo de una pedagogía o a unas didácticas propias del Diseño. Desde este enfoque los proyectos de diseño aportan elementos a las teorías constructivistas aportando desde la vinculación de una mirada holística los aspectos investigativos, de experimentación, prueba y error desde las dimensiones y conocimientos interdisciplinarios inherentes a la conformación del Diseño. Particularizando en el tema del vestuario, los tópicos acerca de la necesidad de vestirse, los procesos de adquisición de hábitos y costumbres, el uso de los recursos específicos según el contexto, las tendencias y la identidad.

Este aporte desde la educación constructivista complementa el universo epistemológico del Diseño y del área específica del DV¹⁶, permitiendo reconocer los esquemas establecidos desde los enfoques como los de Arts&Crafts, Vjutas y Bauhaus, principalmente con sus usos del taller y el proyecto conocimiento para el ejercicio del trabajo en el aula, hasta las tendencias de hoy. Para desarrollar ‘pensamiento de Diseño’ J. Pericot (1991) dice que “el estudiante debe ser consciente de que él debe organizar, sin trabas metodológicas, su propio proceso de Diseño, confundirse con él y aceptar sus razonamientos, intuiciones y experiencias” (Pericot, 1991), lo que deja abierta la invitación a crear un equilibrio entre lo que dicta la metodología y lo que propone el estudiante como lo esencial para el desarrollo creativo. Los métodos que son aprendidos previamente a la formación profesional especializada, y que se ubican en los niveles básicos de formación muestran a modo de receta, una serie de pasos que han de ser demostrables. Aun en la actualidad se divisa la premisa sobre la cual todo conocimiento debe ser científico¹⁷, en un sentido riguroso de la palabra. Sobre esto la escuela debe hacerse responsable de que el sujeto pueda resolver problemáticas delimitadas en acuerdo con una manera específica para proceder, - método - y llevado a cabo sobre una línea de objetivos específicos y puntuales - metodología-.

Para el diseño, la metodología se propone un enfoque menos rígido y lineal. Para el diseño la divergencia que inicia en un punto de partida, se va haciendo fluctuante y convergente en cada proceso de exploración y búsqueda del propósito del proyecto, esto permite comprender que no hay “fórmulas mágicas” para diseñar, y que la convergencia es la respuesta.

Así, estas concepciones señalan tres potenciales del saber: Utilizar / resolver, re combinar, instrumentalizar la autoformación que definen a quien se cultiva sistémicamente. Al contrastarlas con la identidad profesional del diseñador - algo por establecer-, los objetivos del PDV/USB - Cali y su quehacer como escuela se abre el interrogante sobre si se podrán generalizar estas conclusiones para jóvenes diseñadores de vestuario, teniendo en cuenta el tejido que surge de sus concepciones personales y frente a todo lo que aprenden a través del programa.

Conclusiones

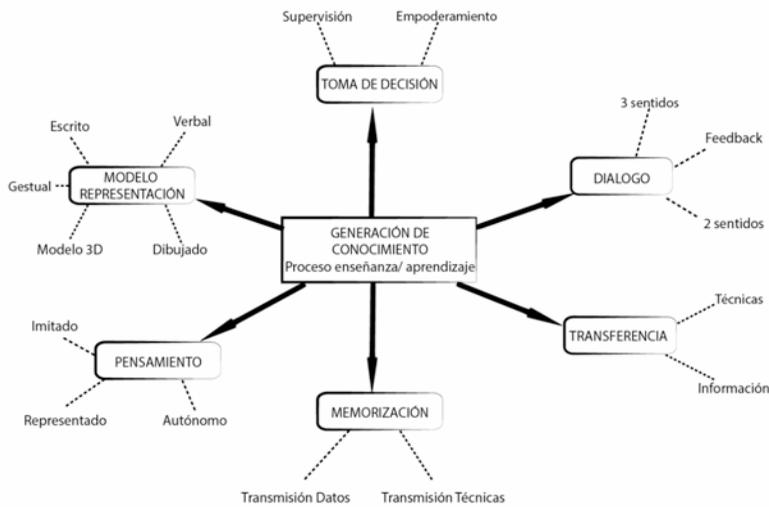
Las relaciones humanas están permeadas por los contextos que acaecen y circunscriben las emociones y las actividades. En los escenarios donde se emerge el sentido de la formación, se evidencian elementos que calan la naturaleza de los actores que se presentan y así como su interrelación e interacción. En el devenir de cada acto educativo van confluyendo tiempos y espacios virtuales y reales, personas pasadas, presentes y futuras, métodos y mecánicas pero sobre todo conexiones que dan la identidad al Ser, al saber y al hacer.¹⁸

¹⁶ DV: Diseño de vestuario.

¹⁷ Científico entendido como lo objetivo y preciso de un proceso y un conocimiento.

¹⁸ Fig.7 : Generación de conocimiento en los Talleres de Proyectos de vestuario de la USB-Cali.

Figura 7: Generación de conocimiento en los TDPV-Programa Diseño de Vestuario USB-Cali



Fuente: Elaboración propia, 2014.

Este es el punto desde el cual, se reflexiona acerca del devenir Enseñanza/Aprendizaje en los Talleres de proyectos en Diseño de Vestuario, teniendo como referente una profundización en el estado del arte y marco teórico. A su vez, se pone de manifiesto cuales son las relaciones que se mantienen desde el Pensamiento Docente y el pensamiento discente, respecto a su interacción e interrelación y como esto afecta la construcción del conocimiento.

Desde la óptica de la educación, se presuponen los escenarios, y en ellos las actitudes y actividades y a su vez los sujetos se preconiben. Sobre esa escenografía se disponen las jerarquías que son referencias directas a las posiciones interactivas y ubicaciones espaciales que provocan decisiones, acciones específicas. Todas estas variables re-presentan (como en una obra libreteada) a las personas que se encuentran para aprender y enseñar sobre saberes específicos. Así diversas vertientes educativas nos han mostrado posibilidades para estos escenarios de encuentro, con la premisa clara de que es el entorno el que afecta a las personas y que en esta interacción el conocimiento se ha cimenta de una manera o de otra, haciendo construcciones y generando interrelaciones.

Las dinámicas didácticas y pedagógicas del Diseño de vestuario, se han ido generando con la incorporación de las dinámicas proyectuales del diseño, principalmente de las especialidades de Industrial y moda. Sumada a estas bases podemos encontrar también que las diversas teorías y materias que sirven al diseño ya sean de orden científico o artístico, hacen modos específicos sobre la actividad proyectual. Este tejido, genera maneras diversas de enseñar y aprender, sobre lo cual las características y perfiles tanto de los docentes y estudiantes deben estar en concordancia con un pensamiento abierto, y con capacidad de síntesis.

Haciendo mención de las personas que participan en los procesos, y que son los actores de las comunidades de sentido, hay que distinguir tanto los diversos orígenes disciplinarios como las aspiraciones y potencialidades. Estas complejidades en relación sumadas a los parámetros epistemológicos y facticos de la formación de la profesión, el escenario universitario y la figura de taller como tal nos darán las pautas para reconocer como es la conformación para la construcción de conocimiento en los talleres de proyectos de diseño de vestuario. En esto la figura del emprendimiento, la cual está ligada a sus procesos de abordar y construir el conocimiento permite visualizar que la formación que se recibe, las experiencias que se crean y las ideas que se desarrollan serán la base para que los profesionales de Diseño de vestuario auto gestionen su desenvolvimiento personal y desarrollo profesional.

Las normativas que desde lo académico dan al verbo Diseñar, escenarios específicos, finalidades y acciones, condicionan tanto el hacer en su cómo, cuándo y para qué, y el saber cómo un manto que corporiza lo creado. Desde este punto se generan las consonancias y disonancias, respecto a las didácticas y metodologías, sobre todo afectando a los estudiantes (discentes) que son los que van avanzando por el camino de su formación con multiplicidad de opciones y miradas del hacer y el saber para el diseño. Es vital hacer la relación entre lo que reporta la acción concreta y muchas veces tangible al sentido del saber y el conocimiento los cuales son intangibles.

En la misma línea, los elementos de la relación pedagógica priman en el sentido y orientación de la generación del conocimiento. Por lo tanto, elementos tan arraigados al oír y sentir al otro, son claves en las metodologías del diseño. De hecho la acción del diseño representa una interacción con un usuario, un entorno, una actividad o un proceso, y asimismo en el proceso de Enseñanza y aprendizaje la comprensión de ese otro se ha de conformar a través del dialogo.

Para el diseño de vestuario, la característica tangencial ha sido recogida por las experiencias previas en los contextos donde se aprende y enseña diseño. Teniendo como aliciente que aún en el imaginario colectivo el quehacer y las resultantes de la actividad propia del Diseño de vestuario se ubica en las vertientes de los artes y oficios, teniendo una connotación específica según el perfil con el que se le mire. Así, la validación de su filiación, viene a darse al conocer cuál es el elemento que da la génesis al pensamiento del diseñador y desde esta plataforma saber cuáles son las características que han de condicionarse en los escenarios y con los actores que enseñan y aprenden en Diseño de Vestuario.

Agradecimientos

Este escrito hace parte de la investigación finalizada denominada *Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario: Un espacio para la construcción de conocimiento*, llevada a cabo en el año 2013 en la Universidad San Buenaventura Cali. Agradecimiento especial a los participantes, monitores y asesores del proyecto.

REFERENCIAS

- Arteaga, D.N. (2010). El Desarrollo humano y la generación de capacidades. Recuperado el 12 de Diciembre de 2014, de http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/ArtD5_4.pdf
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). Resolución número 3463. Recuperado el 12 de Diciembre de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86403_Archivo_pdf
- Pericot, Jordi. (1991). *Pedagogía del Diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Programa de Diseño de Vestuario, U. S. (2012). *Renovación registro calificado*. Cali.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P. (s.f.). Informe de desarrollo humano. Recuperado el 12 de Diciembre de 2014 de <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----&s=a&m=a&e=A&c=02008#.VBs7d00tBXJ>
- Sen Kumar, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*. Recuperado el 25/11/2014 de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791>
- Universidad San Buenaventura. (2010). *Proyecto educativo Bonaventuriano* - P.E.B. Cali: Editorial Sanbonaventuriana.

SOBRE LA AUTORA

Dolly Viviana Polo Flórez: Diseñadora Industrial -Universidad Jorge Tadeo Lozano, Magister en Educación Desarrollo Humano –Universidad San Buenaventura Cali, Doctoranda en Educación-Universidad San Buenaventura Cali. Profesora e Investigadora Asociada, del programa de Diseño de Vestuario, perteneciente a la Facultad de Arquitectura, arte y diseño de la Universidad San Buenaventura Cali.

Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas

Luis Rodolfo Ibarra Rivas, Universidad Autónoma de Querétaro, México
María del Carmen Díaz Mejía, Universidad Autónoma de Querétaro, México
Sara Miriam González Ramírez, Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen: *Ofrece dificultades teórico-prácticas de académicos al investigar, enseñar el oficio de investigar y al trabajar con otros profesores. Centramos el interés indagativo en representaciones sociales sobre metodología-método-técnicas, las explicamos y relacionamos.*

Palabras clave: *formación docente-investigativa, sentido común científico, metodología-método-técnicas*

Abstract: *This paper presents theoretical & practical complications of academics while investigating, teaching how to be a researcher and working with other teachers. We focus our research in social representations about methodology-method-technique. We explain and link the previously mentioned concepts.*

Keywords: *Education to Teach & to Research, Scientific Common Sense, Methodology-Method-Techniques*

Introducción

En este artículo presentamos hallazgos encontrados al indagar representaciones sociales sobre metodología, métodos y técnicas; nos preocupaba comprender mejor qué entendieron y cómo valoraron nuestros colegas esos conceptos, pues varios de nuestros alumnos nos exigieron: “¡Pónganse de acuerdo! Nos dicen cosas distintas”; así mismo, en varias ocasiones nos enfrentó nuestro entendimiento de cómo y por qué investigar. Dedicamos nuestro Seminario de Formación Docente e Investigativa (enero-junio 2014) a estudiar tales temas, para encarar estas vicisitudes: reclamos de estudiantes, diferencias entre nosotros; incapacidad de entender al compañero y acordar con él; investigar de manera más eficiente y consciente. Gracias al proceso de investigación-acción indagamos situaciones vividas en la formación realizada en nuestro Seminario, es la materia prima de este trabajo. Anhelamos que sirva a otros colegas en sus tareas de investigar y enseñar o transmitir el oficio de investigador. Las conclusiones invitan a reconsiderar cómo entender, practicar y valorar metodología, métodos y técnicas. Tal acción contribuirá a favorecer la tolerancia y la democracia.

Descripción del objeto de estudio

Somos un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) que gestionamos nuestros procesos de formación. En el año 2008 fundamos el Seminario, porque encontramos que compartíamos límites y desconocimientos en nuestra vida académica y apreciamos la posibilidad de conformar un grupo de estudio para encararlos. Somos 15 universitarios, con grados académicos de maestría (11) y doctorado (4); nuestros posgrados poseen distintas orientaciones, aunque todos en el campo de las ciencias sociales (2) y la mayoría en educación (13). Nuestras edades van de 65 a 35 años. Somos 12 profesores que formamos jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa o la Maestría en Ciencias de la Educación, ambos programas ofrecidos en la Facultad de Psicología de la UAQ. Los otros 3 colegas son de otras instituciones: uno de la Benemérita Normal del estado de Querétaro, otra maestra de la Universidad Tecnológica de Querétaro y una maestra que trabaja en la Facultad de Enfermería de la UAQ. Hay más mujeres (11) que hombres

(4). Todos tenemos en común el ejercicio de las funciones universitarias de docencia e investigación. El Seminario está programado de manera semestral.

Los fines del Seminario, así como de sus participantes, variaron con el tiempo. En su inicio se orientaron más a conocer contenidos necesarios para ejercer la docencia y, en menor medida, la investigación. Hace tres años su énfasis cambió. Si antes fue más docencia que investigación, ahora el Seminario está orientado a valorar ambas equitativamente. Esta valoración lleva implícita una tensión propia de la Universidad y algunos universitarios: generar conocimiento o enseñarlo a nuevas generaciones. Los esfuerzos vertidos en el Seminario se materializaron al publicarnos 7 artículos científicos en la Revista *Ciencia UAQ* (2013).

El proceso formativo del Seminario inicia cuando acordamos una temática de interés compartido. Sobre esa base, aquél con un cierto conocimiento y experiencia en la temática propone un programa semestral: contiene objetivo general y específicos, contenidos temáticos, bibliografía, forma de trabajo y criterios de evaluación. Después lo somete a consideración de los participantes. Es usual decidir si la oferta corresponde a las expectativas del grupo; de no ser así, se realizan modificaciones pertinentes: nuestra forma de decidir es por consenso. Durante los 6 años que tiene de vida nuestro Seminario analizamos temas como el tiempo y la educación, el malestar docente, relaciones comunicativas en el aula y otros más; a lo largo de estos 6 años, los temas de estudio semestral tuvieron continuidad. Al término de cada período semestral del Seminario, autoridades de la UAQ avalan la intervención de quienes trabajaron en él con una constancia para los participantes.

Con el programa del Seminario como guía, llevamos a cabo reuniones quincenales de dos horas de duración. En ellas son ofrecidos los hallazgos, críticas, dudas y observaciones surgidas de la lectura del libro o artículo correspondiente a la sesión: los comentarios vertidos llevan a la discusión o al diálogo; generalmente llegamos a acuerdos sobre los temas propuestos. Aunque en ocasiones, como la que aquí será mostrada, las tensiones se extreman y los acuerdos no se consiguen. En otras palabras, en momentos se logró la modificación de ideas, sentimientos y prácticas, mientras que en otras no tanto; en algunos momentos del Seminario el proceso educativo fue fructífero, en otros no conseguimos la autoformación docente ni investigativa.

El contenido de este trabajo proviene, como ya mencionamos, del período escolar enero-junio, 2014. En él nos propusimos estudiar diferencias entre metodología, métodos y técnicas de investigación. Fueron motivo de análisis porque escuchamos quejas de nuestros alumnos. Su descontento fue porque les mostramos distintos criterios al tratar estos temas, ya sea en cursos sobre investigación o al dirigir sus tesis tanto de la Licenciatura en Innovación y Gestión en Educación, como en la Maestría en Ciencias de la Educación.

Nuestros estudiantes adujeron: "...no se ponen de acuerdo en qué es metodología y qué es método", "...unos maestros dicen que lo que presentamos por método no es tal, y antes nuestro director de tesis lo avaló", "...una maestra nos regaña porque dice que confundimos técnicas con métodos, pero no nos aclara cuáles son sus diferencias", "...llegaron a pedirnos que hiciéramos el capítulo de metodología de nuevo, cuando la tesis ya estaba terminada"; en suma, la retroalimentación de nuestros alumnos mostró la falta de criterios compartidos para concebir qué entender por metodología, métodos y técnicas.

El trasfondo de ignorar las diferencias entre esas temáticas es más delicado. Si metodología, método y técnica son *formas* o *camino*s para investigar, entonces, quizá no supiéramos, cabalmente, hacerlo: desconocíamos modos de investigar. Si ignorarlo en el terreno de la investigación es una limitante, en la docencia no es menos. Los 15 colegas, al transmitir el oficio de investigador a nuestros estudiantes, probablemente lo hacíamos de manera parcial. Enseñábamos sólo lo aprendido en el posgrado que nos facultó para ejercer la docencia e investigación: quizá reproducíamos una forma de investigar y reñíamos con quienes seguían otra distinta. Algo espinoso de tal forma de reproducir el oficio de investigador estriba en la posible intolerancia ante el representante de otro tipo de método investigativo. Así mismo, existe otra limitante: la incapacidad de recrear formas de investigar distintas a las que nos enseñaron.

Carecer de argumentos suficientes para mostrar qué distingue metodología, método y técnicas de investigación es un problema aún más entreverado. Es más complejo porque, aun con diferencias

entre ellos, ofrecen *modos de pensar*: desconocer sus características no abre la posibilidad de entender ni aventurarse en distintos modos de pensar. Bourdieu señaló que la educación debe privilegiar las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de una validez y una aplicabilidad general; señaló que los modos de pensar fundamentales son: deductivo, experimental, histórico, y el reflexivo y crítico que debiera siempre asociarse a los anteriores (2011, p. 116).

Lo susceptible de indagar de la condición docente que experimentamos los participantes del Seminario, al enseñar metodología, métodos y técnicas de investigación, se orienta a conocer qué modo de pensar científico es el que transmitimos. Otra arista a investigar, que antes no vislumbramos, es un atributo más abstracto que puede transitar de la investigación a la docencia o, en general, a la vida: un modo de pensar interesado en comprender qué es la realidad.

Es un objeto de estudio digno de investigar, el tratamiento dado a contenidos sobre metodología, métodos y técnicas en nuestro Seminario, durante un semestre, porque: a) Contribuye a comprender límites al enseñarlos a nuestros estudiantes y al enseñarnos entre nosotros los participantes en él. b) Es necesario saber si la enseñanza de esos contenidos está más dirigida a una postura orientada a la comprensión técnica de metodología, métodos y técnicas: *cómo investigar* o, bien, a otra que conduzca a pensar por sí mismo. Caminante no hay camino, se hace camino al andar: no hay un cómo definitivo, es necesario pensar para construirlo.

Es plausible indagar qué transmitimos al enseñar metodología, métodos y técnicas de investigación porque si carecemos de modos de pensar científico, acaso sólo estaremos reproduciendo de forma rutinaria, mecánica, lo que se nos enseñó: un método, camino o los pasos a seguir al investigar. Se justifica indagarlo porque, si carecemos de modos de pensar científico, tal vez incurramos en lo que Morin señaló: si los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad genera la cretinización de alto nivel (1998, p. 30). La metodología dominante produce oscurantismo porque no asocia los elementos separados del saber, no existe la posibilidad de engazarlos ni reflexionar sobre ellos. Para fines de este trabajo, se entiende por cretinización la contención de la inteligencia a una única manera de pensar. La cretinización de alto nivel se advierte en la excesiva especialización: un médico experto y especialista en la rodilla que ignora lo demás del cuerpo humano. Más cercano a lo expuesto, la cretinización se propicia si sólo se reproduce una forma de pensar, desconociendo, menospreciando y no relacionando otras: se padece oscurantismo al ignorar y menospreciar otros modos de pensar científico.

Ante lo expresado por nuestros alumnos y luego de advertir en sesiones del Seminario discrepancias entre nuestras formas de entender metodología, método y técnica, nos¹ fue necesario investigar cuáles son las formas con que los comprendíamos y qué contenidos les atribuíamos. Justificamos esta investigación porque, además de no enseñar a pensar científicamente, quizá no se enseña a tolerar al pensar distinto. También se justifica al ser deseable que la innovación educativa se genere por los propios maestros que viven procesos escolares para enseñar a investigar.

Sólo cuando tuvimos oportunidad de reflexionar sobre nuestras prácticas en el Seminario y en nuestras clases, advertimos la necesidad de complejizar lo que al inicio se planteó para el semestre: acordar cierta homogeneización al comprender metodología, métodos y técnicas. Advertimos que el problema que encarábamos es más complejo, pues las diferencias que nos hicieron ver nuestros estudiantes son una arista (más visible). Otra más es la posibilidad de comprender si nosotros transmitíamos formas de pensar científico o sentido común científico (más abstracta).

Para comprender las diferencias entre pensar científico y sentido común científico, baste señalar aquí –más adelante lo desarrollaremos más ampliamente– que el pensar está abierto a lo ignorado o desconocido, ya sea científicamente o no; mientras que el sentido común científico es el elaborado por un grupo de científicos que se identifica con ciertas representaciones sociales. Es sentido común científico porque al identificarse con ciertas formas de hacer ciencia, como en el sentido común, se valora lo admitido y se tiene una actitud de rechazo ante lo ajeno, porque los problemas a investigar están previstos por el paradigma de base.

¹ En adelante el plural de la primera persona obedece a la autoría de esta contribución (tres profesores), el resto de los académicos del Seminario no fueron sus autores; todos fuimos motivo de indagación.

Para guiar esta investigación supusimos:

Las formas de comprender metodología, métodos y técnicas de los participantes se inclinan a dos tendencias:

- a) Sentido común científico.
- b) Apertura a recrear y conjuntar orientaciones metodológicas, de métodos y técnicas.

Teorías de apoyo

Teoría de las representaciones sociales (RsSs). El término representación social fue acuñado por Durkheim. Lo refirió al término medio de creencias, sentimientos y prácticas de los miembros de un grupo social. Tiene vida propia, independiente de las condiciones particulares de los miembros del grupo. Ellos pasan y ella permanece (Durkheim, s/f, p. 89). Es necesario comprender las representaciones sociales porque los participantes del Seminario ofrecimos en nuestras prácticas académicas, precisamente, representaciones sociales a propósito de metodología, método y técnicas.

Las RsSs viven en los individuos, pero su generación es un producto social e histórico. Las RsSs vinculan a los miembros de un grupo social y los distinguen de otros grupos por sus ideas, prácticas, creencias y sentimientos. Un grupo social es una autoridad moral que dirige la vida de sus miembros, es una fuente de vida *sui generis*. Él desprende un calor que calienta y reanima los corazones, les abre la simpatía y *les hunde los egoísmos* (Durkheim, s/f, pp. 34-35). Un grupo social requiere RsSs para existir y para dirigir sus miembros y al grupo mismo.

Moscovici desarrolló la teoría de las RsSs (1961). Nos apoyaremos en el trabajo de Mora (2002) quien lo sintetizó. Las RsSs son teorías o ramas del conocimiento que descubren y organizan la realidad. Son sistemas de sentimientos, ideas y prácticas con dos funciones: ordenan un mundo y orientan a los individuos que conforman un grupo dentro de él; además, posibilitan la comunicación entre los miembros de un grupo al proporcionarles un código para el intercambio social y un código para nominar y clasificar, sin ambigüedades, los aspectos de su mundo y de su historia personal. Asimismo, las RsSs regulan los comportamientos intra e intergrupales (Mora, 2002).

La representación social –o enunciado naturalizado– separa el proceso de producción científica y se queda sólo con el producto: el concepto. Éste adquiere *status* de evidencia inobjetable, conforma una ciencia, *la ciencia del sentido común*. Esta ciencia del sentido común es interiorizada por los individuos que forman parte del grupo social, que naturalizó un concepto científico (Mora, 2011, pp. 10-11).

Existen tres circunstancias para generar RsSs. La primera es *la dispersión, abundancia e insuficiencia de información*; en otras palabras, la multiplicidad y desigualdad de información sobre un objeto, vuelven precarios los juicios. Una más es *la focalización*: un individuo o un grupo focalizan algo porque están implicados en la interacción social, debido a los intereses que se mueven dentro del grupo y sus miembros. Focalizar será de forma diversa, aunque predomina la exclusión. Otra condición del surgimiento de una representación social es *la presión a la inferencia*: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de hechos focalizados por el interés del grupo o de la colectividad: se exige al individuo o al grupo social que responda, debido a la presión social-grupal (Mora, 2002, pp. 8-9).

Las RsSs se comprenden mejor con la ayuda de tres dimensiones: (1) *Información*: organización o suma de conocimientos que posee un grupo o un individuo a propósito de un objeto. (2) *Campo de representación*: expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, varía de grupo a grupo e, incluso, de individuo a individuo. (3) *Actitud*: orientación favorable o no ante un objeto de la representación social; es el componente que más se advierte porque representa una toma de posición, porque las RsSs se dan únicamente luego de tomar postura y en función de dicha postura tomada (Mora, 2002, pp. 10-11).

Moscovici (1961) planteó, dicho escuetamente, que la opinión es un producto histórico y del grupo social que creó la representación social. La opinión es una representación social a propósito de algo. La postura que afirma que la ciencia es ajena a la opinión, tiene algo de cierto, aunque acaso no admita que estos dos sistemas no son excluyentes. Tienen zonas que se inter-penetrán y confunden: ciencia y sentido común no son sistemas cerrados ni totalmente excluyentes. Ambos tienen

nexos, como lo tienen con filosofía, técnica, estética o el arte. Aquí admitimos al pensamiento complejo, aun cuando no lo explicamos (Morin, 1998).

Metodología, método, técnica

Las RsSs que indagamos fueron a propósito de estos conceptos. Al iniciar el Seminario las teorías que abajo escribimos para delinearlos no las conocíamos. Nuestra actividad en el Seminario y estudios posteriores permitieron regresar a lo que observamos, escuchamos y sentimos allí. Los hallazgos que ofrecemos los percibimos en la medida que tuvimos la posibilidad de comprender mejor lo experimentado en las sesiones del Seminario, gracias a las teorías abajo bosquejadas que explican metodología, método y técnicas. Al comienzo del Seminario nuestros prejuicios y RsSs dominaban nuestras maneras de pensar, sentir y obrar.

Metodología

El *Diccionario de la Lengua Española* la enuncia: ciencia del método. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica (2000, p. 1366). De estas definiciones destacamos el singular de la primera y el plural de la otra. Otra definición de diccionario señala: “la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor criterios que le permiten justificar y construir el método que, bajo razones pedagógicas, responde a expectativas educativas de cada situación” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2005, p. 950). En otro está: Metodología. Estudio filosófico del método científico; hay tres modos de interpretar las alternativas metodológicas: descripción (metodología es la ciencia de la ciencia que establece correlaciones entre prácticas y resultados), convención (las reglas que gobiernan el quehacer científico) y prescripción (distinguir entre imperativos metodológicos falsos y verdaderos) (Honderich, 2001, pp. 733-734).

En libros que sugieren, por su título, ocuparse del tema de metodología es usual encontrar definiciones similares a las de diccionarios. Narro escribió: “es el tratado del método”, y a continuación describió y explicó dos métodos: cualitativo y, cuantitativo (2001, p. 17) Otros tienen en su título la palabra metodología, pero en su contenido no argumentan qué entender por tal (Arias, 2012; Cruz, 2013; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Zorrilla, 2012); muestran descripciones de métodos, inclinándose por el científico sobre otros.

Giroux y Trembay escribieron otro libro con el título *Metodología de las ciencias humanas*. En él anotaron: metodología es el *conjunto de posturas* en relación con la elección de los métodos de investigación y de las técnicas de recolección y análisis de datos (2011, p. 25); páginas adelante ofreció otra acepción de metodología: los capítulos que debe contener un informe de investigación (2011, p. 249). Bernal también incurrió en una contradicción similar (inclinación teórica *versus* procedimental), al inicio de su libro está: metodología es la *teoría* de los procedimientos generales de investigación, describe las características que adopta el proceso del conocimiento científico y las etapas de este proceso, asimismo escribió, es la *teoría* de los métodos empleados y las técnicas conexas con esos métodos (2010, p. 24). Más adelante anotó: metodología es el conjunto de *aspectos operativos* indispensables al realizar un estudio (Bernal, 2010, p. 59). Flores (1991), en su libro con el título de metodología, también se inclinó más por el aspecto teórico: metodología está constituida por el conjunto de modelos paradigmáticos que se utilizaron en la ciencia para realizar investigaciones (Flores, 1991, pp. 20-21).

Sirva esta descripción para mostrar que a la metodología le sucede lo que a las ciencias sociales: el único acuerdo es que no hay un acuerdo. La ausencia de una forma de caracterizarla lleva a la tensión que señaló un autor entre lo *descriptivo*, *convencional* y *prescriptivo*. Los textos aquí descritos siguen esas tres direcciones. La principal orientación de la mayoría de los libros aquí recuperados sobre metodología exponen y sistematizan métodos específicos. Mientras que la propuesta del *Diccionario de las Ciencias de la Educación* abre el horizonte de la metodología: afanarse en *formular criterios* que permitan justificar y construir el método; esto oscila entre lo descriptivo, con-

vencional y prescriptivo: responsabilizando al científico de procurarse criterios de cientificidad y argumentos y prescripciones que sostengan su investigación.

En otros textos encontramos una tendencia similar. Samaja (2007) colocó en el centro de su argumentación, a propósito de la metodología, las nociones de dato (construcción discursiva) y matriz de datos. Las reformuló con teorías del paradigma de sistemas complejos. Con tales conceptos articuló cuatro distintos paradigmas al indagar; al hacerlo abrió la posibilidad de incorporar lo que parecía opuesto. Mostró un criterio (dato-matriz de datos) para unir lo separado (métodos). Guba y Lincoln (2002) también explicaron paradigmas científicos en pugna; curiosamente, en ningún momento precisaron que ofrecían un estudio de naturaleza metodológica, aun cuando lo sea. Su propuesta es valiosa porque invita a ponderar diferencias e interesarse en complementar paradigmas en oposición. En ambos casos el trasfondo es una perspectiva epistemológica que, en lugar de la pugna o competencia entre paradigmas, se afanan en sugerir complementariedad entre ellos: unir lo disperso (Morin, 1998, pp. 28-35).

Barriga (2004) criticó la transmisión del oficio de investigador por la enseñanza basada en prescribir reglas o procedimientos: cómo indagar. En su lugar señaló que la enseñanza de la investigación es una práctica artesanal. Cuando los estudiantes comprenden cómo se investigó en casos específicos y entienden y valoran lo que otros hicieron, desarrollan sus posturas para construir conocimiento (Barriga, 2004, pp. 128-129). De tal suerte, la metodología de la investigación no implica desplegar un recetario normativo a seguir por el investigador, sino preguntarse por características de los métodos del conocimiento en su perspectiva epistemológica: metodología y epistemología se auto-implican en la tarea de preguntar por la ciencia, en todas sus aristas y consecuencias (Fischetti, 2006, pp. 305-306).

Esquivel (2011) destacó la importancia de la teoría en la generación del saber, fue categórico al escribir que sin teoría, no hay conocimiento ni método ni técnicas de investigación. Alertó que sin teoría se usan los conceptos y categorías de forma arbitraria, al estilo Frankenstein de clichés y modelos en voga como: ‘sociedad del conocimiento’, ‘modelo de competencias’, ‘construcción del conocimiento’. Tal forma de ‘hacer ciencia’ se cree garantizada al seguir la jerga del sentido común docente (Esquivel, 2011, pp. 164-165). Añadimos, la teoría que pondera es la descripción, crítica, interpretación, formulación de regularidades, en suma, la argumentación que dota de sentido a la forma de conocer (epistemología en sus nexos con metodología).

Método

En algunos textos antes enunciados sobre metodología es usual destacar al llamado método científico. En otros describen una cronología de los métodos, algunos iniciaron con los filósofos de la Antigua Grecia y llegaron al método complejo de Morin. Para fines de este trabajo, sólo nos apoyaremos en la clasificación y explicación que hizo Habermas (1993). Agrupó las formas de hacer ciencia obedeciendo a un criterio: el interés por conocer. Inició su trabajo criticando al método fenomenológico de Husserl (dirigido a *describir*), sobre esa base, señaló que otros modos de hacer ciencia se guían por los intereses conceptuales de: *interpretar y explicar* (ciencias histórico-hermenéuticas), *prescribir* regularidades o leyes que rigen a la realidad (ciencias empírico-analíticas), emancipar (materialismo histórico y dialéctico) y mostrar contradicciones (método crítico) (Habermas, 1993, pp. 169-172).

La forma de clasificación de métodos de Habermas reduce las existentes y la sustenta teóricamente. Sabemos que ningún método opera de forma pura, es decir, siguiendo un único interés conceptual. No obstante, sí es reconocible en informes de investigaciones, a pesar de lo que sus autores expresen sobre métodos, que se inclinan más por uno.

Algunos estudios expresan seguir el método de estudio de caso (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008; López, 2010), historias de vida (Bertaux, 1989; Bruscas, 2000; Portela, Nieto y Toro, 2009) y lo que llaman método etnográfico (Acevedo, 2005; Martínez, 2001) o método estadístico (Lugones, Ramírez y Machado, 2008; Murillo, Rahona y Salinas., 2010). Estas formas de hacer ciencia resulta difícil ubicarlas dentro de la clasificación de métodos porque están subsumidos en los más generales señalados por Habermas: orientan su trabajo a describir y no tanto a interpretar o prescribir.

Existen *técnicas* que algunos autores consideran métodos, sólo que únicamente siguen su tradición sin tener la argumentación suficiente de por qué son métodos y no técnicas.

Técnicas

La diferencia sustantiva entre métodos y técnicas estriba en que los primeros persiguen un interés conceptual (describir, interpretar-explicar, prescribir leyes, transformar o criticar), mientras que las técnicas tienen como principal cometido contribuir a *recabar* información. Un ejemplo, algún investigador utiliza la técnica estadística a partir de datos derivados de aplicar cuestionarios a muestras de población: porcentajes, moda, análisis factorial de correspondencias, *chi* cuadrada u otros recursos estadísticos. Con la información clasifica, jerarquiza, ordena y, sobre esa base estadística, puede *describir* lo que los datos ofrecen o, bien, puede interpretar atribuyendo lo ofrecido por los datos a tal o cual fenómeno o circunstancias. Incluso puede criticar lo que reportan los datos.

Seguramente para un investigador inclinado por la estadística, etnografía, estudio de caso, historia de vida u otras técnicas para recabar información, le resulte atentatorio que se reduzca a una técnica lo que él denomina método. Inclusive negará que siga otros métodos. Lo que seguramente no advierte es que la técnica que emplea derivará en algún interés conceptual: describir, interpretar-explicar, prescribir leyes, criticar o transformar, sobre los datos que la aplicación de la técnica le ofreció. Tales acciones las realizará de *manera natural*, es decir, sin el cuidado de los métodos fenomenológico, hermenéutico, experimental, materialista histórico y dialéctico o crítico. Sucede algo similar en sentido inverso, quien desconozca los términos para realizar, por ejemplo, un estudio de caso o un análisis factorial, incurrirá en errores inadmisibles para quienes conocen los límites y potencialidades de cada técnica.

No insinuamos los métodos son buenos y las técnicas malas. Afirmamos que se necesitan conocer ambos y llevarlos a cabo para producir ciencia: se tendrán recursos para guiar la investigación tan amplios como amplitud de información y formación se tenga. También es indispensable recrear una orientación metodológica que oriente y dé coherencia y sentido a la investigación.

Metodología, métodos y técnicas de esta investigación

La metodología, la postura epistemológica y ontológica, de la que partimos se basa en el pensamiento complejo (Morin, 1998). Asumimos que es necesario terminar con la postura basada en disyuntivas o aporías que conducen a la reducción de la realidad o el modo de conocerla de forma antitética: cualitativa *versus* cuantitativa, idealista *versus* materialista, individuo *versus* sociedad. Nuestra postura se orienta a unir lo disperso para darle sentido u orientación, dentro de condiciones de relatividad e incertidumbre.

El método por el que nos inclinamos fue el que tiene el interés conceptual de describir (fenomenología) e interpretar (hermenéutica). En el primero nos apoyamos en lo postulado por Husserl (2001), en el otro por Weber (1992). La descripción mostrará las *RsSs* de los participantes sobre metodología, método, y técnica en el Seminario. Interpretar y explicar dará sentido a lo que parece natural: las *RsSs*. De Weber también obtuvimos la teoría del tipo ideal: una construcción teórica que maximiza la coherencia de sentido de una relación social, y se enfrenta a la realidad con esta construcción, con el objetivo de observar qué tanto se acerca a este tipo ideal. Esta construcción ideal se refiere a cómo se desarrollaría la conducta humana si no existiese ninguna desviación y se guiase rigurosamente por esas características maximizadas (Weber, 1992, p. 15).

El Seminario fue un espacio para la investigación-acción, fuimos actores y objetos de estudio (Martínez, 2006, pp. 238-256). *El procedimiento* que seguimos para conducir nuestra investigación inició con la presentación del programa del Seminario, de aquello que nos ocuparía en el semestre: indagar diferencias y similitudes de metodología, métodos, técnicas y procedimientos. Acordamos estudiar y comentar en el Seminario lecturas que explicaran esos temas. Así mismo, nos propusimos hacer diarios de campo para registrar los sucesos que llamaran más la atención: acuerdos, diferencias, conflictos, momentos gratos y exclamaciones que realizáramos en las sesiones del

Seminario. Algunos compañeros aceptaron ofrecer minutas que sirvieran para contrastar lo registrado en los diarios de campo. El resultado de nuestra investigación, decidimos, sería publicado previa lectura y aceptación de lo que se informara.

Fue un proceso de investigación acción porque investigamos acerca de un problema que nos atañía: desacuerdos sobre qué es metodología, métodos y técnicas; también lo fue porque queríamos solucionar tales desacuerdos (Martínez, 2006, p. 239). Convenimos en que el Seminario fuese un espacio para la acción (expresar nuestros juicios, ideas y ejemplos sobre los temas a investigar); las manifestaciones que ofreceríamos serían motivo de *reflexión* y, sobre esas bases, regresaríamos a las primeras expresiones con la mira de evaluar nuestras diferencias y acuerdos. El análisis de nuestro problema común, decidimos, nos debería orientar a replantear aquello que motivaba nuestros desacuerdos, para así ejercer la docencia y trabajar en el Seminario con bases producto de acuerdos.

Las *hipótesis* que guiaron nuestro trabajo son: confundir metodología, métodos y técnicas propicia conflictos al investigar y enseñarla. La formación académica es una tarea individual y colectiva.

Los *objetivos* fueron describir las *RsSs* del grupo del Seminario y sus participantes, y las fricciones que suscitaron, para interpretar los hallazgos. El objetivo pedagógico de nuestro trabajo se orientó a encontrar, en la realidad vivida en el Seminario, aquello que propicie mejor entendimiento sobre metodología, métodos y técnicas; así como recuperar prácticas investigativas y de enseñanza de la investigación, perfiladas en el Seminario, que favorezcan la autonomía intelectual en aras de una sociedad más democrática y solidaria.

Resultados

En nuestro Seminario (enero-junio, 2014) tuvimos 14 sesiones, cada una duró dos horas; de manera previa al trabajo en el Seminario se leyeron textos para analizarlos en él. Algunos compañeros se presentaron con un escrito surgido del análisis de su lectura. Unos más se apoyaron en notas que hicieron en el mismo texto. Otros llegaron con sus fotocopias o los libros subrayados o con el señalamiento con marca textos de color, los menos y no siempre los mismos, se presentaron sin libros ni escritos. Los resultados aquí ofrecidos los encontramos en esas sesiones.

Clasificamos la información para recrear las *RsSs* de los participantes sobre metodología, método y técnica. Al inicio de nuestra investigación no valoramos suficientemente al Seminario como un grupo. Luego de la evidencia empírica que recabamos y de la teoría de las *RsSs* nos vimos precisados a describirlo y a mostrar sus formas de relación; lo estimamos necesario porque, a fin de cuentas, las *RsSs* son de *un grupo*: quienes conformamos el Seminario.

El Seminario como grupo social de académicos. Durante el seminario fue compartido, en varias sesiones, que el clima que vivíamos era de confianza. Estas expresiones lo manifestaron: "...el Seminario es un espacio de vida, en él ampliamos horizontes y compartimos soledades", "...a pesar de la diversidad de intereses, formaciones y edades, nos sentimos a gusto, venimos con agrado", "...este es un espacio de escucha, hablo y tengo interlocutores, me dicen sus desacuerdos y me obligan a reflexionar", "este espacio lo debemos preservar, es muy grato y nos anima al trabajo y disfrutar de la compañía", "...hoy no quería venir, pero el trabajo con ustedes se volvió importante, me sentí obligada a asistir". En términos generales privó el ambiente de confianza racional y afectivo.

Gracias al ambiente de confianza se abrió la posibilidad de ofrecer las *RsSs* que encarnamos sin ocultar demasiado nuestras ideas, sentimientos y prácticas. Una característica de las *RsSs* es que resultan de una presión a la inferencia. Esta presión fue gestada por el ser moral en que conformamos al Seminario, nos impulsa a responder con nuestras representaciones sociales, del tipo que sean, ante la pregunta o mirada del compañero. El grupo social que constituye el Seminario es actuante y nos impulsa a proceder. Existen otros grupos en que la presión es al mutismo o la discordia.

El Seminario, como todo grupo social, es histórico. Sus inclinaciones e intereses variaron. Al inicio, hace ya más de *seis años*, nuestro interés fue comentar libros o artículos que contribuyeran a que fuéramos mejores docentes. En ese entonces, la investigación no fue el principal deseo experimentado en nuestro Seminario; tras tres años, al obtener sus grados de doctor unos y otros de maestros en ciencias, emprendimos invertir energía y tiempo en la producción de conocimiento. La presión a la

inferencia y la focalización del Seminario se ha movido de *la docencia a la investigación*: al principio nuestros códigos lingüísticos referían al actuar docente, ahora es más al del investigador, se focalizan más en los reclamos y necesidades del campo de la investigación y menos en la docencia. La conjugación en forma transitiva no es gratuita. No advertimos que dejamos atrás la docencia ni sólo prive el interés por investigar. Sí predomina la última sobre la otra; en momentos no es así, la docencia lleva a que hablemos sobre ella, al tratar temas sobre metodología, por ejemplo.

Sin que tuviéramos plena conciencia del cambio, ahora el Seminario nos orienta a sentirnos parte de un grupo de investigadores en formación; sin saberlo, estamos en el tránsito de la ciencia del sentido común científico sobre investigar, a la ciencia de la ciencia. La circunstancia por la que pasamos, es reconocer nuestro sentido común científico, para encontrar sus límites y potencialidades. Ahora atisbamos la importancia de la epistemología y la ontología al hablar de ciencia e investigación; antes quizás a algunos participantes del Seminario les resultara chocante incorporar tan sólo las dos voces. Ni qué decir de las teorías que les subyacían.

Para quienes escribimos este artículo es ahora más comprensible que las *RsSs* son ideas, prácticas y sentimientos. En el Seminario experimentamos diferencias en nuestras ideas o juicios; entre nosotros no sólo hubo confianza y armonía. En ocasiones el ambiente se crispó y comunicarnos fue difícil. Las diferencias entre *RsSs* sobre metodología, método y técnicas nos afectó: movió nuestros afectos. En ocasiones la auto-contención para comunicarnos de manera objetiva, sin elevar la voz ni mostrar gestos de enojo, dejó lugar a disputar, arrebatarse la palabra, endurecer el tono de voz y mohines de desagrado e impaciencia. A pesar de las diferencias el Seminario, como ser moral, reguló nuestros comportamientos y la pugna no llegó a rompimientos definitivos. El grupo nos educó y llevó a la tolerancia; aunque en ocasiones no lo logró cabalmente, la tendencia sí fue mantener al grupo y a cada uno de sus componentes, dentro de un clima de confianza y comprensión, formando un todo.

El grupo social calienta y anima los corazones (“venimos con agrado”, “compartimos soledades”, “este espacio es muy grato”). Así mismo hunde egoísmos: el interés por distinguirse con argumentos suficientes y plausibles para caracterizar qué son metodología, método y técnicas. Los participantes son seres históricos que llevan consigo la formación que ahora los distingue. En ocasiones el grupo donde fueron formados los participantes se hizo presente en el Seminario, alguno defendió lo que aprendió: no sólo sus ideas, también la lealtad y compromiso al grupo anterior, por ejemplo, con sus maestros del doctorado o de la maestría recientemente terminada; algunos dijeron “mi maestra me enseñó que...”, “en antropología la etnografía es *el* método que nos distingue ¡No es una técnica!”.

Es más que cierto que la producción de conocimiento es una acción *individual* y *social*. En ocasiones los grupos contribuyen a la formación, en otras la dificultan o impiden. La cristalización de las *RsSs* del grupo y de sus miembros, contribuye a comprender este difícil paso del saber inicial (ciencia del sentido común científico), a otro más complejo: ciencia de la ciencia. El Seminario, como grupo social, está moviéndose y removiendo *RsSs* de sus participantes y las que generamos como grupo. Alguna participante exclamó: “¡Husserl no me gusta!” La respuesta de otra fue, “A mí me agradó, lo estudié con el maestro tal y les comparto un texto para que lo comprendan”. Otra colega increpó al grupo “¡Me choca Habermas! No lo entiendo”, algunas respuestas fueron solidarias con ella: “¡Sí! ¡Es muy enredado lo que escribí!”, “Necesitamos más tiempo y otras lecturas que permitan comprenderlo”.

Se mueve el Seminario como agente social, en la medida en que se mueve de la docencia a la investigación o, bien, al advertir la complejidad de producir ciencia de forma distinta a como inicialmente la planteaba el grupo donde obtuvimos nuestro grado académico. Nuestra formación en el Seminario, en ocasiones, fue contra nuestros saberes: alguien aceptó tal cosa por método (etnografía) y, tras definirla como una técnica para recabar información, sobrevino el conflicto entre lo sabido y aquello que era motivo de comentarios en el Seminario. Aprender o educar es –en momentos– desaprender o deseducar. El grupo como agente social, contribuyó a este tránsito. Como abajo se precisará es una tarea en curso.

RsSs de metodología-métodos-técnicas

La información que ofrecimos sobre metodología deja ver que muchos libros y artículos no tienen suficiente claridad sobre qué entender por tales conceptos. Reiteramos que fue usual encontrar en ellos “definiciones de diccionario”, esto es, fue notoria la casi ausencia de teorías y argumentaciones; son más bien manuales. Los que teorizaron sobre nexos entre metodología-métodos (Esquivel, 2011; Fischetti, 2006; Guba y Lincoln, 2002; Samaja, 2007), fueron los menos. En algunos casos teorizaron sobre nexos entre métodos, pero no explicitaron que hacían un trabajo de índole metodológico (Guba y Lincoln, 2002), o lo hicieron para relacionarlos con un interés específico: datos y matriz de datos que son enriquecidos al vincular métodos (Samaja, 2007). Otro advirtió los peligros de ignorar a qué se expone quien une indiscriminadamente teorías: un Frankenstein (Esquivel, 2011). Una más incitó a buscar implicaciones entre epistemología y metodología (Fischetti, 2006). Incluso en estos últimos no fue del todo clara la tendencia a una teorización metodológica.

Reconocemos que nuestra búsqueda no fue exhaustiva. Sabemos que la información sobre metodología está dispersa, es abundante e insuficiente: contribuye a formar *RsSs*. Sostenemos que en los textos sobre metodología predomina una visión instrumental o procedimental, y en mucha menor medida existe otra de tipo teórica. Bourdieu y Wacquant señalaron: lo que dificulta aprender otras formas de pensar y actuar científico, se relaciona con los instrumentos intelectuales heredados de las tradiciones disciplinarias (1995, pp. 185-186). En nuestra formación previa y en el Seminario los textos, como una forma de instrumento intelectual, no contribuyeron a complejizar las relaciones entre metodología y métodos. Debimos apoyarnos en diccionarios y sólo ahora sabemos de otras fuentes que colaboran a propiciar un pensamiento más abierto a la búsqueda de teorías que dan sentido y coherencia a nexos metodología-método.

Reiteramos, la información que obtuvimos sobre método y metodología se inclina más por equipararlos. Es posible que en la formación obtenida en los posgrados en ciencias sociales y ciencias de la educación se siga esa tendencia: es inusual estudiar implicaciones existentes entre metodología-método, se les admite como equivalentes. Al menos los que integramos el Seminario no nos formaron-formamos ni siquiera para desear valorar diferencias y similitudes entre esos conceptos. A cada uno lo naturalizamos, formó parte de nuestro sentido común científico. Los pocos que advirtieron contadas diferencias entre ambos, al principio del Seminario, en enero de 2014, no tuvieron suficientes argumentos para enseñar a valorar al resto cómo o por qué distinguirlos o cómo propiciar la posible complementariedad de métodos, sobre la base de una postura metodológica.

En el Seminario se mostraron *RsSs* que dejaron ver tres tendencias: una orientada a explicar la realidad, otra a comprobar hipótesis y una más a describir lo indagado. En boca de una colega: “¡Soy hermeneuta! Me interesa interpretar y explicar lo que investigo”. Otra expresó, “...al iniciar mi investigación reconozco que tenía una hipótesis que quería demostrar; busqué una muestra de estudiantes que ayudaran a comprobar lo que suponía...”. Cuando alguien afirmó: “...lo que hago es describir lo que encuentro...” (atribuible a la fenomenología), lo criticaron con la contundente frase: “¡Eso es mera descripción! ¡Le falta algo!”. Subrayamos *mera* para mostrar la descalificación de ese método de hacer ciencia.

Entre quienes encarnaron las tres tendencias fue poco usual que hubiese actitudes-sentimientos de acercamiento a los que se orientaban por otro núcleo figurativo de método. Los sentidos comunes científicos en pugna ofrecieron poca información para mostrar el poderío de su inclinación; por ejemplo, no argumentaron suficientemente en qué consiste describir, explicar o comprobar hipótesis. Los sentidos comunes científicos mostrados ilustraron que recuperaron conceptos de los métodos, sus núcleos figurativos: describir, interpretar-explicar, prescribir regularidades, pero no las teorías que los soportan.

La naturalización del sentido común científico que encarnamos generó tensión, propició desacuerdos, dificultó acordar. Hubo poca tolerancia para quien pensó-actuó-valoró distinto en materia de métodos. Nuestros procesos de formación previos no favorecieron la apertura a métodos distintos de los que nos legaron. Es difícil decirlo, pero no nos enseñaron la ciencia de la ciencia, la metodología. Nos enseñaron un método y lo naturalizamos: nos pusieron en peligro de tender al

conservadurismo radical, al no superar la tradición donde nos formamos y reproducir la doxa científica (Bourdieu y Wacquant, 1995, pp. 185-186).

Como antes dijimos, la confusión que propiciaron nuestras *RsSs* sobre metodología y métodos también, se extendió a la relación de métodos y técnicas. De nueva cuenta, la formación previa y el apego a la tradición en que fuimos formados, nos condujo al conservadurismo radical, a la cretinización de alto nivel: la ausencia de metodología (la postura dominante de desprecio a las teorías) produce oscurantismo porque no se asocian los elementos separados del saber sobre metodología, métodos y técnicas y, en consecuencia, tampoco existe la posibilidad de relacionarlos y reflexionar sobre ellos y sus nexos. Lo afirmamos, a riesgo de ser desatentos, porque la cerrazón sobre los núcleos figurativos de lo que aceptábamos por método llevó a afirmaciones como esta: “En lo metodológico enseñé el método del estudio de caso...”.

Para algunos participantes la quisquillosa distinción entre metodología-metodológico, método y técnica (estudio de caso) era tiempo perdido. Aunque algunas dudas acaso surgieran en su certeza. Como sea, la afiliación al sentido común científico era incuestionable: “...así aprendí, es la impronta de la ciencia natural”, “...yo los oigo, pero es mucho rollo y no sirve para algo, ya sé cómo hacerle en mis investigaciones...”, “...enseño a mis alumnos lo concreto...”. La información amplia o argumentación que expresaron para justificar o explicar sus decisiones, seguramente, estaban en sus tesis de grado o en sus reportes de investigación. En el Seminario no la expresaron. La naturalizaron.

Las teorías sobre metodología, método y técnica son necesarias para guiarse en cada caso; por ejemplo, al hacer un estudio de caso, las teorías sobre describir e interpretar lo complementarían. Éste no es autosuficiente. La información que contenían las *RsSs* sobre metodología fue muy escasa, las que percibimos sobre métodos y técnicas también fue limitada. El campo semántico de donde provenía la información fue de la ciencia del sentido común científico: “quiero lo concretito, no tanto rollo...”; “El ‘paper’ no puede ir sin metodología o método, sin decir qué es, si no lo pones, te lo tengo que crear...”; “...lo que necesitan mis estudiantes es que ya se pongan a investigar, que apliquen el cuestionario, que no pierdan el tiempo con tanta teoría...”.

A pesar de todo sería injusto no reconocer que el Seminario propició que algo se admitiera-aprendiera. Lo más importante, regresar al estudio de métodos, aunque no de metodología; ahora en el Seminario julio-diciembre 2014. Seguramente tal decisión fue por la carencia de libros que soportaran el diálogo sobre teorías acerca de las implicaciones metodología-epistemología. Admitir –que ya es algo– posibilita cuestionar o agrietar los núcleos figurativos y su anclaje para desaprender y reaprender. En el Seminario admitimos que: i) no dejamos fuera el sentido común científico, ii) entramos a las lecturas con actitud-afectos hacia el autor, iii) es necesario comprender otras formas de investigar (metodología, métodos y técnicas), iv) necesitábamos acordar con mayor precisión nuestras posturas en provecho de nuestros estudiantes, en suma, v) que era indispensable continuar nuestro proceso de formación docente e investigativa.

Conclusiones

Esta investigación documenta la insuficiente formación teórico-práctica para actuar, valorar o pensar abstracta y prácticamente en teorías y prácticas sobre metodología, métodos y técnicas: incita a conocerlos en sus diferencias y similitudes, a delinear caminos a recorrer dado un objeto y un interés conceptual específico, apremia a hacer ciencia de la ciencia. Al sentido común científico no lo mueve problematizar la tradición en la que fue formado: la reproduce y demanda que sus estudiantes lo hagan. Así se obtura la innovación y recreación de la ciencia.

Es meritorio este resultado porque deja ver que las maneras de educar en el terreno de las formas de hacer ciencia –en nuestro caso y posiblemente en el de muchos egresados de maestría y doctorado– se reducen a transmitir prescriptivamente los métodos y técnicas, con que fuimos formados. Casi no nos ocupamos de la metodología, de vincular epistemología-metodología. Seguimos más la ciencia del sentido común científico. Al ser prescriptivos es comprensible, aunque no admi-

sible, que confundamos a nuestros estudiantes e incluso los amonestemos al no reproducir nuestras *RsSs* sobre metodología, método y técnicas.

Ahora es más claro para nosotros la necesidad de enseñar a investigar no por reglas, sino gracias a cómo otros hicieron ciencia: subirnos a los hombros de gigantes para ver un horizonte más amplio, avistar la ciencia de las ciencias. Es palmario que la ciencia del sentido común científico nos limitó y enfrentó. Afortunadamente, conformamos al Seminario, el ser moral que nos contiene e impulsa. Nos exige seguir con nuestros procesos de formación docente e investigativa. La producción del conocimiento y las formas de generarlo son individuales y colectivas. Sin el Seminario poco adelantaríamos de manera individual.

También ahora valoramos y exhortamos a que se pondere la necesidad de educar alejándose de la manera dogmática que sigue el conservadurismo tradicional. Exhortamos a que metodología-método-técnica sean con apertura a lo desconocido, a la posibilidad de crear nuevos sentidos. La urgencia de la vida democrática, solidaria y tolerante exige ideas, sentimientos y prácticas incluyentes. No todo cabe. Algunas cosas deberán ser excluidas ¿Qué incluir y qué excluir es una respuesta de ustedes colegas lectores?

REFERENCIAS

- Acevedo, M. de L. (2005). Formación docente para promover una visión constructivista en el diseño de cursos presenciales a través de la elaboración de planes y programas. *Revista Comportamiento*, 7(1), pp. 93-112, consultada el 10 de agosto de 2014, en http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol_7_1/art_6.pdf
- Arias, L. F. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta Moebio*, 20, pp. 126-131, consultado el 11 de agosto de 2014 en www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, pp. 87-96.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2011). Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 113- 125). México, Siglo XXI.
- Bruscas, R. D. (2000). Historias de vida. En *Homenaje a Rafael Andolz: estudios sobre la cultura popular, la tradición y la lengua en Aragón* (pp. 399-428). Instituto de Estudios Altoaragoneses. Consultado el 10 de agosto, en: http://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&continue=/scholar%3Fq%3Dbuscas%26hl%3Des%26as_sdt%3D0,5%26scilib%3D1%26scioq%3D%2522m%25C3%25A9todo%2Betnogr%25C3%25A1fico%2522%2B&citilm=1&citation_for_view=mLusPAWAAAAJ:IjCSPb-OGe4C&hl=es&oi=p
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, (345), pp. 255-280. Consultado el 10 de agosto de 2014 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf
- Ciencia UAQ* (2013), 6(2).
- Cruz, C. (2013). *Metodología de la investigación*. México: Patria.
- Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana-Aula.
- Durkheim, E. (s/f). *La división del trabajo social*. México: Colofón.
- Esquivel, S. (2011). Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina. En Martínez R. (comp.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. México, Chihuahua: Double Hélice Ediciones.
- Fischetti, N. (2006). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo.
- Flores, J. M. (1991). *Metodología del conocimiento*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Instituto de investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Giroux, S. Trembay, G. (2011). *Metodología de las ciencias humanas*. México: FCE.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1993). Conocimiento e interés. En *Ciencia y técnica como ideología* (pp. 159-181). México: Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Honderich, T. (2001). *Enciclopedia de filosofía*. Madrid: Oxford.
- Husserl, E. (2001). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- López, M. C. (2010). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura impresa*, (7); consultado el 10 de agosto de 2014, en: http://scholar.google.es/scholar?q=1%C3%B3pez+de+la+madrid&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&scilib=1
- Lugones Botell, M., Ramírez, M. y Machado, H. (2008). Intervención educativa en adolescentes atendidas en consulta de ginecología infanto-juvenil. *Revista Cubana de Pediatría*, 80(2),

- consultado el 10 de agosto de 2014, en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0034-75312008000200007&script=sci_arttext
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo Docente. *Red de Estudios del Trabajo Docente, Red Estrado. doc2001*. Consultado el 10 de agosto, en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. Consultado 21 de julio, 2014 en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murillo, I. P., Rahona, M. y Salinas, M. (2010). Efectos del desajuste educativo sobre el rendimiento privado de la educación: Un análisis para el caso español. *Documento de Trabajo Funcas*, (520), consultado el 10 de agosto de 2014 en: <http://www.alde.es/encuentros/antteriores/xiiiieea/trabajos/pdf/054.pdf>
- Narro, J.C.L. (2011). *Epistemología y metodología*. México: Patria.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), recuperado el 12 de agosto de 2014, en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7206/1/rev133ART8.pdf>
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la Lengua Española*: Madrid: Espasa Calpe.
- Samaja, J. (2007). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Zorrilla, S. (2012). *Introducción a la Metodología de la investigación*. México: Cal y Arena.

SOBRE LOS AUTORES

Luis Rodolfo Ibarra Rivas: Tiene el grado de doctor en educación. Es profesor investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Facultad de Psicología, en Querétaro, México. Labora en el Doctorado en Psicología y Educación, la Maestría en Ciencias de la Educación, y en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Dirigió tesis de esos niveles. Investiga y enseña temas sobre prácticas y teorías socio-educativas con enfoques sociológico, pedagógico, curricular y estético. Sus publicaciones son: un libro editado por Gernika y otro por Fontamara (La realidad universitaria y el Buen Maestro, 1999 y Metodología curricular universitaria, 2013), y 60 documentos (capítulos de libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, memorias de congresos nacionales e internacionales, conferencias). En la actualidad investiga representaciones sociales sobre cultura, ciencia, científico y producción de ciencia.

María del Carmen Díaz Mejía: Licenciada en Nutrición. En 1990 ingresó a la Universidad Autónoma de Querétaro como fundadora de la Licenciatura en Nutrición, en la misma Universidad. Obtuvo los grados de Maestra en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación. Es Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es responsable de la Comisión de Evaluación Curricular de la Licenciatura en Nutrición. Imparte clases a nivel maestría y licenciatura. Investiga sobre prácticas profesionales y educativas, académicos y currículum, en el marco de políticas educativas nacionales e internacionales. Presentó trabajos en congresos nacionales e internacionales, artículos en revistas arbitradas, capítulos en libros. Dirigió tesis de licenciatura y maestría.

Sara Miriam González Ramírez: Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Cuenta con estudios de maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Es promotora, creadora e impulsora de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, actualmente la coordina, éste

es un programa de nueva oferta educativa de la UAQ y la región centro. Sus líneas de trabajo académico son: pedagogía, didáctica y enseñanza de la ciencia. Como producto de sus investigaciones publicó en memorias de congresos, revistas de educación y en capítulos de libros. Dirige tesis de licenciatura y maestría. Sus intereses investigativos actuales son sobre currículum, representaciones sociales sobre ciencia, científico y formación científica y didáctica de la enseñanza de la ciencia.

Necesidad en la docencia universitaria: refundar la Función Formativa Axiológica

Gabriela Albertina Serrano Heredia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Resumen: Se considera de suma importancia la preocupación que priva, en este mundo globalizado de replantear los esquemas axiológicos que determinan las actitudes de los actores involucrados en la educación, teniendo como propósito el reposicionamiento de la función del docente en la vida personal, profesional y pública del educando. En el proceso formativo de Enseñanza-Aprendizaje, el docente transmite a sus estudiantes: valores, actitudes y conocimientos. Si partimos de que enseñar es estimular a los alumnos a reflexionar para establecer juicios en forma crítica, así como desarrollar habilidades en la búsqueda del conocimiento y reforzar actitudes, se está buscando la educación integral de los estudiantes, como consecuencia del actuar docente capacitado y comprometido con la formación ética y/o en valores, que significa establecer escalas, decidirse por prioridades, aprender a valorar las propias decisiones y no que otros las elijan.

Palabras clave: docencia, valor, valores, profesión

Abstract: It is considered paramount concern depriving, in this globalized world to rethink the axiological models that determine the attitudes of those involved in education, with the aim to reposition the role of teachers in personal, professional and public life learner. In the formative process of teaching and learning, the teacher transmits to his students: values, attitudes and knowledge. If we assume that teaching is to encourage students to reflect to make judgments critically and develop skills in the pursuit of knowledge and reinforce attitudes are looking for the education of students as a result of acting trained teachers and committed ethics and / or securities training, which means establishing scales, deciding on priorities, learn to value their own decisions and not others to choose.

Keywords: teaching, value, values, profession

La docencia y los valores

Se afirma que la docencia y la pedagogía mexicana han hecho de la función magistral una actividad intrascendente. Se enseña para la erudición y no para la formación humana; se aprende pero no se comprende; etc. El conocimiento se ha convertido en el motor del quehacer académico en la docencia en todos sus niveles. Es un conocimiento fáctico, mecánico o de memoria, dicho en inglés rote learning. Como que la antigua identidad entre conocimiento-sabiduría ha mutado a una identidad conocimiento-erudición.

Ante la crisis de valores que se presenta a nivel mundial, que mucho se escucha desde los mensajes cotidianos desde diferentes medios de comunicación, se abre la interrogante acerca de que para lograr una educación de calidad, es necesario incorporar y desarrollar contenidos axiológicos en los contextos de educación formal a todos los niveles.

Ello encuentra fundamento en lo sugerido por la UNESCO que recomienda estructurar los programas de estudio en torno a cuatro aprendizajes fundamentales (Delors, 1996, p. 16)

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos que nos permitan comprender el mundo que nos rodea.
- Aprender a hacer, construir y reconstruir, para influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y que es en el que se contempla, de manera preponderante, el manejo de los valores del individuo.

Se comprende que cada uno de los aprendizajes sugeridos por la UNESCO, debe ser atendido de forma equivalente a los otros tres, para que la educación sea para el ser humano, en su calidad de

persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico; propiciando que el sujeto acceda a las tres dimensiones de la educación: la ética y cultural, la científica y tecnológica y la económica y social.

Entonces, lo primero que tiene que combatirse es el sentido de la docencia o del quehacer del profesor: el docente debe ser un educador que busca y logra que sus estudiantes comprendan ciertos conceptos, que desarrollen habilidades que les permitan manejar lo que van aprendiendo y que sean capaces de seguir un método que los lleve a cuestionar y aprender valores, reforzando así, las actitudes, los intereses y los compromisos correspondientes.

Por lo que se considera que, nada del impacto educativo cambia en una institución escolar, si no se modifican la mente y el corazón de los docentes, principales actores de la función magistral que deben buscar la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de reconocer los retos y necesidades comunes.

Para lograrlo, es necesario promover en las universidades y escuelas, formas de enseñanza que pongan en práctica valores que faciliten la convivencia.

En este sentido, las universidades y escuelas tienen una importancia fundamental en la formación de los valores cívicos y éticos de los estudiantes, es el lugar donde sistemática y permanentemente se ofrecen oportunidades para vivir y practicar valores dentro de un contexto real.

La función formativa de las universidades y escuelas, se desarrolla principalmente con el quehacer docente, pero se complementa y fortalece con el apoyo y colaboración responsable de las familias y otras instituciones sociales.

En la actualidad, el proceso enseñanza-aprendizaje tiene como protagonista principal al docente-profesor, refiriéndonos con éste término, a todos los educadores que trabajamos en el sistema escolar; en sus diferentes niveles, ya sea universitario-superior, medio superior o básico; proceso que se desarrolla por lo general a partir de la clase magistral, empleándose el método expositivo.

El docente dice o escribe lo que sabe, para que el estudiante, en determinados momentos del curso, refiera con fidelidad lo que el docente-profesor sabe, estimulando el aprendizaje meramente memorístico; privilegiando el uso de ciertos libros de texto, mientras que las evaluaciones, la mayoría de las veces, se realizan por medio de exámenes parciales o un examen único al final del curso, marcadas por la propia legislación educativa.

Para mutar de docente-profesor-trasmisor de conocimientos a docente-formador-educador, se hace necesario revisar los métodos para enseñar, estableciendo principios metodológicos que orienten su función como educador, por lo que se afirma que, muy pocos docentes incorporan a su práctica educativa, estrategias didácticas y evaluaciones integrales; lo que limita el proceso enseñanza-aprendizaje y propicia el statu quo; en el que el alumno difícilmente adquiere las habilidades y aptitudes que le servirán para crecer y desarrollarse e incorporarse al mercado laboral como individuo crítico, creativo y positivo; con valores definidos y comprometido socialmente.

Entonces, el proceso de socialización generado por el docente y dado en el ámbito de la escuela, que permita las oportunidades para el desarrollo de la eticidad de los estudiantes, necesariamente requiere de tres grandes aspectos:

- *El comportamiento normativo*, entendido como los parámetros establecidos por el docente para regular las conductas de los estudiantes en el ámbito del salón de clases y en general de la escuela, mediante la aplicación consistente de normas concretas y abstractas.
- *El comportamiento afectivo*, entendido como esa relación cotidiana docente-alumno en los espacios formales e informales, desde su posición de autoridad.
- *La conducción de los procesos de enseñanza*, entendidas como las oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral a partir de los contenidos curriculares y de los eventos de la vida cotidiana escolar.

Por lo tanto, los valores se hallan presentes en cualquier espacio de la vida escolar y permean todo tipo de interacciones entre docentes y estudiantes, desarrollándose en el comportamiento normativo-afectivo y en la conducción de los procesos de enseñanza, por parte del docente.

Resulta entonces que **los valores en realidad son un fundamento, entre otros, de la vida humana en sentido estricto.**

Recordemos que el ser humano, carga en su existencia dos componentes: uno, el componente natural: naturalmente somos especies naturales con instintos, con impulsos, con inclinaciones que a veces no sabemos manejar pero que están allí y por otra parte, todas estas formaciones que debemos aplicar o formar de manera consciente y libre. Mientras el animal se sujeta a la necesidad, *el principio de la sociedad humana, es la libertad.*

Pero igual sucede en la educación. Podemos estudiar, tomar, ejercer e impulsar la educación como un derecho de las poblaciones, como una función social, como algo muy importante para la evolución de cada uno de nosotros. Por supuesto, la educación es todo eso y ya con el simple hecho de ser esto, tiene una importancia altísima en las sociedades. Pero *la educación es también un fundamento de la vida social, sin la cual las sociedades no serían humanas.*

Por lo tanto, la especie humana se ve obligada a organizar la transmisión de las formaciones humanas, de las formaciones de relación social, de las formaciones de valores, de las formaciones de cultura, de las formaciones de saber, a las siguientes generaciones.

Si las sociedades no contaran con esto que se llama *educación* (sea escolar o extraescolar, formal o informal), es decir, las formaciones que nos permiten y posibilitan orientarnos en la vida, sería un caos, pues estaríamos flotando y tendríamos que recorrer lo que la ciencia ha recorrido en muchos años.

Por eso, el gran contenido de la educación es organizar toda esa experiencia histórica y transmitirla. Aquí radica la validez de algo que podemos considerar que *es valor* o que no lo es: si algo es sustento de la vida social humana en general, entonces esto merece el contenido de valor; es decir, el valor se convierte en una fuente de formaciones sociales, de allí la importancia de la formación de valores por la educación mexicana en estos días.

Entonces, los protagonistas del proceso educativo –a partir del compromiso y responsabilidad compartidos, con independencia de las funciones inherentes a cada uno, acorde al reparto de actividades– son el docente y el discente.

Ahora bien, la responsabilidad del docente está referida a la construcción de experiencias de aprendizaje en las que el alumno logre integrar el acervo cultural, científico y técnico contemporáneo.

Además, el deber hacer que la relación interpersonal docente-estudiante supere el plano del dominio o de la subordinación autoritaria y favorezca una comunidad de iguales, unida por la recíproca aspiración a los valores supraindividuales y por el objetivo común de realizarlos.

Por lo tanto, la personalidad del docente posee al mismo tiempo, valor de eficiencia causal y causalidad final o ejemplar. Los valores de la personalidad magistral, por una parte, estimulan al estudiante a trabajar activamente en su propio perfeccionamiento individual. Por otra parte, constituye un paradigma concreto de la perfección a la cual está llamado igualmente el discente.

La labor del docente consiste en propiciar, en concurrir en cuanto persona educadora, está destinado a cumplir una función integral de orientador y guía en relación con el estudiante; ponerse a su servicio para potenciar su espíritu y conducirlo a una meta de superación personal.

Todo lo que tiene de riqueza espiritual, ética y cultural debe ser puesto a entera disposición de su pupilo, el estudiante. En la medida que enriquece al estudiante, él se enriquece, perfeccionando se perfecciona y logra ser autónomo en la medida que conduce a la autonomía del estudiante.

El docente está llamado a ser guía, animador y encarnador personal de los valores humanos, de inteligencia, de voluntad, de corazón, de fraternidad y debe ser, un facilitador de las condiciones necesarias para el proceso de valoración.

El docente deberá ser auténtico, transparente en sus sentimientos y opiniones y no buscar enmascararlos. Deberá tratar en todo momento de comprender a todos y cada uno de sus estudiantes, tanto en sus sentimientos como en sus opiniones. Hacerlos sentir que serán respetados y respetarlos, aceptados como son, con sus aciertos y sus errores, creando un clima de confianza, libertad y sinceridad, buscar siempre el propiciar un diálogo auténtico en esa relación docente-formativa-educativa- discente.

No se trata de transmitir el conocimiento del propio docente sobre ciertos valores, sino propiciar que se dé el proceso de valoración, creando un clima adecuado para la elección, el aprecio y la acción.

Si se logra que a través de la educación se impulsen los valores en las nuevas generaciones, estaremos asegurando, cuando menos, que a futuro, la vida social de México tenga verdaderas y ciertas fuentes de sociabilidad que ayudarán y permitirán salir de la crisis en que vivimos actualmente.

Valor y valores ¿qué son y para qué sirven?

Valor es algo que vale, señala el diccionario. También indica que es la cualidad de una cosa por la que se paga algo. El sentido común indica que los valores son ciertas cosas que son importantes para una persona.

Lo primero que se aprecia es que la definición de valor es relativa, pues depende del enfoque o punto de vista que se adopte. Autores como Lonergan, Hanssler, Hyman, Peters, Labake, Bok y Wilshire asocian el valor a la percepción de un bien humano: para el hombre, vale la pena lo que es bueno para él. El valor es el cadáver del bien (Gervilla, 1988).

Por otra parte, para Rafael Preciado “el valor es algo irreductible al ser, que no aumenta ni disminuye su causal entitativo, que no se relaciona con sus notas esenciales ni con sus notas existenciales o individuantes, que no es una esencia formal y universal sino material y concreta, y que por consiguiente no se demuestra – no es objeto de raciocinio o discurso – sino que simplemente se muestra – no es lo mismo mostrar que demostrar una cosa – se intuye. Así el valor es considerado el objeto propio, el correlato de la emoción; y aunque se insista en afirmar su objetividad, su independencia del sujeto y del sentimiento, en el mejor de los casos resulta una realidad de contornos imprecisos” (Preciado, 1986, p. 188).

Para Armando Rugarcía, los valores son algo a lo que vale la pena dedicar la vida o parte de ella, (Rugarcía, 2005, p. 53), son aquello que hace que el hombre sea, pues uno es en función de sus valores. Son cualidades que tienden a caracterizar a personas, son formas de ser, tanto de pensar como de actuar. Si a una persona no se le enseña a pensar, puede aceptar que se le impongan valores ajenos a su entorno. Por ello es necesaria la reflexión, el análisis para emitir juicios de valor que permiten tomar mejores decisiones.

Aunque no es fácil hablar de enseñar valores, Louis Rathes «considerado uno de los más grandes pedagogos», señala que, para aceptar un valor, es necesario un proceso cuyos requisitos son: selección libre, tener varias alternativas, ponderar cada alternativa en forma cuidadosa, apreciar o valorar la selección, afirmarla, actuar de acuerdo a la selección, aplicarla repetidamente en nuestra forma de vida, buscar transformar el entorno, reflexionar si es bueno, si nos construye, si no afecta a otros (Raths, 1999, p. 29), por lo que resulta que, enseñar valores debe ser una actitud y actividad intencionada y dirigida, para lograr lo que realmente se espera de ella.

En la posición teórica, los valores han sido abordados desde tres perspectivas principales: la filosófica, la socio-antropológica y la psicopedagógica.

La postura filosófica se ha ocupado de la reflexión sobre la naturaleza de las cosas y de la vida humana, los valores han sido su tema central en referencia al bien y la bondad como referentes del actuar humano, asuntos estudiados en particular por la axiología y la ética.

Recuérdese que la filosofía interpreta al valor desde dos condiciones: la subjetiva, que niega realidad en sí a los valores y los hace depender de la estimación personal; la objetiva, según la cual los valores son independientes de toda apreciación individual.

La perspectiva socio-antropológica, donde encontramos el pensamiento de Ágnes Heller¹, ha centrado su interés en reconocer los valores como productos culturales de los distintos grupos humanos, expresados en los usos y costumbres y los sistemas normativos.

La perspectiva psicopedagógica por su parte, desarrollada por Lawrence Kohlberg², ha estudiado a los valores como las construcciones individuales y/o subjetivas, basadas en preferencias por

¹ Heller, Ágnes: es una filósofa húngara que, además de su pensamiento político y social, primero marxista y después socialdemócrata, se centró en la filosofía hegeliana, la ética y el existencialismo, evidenciando una atención cuidadosa a los acontecimientos de las últimas décadas.

modos de comportamiento y creencias que definen orientaciones de vida, preferencias ideológicas, creencias e intereses reflejados en los modos de actuación de cada persona.

Heller y Kohlberg coinciden en señalar que el desarrollo de los valores en los individuos pasa por diferentes niveles (ver Tabla 1), destacando distintos elementos para describir la trayectoria del sujeto en el desarrollo de su moralidad; radica entonces la diferencia entre ambo autores en la forma en que definen el proceso, pues para Heller el proceso de socialización es fundamental para el desarrollo de la moralidad del sujeto; en cambio, Kohlberg enfatiza los procesos individuales evolutivos de construcción de las estructuras del juicio moral, es decir, propone que el sujeto no se limita únicamente a absorber la información que le aporta el entorno social, sino que, gracias a su interacción con el medio, selecciona la información en sistemas de significado congruentes con sus estructuras.

Ambos autores coinciden y plantean que ambos procesos apuntan hacia el desarrollo de la autonomía moral de los sujetos.

Tabla 1. Desarrollo de la moralidad desde los enfoques socio-antropológico y psicopedagógico

Etapas en el desarrollo de la moralidad en el sujeto		
Enfoque socio-antropológico	Enfoque psicopedagógico	Interpretación de autores
Ágnes heller	Lawrence Kohlberg	Cecilia Fierro y Patricia Carbajal
1 ^{er} nivel de la particularidad <i>Sometimiento de los afectos y motivos particulares a las exigencias socio-comunitarias.</i> Nivel de la individualidad <i>Imagen moral reflexionada y elaborada autónomamente. Se distancia de las normas o costumbres del entorno sobre la base de valores auto escogidos. Incluye el factor de libertad.</i> Nivel de la individualidad <i>Imagen moral reflexionada y elaborada autónomamente. Se distancia de las normas o costumbres del entorno sobre la base de valores auto escogidos. Incluye el factor de libertad.</i>	Nivel pre-convencional 0-9 años <i>Las normas sociales convencionales son externas a sí mismo y se subordina a los mandatos de la autoridad.</i> Nivel convencional 9-16 años <i>La base de la moralidad es la conformidad y el mantenimiento de las normas sociales y las expectativas de la sociedad.</i> Nivel pos convencional 16 años en adelante <i>El sujeto entiende y acepta las normas de la sociedad, pero ésta aceptación se basa en la formulación de los principios morales generales que subyacen en las normas.</i>	Etapas de socialización: transmisión y adaptación. <i>Transmisión de normas y valores</i> ↓ <i>Sienta las bases del desarrollo moral inicial</i> Etapas de interiorización de las expectativas y normas sociales <i>Personalidad moral heterónoma: sometimiento a las expectativas sociales y obediencia literal a las normas convencionales</i> ↓ <i>Posibilidad de experimentar Conflicto moral</i> Hacia una moral autónoma <i>El individuo asume una postura crítica ante el mundo. define sus valores según principios auto escogidos y actúa en consecuencia</i> ↓ <i>Personalidad moral autónoma</i>

Fuente: Adaptada de Lawrence Kohlberg y María Cecilia Fierro, 2013.

² Kohlberg, Lawrence: es un psicólogo estadounidense que reflexiona acerca del desarrollo moral y de la autonomía. Influida gran parte por las aportaciones de Jean Piaget, básicamente considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral. En sus investigaciones no se centra en los valores específicos, sino en los razonamientos morales, es decir, en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción. Son los aspectos formales del pensamiento moral los que le interesan.

Por lo tanto, los valores están vinculados a la conducta. Ésta a su vez, es dirigida por normas cuya referencia son algunos valores. Los valores son ideales de conducta deseables en el hombre que deben enseñarse y fomentarse.

Los deberes éticos en las profesiones

Entonces, ¿cómo saber los valores en las diversas profesiones y la docencia?: Atendiendo a los fines.

Aquí, es necesario hacer una reflexión sobre lo que es una profesión, su responsabilidad social, su finalidad, cómo ayuda la ética al cumplimiento del deber del profesional y ante todo, una concientización acerca de que todos los profesionales, de todas las profesiones existentes, tenemos una responsabilidad con la Sociedad, por el hecho de ser profesionales y ser parte de ella.

Sabemos que toda profesión implica dedicación, consulta, capacitación permanente, credibilidad y sobre todo, apropiarse de sus ideales haciendo que estos sean parte de su ser con ideas ciertas, maneras, concepciones y prácticas que lo caracterizan. La profesión es una facultad o capacidad certificada. Es un juramento de respeto y de pertinencia para desarrollar una labor propia.

La profesión (Shvarstein, 2003, p. 272) no es solamente un asunto personal o individual sino que al ser un oficio, se podría afirmar que ésta es una actividad pública y socialmente útil, cuya remuneración constituye el medio total o parcial de subsistencia de una persona, mas no es el todo, ya que ella lleva implícita el tercero, sujeto a quien con mi actividad perjudico o beneficio y si mi sostén económico es mi único objetivo, si mi oficio se convierte en profesión exclusivamente mercantilista, sin involucrar dentro de mis deberes el beneficio social, estamos degenerando nuestra profesión hacia la envidia en el camino tortuoso del desdén social.

Cada profesión tiene un conjunto de valores alrededor de los fines, por ejemplo: la profesión del Derecho se orienta al valor justicia y de ahí se derivan una serie de fuerzas y una serie de formaciones; la profesión del Médico se orienta al valor salud; la profesión del Contador Público consagra un valor social del buen manejo de los recursos económicos para el bien común y así sucesivamente, todas y cada una de las profesiones formativas en las Universidades.

Por ejemplo, la disciplina que fundamenta la profesión contable es la contabilidad, la cual tiene relación íntima con el desarrollo de cualquier país, pues la contabilidad es la fuente primordial de información, es el lenguaje de los negocios por la cual facilita la planificación macro y micro económica, promueve la creación y colocación eficiente de capitales, genera la confianza entre inversionistas y ahorradores, hace posible el correcto funcionamiento de las instituciones y unidades económicas, impulsa el desarrollo de los mercados capitales y constituye el motor de la actividad económica, fomentando el empleo racional de los recursos existentes en un país; lo anterior demuestra el contenido social de la disciplina contable (Manco, 2000).

Ha quedado asentado que los deberes profesionales son, en mucha parte, específicos de cada profesión, pero existen deberes que son reconocidos y compartidos por la mayoría de las profesiones. Los deberes más relevantes, podemos resumirlos en:

- Ejercicio competente y digno de la profesión, teniendo presente en todos los casos, la dignidad humana.
- Entrega al trabajo profesional como corresponde a una verdadera vocación.
- Realización de las prestaciones resultantes de este trabajo, a favor del bien común y al servicio de la sociedad.
- Constante perfeccionamiento del propio saber profesional, sin considerarlo jamás como algo limitado, totalmente alcanzado o superado, sino como un punto de partida sin fin conocido.
- Exigencia justa de obtener no sólo el prestigio profesional, sino también los medios materiales (económicos) para una vida digna, sobria y un justo pago a un trabajo honrado y dedicado.
- Lealtad al dictamen verdadero, razonado y reflexionado, de su propia conciencia, a pesar de las posibles circunstancias contrarias o contradictorias que lo hagan dudar hacia un procedimiento honesto.

- Derecho moral a permanecer en la profesión elegida, imponiéndose su propia estabilidad profesional (Silva, 1997).

Todas las profesiones imponen una ética inspirada en la dignidad de la persona, que conduzca a consensos que sean operativos en el ámbito económico, político y social; consensos que salvaguarden los derechos fundamentales de la persona y tutelen el bien común. Este debe ser el marco ético de toda formación profesional.

Pero cuando se ha preguntado a algunos docentes universitarios sobre ¿cuáles son los fines de la docencia universitaria?, la mayoría, desafortunadamente, no ha sabido qué contestar, por lo que surge la interrogante: ¿Estaremos, los docentes universitarios capacitados para inculcar valores a las nuevas generaciones?

Se trata entonces de lo siguiente: en la educación aparece una contraposición que a veces como estudiantes o como docentes no sabemos ubicar.

La contraposición entre lo que es el currículum abierto y lo que es el currículum oculto. La educación nos enseña un conjunto de cosas, nos transmite un conjunto de saberes. Pero aparte de ese currículum abierto, que es lo expuesto en un plan de estudios, en programas, en formas didácticas, en procedimientos de enseñanza, etc., está precisamente el currículum oculto: el conjunto de relaciones, los valores que se gestan en esa pequeña comunidad que se llama escuela y que no puede ser atendida como un hecho parcial.

De aquí se desprende la necesidad de que en la educación universitaria se privilegie el aprendizaje y no la enseñanza, como se ha venido haciendo hasta ahora; teniendo como meta destacar la formación integral del estudiante, con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo del país, pero sobre todo, con respeto a los derechos fundamentales de la persona y buscando siempre el bien común.

Reconocer que el objetivo de la educación universitaria es formar científicos, técnicos y profesionales altamente calificados, pero también formar ciudadanos críticos y responsables con su comunidad, íntegros en dignidad personal y en ética profesional.

En relación con los docentes, es clara la necesidad de iniciar un programa continuo de capacitación y actualización docente, con el fin de que cada profesor utilice, tanto su práctica profesional como el conocimiento procedente de la investigación sobre la enseñanza eficaz sustentada en valores y construya su propia perspectiva, mediante la selección de aquellas estrategias instructivas que mejor se adapten a su situación práctica y a su muy particular estilo de enseñanza.

Conclusiones

Para la enseñanza de valores en el aula, es muy importante emplear una metodología sustentada en la investigación científica sobre los procesos de adquisición, estructuración y desarrollo de las diferentes formas del comportamiento humano complejo, en los diversos contextos educativos.

Con estas breves líneas se quiere destacar el gran compromiso que tenemos los que nos dedicamos a la formación de universitarios, pues lo importante es que el estudiante aprenda, que aprenda de manera significativa; en suma, propiciar que él sea el principal protagonista de su formación. En ese proceso, el docente debe asumir el rol de un facilitador calificado y transmisor de valores.

El docente debe integrar los valores en la totalidad humana, es el camino hacia una educación de calidad. Los docentes y las escuelas tenemos en la enseñanza la llave para formar personas reflexivas, ello requiere toda nuestra atención y dedicación, pero sobre todo, estar formados para lograrlo.

Lo que se propone exige modificaciones profundas, que van más allá del cambio de métodos, se buscan cambios de *actitudes*. Se necesita repensar la educación, más que establecer reformas. ¿Y quién lo hará? Evidentemente los comprometidos con ella; si no, los cambios nos vendrán impuestos desde afuera.

Es urgente y necesario revisar las diferentes propuestas metodológicas que existen en la actualidad para incursionar en el campo de la enseñanza de los valores en la escuela, ponerlas en práctica y abonar por su buen desempeño.

Si esperamos que el otro cambie, que las circunstancias cambien, nada cambiará; si creemos que las leyes pueden hacerlo, demostramos desconocer la realidad y estar al margen de la experiencia. Un cambio profundo no se consigue con leyes. Solamente se opera cuando la iniciativa del cambio proviene de la convicción personal y del compromiso asumido en colectividad magisterial y educativa.

Viene bien a esta categorización la máxima de Gandhi: *Educar es sacar a la luz lo mejor de cada persona.*

REFERENCIAS

- Austín Millán, T. R. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la Educación*. Chile: Universidad Arturo Prat, sede Victoria.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: UNESCO.
- Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Gervilla, E. (1988). *Axiología Educativa*. España: TAT.
- Heller, Á. (1995). *Ética general*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Kohlberg, L. et al. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Manco Posada, J. C. (2000). Reflexiones en torno a la responsabilidad social del Revisor Fiscal y las ataduras que le imponen las normas. *Revista Contaduría*, 36, p. 121.
- Preciado Hernández, R. (1986). *Lecciones de Filosofía del Derecho*. México: UNAM.
- Raths, L. et al. (1999). *El sentido de los valores y la enseñanza: Cómo emplear los valores en el salón de clases*. México: Uteha.
- Rugarcía Torres, A. (2005). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.
- Shvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva Rivera, J. A. (1997). El ejercicio ético de las profesiones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 25, p. 109.

SOBRE LA AUTORA

Gabriela Albertina Serrano Heredia: Es originaria de Maravatío, Michoacán, México. Ha realizado estudios profesionales de Licenciatura en Derecho y Licenciatura en Educación. Tiene estudios de posgrado: Maestría en Derecho y Maestría en Educación y es Doctora en Ciencias. Ha sido distinguida en su función docente como Perfil PROMEP Deseable y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, CONACYT. México. Ha participado en numerosos Congresos Nacionales e Internacionales como Ponente y Panelista. Cuenta con varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de tiempo completo y como Secretaria Técnica del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Sus líneas de investigación e interés son la Educación Jurídica y Globalización, la Axiología, Ética y Deontología.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

