

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ENCAUZAR EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA EN CIENCIAS SOCIALES: HACIA UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

Mariela Espinoza Mijares
Castor Castro
Universidad de Oriente-Venezuela
espinozamariela13@gmail.com
ccvudo@gmail.com

Resumen

El siguiente estudio tiene por objetivo reflexionar en torno a la forma de concebir la formación metodológica y delinear estrategias pedagógicas para encauzar el proceso enseñanza-aprendizaje de la metodología en el área de Ciencias Sociales. Se trata de establecer estrategias, desde las cuales el docente en el área investigativa pueda generar y potenciar una formación pertinente que le permita fomentar en el educando la curiosidad, la creatividad y la necesidad de adquirir mayor conocimiento a través de una investigación activa. Teóricamente tiene su sustento en los planteamientos de Bachelard (1978) respecto a la noción de obstáculos epistemológicos, Valarino (2000), Níaz (2001), en relación con los síndromes de Todo Menos Tesis y Publicación que ponen en evidencia una inhibición hacia la producción investigativa, la cual consideramos, puede ser producto de una docencia disciplinar que impide la formación de competencias en el área investigativa. En consecuencia, el estudio se enmarca en los planteamientos de Jean Piaget (1896), Lev Vygostky (1896) y Paul Ausubel (1918), quienes sirven de acicate para transformar los principios didácticos que condicionan la enseñanza de la investigación, encausándolos hacia posturas teóricas, desde donde el aprender haciendo se constituye en la piedra angular del ejercicio educativo. El diseño de investigación utilizado es documental y como técnica de recolección de los datos se utilizó el arqueo bibliográfico que permitió discriminar la información teórica y exponer la riqueza y pertinencia de sus planteamientos.

Palabras Claves: teoría constructivista, estrategias, competencias para la investigación.

La metodología de los programas de investigación no ofrece una realidad instantánea hay que tener benevolencia a los programas en desarrollo; pueden transcurrir décadas antes de que los programas despeguen y se hagan empíricamente progresivos.

Lakatos

Introducción

La investigación constituye un factor esencial en la vida del hombre y define sustancialmente su razón de ser. De allí que para el desarrollo de esta ponencia, es bueno partir de la premisa sustancial de que la investigación constituye un hecho natural (Descartes), intencional (San Agustín), cognitivo (Piaget), intelectual (Aristóteles) y más importante aún social y comunicativo (Vigostky).

Al referirnos al campo académico la experiencia indica que escolarizarse significa transitar de una especie de ignorancia a la sabiduría y consecuentemente ese tránsito implica entender la investigación de un modo distinto, pues se requiere de dominio operativo y metódico (Bunge). Sin embargo; ello no significa que pensemos la investigación como un proceso sincrónico seguido de pasos irrestrictos, pues corremos el riesgo de enajenar nuestra visión de investigación y convertirla en un acto de producción carente del telos intelectual, lo cual es necesario para entender los principios (método), metodología (secuencia procedimental) y los fundamentos epistemológicos (teoría) que permiten organizar las propias ideas.

Cabe destacar que a propósito muchas disciplinas tienen dificultades para enseñar a hacer ciencia. Sin embargo; consideramos que la enseñanza de la metodología en ciencias sociales se convierte en un plato fuerte que no todos pueden digerir; ya que el proceso formativo en las asignaturas relacionadas a la materia, no siempre representa una experiencia enriquecedora, estimulante y formadora. Esto puede atribuirse a la juventud de estas ciencias, pero también a que atravesamos por una ebullición cultural no asimilada por los docentes en el área metodológica, y que debería corresponderse con una planificación de contenidos en base a las nuevas realidades, al tratar asuntos tan esenciales y claves como: los estremecimientos que se producen en torno al método, la validez de los supuestos epistemológicos bajo los cuales descansa la investigación. Discusiones que abundan particularmente desde las ciencias sociales y que reaniman problemas de tipo epistemológico, metodológico, ontológicos e incluso teleológicos. Adicionalmente la articulación método-metodología-epistemología, que al no considerarse impide que los diseños curriculares se adapten a las condiciones imperantes y se desarrollen de manera flexible bajo el ejercicio de un paradigma de docencia formativa y no informativa.

En efecto; comúnmente las estrategias asumidas para enseñar a investigar carecen de una estructura lo suficientemente pertinente y flexible para encausar el proceso enseñanza-

aprendizaje a experiencias más abiertas a la construcción mental, a la emancipación del individuo, el desarrollo de destrezas cognitivas, que en suma permiten al alumno un aprendizaje efectivo, pertinente, aplicable y significativo. Ausubel (1968).

Tal panorama transfiere en el educando una cultura de la caducidad y lo hace experimentar una especie de animadversión en torno a la palabra metodología e investigación, y con ello a las respectivas asignaturas en las cuales se soportan tales áreas. Por ello se plantea a través de la presente trabajo reflexionar en torno a la forma de concebir la formación metodológica y delinear estrategias desde las cuales el docente en el área investigativa en ciencias sociales pueda generar una práctica pedagógica que le permita potenciar una formación pertinente, al tiempo que fomenta en el educando la curiosidad, la creatividad y la necesidad de adquirir mayor conocimiento a partir del principio de la investigación activa.

Para ello ha parecido pertinente establecer dos niveles de análisis. Por un lado realizar una breve descripción de los elementos estructurales que caracterizan la educación y la formación metodológica en ciencias sociales¹. Y por otro lado, aproximarnos desde el punto de vista crítico y reflexivo a postulados teóricos que sirven de base para redefinir el papel formativo del docente en el área metodológica y que se concilian en el reconocimiento de condiciones que inhiben la producción científica en el área de ciencias sociales. Finalmente; se delinear algunas estrategias que permitan fomentar una didáctica para la formación investigativa con contenido de pertinencia bajo el enfoque constructivista.

Algunas consideraciones de interés en torno a la emergencia de las Ciencias Sociales.

El positivismo significó un brusco cambio de rumbo para la cultura Europea y se explica en parte por el nacimiento de las nuevas ciencias que desplazan a la filosofía de su patrimonio secular. Desde esta perspectiva la ciencia se concibió como una empresa tendiente a servir de única guía del hombre, ya que a mediados del siglo XIX el romanticismo que caracteriza al idealismo alemán comienza a perder vigencia, conllevando paulatinamente a su sustitución radical por el positivismo que pretende atenerse a los hechos y tomar a la ciencia experimental como modelo de toda racionalidad.

¹ Cabe destacar que no se pretende profundizar en aspectos históricos, teóricos epistemológicos relacionados con el surgimiento de las ciencias sociales. Pero sí advertir que tales cuestiones atraviesan a las denominadas ciencias humanas y por ende deben considerarse para desarrollar cambios en el modo .

En este contexto se produce la consolidación de la ciencia como modelo de racionalidad, a través de la sistematización de la obra *Novum Organum* realizada por Francis Bacon en 1620, quien en oposición a la filosofía escolástica prioriza a la investigación experimental. De allí que el objetivo fundamental de la inducción científica estriba en descubrir las relaciones causales que existen entre los fenómenos de la realidad, siendo un postulado fuerte la idea de que la diversidad de lo observado se reduce totalmente a las consecuencias de un grupo de leyes cuantitativas que gobiernan la conducta de algunas entidades básicas. Eventualmente el método científico se convertiría en un factor crucial para abordar y propiciar marcos explicativos de los eventos, no sólo físicos, sino, sociales y en todo orden para dar paso a unos criterios condicionantes para la práctica investigativa.

En consonancia con lo anterior, las ciencias sociales se impregnaron de toda una filosofía de la ciencia natural, creando en consecuencia un modelo operativo para conocer la realidad. Desde esta perspectiva, el gran paradigma constituido como racionalidad legitimada produce y reproduce un grupo de teorías, métodos y técnicas que se homogenizan bajo la forma de paradigma (Kuhn), que define no sólo un discurso, sino, los principios procedimentales y los modos de abordaje para el establecimiento de una verdad científica².

Desde esta concepción, todo el conocimiento ha de legitimarse por la aplicación de unas normas rígidas procedimentales que constituyen un criterio de demarcación entre verdad o falsedad, cuyas implicaciones son su egida en el supuesto de una realidad “en si”, dotada de una racionalidad matemática donde el objetivismo adquiere hegemonía en las ciencias naturales y desde ellas es posteriormente transferido a los conocimientos sobre el hombre y la sociedad.

De allí que desde finales del siglo XIX, cuando se impone el positivismo lógico, se ha insistido en que los conocimientos sobre la realidad humana sólo pueden ser considerados como científicos si se adecuan al estilo de las ciencias exactas. Es decir, que sólo el cumplimiento de un protocolo en el proceso de indagación bajo las pautas señaladas por el éste método permite el conocimiento científico.

² Desde las Ciencias Sociales existe una gama de posibilidades que empiezan a tomar la palabra, pero que eventualmente son silenciadas y reprimidas por la idea de que hay una sola forma auténtica de operar en la ciencia, lo que constituye al menoscabo de las demás. (Damiani; 1997: 14-15).

En efecto; las ciencias sociales para obtener un estatus respetable debieron adoptar el método positivo para sí y con ello asumir la metodología cuantitativa. Cuestión que rebaten en su momento teóricos como Dilthey (1833-1911)³ y Rickert⁴ (1836-1963), quienes reclamaban para las Ciencias Humanas una originalidad metodológica. Lo cierto es que debido a las contribuciones de Augusto Comte con su denominada física social⁵, y los aportes de Durkheim en el siglo XX, se logra que los estudios sociales tengan carácter de validez ante la comunidad científica, permitiendo así para las ciencias sociales la respectiva legitimación.

A partir de entonces la rigurosidad de la metodología cuantitativa se impone y domina plenamente el campo científico social llegando a ser catalogado como el único camino para investigar. Sobre ello llega a oficializarse una idea que impregna toda la formación metodológica en las distintas facultades. De hecho, (Bunge, 1981), llega a convertirse en un clásico obligatorio en las universidades.

Desde esta concepción, todo el conocimiento ha de legitimarse por la aplicación de unas normas. De allí que la ciencia se encarna en una creencia de su capacidad de dar cuenta de todo problema, objeto o fenómeno natural, físico, psicológico y social a través de la adopción del método.

Al respecto Escalante (1999) citado por Fontaines (2007) refiere lo siguiente:

Pensar en el sentido y significado comúnmente atribuido a la investigación científica remite a cualificarla desde una perspectiva realista, de allí su carácter objetivo, sistematizado, preciso, con tendencia a la verificación del conocimiento, dirigida por un método que no se doblega ante el objeto. Por el contrario, éste se ve obligado a ajustarse a los requerimientos del mismo, atendiendo a su condición de camino único para llegar a generar saberes científicos legitimados por la comunidad científica, tras cumplir con el criterio de demarcación entre ciencia y pseudociencia y por reunir condiciones mínimas para garantizar la certeza de la información revelada (pág.2).

³ Para más detalles ver; Introducción a las ciencias del espíritu (1883).

⁴ Filósofo alemán. Considerado el máximo exponente de la escuela neokantiana. Algunos consideran que su obra es un referente definitorio de la producción de Max Weber. Obra a considerar para profundizar en sus planteamientos: Ciencia cultural y ciencia natural (1899).

⁵ El término física social es atribuido a Augusto Comte. Sin embargo; existen antecedentes filosóficos del uso del término en Saint Simón (1760-1825) y Stuart Mill (1806-1873).

En efecto; para cumplir con el requisito de cientificidad, se ha adoptado muy convenientemente una rutina empírica de abordaje para la producción de conocimiento, siendo condición irrenunciable y necesaria para hallar la verdad. Por ello el discurso pedagógico se convierte en un instrumento que legitima el uso de procedimientos rigurosos, que son reproducidos y reeditados en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del estatuto epistemológico de la metafísica.

En la misma frecuencia argumental, la formación del científico social se adecua a una visión de investigación fragmentaria y reductible de la realidad, siendo de interés adaptar esa rutina empírica a los distintos planes de estudio en las entendidas disciplinas de lo social. Sin embargo; esta tradición ha sido cuestionada y en la actualidad, aludiendo a una “supuesta crisis” de la racionalidad científica: Pierre Bourdieu (1973), Luis Damiani (1997) y Rigoberto Lanz (1998)⁶. Es así como las ciencias sociales, más que otras ciencias, son atravesadas fuertemente por diatribas entre la forma de concebir las relaciones sujeto/objeto, positivismo/postmodernidad, método cualitativo/cuantitativo, lo cual expresa claramente la complejidad de desarrollar conocimiento ante las condiciones imperantes de antagonismo, crisis, paradojas, desdibujamientos, borrosidad y complejidad que presenta la realidad actual.

Este escenario, para Tellez (1993), implica que cualquier discurso se pone en duda, pues ya no hay referentes unívocos, transparentes, y categorías metodológicas “unilineales” ahora devienen obstáculos para el estudio de la diversidad. De allí que el docente en el área de ciencias sociales no puede desestimar la riqueza y ebullición cultural de la que forma parte, pues como lo indica Bachelard (1974) “... los progresos del pensamiento científico determinaron transformaciones hasta en los propios principios del conocimiento”.

En este sentido la crisis del saber pensar es crisis de legitimación, crisis de la escuela, crisis del saber investigar, crisis del saber comunicar, y crisis del saber social, que no puede reducirse a relaciones antinomias. Por el contrario, emplaza a reinventar y mantener esta “forma de cultura denominada ciencia social”, entendiéndola como la forma en la cual dentro de una cultura determinada, se organiza un saber, se institucionaliza y libera un lenguaje que le es propio y eventualmente alcanza una forma científica o para científica. Foucault (1965).

⁶ Los mismos, realizado algunas disertaciones que dan cuenta de la caducidad y cuestionamiento de la racionalidad científica para entender lo social; así como de los criterios de demarcación, el instrumentalismo lógico para la producción de saberes, y el uso de los mismos para hallar una verdad como adecuación, en detrimento de la esencia de los fenómenos sociales etc.,

Acerca del objeto de estudio

La demanda creciente de aspirantes a ingresar al Sistema de Educación Superior ha incrementado la preocupación sobre la eficiencia del sistema educativo y sus alcances. Así mismo la mecanización de la enseñanza, masificación de la educación y problemas de orden burocrático y financiero, por nombrar algunos, ha provocado la dispersión en la visión primigenia de la universidad de lograr a través de los diseños curriculares, que el individuo sea capaz de comprender el mundo, problematizar, ser crítico y establecer soluciones aportando nuevos caminos para contribuir al desarrollo a partir de la investigación. Espinoza (2002). Ello ha desencadenado la presencia de fenómenos como el síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT⁷) y Todo Menos Publicación (TMP⁸), que afectan la razón de ser de la universidad y son el resultado de una institucionalización de la inhibición en la producción investigativa.

Son coincidentes los planteamientos de Anacona (1997), García (1991) Gómez, (1997), Peñalver (1999), al esgrimir que la solución del problema pasa por realizar un diagnóstico de la situación de la investigación, el ser y deber ser de la universidad, en términos de calidad de docencia y objetivo, lo que inevitablemente lleva a pensar que es necesario reformular los sistemas curriculares bajo los cuales opera la formación, sobre todo en el área investigativa. Pues tal como plantean Izquierdo, Sanmartí y Espinet (1999:48): “... si las ciencias son el resultado de una actividad humana compleja, su enseñanza no puede serlo menos”. En efecto, la ausencia de una clara definición – capaz de proyectarse como guía metodológica- de conceptos que, por su esencia teórico-práctica, constituyen aspectos fundamentales en el afianzamiento de la cultura investigativa produce resistencias en el estudiante ante prácticas académicas que ameritan análisis, síntesis, detección y solución de problemas, abstracción, entre otros.

Anacona (2000) refiere que: “... la calidad se traduce en una universidad que tenga la capacidad de generar conocimientos e innovaciones científicas y tecnológica, de acuerdo con la demanda de la sociedad contemporánea”. (pág. 70). Tal principio lleva a considerar que

⁷ El síndrome todo menos tesis es utilizado para referirse a aquellos tesis de todos los niveles que no logran culminar con el requisito de discusión y aprobación de su trabajo de grado. Para más detalles ver: Valarino, (1995).

⁸ El síndrome todo menos publicación se utiliza en el argot académico para definir la resistencia de muchos investigadores a publicar sus obras e investigaciones en revistas arbitradas e indexadas. Para más detalle ver: Niaz, (1997).

para lograr elevar o conseguir la calidad en nuestras instituciones debe comprenderse que los elementos que intervienen en la formación: los internos al ser humano y que suponen su capacidad cognitiva para apropiarse de la realidad, desarrollar conocimiento y ordenarlo de modo lógico, y los externos que pueden remitirnos a las condiciones institucionales, que nos obligan a revisar variables tan complejas como: el presupuesto, los diseños curriculares, las prácticas pedagógicas, las condiciones del recurso humano para permitir una formación pertinente y adaptada a las necesidades del entorno, etc..

En principio debemos aludir al primer aspecto⁹. La mente humana está basada en los procesos de percepción, emoción, condicionamiento, memoria, aprendizaje, pensamiento y capacidad de solucionar problemas. Es a través de la experiencia sensorial y el entendimiento de las cosas (reflexión), que el hombre desarrolla conocimiento y en virtud de ello construye, modifica y perfecciona su mundo. En base a ello, la visión constructivista del aprendizaje puede plantear un camino beneficioso para la necesaria reformulación de prácticas en el área investigativa, dado que tal corriente se soporta en el desarrollo de potencialidades del educando como protagonista de su proceso formativo, un educando que se concibe como el problema y la solución. De allí que sea necesaria su recuperación como agente activo para la germinación y revitalización de la cultura investigativa en nuestras universidades.

Considerando el compromiso que genera esta tarea se establece como constructo estratégico la reificación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas desde el enfoque constructivista, teniendo como nutrientes epistemológicos a tres teóricos emblemáticos del constructivismo como son: Jean Piaget¹⁰ (1896-1976) con su constructivismo genético, Lev Vygotsky¹¹ (1896-1934) constructivismo social y David Paul Ausubel¹² (1918) Aprendizaje significativo.

⁹ Aludimos a la capacidad de razonar y entender el mundo que nos rodea. Al respecto vale referir que las aproximaciones al proceso de conocimiento tienen larga data: para más detalles ver: Dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, racionalismo, empirismo, apriorismo.

¹⁰ Nació en Neuchâtel, Suiza, el 9 de agosto de 1896, publicó su primer ensayo científico a los diez años de edad. El principal interés de Piaget se centra en el área cognoscitiva y, en un sentido más amplio, en las relaciones que se forman entre el individuo conocedor y el mundo que trata de conocer.

¹¹ Lev Semenovich Vygotsky nació en Rusia en el año 1896. Sus ideales eran netamente marxistas, pero propugnaba el pensamiento revisionista. Consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal.

¹² Nació en los Estados Unidos (New York), en el año de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Europa Central. Es un psicólogo que ha dado grandes aportes al constructivismo, como es su teoría del Aprendizaje Significativo y los organizadores anticipados, los cuales ayudan al alumno a que vaya construyendo sus propios esquemas de conocimiento para una mejor comprensión de los conceptos.

La posición filosófica constructivista sostiene que la función cognoscitiva (la construcción del aprendizaje) es, en esencia, una actividad de carácter adaptativo, ya que los conocimientos construidos le permiten al ser humano comprender y explicar sus vivencias, organizar y administrar su espacio vital. Se considera entonces que el mundo que conocemos es una creación humana, un producto de la interacción con los estímulos naturales y sociales (Vygostsky), que procesamos continuamente a través de nuestras operaciones mentales.

Descartes¹³ (1596-1650) afirmaba que la capacidad de juzgar bien y de distinguir lo verdadero de lo falso era por naturaleza igual a todos los hombres. La única diferencia se esgrime en aplicar bien tal entendimiento, pues cada quien dirige sus pensamientos por distintos cauces y examina cosas diferentes. Es decir, que el principio de razonamiento subjetivo se impone en la comprensión del mundo y en el ambiente psicológico esta conducta interior se identifica con tres momentos: captar el mundo exterior e interior, establecer relaciones y establecer correlaciones.

En este orden de ideas la formalización de la teoría constructivista se atribuye generalmente a Jean Piaget (1896-1976), quien articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Este teórico comenzó a explorar la forma en que los niños crecen y desarrollan sus habilidades de pensamiento. Estaba interesado en la forma en que los niños llegan a conclusiones más que en el hecho de si sus respuestas eran correctas, intentando encontrar la lógica detrás de ellas.

Según Piaget, la inteligencia tiene dos atributos principales: la organización y la adaptación. El primero consiste en las estructuras o etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas. El segundo en codificar y adaptar la nueva información al esquema mental.

Piaget¹⁴ sugirió que el aprendizaje se produce a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación

¹³ Nació el 31 de marzo de 1596 en La Haye, en la Turena francesa. Al igual que Bacon y Galileo, Descartes concibe el nuevo pensamiento como algo cualitativamente distinto de esas dos variantes de la antigüedad, como algo no basado ya en la autoridad del libro impreso (caso de las tradiciones humanistas, platónica y aristotélica), sino en la razón y en la experiencia, en una nueva articulación de ambos.

¹⁴ Para más detalle ver: Vuyk, (1984) Conceptos Cruciales de la Epistemología de Piaget. Tomo 1. Editorial Alianza, Madrid.

interna del mundo (Platón). Por lo que asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La acomodación es el proceso de reenmarcar su representación mental del mundo externo para enfrentarse a nuevas experiencias. Es así como la acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender.

En este sentido el Constructivismo en sí mismo no sugiere un modelo pedagógico determinado (constituye un modelo pedagógico) que propone que el sujeto es protagonista de su propio aprendizaje, creando significados a partir de su propia experiencia. En tal sentido, las personas deben ser consideradas como procesadores de información; pero también como creadores de estructuras cognitivas, pues juegan un papel activo en su aprendizaje. Pero ¿cómo hacer que el individuo cumpla un papel activo en su aprendizaje?.

Según Brunner (1992), en el quehacer educativo la planificación juega un papel muy importante para el logro de cambios de conducta en el educando. Por lo que el docente debe estructurar cuidadosamente lo que desea sea aprendido, por qué, para qué, incluso definiendo y haciendo explícito el cómo se va a utilizar la nueva información. En efecto; se trata de buscar que el educando -cuyas necesidades son particulares- pueda desarrollar aptitudes y capacidades, tan plenamente como le sea posible, y que estas eventualmente le permitan apropiarse de saberes más expertos. En términos generales, el facilitador cumple un papel primordial debido a que dirige y orienta el proceso al logro de los objetivos propuestos, enfrentando al educando a situaciones que estimulen su imaginario, el desarrollo autónomo del pensamiento y, por ende, el aprendizaje.

Es importante destacar que para lograr los precitados objetivos deben considerarse los objetivos que integran al eje Metodológico-Técnico del Plan de Estudios. Pues; aunque el proceso de diseño curricular está definido "desde lo general a lo particular", y lo propiamente particular queda sujeto a un segundo momento, que es el diseño micro-educativo o diseño del Plan de Estudios de una asignatura. Ahora devienen retos para adaptar dichos planes de estudio a las necesidades del educando y superar el mero dominio cognitivo de algunas tareas, se trata entonces de trascender de una educación disciplinar a una educación para la formación investigativa.

Al respecto podríamos preguntarnos ¿cómo lograr el tránsito?. Es innegable que la formación esta determinada por el interés, capacidades de autoaprendizaje (Piaget), y la

propia voluntad (San Agustín), más aún dentro del área de investigación, ya que debe generarse una relación personal con quien instruye y, por que no, desarrollar el vínculo de la hermenéutica socrática entre el maestro y el discípulo. Ello puede resultar difícil ante la realidad de una educación masificada y sobre todo regida por preceptos metodológicos canónicos. Sin embargo, se asume que es posible, aún en condiciones tan adversas, redefinir la forma de enseñar metodología de la investigación, pues sus fines ameritan ser valorados, ya que se trata de dejar una huella en el alumno que lo motive a ascender en el proceso de conocer.

Dado que el docente es quien conduce la formación del estudiante, se precisa que, uno de los caminos para tal redefinición lo pudiese constituir la teoría constructivista, de donde pueden extraerse estrategias para redimensionar la formación metodológica y lograr encaminar experiencias investigativas que promuevan la invención, creación, autocrítica y análisis, por nombrar algunos. Desde este enfoque el proceso de formación de investigadores en ciencias sociales debe centrarse en el desempeño más que en el resultado. Pues se precisa necesario observar y detectar en detalle los obstáculos epistemológicos Bachelard (1974), que inhiben el avance del estudiante. La investigación debe ser activa por parte del docente, pues su experiencia es la que permitirá al estudiante sortear con éxito las encrucijadas a las que naturalmente deberá enfrentarse. De allí que la enseñanza de la metodología implique dejar de enseñar recetarios y exponer las distintas contribuciones y métodos posibles para que el estudiante pueda develar sus principios, fortalezas, debilidades y posibilidades de aplicación.

Piaget afirma que el desarrollo cognoscitivo es muy complejo, porque no se trata de la mera adquisición de conocimiento, sino del proceso de construcción del mismo. De allí que el constructivismo, como perspectiva epistemológica y psicológica, proponga que es importante entender el cómo las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando el énfasis en la interacción con su medio y las personas con las que se produce el intercambio de ideas e información.

Por ello las estrategias que siga el docente deben ser pensadas, planificadas, afinadas y estructuradas, de modo que el educando pueda adquirir y explotar habilidades que le permitan conducirse día a día a buscar principios por si mismo. El ejercicio investigativo debe habituarse al punto en que se convierta en una necesidad consciente hacia la búsqueda de respuestas y soluciones cada vez más creativas, ya que constantemente se enfrenta al

individuo a problemas y situaciones reales susceptibles a ser conocidas, analizadas, interpretadas y resueltas.

Acerca de las estrategias

En base a los planteamientos realizados se trazan estrategias pedagógicas a ser tomadas en cuenta para encauzar la formación en el área investigativa. Un tema importantísimo es el marco conceptual de Bruner (1992), quien plantea que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente, por la selección y transformación de información, construcción de hipótesis y la toma de decisiones, basándose en una estructura cognoscitiva, esquemas, modelos mentales previos.

Desde esta perspectiva, el instructor debería tratar de entusiasmar a los estudiantes a descubrir principios por sí mismos. El instructor y los educandos deben "comprometerse" en un diálogo activo –como la enseñanza socrática– y la tarea del docente es "traducir" la información, para que sea aprendida en un formato apropiado del estado de entendimiento del educando. En consecuencia, el currículo debería organizarse de una manera "espiral", que permita al educando ir construyendo sobre lo que ha aprendido previamente. Se trata de evaluar su condición de entrada, prelación o prerrequisitos, su proceso de desarrollo y las habilidades que éste ha podido desarrollar a través de la facilitación.

La sociedad actual que se configura como sociedad del saber, requiere de la puesta en marcha de avances teóricos y científicos del aprendizaje que operen en la construcción de una didáctica cada vez más científica y sujeta a las condiciones y avances que se producen en la sociedad presente.

Todos los esfuerzos formativos apuntan a la necesidad de prestar atención a las diferencias individuales entre los alumnos y de orientar su aprendizaje, que no necesariamente significa tener al profesor en frente; sino programar el proceso instruccional de modo que se dosifique la información y se pueda desarrollar la construcción bajo la premisa del conocimiento de las cosas.

Al respecto Vygostsky citado por Klinger y Vadillo (2000) señala:

el educador no necesariamente tiene que estar físicamente presente, al contrario, puede estar por medio de objetos; mediante la organización del ambiente o de los significados culturales que rodean al aprendiz. Por lo tanto, un elemento fundamental son tanto el lenguaje propio como la organización de la situación en objetos y en sucesos. (pág. 36).

En relación con ello, el método constructivista nos refiere un camino a seguir para obtener un fin. Tal como asume Descartes (2002) "... la razón es igual a todos los hombres; sin embargo no todos llegan a la verdad por la falta de un método. A la capacidad individual hay que añadirle entonces un método adecuado para el descubrimiento de la verdad". (pág.11).

De tal modo que el fortalecimiento de competencias en el área investigativa debe centrarse en consolidar los diferentes aportes y principios que hacen coincidir las visiones de Piaget, Vygostsky y Ausubel como un método que enriquece la comprensión del hecho educativo resaltando que:

Piaget

- Posiblemente, el rol más importante del profesor es proveer un ambiente en el cual el estudiante pueda experimentar la investigación espontáneamente. Los estudiantes deberían tener la libertad para comprender y construir los significados a su propio ritmo, a través de las experiencias, mediante los procesos de desarrollo individual.
- El aprendizaje es un proceso activo en el cual se cometerán errores y las soluciones serán encontradas. Esto será importante para la asimilación y la acomodación de información.
- El aprendizaje es un proceso social, que debería suceder entre los grupos colaborativos con la interacción de los "pares" (peers) en escenarios lo más natural posible.

Vygostsky

- Los planes y programas deben incluir en forma sistemática, la interacción no sólo entre estudiantes y docente, sino entre estudiantes y comunidad, a fin de fortalecer la construcción social de los conocimientos.
- El conocimiento se construye a partir de la experiencia, por lo tanto, es recomendable incorporar en los procesos educativos actividades de investigación, experimentación, exploración y solución de problemas.

Ausubel

- El material de aprendizaje debe tener significatividad lógica, es decir, debe ser claro, coherente y mostrar una estructura interna sólida.
- El aprendizaje debe ser funcional, el alumno debe saber para qué y dónde se va a utilizar.
- El educador debe fomentar una actitud positiva del alumno hacia el material de aprendizaje, para que lo perciba como algo importante y no lo memorice mecánicamente.

A manera de conclusión

La palabra "*aprender*", que usamos habitualmente para referirnos a la adquisición de saberes y que proviene del latín "*apprehenderé*", transmite la idea de ese proceso mediante el cual "*cogemos*" o "*nos apoderamos*" de algo que está ahí a nuestra disposición o que los otros nos dan. La acción opuesta a aprender es "*enseñar*", que etimológicamente significa dejar una "*seña*" o "*marca*", indicando que al enseñar dejamos una marca en el que aprende.

El arte de enseñar es complejo no sólo por las implicaciones cognitivas que tiene, sino porque va implícita una forma de concebir el mundo traducirlo intersubjetivamente sobre la base de ideas propias y ajenas. Lo cierto es que el docente ha sido educado en un contexto y bajo unas condiciones que siempre serán distintas a las que le corresponderá educar por lo que debe contar con condiciones especiales. Es recomendable que se generalice el modelo del docente-investigador, pues el desarrollo de una pedagogía basada en el ejercicio investigativo, es la única vía para lograr una formación efectiva en torno al ¿cómo investigar?. En efecto, hemos proporcionado alguna aproximación en torno a la estrategia pedagógica. Sin embargo debe quedar explícito que solo un docente que cuente con competencias reales para la investigación y que aplica sus herramientas heurísticas, puede coadyuvar a transferir a otros la antorcha para el avance de la ciencia social.

Tales consideraciones constituyen la riqueza del enfoque constructivista definido a lo largo de esta ponencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander, E. (1996): *La perspectiva constructivista del aprendizaje*. Mimeo
- Anaconda, L. (1997): *Hacia una mejor calidad universitaria*. Fontus Nro 1 –diciembre. Cumaná, Estado Sucre.
- Alonzo, Gallego y otros (2005): *Los estilos de aprendizaje*. 5ta edición. Ediciones Mensajero, S. A.
- Bachelard, G. (1974): *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. Bs. As.
- Brunner, (1992): *Evaluación de la calidad académica*. FLASCSO. Santiago de Chile.
- Comte, A. (2000): *Discurso Sobre el Espíritu Positivo*, Alianza, Madrid.
- Damiani, L (1997). Epistemología y ciencia en la modernidad, Biblioteca de la universidad central de Venezuela, Caracas.
- Descartes, R. (2002): *Discurso del método y meditaciones metafísicas*. Editorial Libsa. Madrid-España.
- Espinoza, M. (2002): *Factores académicos e institucionales que inciden en la elaboración del trabajo de grado en los estudiantes de sociología*, Núcleo- Sucre. Años (1999-2002). Trabajo De Grado.
- Fontaines, T. (2008): Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: Una aproximación teórica, *Estudios Digital número especial*.
- García, G. (1992): *Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la Universidad Latinoamericana*. Cuadernos del CENDES, N° 20.
- Gómez, E. (1997): *Universidad y paradigmas*. FONTUS. Cumaná, Estado Sucre. Diciembre. Vol. 1.
- Gómez E. (1998). *La formación docente en Venezuela: Del docente tradicional al docente investigador*. Ediciones Escenario.
- Izquierdo, Sanmartí y Espinet, (1999): *Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales en enseñanza de las ciencias*. 17 (1), pp. 45-59.
- Klinger y Vadillo, (2000): *Estrategias en la práctica docente*. Editorial Mc Graw- Hill. México.
- Lanz R, (1998). *Critica de la razón formal*, Editorial Tropykos, Venezuela, Caracas.
- Lakatos I,(2005). *La metodología de los programas de investigación científica*, Editorial Pax México, México.
- Niaz, M. (1997): *Todo menos publicación. ¿Cómo lograr la ruptura de la cultura oral?*. Consejo Nacional de Investigación. Publicación.
- Pérez L. (1992). *Pedagogía, dominación e insurgencia*. Editorial Abre Brecha. Venezuela.

Savater F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S.A.

Valarino, E. (1991): *El síndrome todo menos tesis*. *Postgrado*. Revista de Resúmenes, 1 (1),63-78.

Vuyk, Y. (1984) *Conceptos cruciales de la epistemología de piaget*. Tomo 1. Editorial Alianza, Madrid