

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Universidad de La Sabana

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

ENSEÑANDO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: EVALUACIÓN DE LOS CURSOS ARTICULADORES UNIVERSITARIOS

Trabajo de grado para optar al título de

Especialista en Psicología Educativa

Adriana María García Reyes

Bajo la dirección de Pedro Pineda Rodríguez

Bogotá, D.C., Enero 13 de 2017

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se aprende? y ¿cómo se debe enseñar? son dos de las preguntas que diferentes educadores, psicólogos, pedagogos han buscado responder. Si realizamos un recorrido histórico nos encontramos con una realidad formativa que más que ser objetiva y controlada, pensaba que la manera de hacer a los niños y jóvenes más eficientes y disciplinados era mediante una educación rigurosa en la que el conocimiento solo podía ser transferido de una fuente confiable a un receptor. Sin embargo, en los últimos años, tales directrices han dado un giro, y hoy diferentes instituciones de educación superior reconocen que el currículo rígido que definió por siglos los estudios universitarios no brindan la preparación adecuada para el mercado de empleos moderno (Roa, 2014).

Respondiendo a estos retos y a la nueva manera de concebir el aprendizaje, el Proyecto de Articulación de Saberes la Facultad de Psicología afirma tener la intención de “establecer un currículo basado en el aprendizaje significativo, donde el aprendizaje no sea exclusivo de las aulas de clase, sino que además se conciba un aprendizaje interdisciplinario y bidireccional entre profesor y estudiante” (Rodríguez, 2010). Tal supuesto tiene profundas implicaciones en lo que sucede en el trabajo diario de cada docente y es lo que ha jalonado que hoy cobre importancia la reflexión e intervención eficaz sobre los procesos de enseñanza en el campo de la didáctica superior (Mariel Del Regno, s.f).

Reconociendo que “uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores universitarios consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria” (Rodríguez, 2009), el propósito de la presente investigación es evaluar las estrategias de enseñanza de los docentes responsables del curso articulador. El estudio busca realizar una comparación entre las estrategias de enseñanza propuestas a la luz de la teoría de aprendizaje significativo y las prácticas docentes. Específicamente, el estudio examina la opinión de los estudiantes en referencia a (a) las estrategias preinstruccionales (B) las estrategias coinstruccionales y (c) las estrategias posinstruccionales de los docentes.

OBJETIVO GENERAL

En la siguiente investigación se pretende realizar una evaluación de las estrategias de enseñanza de los docentes responsables del curso articulador. El objetivo principal de estos espacios está en promover un aprendizaje significativo en los estudiantes. La tesis está enmarcada en un tipo de investigación aplicada, pues pretende utilizar los conocimientos que se tienen del aprendizaje significativo para evaluar las prácticas de un grupo específico de docentes. Se pretende así contribuir en reflexiones teóricas y reflexiones prácticas para el mejoramiento de estas actividades.

Objetivos específicos

- Realizar una comparación entre estrategias de enseñanza propuestas a la luz de la teoría de aprendizaje significativo y las prácticas ejecutadas por los docentes.
- Brindar recomendaciones en el mejoramiento de las estrategias de enseñanza para fomentar un aprendizaje significativo.

JUSTIFICACION

Actualmente La Facultad de Psicología propone *la articulación de saberes* como una de las apuestas para promover un aprendizaje significativo y romper con la concepción memorística del aprendizaje. La siguiente evaluación nace del interés de la Universidad de La Sabana por ser autocrítico frente a este proceso educativo. Existe una diversidad de maneras de evaluar esta propuesta a nivel de objetivos, competencias, resultados académicos, entre otros. Sin embargo, puesto que la articulación de saberes no responde únicamente por un producto o trabajo final, sino también por un proceso de aprendizaje, resulta fundamental preguntarse por el cómo se está educando y estimulando el aprendizaje para que se pueda dar cuenta de un verdadero proceso articulador.

Específicamente esta propuesta está enmarcada en ser un currículo basado en el aprendizaje significativo, lo cual no solo implica un giro en ver al estudiante como el protagonista en la construcción de su aprendizaje, sino también demanda en el docente un rol diferente como facilitador y guía en el proceso. Teniendo en cuenta que uno de los retos de la Educación Superior mencionados por el vicerrector académico de la Universidad del Norte, Alberto Roa, y sus colaboradores (2014) es propiciar que existan cambios en la práctica pedagógica

de los docentes, resulta necesario dirigir la mirada a uno de los protagonistas de su proceso educativo: los docentes.

MARCO CONTEXTUAL

Las instituciones educativas reconociendo los nuevos desafíos de la actividad humana en el mundo, se han propuesto realizar actualizaciones para mejorar la calidad de la educación. A continuación se pretende resaltar algunos de los cambios más significativos a nivel internacional y nacional, para luego describir los cambios adoptados en la Facultad de Psicología de La Universidad de la Sabana.

Desde el ámbito internacional en las últimas décadas los países latinoamericanos han generado importantes reformas entre las cuales se destaca la formación en competencias (Giovanni M. Iafrancesco, 2003). Dentro de algunos casos expuestos durante el Seminario Internacional "Currículo Universitario basado en Competencias" organizado por CINDA y la Universidad del Norte en el año 2005 se encuentra: la reforma de 2003 del Instituto Tecnológico de Santo Domingo en la República Dominicana en la que se perfilaron unas competencias específicas de los estudiantes al terminar cada ciclo. También vale la pena resaltar el proyecto de articulación del año 2002 de la Universidad Nacional de Cuyo de la República Argentina, en la que se articularon las competencias del nivel básico con el nivel superior, y se plasmaron unas competencias específicas para el ingreso y permanencia en la universidad. De igual manera, en La Universidad de Pacífico del Perú, se implementó un currículo por competencias en el año 2000 en que se propusieron unas competencias específicas para el perfil docente con su debida evaluación periódica.

Así mismo, a nivel nacional, se ha reconocido cómo algunas instituciones de educación superior se han planteado iniciativas de modernización curricular para el desarrollo curricular basadas en competencias. (Escorcía, et al, 2007). Algunos ejemplos que mencionan Cabrera y Gonzales (2006) es el caso de La Universidad Javeriana que con su proyecto de flexibilidad curricular propuesto en 2004 se planteó la construcción de currículos en los que las competencias fueran un eje transversal para la consecución de intereses comunes. Adicionalmente, los autores mencionan el caso de La Universidad de Caldas que desde 1998 se cuestionó la cultura disciplinaria y se propuso conciliar un

currículo integrado con la articulación de saberes mediante procesos de interdisciplinariedad y trabajos por núcleos.

Una de las recientes propuestas que también dan cuenta de este interés y compromiso, es la *articulación de saberes* en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana. Enmarcado en una concepción de currículo integrado, esta propuesta consiste en desarrollar unas competencias básicas disciplinarias, profesionales y humanísticas en los estudiantes, que se vean reflejadas, en la realización de un proyecto que integra cursos del plan de estudios en torno núcleos temáticos.

Según el documento *la articulación de saberes en la facultad de Psicología*, “La articulación propicia en los estudiantes la formación de competencias dirigidas a posibilitar el dialogo con otras disciplinas, la integración de saberes, la interdisciplinariedad y un abordaje integral que permita dar respuesta a las demandas de la realidad” (Rodríguez, 2010). Las competencias específicas que se plantearon alcanzar con la propuesta fueron: la aplicación de una visión bio-psico-social y cultural para comprender los fenómenos psicológicos, el reconocimiento de los aportes de otras disciplinas para la comprensión de los fenómenos sociales, el desarrollo de procesos investigativos, la conceptualización sobre algunos temas o problemas en psicología desde un pensamiento crítico, abierto y reflexivo, la elaboración de documentos de calidad científica, la búsqueda del conocimiento y la verdad a través de la profundización y el estudio de la disciplina actuando con rigor científico y creativo, la solidaridad, cooperación, trabajo en equipo, responsabilidad, y honestidad y autonomía durante la realización del trabajo articulador.

Específicamente, a lo largo de los últimos años se han hecho algunas evaluaciones de la propuesta que han permitido encontrar aspectos positivos y de mejoramiento. Una de estas corresponde a una encuesta de apreciación a los estudiantes en el año 2010, en torno al proceso de articulación. En la encuesta se incluyeron preguntas abiertas y cerradas dentro de las cuales vale la pena resaltar algunos datos:

- En sexto (85%), séptimo (85%), y segundo (71%) semestre se encontró un porcentaje alto de personas que consideran que la articulación no les ha aportado para su formación de psicólogo.

Asímismo, dentro de las recomendaciones principales que dieron los estudiantes se incluían: fortalecer la comunicación entre profesores en cuanto a: mayor conocimiento de la importancia y el sentido de la articulación, apoyo de los profesores para mejorar el dialogo con humanidades, apoyo y asesoría de todos los profesores no solo de los profesores responsables de la articulación por semestre.

Por otro lado, también se realizó una valoración exploratoria que corresponde a un informe de los trabajos articuladores presentados por los estudiantes de la Facultad de Psicología durante el período académico 2015-2. Para esta evaluación se estudiaron los trabajos entregados por los estudiantes de los cursos articuladores y se encontraron varios hallazgos sobre los cuales vale la pena rescatar:

- Frente al reconocimiento de los aportes de otras disciplinas para la comprensión de los fenómenos sociales, sólo se encontró un trabajo que articuló un curso del Instituto de humanidades.
- Al revisar los temas de los trabajos se observa la tendencia a la conceptualización sobre temas o problemas en psicología desde un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.
- El mayor número de cursos que los estudiantes articulan en el trabajo se ubica en primer semestre.

Por último, otra de las evaluaciones que se ha realizado ha sido sobre los articuladores mediante una matriz de análisis FADO. En esta se encontró como debilidad el cumplimiento de los trabajos articuladores por parte de los estudiantes, y dificultades en la articulación debido a flexibilidad curricular. Por otro lado, se encontró como fortaleza, la calidad de los trabajos de articulación y los espacios de asesoría orientados por los profesores. Como resultado de este análisis, la subcomisión de currículo realizo de un plan de ajuste a la metodología de los trabajos de articulación, en el cual el currículo pasaría de prever siete cursos responsables de hacer la articulación, a cuatro, disminuyendo así mismo los núcleos temáticos y problemáticos (Plan de ajuste a la metodología de los trabajos articuladores, 2014).

Como se puede evidenciar, han existido unos aportes muy valiosos de evaluación que permiten dar cuenta de un seguimiento a la propuesta. Sin embargo, estos han estado más

enfocados en analizar el producto y sus características, que los aspectos y agentes que dirigen sus lineamientos teóricos. En la medida en que el desarrollo del proyecto articulador se conciba más como una construcción contante del conocimiento a lo largo del semestre y no como un producto, se podrán identificar más detalladamente sus posibles falencias y aspectos de mejora.

MARCO TEORICO

El siguiente apartado se divide en tres momentos: establecer el significado de las estrategias de enseñanza y su relación actual con la educación superior, introducir el abordaje teórico del aprendizaje significativo, y plasmar las estrategias de enseñanza propuestas a la luz de esta teoría. Se describe el sustento teórico de las principales dimensiones de los constructos teóricos de enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos son fundamentales en este estudio y se pueden identificar en la siguiente tabla:

Estrategias de Enseñanza	Aprendizaje Significativo	Estrategias preinstruccionales	Estrategias Coinstruccionales	Estrategias Posinstruccionales
--------------------------	---------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Las estrategias de enseñanza se han definido como “los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos que implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (Parra, 2003). Según Lucarelli (1999) a diferencia de otros contextos educativos, en el plano del nivel superior se exige al profesor la organización de estrategias de enseñanza que permitan la articulación de momentos teóricos y de momentos prácticos. En la misma línea de razonamiento Roa (2014) añade que “el pregrado no solo conduce a una titulación académica, sino que habilita para el ejercicio profesional en un campo específico. En este sentido, la educación superior a diferencia de otros niveles de enseñanza, “tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional” (Olivos, 2011).

Dentro de algunas de las estrategias más recurrentes en la educación superior que menciona Olivos (2011) son: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el

estudio de casos, los incidentes críticos, y la enseñanza situada. Específicamente, dentro de algunas estrategias utilizadas en universidades de Bogotá, se encuentran: los colectivos de investigación en la Universidad El Externado en los que se desarrollan coloquios de investigación; los cursos de nivelación de pregrado en la Universidad San Buenaventura los cuales le permiten a los estudiantes de posgrado ver materias de pregrado para nivelar sus conocimientos; el grupo de investigación-escuela de la Universidad Pedagógica, en lo que se genera discusiones académicas al interior de los colegios con el apoyo de la universidad; el programa de pequeños científicos en la Universidad de Los Andes en lo que los docentes son acompañados en la formulación de talleres y experimentos en diferentes áreas temáticas (Pineda et al, 2014).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que “la didáctica no debe concebirse únicamente como un variado conjunto de estrategias docentes amplias y coherentes con la finalidad de que el profesor pueda aplicarlas en el contexto del aula. Enseñar de este modo la didáctica es simplificar y reducir su alcance. La enseñanza de la didáctica debe incluir un abordaje conceptual, que puede variar según los enfoques y las perspectivas de enseñanza que se adopten” (Olivos, 2011). En este sentido, puesto que el proyecto de articulación de saberes está orientado a la teoría de aprendizaje significativo, resulta indispensable traer a colación al padre de esta teoría cognitiva que permita señalar un tipo de enseñanza acorde a la teoría.

David P. Ausubel fue un psicólogo educativo estadounidense reconocido en el campo psicológico por “realizar la distinción clara entre el aprendizaje de memoria, en el que el alumno hace poco o ningún esfuerzo para integrar nuevos conceptos y proposiciones con conceptos y proposiciones relevantes ya conocidos, y el aprendizaje significativo donde el alumno busca integrar nuevos conocimientos con un conocimiento relevante existente” (Novak, 2011). En otras palabras, “el aprendizaje significativo se entiende como la dimensión del conocimiento que tiene el alumno. Éste no es una tabla rasa, tiene saberes y sentimientos que deben ser tomados en cuenta en los procesos educativos, por tanto, se debe provocar y fortalecer competencias tendentes a generar relaciones y conexiones de la estructura cognoscitiva del alumno con los nuevos conocimientos que se le presentan” (Díaz, 2002).

Las tres condiciones que el Ausubel (1983), menciona que se deben llevar a cabo para que el alumno aprenda significativamente son: 1. El material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno. 2. El alumno debe contar con unos conocimientos previos pertinentes que pueda relacionar de forma sustantiva con lo nuevo que tiene que aprender y 3. Es necesario que el aprendiz quiera aprender de modo significativo. Todas estas condiciones ponen de manifiesto que el aprendizaje posee dos grandes protagonistas: el aprendiz, y el conocimiento. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el docente constituye una clave para guiar este proceso, pues debe asumir un rol de facilitador para estas premisas, que les permita a los alumnos aprender significativamente.

A continuación se presentarán algunas de las estrategias de enseñanza que los docentes pueden utilizar para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Para esto se tendrá en cuenta el tipo de clasificación propuesto por Díaz y Hernández (1999) quienes proponen estrategias de Aprendizaje Significativo acorde al momento de su uso y presentación. Esta clasificación sugiere que las estrategias pueden incluirse antes, durante o después de un determinado contenido. Por un lado, “las estrategias preinstruccionales preparan y alertan a el estudiante en relación a que y como va aprender (...), las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza (...), y las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material” (Díaz, 1999). De igual manera se tiene en cuenta los aportes de Ausubel (1960, 1976, 2000), Novak (2011), Pozo (1996), Martín y Solé (s.f.), Moreira (2008), Ortega (2008), y Rodríguez (2004) para la construcción de un repertorio de estrategias que faciliten este tipo de aprendizaje.

En primer lugar, dentro de las estrategias preinstruccionales se enfatiza la activación de conocimientos y las experiencias previas pertinentes, las pre interrogantes, la lluvia de ideas, y la enunciación de objetivos y analogías (Díaz, 1999). “En el epígrafe de su libro de 1968 Ausubel afirma: Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, lo haría diciendo lo siguiente: El factor más importante que influye en el

aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia” (Novak, 2011). “La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (Moreira, en Rodríguez, 2004).

Autores como Novak (2011) ha señalado que esta premisa es mayoritariamente aceptada en la educación, sin embargo el problema yace en que no es fácil cerciorarse de lo que el aprendiz ya sabe. El autor y sus colaboradores encontraron que los exámenes no eran adecuados para dar cuenta del conocimiento y el aprendizaje de una persona. Por consiguiente, encontraron que una estrategia muy valiosa para realizar este diagnóstico o evaluación era por medio de mapas conceptuales.

“Los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes antes de la instrucción son muy eficaces para revelar lo que los alumnos ya saben, incluyendo sus conceptos erróneos...” (Novak, 2011) y se pueden utilizar en cualquier momento de la instrucción. Es así como los mapas conceptuales se convierten en una herramienta que hace visible el conocimiento que posee el estudiante y que por consiguiente, le permite a los estudiantes y docentes dialogar y negociar los significados cognoscitivos. Adicionalmente, los autores han propuesto el diagrama o heurístico en UVE, como otro de los instrumentos para ayudar a los estudiantes a comprender los conocimientos a través de la investigación. Esta técnica permite reconocer la importancia de las preguntas se formulan sobre la realidad las cuales orientan la generación de las respuestas (Martín, & Solé, n.d.). En esta medida, el docente para conocer la estructura cognoscitiva del estudiante puede contar con estos recursos y así facilitar la adquisición del nuevo conocimiento.

Específicamente, en este ámbito, Ausubel (1976) propone el uso de organizadores como un recurso introductorio para facilitar el aprendizaje significativo de un material. Según el autor, “el material lógicamente significativo llega a ser incorporado con más prontitud y estabilidad en la estructura cognoscitiva, siempre y cuando sea incluíble dentro de las ideas específicamente pertinentes, que ya existan. Se sigue, por consiguiente, que al aumentar la disponibilidad de clasificadores específicamente pertinentes en la estructura cognoscitiva implantando organizadores convenientes se mejoraría el aprendizaje significativo de tal material” (Ausubel, 1976). A diferencia de otros materiales introductorios, los

organizadores previos deben ser presentados en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se está aprendiendo, pues esto permitirá suministrar ideas de anclaje que sean más ampliamente relacionables con el nuevo material por aprender (Ausubel, 2000).

Existe una diversidad de tipos de organizadores los cuales pueden ser, textos, situaciones, ejemplos, debates, preguntas, experimentos, preparaciones, etc. Un ejemplo del uso de organizadores se puede evidenciar cuando “En un estudio inicial, Ausubel (1960) trabajó con alumnos de un curso de Psicología Educativa de la Universidad de Illinois y el material de aprendizaje usado consistía en un texto que trataba de las propiedades metalúrgicas del acero-carbono. Como este material no era familiar para los alumnos, se utilizó un organizador, del tipo expositivo que fue presentado en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad que el propio material de aprendizaje posterior, donde se enfatizaron las principales diferencias y semejanzas entre metales...” (Moreira, 2008).

Finalmente, Díaz y Hernández (1999) también mencionan la importancia de que el docente comparta los objetivos de la enseñanza y los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos. Con esto los estudiantes pueden conocer la finalidad y el alcance del material, que les facilite contextualizar sus aprendizajes y tener en cuenta que se espera de él al terminar. Lo anterior se puede lograr enunciando las condiciones tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno.

En segundo lugar, dentro las estrategias cointruccionales, se incluyen, la detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, y analogías (Díaz, 1999).

Teniendo en cuenta que para Ausubel lo que se aprende son palabras, símbolos, conceptos y proposiciones, el aprendizaje representacional conduce de modo natural a su aprendizaje (Rodríguez, 2004). En este sentido, herramientas como ilustraciones, redes semánticas, y analogías, permiten clarificar los conceptos para conducir a aprendizajes más complejos.

Lo anterior, a su vez implica una manera de organizar la información y que esta se vaya delimitando. Novak (2011) propone como un elemento esencial que “la materia en todas las disciplinas debe ser organizada para presentar en primer lugar las principales ideas de una disciplina y luego éstas ayudarán a aprender y comprender los tipos habituales de información detallada lanzado a estudiantes que de otra manera pueden tener poco más remedio que memorizar la información”. En esta medida, resulta esencial que “el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existen en la disciplina que enseña” (Díaz, n.d.).

Puesto que en las estrategias preinstruccionales, el docente facilitó la activación de conocimientos, para el nuevo conocimiento por aprender, es importante tener en cuenta que en esta etapa, resulta fundamental, “realizar un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender y así determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas (Díaz, n.d.). En otras palabras, “no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira en Rodríguez, 2004)

En este sentido, Pozo (1996) especifica que las estrategias de enseñanza deberían tener en cuenta estos conocimientos previos, y “ayudar a que se produzcan sucesivas diferenciaciones progresivas y reconciliaciones integradoras que conduzcan a la reorganización de la estructura cognoscitiva del aprendiz, situando sus concepciones implícitas en el lugar adecuado de la nueva jerarquía conceptual que ha construido...” (Pozo, 1996 en Martín, & Solé, n.d.). Según Díaz y Hernández (1999) herramientas como las analogías se convierten en un excelente mecanismo para lograr estos objetivos. Según los autores, una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento es (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo y permite que los estudiantes puedan trasladar lo aprendido a otros ámbitos y mejorar las conexiones externas.

Ahora bien, a este proceso de interrelaciones conceptuales lo acompaña un eje primordial y la predisposición del aprendiz. “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, en Rodríguez, 2004), por lo que la negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo constituyen un aspecto fundamental para llegar a acuerdos sobre los el conocimiento (Rodríguez, 2004).

Adicionalmente, durante este periodo puede ocurrir que un conocimiento se aprenda por repetición, es decir, de memoria. Esto puede suceder porque el alumno no está motivado a aprender y por consiguiente no esté tomando la decisión voluntariamente de aprender un contenido, si no que pretende aprender para una evaluación. En esta medida, el docente debe “comprender las motivaciones y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos” (Díaz, & Hernández, s.f) pues esto le permitirá estar constantemente valorando el tipo de aprendizaje que se está dando. Lo anterior tiene grandes implicaciones para el docente pues “es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente” (Díaz, s.f.).

Finalmente, una vez el contenido a aprender ya se ha trabajado, se entra en la etapa de la posinstrucción, y se tiene la oportunidad de valorar el aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (Díaz, 1999).

Por un lado, frente a la evaluación, Ausubel (1976) propone que las pruebas de comprensión se redacten en un lenguaje distinto y se presenten en contextos algo distintos de aquellos en los que se encontró originalmente el material de aprendizaje. “Quizá la manera más sencilla de hacer esto consista en exigirles a los estudiantes que diferencien ideas afines (semejantes), pero no idénticas, o que elijan los elementos que identifican a un concepto o proposición, de una lista que contenga los elementos identificadores de otros conceptos y proposiciones relacionados también” (Ausubel, 1976). Así mismo, el autor también propone que la solución de problemas independientes, y la exposición al alumno de un pasaje de aprendizaje nuevo que no sea posible dominar sin la comprensión de un

aprendizaje significativo anterior, son estrategias muy válidas para comprobar la adquisición significativa.

Según Díaz y Hernández (1999) herramientas como la realización de un resumen permiten al estudiante formar una visión sintética e integradora para consolidar la información adquirida. De igual forma, mediante la utilización de pospreguntas podrán evaluar la adquisición del conocimiento, la comprensión y alentar a que el alumno se esfuerce a ir “más allá” del contenido literal.

Adicionalmente, otro aspecto importante hace referencia a la adopción de una postura activa ante el aprendizaje. “Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento” (Ausubel en Rodríguez, 2004). “Esto significa alentarles a analizar los postulados en que se basan los conocimientos, a distinguir entre hechos e hipótesis, a buscar los datos en los que se apoyan las inferencias. El uso por parte del profesor, de la interrogación y de la mayéutica socrática puede contribuir a asegurar una comprensión más ajustada de los conceptos” (Martin, & Solé, s.f.).

Así mismo, teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje, requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos (Rodríguez, 2004). “Trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales, al trabajar con los otros, debemos ponernos de acuerdo en los objetivos y, por tanto, pensar sobre ellos; debemos acordar cómo avanzar, pensar sobre las estrategias y pasos; debemos detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de por qué lo consideramos un error; debemos llegar a una solución compartida, y explicar por qué ésta es la solución correcta” (Ortega, 2008).

Para terminar, se puede evidenciar como La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas que deben ser tomados en consideración a la hora de planificar la instrucción acorde con esta teoría. A modo de síntesis, “lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en

ella elementos que le permitan dotar de significatividad al contenido que se le presente posteriormente. Se requiere un proceso de organización sustancial, por un lado, tendente a identificar los conceptos esenciales que articulan una disciplina, y programática, por otro, cuyo propósito es trabajarlos de modo adecuado para que resulten significativamente aprendidos” (Rodríguez, 2004). Específicamente, se puede evidenciar ciertas estrategias que los docentes, como mediadores del aprendizaje, pueden incorporar en sus prácticas.

METODOLOGIA

En el siguiente apartado se pretende describir el enfoque evaluativo escogido para la realización de la investigación, resaltando los aportes de Cronbach (1980) y Stake (2003). Según Cronbach (1980) la evaluación se refiere a un examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en y como consecuencia de un programa contemporáneo, con el objetivo de contribuir en su mejora. El autor hace referencia que uno de los obstáculos a la hora de realizar una evaluación es hacer énfasis en los métodos estadísticos cuantitativos, en la consecución de objetivos, o en la intención de juzgar a un programa como bueno o malo. El autor añade que tampoco se debe ver la evaluación como una búsqueda de responsabilidad pues esto representa “una perspectiva limitada de las razones del éxito o fracaso de un programa y una perspectiva limitada de como la evaluación puede ser utilizada para traer mejoras” (Cronbach, 1980). De lo contrario, propone que una evaluación adecuada implica una interpretación comprensiva y disciplinaria por parte del evaluador.

En la misma línea de razonamiento, la autora Linda Mabry (2003) indica que hoy en día, muchos buscan una evaluación que proporcione una representación lúcida de los problemas: un tipo de evaluación en blanco y negro. Sin embargo, “los resultados de los exámenes ya no reinan como los únicos árbitros de la calidad del programa educativo” (Mabry, 2003). Según la autora, debemos tener más en cuenta los datos cualitativos, animados y coloridos que representen programas desde múltiples puntos de vista al mismo tiempo.

Hoy en día en la Universidad de la Sabana, al implementar el proyecto de *articulación de saberes*, se evidencia claramente una modificación en el plan de estudios, unos nuevos

objetivos de enseñanza y aprendizaje, y una reconsideración del perfil profesional. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta reforma curricular implica más que generar estas acciones, pues es esencial considerar también “los cambios pedagógicos, didácticos, metodológicos, administrativos y evaluativos que, a la luz de la Escuela Transformadora, deben realizarse para lograr una transformación curricular que propenda al desarrollo humano...” (Giovanni M. Iafrancesco, 2003). En este sentido, teniendo en cuenta que esta propuesta surge y refleja una nueva forma de pensar la educación, se debe entender que el currículo no es un producto final, sino “una entidad que cambia constantemente, se nutre de experiencias, conocimientos, individuos que forman parte de él (alumnos, maestros, instituciones educativas, investigadores, diseñadores curriculares e instruccionales, etc.) (Diaz-barriga, 2010). Por consiguiente, realizar una evaluación de la reforma no se debe limitar a la evaluación de un producto, sino que debe tener en cuenta el escenario y los actores centrales en el que se pueda evidenciar una verdadera transformación.

Una de las aproximaciones evaluativas que tiene en cuenta estas consideraciones, y que pretende representar el proyecto educativo de una manera más amplia, es la evaluación responsiva. Este tipo de evaluación se caracteriza por tener en cuenta variables como los antecedentes, y las transacciones de la enseñanza (encuentro de los estudiantes con las personas). “Una evaluación educativa se dice que es una evaluación responsiva si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del programa...” (Stake, 1972). En otras palabras, lo que se busca es poder observar lo que ocurre dentro del programa, y sus actores.

Así mismo, Stake (2003) añade que la evaluación responsiva reconoce múltiples fuentes de información y que las personas se utilizan más como informantes de los cambios que han visto, que como sujetos en sí mismos. Según el autor (2003) este tipo de evaluación ha sido efectiva cuando se pretende comprender las actividades de un programa, sus fortalezas y deficiencias y cuando nadie sabe en si cual serán los próximos problemas.

Participantes

Los participantes de este estudio son estudiantes de pregrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana en el municipio de Chía, Cundinamarca. Lo estudiantes debían estar tomando un curso articulador para poder participar en el estudio. La evaluación

se condujo de Octubre 11 a Octubre 13 de 2016. La investigación fue aprobada por la Directora de la Especialización en Psicología Educativa y luego los docentes de los cursos articuladores dieron su consentimiento para evaluar a sus estudiantes a cargo.

Muestra

Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico. De los siete cursos articuladores que ofrece la Carrera de Psicología, se evaluaron tres. La muestra estuvo compuesta por 52 estudiantes de tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo semestres. Específicamente:

Para el curso articulador *Pensamiento y lenguaje*: un total de veinticinco estudiantes. Quince estudiantes en tercer semestre y diez estudiantes en cuarto semestre.

Para el curso articulador *Psicología Social*: un total de dieciocho estudiantes. Nueve estudiantes en quinto semestre, seis estudiantes en sexto semestre, y un estudiante en séptimo semestre.

Para el curso articulador *Evaluación Psicológica*: un total de nueve estudiantes. Cuatro estudiantes en octavo semestre y cinco estudiantes en séptimo semestre.

Instrumento / Medidas

Se diseñó el instrumento: “Encuesta para la Evaluación de la propuesta pedagógica *“articulación de saberes”* dirigido a los estudiantes de 3 cursos articuladores, para conocer su opinión sobre las estrategias de enseñanza desplegadas por su docente a lo largo del curso articulador, y los objetivos y competencias desarrolladas en los estudiantes durante el curso articulador. Puesto que se buscaba conocer la opinión de los estudiantes y su grado de conformidad, se tomó como referencia el tipo de escala Likert utilizada en el *questionario para encuesta de formación, transferencia, liderazgo y clima escolar* del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes.

En la primera parte de la encuesta se da cuenta de 20 variables del constructo *estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo* reflejadas en 20 ítems de enunciados, y organizados según tres dimensiones: estrategias preinstruccionales, estrategias coinstruccionales y estrategias posinstruccionales. Estos contienen 4 alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca) que reflejan el grado de frecuencia de dicha actividad.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
Dimensión	Variable
Preinstruccionales	Activación de conocimiento
	Herramientas evaluativas
	Construcción de definiciones
	Organizadores Previos
	Enunciación de Objetivos
	Presentación de los contenidos
Coinstruccionales	Diferenciación progresiva
	Conceptualización
	Delimitación
	Predisposición del aprendiz
	Reconciliaciones integradoras
	Motivación docente
	Intercambio Cognoscitivo
Posinstruccionales	Herramientas evaluativas
	Pos preguntas
	Solución de problemas
	Pensamiento crítico estudiantil
	Herramientas evaluativas
	Verbalización
	Resúmenes

En la segunda parte de la encuesta se da cuenta de tres variables que reflejan los *objetivos* esperados con la realización de la propuesta y cuatro variables que dan cuenta de las *competencias* que se esperaran desarrollar en los estudiantes con la realización de la propuesta pedagógica. Estos contienen 5 alternativas de respuesta (Excelente, bueno aceptable, deficiente y no aplica).

	Variable
Objetivo	Interdisciplinariedad
	Integración
	Abordaje integral
Competencia	Visión bio-psico-social
	Procesos investigativos
	Pensamiento crítico
	Calidad científica
	Autonomía

Procedimiento

Preparación para la aplicación de la Encuesta. Después de recibir la autorización por parte de la Directora de la Especialización en Psicología Educativa para aplicar la encuesta, se contactó vía correo electrónico a los docentes. Seguida a la confirmación del interés y colaboración de los docentes de los cursos, se agendaron los horarios, se preparó la impresión de la encuesta y se llevó al campus universitario en las fechas pactadas.

Preparación de los estudiantes: La investigadora ingresó al salón de clases, se introdujo personalmente y explicó el propósito de la investigación. Se solicitó que únicamente podrían participar los que estuvieran articulando este semestre. Acto a seguir, se realizó una explicación concreta sobre los tipos de estrategias pedagógicas (preinstruccionales, coinstruccionales, posinstruccionales) haciendo énfasis en que deberían tener en cuenta esta distinción cuando contestaran la encuesta. Se recalcó la importancia de contestar las preguntas abiertas, pues su opinión era de vital importancia para el mejoramiento del proceso articulador.

Aplicación de la encuesta: los estudiantes se encontraban sentados en sus puestos y se le entregó a cada uno el consentimiento y la encuesta. Inicialmente debían leer el consentimiento informado, firmarlo y continuar con la encuesta. Todos tuvieron el tiempo necesario para contestarla, sin presiones o interrupciones por parte del docente encargado.

En ninguna de las tres aplicaciones, surgieron dudas sobre el sentido de los enunciados o el vocabulario de las palabras.

Validez y confiabilidad

Con el objetivo de contribuir en la validez interna se consideraron algunos aspectos metodológicos específicos para el desarrollo de la investigación. Por un lado los participantes escogidos reflejan grupos con diversas características (sexo, edad, semestre) con el rasgo común de estar tomando un curso articulador. Por otro lado, para la construcción del instrumento se garantizó la validez de contenido mediante el juicio de expertos que verificaron la estructura, ambigüedad, orden, congruencia, claridad, y tendenciosidad de cada ítem. Así mismo, durante la aplicación del instrumento se les brindó a los estudiantes tiempo suficiente para responder la encuesta y el investigador se limitó únicamente a brindar instrucciones concretas para no sesgar a la muestra. Finalmente, otro aspecto importante fue contar con preguntas abiertas y cerradas en el instrumento, reduciendo el riesgo de subjetividad del evaluador.

En segundo lugar, con el objetivo de contribuir en la validez externa se tuvo en cuenta la evaluación de tres cursos articuladores de siete, teniendo una cifra representativa de casi el 50% de la población general del estudio. Por último, para contribuir a la confiabilidad se tuvo en cuenta un número alto de respuestas en los ítems (4 -5) sin que esto superara la capacidad de discriminación de los que responden, y la selección de grupos heterogéneos con una única característica en común.

Consideraciones éticas

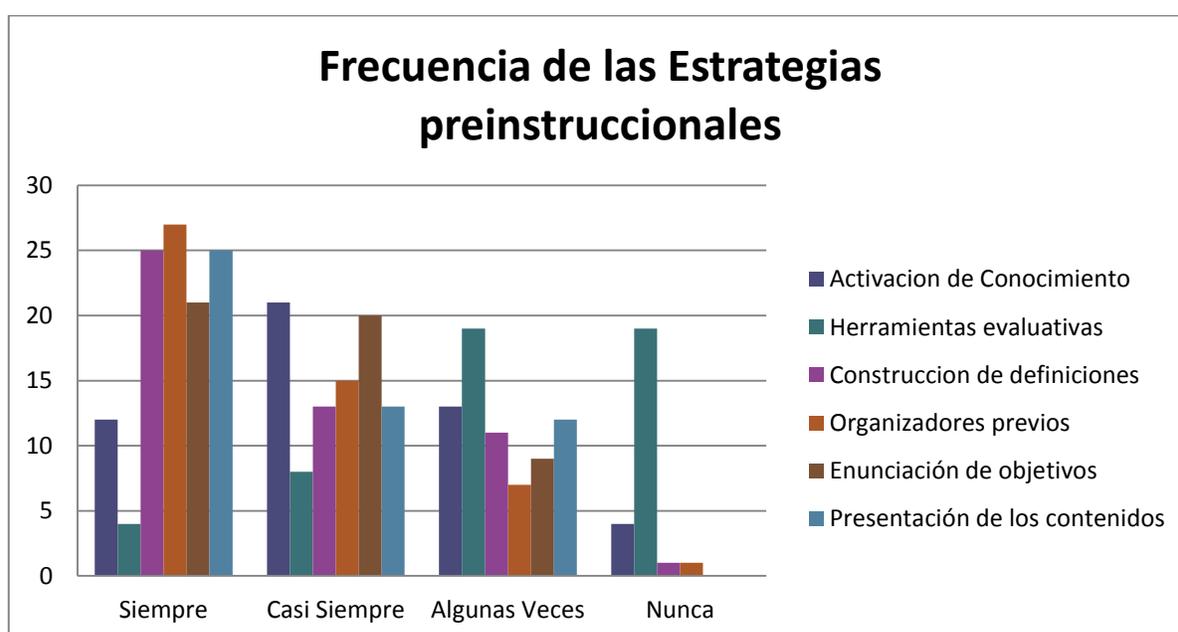
En el presente estudio se buscó preservar todos los derechos de los participantes. La información personal no fue solicitada a fin de preservar su derecho al anonimato. De igual manera, previo a su participación se les pidió que firmaran un consentimiento informado, en el cual informa en qué consiste su participación en el estudio y en donde se expone que sus datos serán utilizados únicamente con fines académicos.

RESULTADOS

Parte I de la encuesta

Respuestas Cuantitativas

Para la primera parte de la encuesta se realizó una tabla de frecuencia que diera cuenta de cada una de las veinte variables. Luego se agruparon las frecuencias correspondientes a cada dimensión (preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales) y se realizaron sus respectivos gráficos de barras. A continuación se presentan los resultados cuantitativos obtenidos para cada una de las variables medidas.



Activación de conocimiento. Se encontró que el 66% de los encuestados piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes, antes de presentar información nueva, estimulan la reflexión inicial sobre el conocimiento previo de los estudiantes. Por otro lado el 26% de los estudiantes piensa que *algunas veces* se realiza esta acción, y el 8% piensa que *nunca* se realiza.

Herramientas evaluativas Se encontró que 76% de los estudiantes piensa que los docentes *nunca* o *algunas veces* utilizan herramientas como mapas conceptuales para revelar lo que

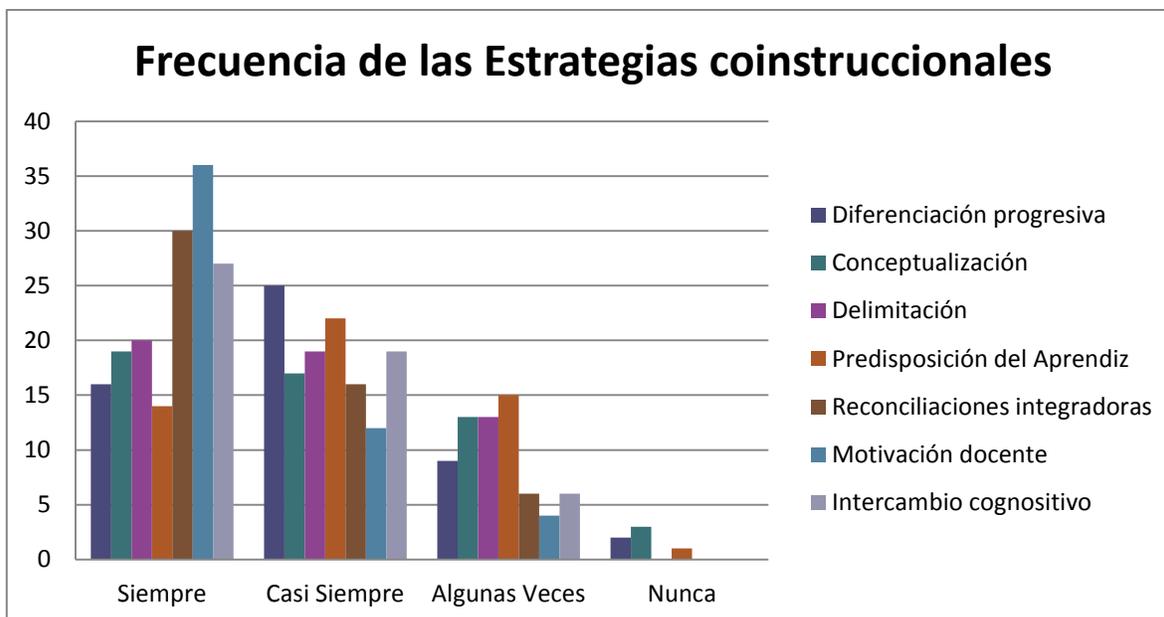
el estudiante ya conoce sobre el tema, y que únicamente el 24% de los encuestados piensa que *siempre* o *casi siempre* lo hace.

Construcción de definiciones: Se encontró que el 76% de los estudiantes piensa que los docentes *siempre* o *casi siempre* permiten la participación de los estudiantes, construyendo las definiciones en conjunto con ellos. Por otro lado 22% piensa que *algunas veces* lo hacen y el 2% piensa que *nunca*.

Organizadores previos: se encontró que 84% de los estudiantes piensa que los docentes *siempre* o *casi siempre* introducen la clase con analogías, lluvia de ideas, ejemplos, o interrogantes. Por otro lado el 14% piensa que *algunas veces* lo hacen, y el 2% piensa que *nunca* lo hacen.

Enunciación de objetivos. Se encontró que 82% de los estudiantes piensan que siempre o casi siempre los docentes realizan la enunciación de los objetivos, las condiciones y la actividad de la clase antes de desarrollar el tema. Por otro lado el 18% piensa que *algunas veces* lo hacen y 0% piensa que *nunca* lo hacen.

Presentación de los contenidos: Se encontró que 76% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes presentan los conceptos generales del tema antes de entrar a explicar sus aspectos detallados. Por otro lado el 24% de los estudiantes piensan que *algunas veces* lo realiza y 0% piensa que *nunca* lo hacen.



Diferenciación progresiva: Se encontró que 79% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes discuten sobre las relaciones, discrepancias, contradicciones o similitudes entre lo que sabe el estudiante y lo que está aprendiendo. Por otro lado 17% piensa que *algunas veces* lo hacen y 2% piensa que *nunca*.

Conceptualización. Se encontró que 70% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes utilizan ilustraciones, redes semánticas, o analogías, para clarificar los conceptos. Por otro lado 25% de los estudiantes piensa que *algunas veces* se realiza y 6% piensa que *nunca*.

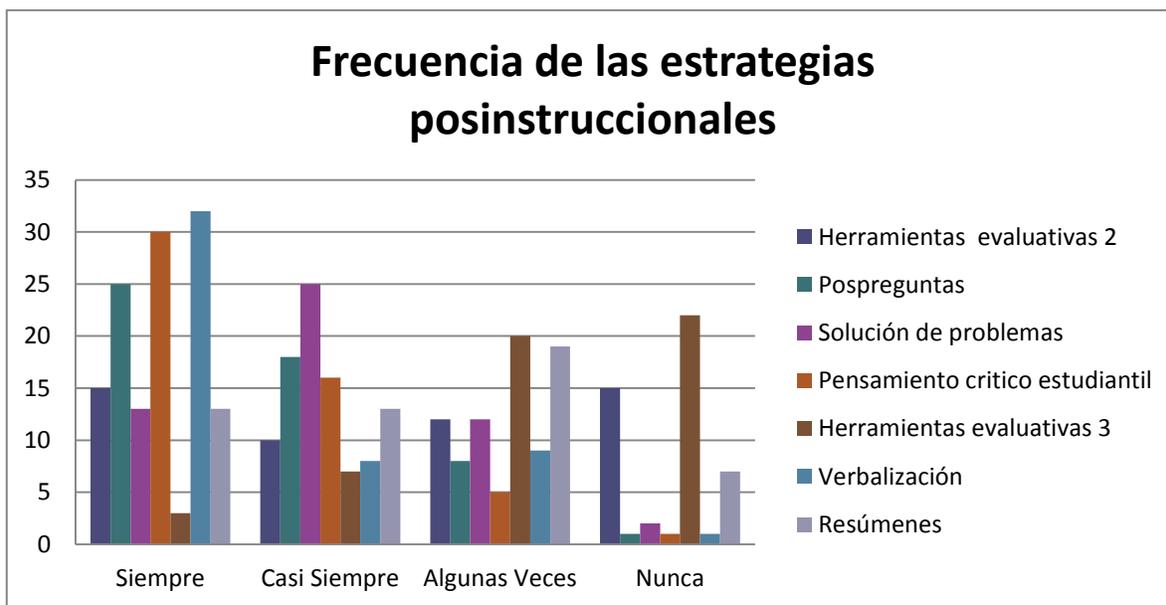
Delimitación. Se encontró que 75% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes presentan en primer lugar las principales ideas y luego éstas ayudan a aprender y comprender la información detallada. Por otro lado 25% piensa que *algunas veces* se realiza y 0% piensa que *nunca*.

Predisposición del aprendiz: Se encontró que 69% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes mantienen la atención y la motivación de los estudiantes a lo largo de la clase. Por otro lado 29% piensa que *algunas veces* lo hacen y 2% piensa que *nunca*.

Reconciliaciones integradoras: se encontró que 89% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido. Por otro lado, 12% piensa que nunca lo hacen y 0% piensa que *nunca*.

Motivación docente: se encontró que 92% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes se encuentran motivados a enseñar. Por otro lado, 8% piensa que *algunas veces* lo están y 0% piensa que *nunca*.

Intercambio Cognoscitivo: se encontró que 89% de los estudiantes piensa que siempre o casi siempre se intercambian opiniones entre el docente y el estudiante para llegar acuerdos sobre el conocimiento. Por otro lado, 12% piensa que *algunas veces* lo hacen y 0% piensa que *nunca*.



Herramientas evaluativas posinstruccionales 2. Se encontró que 52% de los estudiantes piensan que *nunca* o *algunas veces* los docentes utilizan métodos de selección múltiple para evaluar. Por otro lado, el 29% piensa que *siempre* lo hacen, y el 19% que *casi siempre*.

Pos preguntas: se encontró que 83% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes formulan preguntas para alentar a que el estudiante vaya “más allá” del contenido literal. Por otro lado el 15% piensa que *algunas veces* lo hacen y el 2% que *nunca*.

Solución de problemas. Se encontró que 73% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes utilizan la solución de problemas como una forma de evaluación. Por otro lado 23% piensan que *algunas veces* se realiza y el 4% piensa que *nunca*.

Pensamiento crítico. Se encontró que 89% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes fomentan un pensamiento crítico en los estudiantes que les permita analizar desde distintas perspectivas el contenido que se le presentan. Por otro lado el 10% piensan que *algunas veces* se realiza y el 2% piensa que *nunca*.

Herramientas evaluativas posinstruccionales 3. Se encontró que 80% de los estudiantes piensa que *nunca* o *algunas veces* los docentes realizan mapas conceptuales para evaluar el aprendizaje. Por otro lado, 13% piensa que *casi siempre* lo hacen y 6% piensa que *siempre* lo hacen.

Verbalización. Se encontró que 80% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes realizan actividades de trabajo en grupo. Por otro lado 18% piensan que *algunas veces* se realiza y el 2% piensa que *nunca*.

Resúmenes. Se encontró que 50% de los estudiantes piensa que *nunca* o *algunas veces* los docentes realizan resúmenes que permiten formar una visión integradora de lo aprendido. Por otro lado 37% piensan que *algunas veces* se realiza y el 13% piensa que *nunca*.

Respuestas Cualitativas

Para las tres preguntas abiertas de la primera parte de la encuesta se agruparon los resultados en 6 categorías emergentes debido a su frecuencia (>1) y semejanza de contenido. Las repuestas que solo fueron mencionadas una vez y que no coincidieron en contenido a otra fueron reportadas como “otras sugerencias”.

Aspectos a mejor para las estrategias preinstruccionales: 11 personas contestaron “no”, 2 personas contestaron “ninguno” y 22 personas dejaron la pregunta en blanco. Los resultados se agruparon en 2 categorías emergentes: presentación de los contenidos y explicación.

Aspectos a mejorar para las estrategias preinstruccionales		
Categoría	Comentarios	No. Estudiantes
Presentación de los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta el orden de la clase y las expectativas finales. • El desarrollo de la clase no se da de manera lineal. 	2
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar una mayor explicación de las temáticas pues al escoger el tema no se tiene casi nada de conocimiento de lo que se va a ver en el curso. • Para el desarrollo del articulador en necesario tener conocimientos previos sobre los temas. (2 estudiantes). • Explicación más detallada y puntual sobre los pasos para realizar el trabajo. • Que se explique de mejor manera lo que se debe realizar. • Brindar más información sobre los temas antes de las entregas. • Explicación de los talleres una vez ya han sido calificados. • Explicaciones más dinámicas. • Ejemplificación y aplicabilidad de la teoría. • Más acompañamiento docente. 	10
Otras sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual y no en grupo. • Libertad de elección del tema. • Conocer las motivaciones del estudiante. 	3

Aspectos a mejorar para las estrategias coinstruccionales: 9 personas contestaron “no”, 3 personas contestaron “ninguno” y 25 personas dejaron la pregunta en blanco. Los resultados se agruparon en 3 categorías emergentes: explicación, relación docente-estudiante y Motivación.

Aspectos a mejorar para las estrategias coinstruccionales		
Categoría	Comentarios	No. Estudiantes
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Hay dudas que no terminan de ser aclaradas. • No se dan las instrucciones claras de lo que se pide para las entregas, generando que existan malos entendidos y se cometan errores. • Las instrucciones deberían ser más claras. • Se desvía del tema y algunos conceptos no quedan del todo claros. • No hay utilización de otros recursos, mayoritariamente se utiliza solo el tablero. • Más uso de ayudas visuales que presenten lo que se desea enseñar. • Tener más asesoría, más cuerpo docente, más apoyo en cuanto al desarrollo del trabajo articulador. • Contar con más espacios de asesoría. • Más asesorías para direccionar bien el trabajo. 	9
Relación docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores no tienen la disposición y luego nos corrigen de manera negativa. • La relación docente estudiante debería ser más horizontal. • El docente tenga actitudes y comportamientos positivos dejando a un lado los problemas presentados anteriormente de la clase para que haya buena relación estudiante docente y posteriormente una buena enseñanza. 	3
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de los temas ligándolos al contexto contemporáneo o cosas de interés para ayudar a la motivación • No se motiva al estudiante durante el proceso. 	2
Otras Sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> • Se debería ir enseñando de forma general todo y luego desglosar cada detalle. 	1

Aspectos a mejor para las estrategias pos instruccionales: 9 personas contestaron “no”, 4 personas contestaron “ninguno” y 26 personas dejaron la pregunta en blanco. Los resultados se agruparon en 2 categorías emergentes: explicación y herramientas evaluativas.

Aspectos a mejorar para las estrategias posinstruccionales		
Categoría	Comentarios	No. Estudiantes
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar más para clarificar conceptos. • Repasar para exámenes con más ejemplos y no tan abierta a la improvisación. • Realización de actividades prácticas en las clases ya que estas generan un afianzamiento del conocimiento adquirido previamente. • Realización de mapas mentales como método para integrar y estudiar lo visto durante el corte. 	4
Herramientas evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el aprendizaje a partir de la práctica. • Clarificar al estudiante los temas que necesita mejorar. • Considerar el trabajo de campo práctico como un método de evaluación más usual. • Evitar las evaluaciones subjetivas. • Utilizar todas las clases de respuestas (abiertas, múltiples, f o v, emparejamiento, etc.) para mejorar el aprendizaje. 	5
Otras Sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> • No se tiene en cuenta lo que se aprendido porque pasa al plano de notas. • Enfocar algunas sesiones en la síntesis de cada articulador, ya que se hace de manera general muchas veces. • Que el conocimiento se siga ligando a los siguientes temas y que no solamente quede "ahí". 	3

Parte II de la encuesta

Respuestas Cuantitativas

Para la segunda parte de la encuesta se realizó una tabla de frecuencia y se reportó la información mediante una tabla porcentual.

	Pregunta	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica
Objetivo	La articulación propicia el dialogo con otras disciplinas.	28%	44%	20%	8%	0%
	La articulación propicia la integración de saberes.	48%	32%	20%	0%	0%
	La articulación propicia un abordaje integral que permita dar respuesta a las demandas de la realidad.	40%	42%	16%	2%	0%
Competencia	Aplicación de una visión biológica, psicológica, social y cultural para comprender los fenómenos psicológicos.	38%	54%	6%	0%	2%
	Desarrollo de procesos investigativos (planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, diseño metodológico, resultados, análisis y conclusiones).	70%	28%	2%	0%	0%
	Conceptualización sobre algunos temas o problemas en psicología desde un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.	50%	38%	10%	2%	0%
	Elaboración de documentos de calidad científica (validez interna, validez externa, fiabilidad, objetividad).	56%	38%	6%	0%	0%
	Desarrollo de la autonomía.	58%	28%	8%	6%	0%

Respuestas Cualitativas

Para la pregunta abierta de la segunda parte de la encuesta las respuestas fueron agrupadas en 9 categorías que corresponden a las variables fijas medidas: Objetivos (Integración, interdisciplinariedad y abordaje integral) y Competencias (Visión, Procesos investigativos, pensamiento crítico, calidad científica y autonomía). Las respuestas que no coincidieron con ninguna de las categorías fijas, se reportaron en “otros aspectos emergentes”.

Elementos aportados por el curso articulador. 7 personas dejaron la pregunta sin contestar.

Elementos aportados por el curso articulador		
Categoría	Comentarios	No. Estudiantes
Integración	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de conceptos de diferentes cursos pero en un solo trabajo. • Comprender e integrar múltiples aspectos. • La integración de materias. • Permite ir a la práctica y se aprende mejor con este método que mezcla varios saberes. • Integración de múltiples saberes. 	5
Interdisciplinarietàad	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza una clara interacción entre varias materias para lograr realizar un proceso investigativo mejor sustentado o argumentado. • Relacionar lo aprendido de varias materias. 	2
Abordaje integral	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los temas vistos en clase en la cotidianidad. • Saber que no basta aprender conceptos, sino que es importante concretarlos en la realidad y el entorno. • Facilita la aplicación de lo aprendido a la vida real, porque fomenta la investigación vista desde lo que se va enfrentar en el mundo real. • La oportunidad de crear papeles investigativos pertinentes a la realidad. • Permite aterrizar la teoría. 	5
Visión bio-psico-social	<ul style="list-style-type: none"> • La explicación de fenómenos a través de distintas metodologías. • Relacionar y unificar distintos enfoques, esto hace que el conocimiento sea más integral y no reduccionista. • Permite ver una problemática no desde una sola perspectiva sino de varias. 	3

<p>Procesos investigativos</p>	<ul style="list-style-type: none">• Fomenta el interés por la investigación• La capacidad de hacer una investigación propia y abordar temas de interés.• Realizar una pregunta de investigación.• Prepara para futuras investigaciones.• Realizar la investigación en un tema de interés.• Aporta las bases y el desarrollo de la capacidad para realizar correctamente una investigación.• Mayores conocimientos en investigación.• Utilización de distintas metodologías, no cuantitativas. El valor de lo incontable o inmedible en todas las dimensiones del ser humano y su complejidad.• Aprender a realizar una investigación diferente a la que se ha trabajado de tipo cualitativa.• Es un buen recurso para ayudar a entender en que consiste una investigación.• Involucrarse un poco más con la investigación.• Desarrollo de habilidad para la investigación (2 estudiantes).• Una visión muy diferente y amplia de lo que es la investigación.• Desarrollar competencias de investigador.	14
---------------------------------------	--	----

<p>Pensamiento crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta un pensamiento crítico (3 estudiantes) • Desarrollo de un pensamiento crítico. • Aporta ir más allá de lo que se lee, a inferir y a hacer un análisis de contenidos que otros cursos no hacen. • Ir más allá de lo general y ser más crítico frente a temas dados. • Permite el análisis crítico y reflexivo de los temas ya que hace que se piense más allá de lo que se le explica. • Empuja a ir más allá. • Los laboratorios han sido de gran ayuda para aprender a ser más críticos y usar nuestros recursos. • Relacionar los temas con cosas de la vida cotidiana. • El desarrollo de la capacidad de ir más allá de lo literal e inferir. • Ir más allá de las definiciones, la aplicación de lo visto en clase en un tema de particular interés. • Aplicar lo aprendido a la vida. • Desarrollo de pensamiento crítico. • Aplicar lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana. • Permite ir más allá de la teoría planteada. 	
<p>Calidad científica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer normas APA para poder realizar un buen trabajo. • La rigurosidad. • Fomenta el interés por realizar un trabajo de calidad. 	

<p style="text-align: center;">Autonomía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta un mayor sentido de responsabilidad y de entrega con respecto a las investigaciones. • Aporta autonomía. • Una enseñanza de vida sobre lo que realmente es trabajo en grupo (2 estudiantes). • Implica trabajo en grupo y que hay que hacerlo con personas que traben bien a la par porque o si no se vive un semestre terrible y no se disfruta lo que aprende. • Aporta disciplina, entrega, autonomía, responsabilidad. 	
<p style="text-align: center;">Otros elementos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas muy interesantes. • Más seguridad para opinar. • Interés por la investigación. • Buscar a fondo en temas de interés. • La aplicación de lo visto en clase en un tema de particular interés. • Elegir un tema de interés propio ayuda a que las personas se interesen más. • Aporta un conocimiento acerca de si mismo, de lo que gusta y de lo que no. • Investigar un tema de interés y que genera curiosidad. • Los temas presentados son más dados a una realidad social y por eso llama la atención. • Genera un mayor esfuerzo físico, emocional y cognitivo. • Provee una manera más dinámica de investigar temas interesantes para el individuo desde su área de estudio. • Motiva a seguir investigando. • Amplia los conocimientos vistos en clase de manera práctica. • Motiva el interés por la investigación algo que en Colombia no sucede. • Bastante contenido de práctica (2 estudiantes). 	

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación apoyan notoriamente que las estrategias de enseñanza utilizadas en los diferentes cursos articuladores promueven un aprendizaje significativo en los estudiantes. Sin embargo, existen unas factores de mejora que pueden contribuir a que la práctica docente este más orientada a generar este tipo de aprendizaje en el aula y por consiguiente seguir con el modelo pedagógico que se propuso desarrollar.

En las estrategias preinstruccionales se destaca la utilización de organizadores previos como el aspecto que se presenta más frecuentemente en los cursos. El 84% de los estudiantes piensa que los docentes *siempre o casi siempre* introducen la clase con analogías, lluvia de ideas, ejemplos, o interrogantes. Este elemento constituye uno de los ejes centrales alrededor de la teoría de aprendizaje significativo y que Ausubel predice ser un buen indicador para obtener un mejor desempeño en las pruebas de adquisición de conocimiento (1968). En un estudio de caso realizado por Gil-García y Villegas (2003) a los estudiantes de pregrado y postgrado con respecto al valor de los organizadores avanzados, los autores sugirieron que los organizadores gráficos "facilitan la descomposición del contenido, la utilización de estrategias cognitivas y meta cognitivas para abordar el texto, la organización del texto de acuerdo a sus patrones, y la clasificación de información esenciales y no esenciales "(Gil-García & Villegas en Chen, 2007).

Estos resultados sugieren que los estudiantes están teniendo acceso a uno de los recursos más esenciales para aprender significativamente y que contribuye en ser una guía que aclara los conceptos, establece expectativas y construye un contexto para cualquier formato de texto, gráfico o hipermedia (Leu & Kinzer en Chen, 2007). Teniendo la ventaja de su presentación, se hace pertinente retomar las sugerencias descritas por Mayer (Chen, 2007) para facilitar el aprendizaje y la retención. Según el autor los organizadores previos deberían: 1. Estar compuestos de un conjunto corto de información verbal o visual; 2. Ser presentado antes del aprendizaje. 3. No contener contenido específico de la tarea de aprendizaje anterior;

Por otro lado, el elemento que presentó el porcentaje de frecuencia más bajo fue la utilización de herramientas evaluativas. Se encontró que 76% de los estudiantes piensa que los docentes *nunca o algunas veces* utilizan herramientas como mapas conceptuales para

revelar lo que el estudiante ya conoce sobre el tema. Como se ha mencionado anteriormente, hacer un mapa conceptual ayuda a los estudiantes a tomar conciencia y reflexionar sobre sus propias interpretaciones (erróneas), ayuda a que los estudiantes se hagan cargo de su propia construcción de significado, y además contribuye al desarrollo de un marco conceptual integrado (Van Boxtel, 2002). En este sentido, esta estrategia se considera un factor de mejora en los cursos posteriores para que los profesores puedan diagnosticar rápidamente el uso concepciones erróneas y enseñar acorde a ello.

Asímismo, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por los estudiantes para este tipo de estrategias es importante tener en cuenta que más de tres estudiantes sugirieron que deberían existir conocimientos previos para el desarrollo del curso y del proyecto. Específicamente se hace referencia a “mayor explicación de las temáticas para escoger el tema”, y mayor “explicación de los pasos para realizar el trabajo”. Esa información concuerda con el análisis propuesto anteriormente, pues es posible que al no estar evaluando lo que el estudiante ya conoce de un tema se esté dando por hecho que se conoce cierta información y esto conlleva a confusiones y vacíos que nunca se conocieron por el docente y por consiguiente no fueron atendidos. En este sentido se hace evidente la necesidad de utilizar herramientas para evaluar lo que el estudiante conoce de un tema y así planificar la enseñanza.

En segundo lugar, en las estrategias coinstruccionales sobresale el factor *motivación de docente*. Se encontró que 92% de los estudiantes piensa que *siempre* o *casi siempre* los docentes se encuentran motivados a enseñar. Autores como Skaalvik y Wolters y Daugherty (2007) que se han propuesto estudiar la motivación docente, mencionan que los sentimientos de competencia y de eficacia personal de los docentes no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvi en Rosario, 2009). Específicamente Oko (s.f) menciona que la motivación del profesor proporciona el deseo en los estudiantes de aprender, de expresarse a través de preguntas, y tomar parte en las asignaciones individuales y de grupo. Estos hallazgos concuerdan con algunos de los efectos positivos que mencionan los estudiantes sobre el curso articulador: “interés por la investigación” “buscar a fondo en temas de interés” y “motivación a seguir investigando”.

Finalmente, dentro de las estrategias pos instruccionales los aspectos que presentaron la frecuencia más baja fueron el uso de herramientas evaluativas 2 y 3. Por un lado se encontró que 52% de los estudiantes piensan que *nunca* o *algunas veces* los docentes utilizan métodos de selección múltiple para evaluar. Este método es considerado por Ausubel (1976) como una excelente manera de demostrar que ha ocurrido un aprendizaje significativo pues la comprensión genuina implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. De otra manera, si los docentes intentan “probar tales conocimientos preguntándoles a los estudiantes por los atributos de criterio de un concepto o los elementos esenciales de una proposición, únicamente logrará extraer expresiones verbales memorizadas mecánicamente” (Ausubel, 1976). Por consiguiente se sigue que esta es una herramienta evaluativa que está siendo poco utilizada y de la que los docentes podrían estar obteniendo más provecho para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, se encontró que 80% de los estudiantes piensa que *nunca* o *algunas veces* los docentes realizan mapas conceptuales para evaluar el aprendizaje. Autores como Carol Williams (1998) que ha estudiado los beneficios de utilizar mapas conceptuales en estudiantes universitarios argumentan que los mapas conceptuales son excelentes herramientas para captar una muestra representativa de los conocimientos de los estudiantes y ayudan a diferenciar entre niveles dispares de comprensión. El hecho de poder obtener evidencias sobre la estructura mental de los estudiantes mediante un mapa conceptual brinda una dimensión de conocimiento única en comparación con las pruebas de rendimiento tradicionales (Ruiz-Primo, 2004). En este sentido, esta herramienta evaluativa al igual que el método de selección múltiple constituye un recurso que no está siendo utilizado tan provechosamente y puede contribuir en obtener una retroalimentación muy valiosa para los docentes.

Estos hallazgos también están soportados por las sugerencias descritas por los estudiantes, pues más de 5 estudiantes sugirieron: “clarificar al estudiante los temas que necesita mejorar; evitar las evaluaciones subjetivas; y utilizar todas las clases de respuestas (abiertas, múltiples, f o v, emparejamiento, etc.) para mejorar el aprendizaje. Todas de las cuales se pueden compensar mediante el uso de estas herramientas evaluativas.

Por otro lado, dentro de las estrategias que se destacó por su alta frecuencia fue *el pensamiento crítico estudiantil*. Se encontró que el 89% de los estudiantes piensa que *siempre o casi siempre* los docentes fomentan un pensamiento crítico en los estudiantes que les permita analizar desde distintas perspectivas el contenido que se le presentan. Este aspecto se corrobora con los aspectos positivos mencionados por los estudiantes, pues más de 15 estudiantes comentaron que el desarrollo del curso articulador les ha aportado un pensamiento crítico, y específicamente les ha ayudado a ir mas allá de lo literal, de lo que se lee, de las definiciones, de la teoría, y de lo que se explica en clase. Siendo este aspecto un elemento característico de la teoría de aprendizaje significativo y también un objetivo puntual de la propuesta articulación de saberes, proporciona un excelente visto bueno de lo que se está cumpliendo con esta propuesta pedagógica.

En conclusión, teniendo en cuenta que las instituciones educativas se ven permanentemente presionadas para mostrar que están impulsando procesos de innovación en su trabajo cotidiano, en ocasiones se espera que se produzca un cambio sobre ideas muy generales que contienen pocos elementos de materialización (Díaz, 2005). En el caso de los cursos articuladores de la facultad de psicología se puede evidenciar las estrategias de enseñanza de los docentes dan cuenta de la adopción de este nuevo enfoque pedagógico y que las áreas de mejora pueden ser desarrolladas para contribuir aún más en el desarrollo. Ahora bien, la escala de medición utilizada en este estudio está diseñada para evaluar únicamente la frecuencia de uso de este recurso en el curso, por consiguiente no garantiza que los estudiantes estén aprendiendo significativamente pero que si demuestra ser un elemento que se presenta frecuentemente en los cursos articuladores y que por consiguiente está promoviendo que se lleven a cabo aprendizajes significativos en el aula.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los desafíos que enfrenta Colombia a nivel de educación superior son diversos, y si se pretende generar una política integral de educación se tendría que incluir varios temas y agentes que también den cuenta de ámbitos como la inclusión, la cobertura, el acceso, entre otros. Este estudio se enfocó en un único aspecto referente a las estrategias de enseñanza y debe ser visto como una parte esencial de un proceso evaluativo. En este sentido, más que un saber prescriptivo, este estudio es un recurso más para tener en cuenta los aspectos a

mejorar en la articulación de saberes, y brindar recomendaciones para su aplicación, que si bien no garantizan el cumplimiento de todos los objetivos propuestos, si se encamina en un proyecto de mejora de la calidad de la educación superior. Por otro lado, en cuanto a la metodología utilizada en el instrumento, para la información que se recolecto en la primera parte de la encuesta, la escala que se utilizó no es uniforme pues únicamente tuvo en cuenta 4 posibles respuestas. Lo anterior puede generar que las respuestas se apilen de un lado o del otro. Por otra parte, en cuanto a la elección de los participantes se utilizó un muestreo intencional lo que puede ocasionar que los datos sean replicable únicamente escogiendo los mismos criterios de antes.

CONCLUSIONES

Reflexiones teóricas

Tomando como referencia el trabajo realizado por Ausubel (1983) y sus colaboradores, y las estrategias docentes descritas por Díaz y Hernández (1999) para un aprendizaje significativo, en la siguiente investigación se evaluaron las estrategias de enseñanza de los docentes responsables del curso articulador. La opinión de los estudiantes de pregrado de psicología, reveló que las estrategias de enseñanza utilizadas en los diferentes cursos promueven que exista un aprendizaje significativo en los estudiantes. Se destaca la utilización de organizadores previos, el desarrollo de pensamiento crítico y la motivación docente como las estrategias utilizadas más frecuentemente por los docentes. Asimismo, los estudiantes reportaron que el desarrollo del curso articulador les ha aportado competencias como el desarrollo de procesos investigativos y el desarrollo de su autonomía. Dentro de los aportes compartidos se destacan el hecho de que el curso articulador: “permite aterrizar la teoría”, “fomenta el interés por la investigación”, “aporta ir mas allá de lo que se lee”, “aporta un mayor sentido de responsabilidad”, y “aporta más seguridad para opinar”, entre otros. Estos hallazgos soportan la idea de que es una propuesta pedagógica que esta contribuyendo no solo en promover aprendizajes significativos en sus estudiantes, si no también en el desarrollo de competencias disciplinarias, profesionales y humanísticas.

Ahora bien, una de las principales reflexiones que surgen a raíz de la investigación es el hecho poder evidenciar cómo la teoría de aprendizaje significativo posee una serie de

principios que en esta investigación fueron considerados como una guía para 1. planificar la instrucción. y 2. concebir a el estudiante. Por un lado, conceptos como: “organizadores previos”, “activación de conocimiento”, “reconciliaciones integradoras” e “intercambio cognoscitivo” pasaron de estar en la teoría y se convirtieron en estrategias de enseñanza muy útiles para poder evaluar una propuesta pedagógica. Así mismo, tener en cuenta esta teoría de aprendizaje no solo repercute en la práctica docente sino también tiene una gran influencia en la manera en que se concibe el estudiante, pues este ya no se perfila como un mero receptor de información, si no como un ente activo que es portador de conocimientos los cuales poseen un alto grado de elaboración y funcionalidad para él.

En conclusión, existían una diversidad de maneras de realizar una evaluación pedagógica, y en este caso la teoría de aprendizaje significativo constituyó una vía muy útil para evidenciar cómo se estaba materializando la nueva propuesta en el aula y dar cuenta del proceso pedagógico que acompañaba la realización del trabajo articulador.

Recomendaciones prácticas

Los hallazgos de la investigación soportan la idea de que la Articulación de Saberes es una propuesta pedagógica que está contribuyendo en promover aprendizajes significativos en sus estudiantes y en el desarrollo de competencias disciplinarias, profesionales y humanísticas, por lo que se recomienda continuar con los cursos y con la realización de los proyectos. Sin embargo, a continuación se describen tres sugerencias principales que pueden tomarse en cuenta para cambios futuros. Específicamente se describen recomendaciones en lo que concierne a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, la aplicación de la propuesta y a comentarios puntuales de los estudiantes.

En primer lugar, los cursos articuladores se verían beneficiados de implementar herramientas evaluativas que contribuyan a promover aprendizajes significativos. Específicamente, en el momento de la preinstrucción los docentes podrían implementar estrategias evaluativas que les permitan valorar lo que el estudiante ya conoce de un tema y enseñar acorde a ello. Una sugerencia es la utilización de mapas conceptuales. Esta herramienta ayuda a los estudiantes a tomar conciencia y reflexionar sobre sus propias interpretaciones (erróneas), a hacerse cargo de su propia construcción de significado, y

además contribuye al desarrollo de un marco conceptual integrado (Van Boxtel, 2002). Por otro lado, en lo que concierne al momento de posinstrucción una herramienta que pueden utilizar los cursos más frecuentemente para evaluar es el método de selección múltiple. Este método es considerado por Ausubel (1976) como una excelente manera de demostrar que ha ocurrido un aprendizaje significativo pues la comprensión genuina implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. De otra manera, si los docentes intentan “probar tales conocimientos preguntándoles a los estudiantes por los atributos de criterio de un concepto o los elementos esenciales de una proposición, únicamente logrará extraer expresiones verbales memorizadas mecánicamente” (Ausubel, 1976). Adicionalmente, otra herramienta que también se podría utilizar para evaluar el aprendizaje son los mapas conceptuales. Autores como Carol Williams (1998) que han estudiado los beneficios de utilizar mapas conceptuales en estudiantes universitarios argumentan que los mapas conceptuales son excelentes herramientas para captar una muestra representativa de los conocimientos de los estudiantes y ayudan a diferenciar entre niveles dispares de comprensión.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que la propuesta articulación de saberes está diseñada para iniciarse desde los semestres más primerizos, a continuación se sugiere considerar un cambio en el momento de su aplicación. Específicamente, los estudiantes argumentan que “para el desarrollo del articulador es necesario tener conocimientos previos sobre los temas”. Tales comentarios llevan a cuestionarse: ¿los estudiantes de semestres más primerizos, ¿tienen las bases suficientes para construir conocimientos? Y ¿tienen estos los conocimientos necesarios para elaborar un proyecto que exige la integración de diferentes disciplinas? Uno de los principales postulados de la teoría de aprendizaje significativo es recalcar importancia de que los aprendices cuenten con unos conocimientos previos pertinentes que pueda relacionar de forma sustantiva con el nuevo material que tiene por aprender. En este sentido, se sugiere que en los primeros semestres los estudiantes tengan la oportunidad de dotarse de conocimientos más profundos sobre las diferentes disciplinas, para luego en los semestres más avanzados puedan realizar el proyecto de articulación sobre un cimiento de saberes más sólido y claro.

Finalmente, recogiendo los comentarios realizados por los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza, a continuación se sugieren algunos aspectos que los docentes podrían tener en cuenta en el desarrollo del curso en miras de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Para las estrategias preinstruccionales los estudiantes sugieren que los docentes brinden más explicaciones de las temáticas, refiriéndose con ello a mayor ejemplificación, claridad, nivel de detalle y aplicabilidad de la teoría. Por otro lado, para las estrategias coinstruccionales los estudiantes comparten que en ocasiones surgen muchas confusiones sobre las temáticas y sobre lo que se espera de ellos, por lo que es importante que los docentes sean más sensibles frente a las dudas, utilicen más ayudas visuales y se brinden instrucciones más claras sobre las entregas. Asimismo, sugieren que la relación docente-estudiante sea más horizontal. Por último, para las estrategias posinstruccionales los estudiantes sugieren evaluar el aprendizaje mediante métodos variados como el trabajo de campo, la selección múltiple, y la utilización de preguntas abiertas. Asimismo, sugieren la realización de actividades prácticas, y la realización de mapas mentales, como métodos para integrar y estudiar lo visto durante el corte.

Anexos

Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Esta investigación forma parte del trabajo de grado de Adriana García para optar por el título de Especialista en Psicología Educativa y es dirigido por el profesor Pedro Pineda. Esta encuesta tiene como objetivo conocer su opinión sobre las estrategias de enseñanza realizadas a lo largo del curso articulador, y los objetivos y competencias desarrolladas en los estudiantes durante el curso articulador.

Su participación consiste en diligenciar las 28 preguntas para la cual se estima un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos. De acuerdo con la resolución No. 8430 del Ministerio de Salud se establece que esta investigación no representará ningún riesgo para usted, dado que no realizará ninguna intervención o modificación intencionada de las variables fisiológicas, psicológicas, biológicas o sociales.

Su contribución es de gran importancia, debido a que de esto dependen los resultados obtenidos. Es necesario que tenga en cuenta que su participación es completamente voluntaria y podrá abandonar el estudio en cualquier momento, al igual que solicitar que sus respuestas no sean utilizadas para la investigación sin que esto tenga ninguna consecuencia.

Para proteger su identidad, este estudio no solicita ninguno de sus datos de modo que se le garantice el derecho al anonimato. Simplemente se le asignará un número a su participación, la cual no será ligada de ninguna manera a su nombre. Si desea obtener los resultados una vez la investigación haya finalizado, al igual que solucionar alguna duda al respecto, puede comunicarse con el autor al correo adrianagarciaeyes1@gmail.com o al teléfono 3173391896.

Si está de acuerdo en participar en la investigación, por favor firme a continuación.

Firma del Investigador

Firma del encuestado

Encuesta para la Evaluación de la propuesta pedagógica “articulación de saberes”.

Encuesta para la Evaluación de la Propuesta Pedagógica

Encuesta para la Evaluación de la propuesta pedagógica “*articulación de saberes*”.

Semestre _____ Curso articulador _____

Estimado estudiante,

La siguiente encuesta nace de mi interés investigativo por evaluar y mejorar la propuesta pedagógica “*articulación de saberes*”. Con la realización del proyecto articulador se busca desarrollar unas competencias dirigidas a posibilitar el dialogo con otras disciplinas y la integración de saberes dentro de un marco de la teoría de Aprendizaje Significativo. En este sentido, resulta muy valioso conocer su opinión sobre las estrategias de enseñanza que acompañan el curso articulador, y los objetivos y competencias desarrollados a lo largo del curso articulador. La información recolectada es anónima y sólo ayuda a conocer su opinión e identificar las fortalezas y aspectos por mejorar durante el desarrollo del proyecto de articulación.

Agradezco sinceramente,

Adriana García Reyes, Psicóloga, optando por el título de Especialista de Psicóloga Educativa.

I. Instrucciones

Para los siguientes enunciados por favor piense en las estrategias de enseñanza que se presentan **en su curso articulador**. Específicamente, tenga en mente que existen tres tipos de estrategias:

- **Estrategias Preinstruccionales**: antes del contenido a aprender.
- **Estrategias Coinstruccionales**: durante el proceso de enseñanza del contenido a aprender.
- **Estrategias Posinstruccionales**: después del contenido que se ha de aprender.

Por favor señale con una X: SIEMPRE si este es un aspecto que se presenta constantemente, CASI SIEMPRE, si es un aspecto que se presenta frecuentemente; ALGUNAS VECES si es un aspecto que se presenta raras veces; y NUNCA, si es un aspecto que no se presenta en absoluto. Por favor solo marque una única opción.

ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Antes de presentar información nueva, se estimula la reflexión inicial sobre el conocimiento previo de los estudiantes.				
Se utilizan herramientas como mapas conceptuales para revelar lo que el estudiante ya conoce sobre el tema.				
Se permite la participación de los estudiantes, construyendo las definiciones en conjunto con el docente.				
Se introduce la clase con analogías, lluvia de ideas, ejemplos, o interrogantes.				
Se realiza la enunciación de los objetivos, las condiciones y la actividad de la clase antes de desarrollar el tema.				
Se presentan los conceptos generales del tema antes de entrar a explicar sus aspectos detallados.				

¿Existen algunos aspectos relevantes adicionales que usted quisiera compartir para el mejoramiento de estas estrategias de enseñanza?

ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Se discute sobre las relaciones, discrepancias o similitudes entre lo que sabe el estudiante y lo que está aprendiendo.				
Se utilizan ilustraciones, o analogías, para clarificar los conceptos.				
Se presentan en primer lugar las ideas principales y luego éstas ayudan a comprender la información detallada.				
Se mantiene la atención y la motivación de los estudiantes a lo largo de la clase.				
El docente ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.				
El docente se encuentra motivado a enseñar.				
Se intercambian opiniones entre el docente y el estudiante para llegar acuerdos sobre el conocimiento.				

¿Existen algunos aspectos relevantes adicionales que usted quisiera compartir para el mejoramiento de estas estrategias de enseñanza?

ESTRATEGIAS POSINSTRUCCIONALES

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
El docente utiliza métodos de selección múltiple para evaluar.				
Se formulan preguntas para alentar a que el estudiante vaya "más allá" del contenido literal.				
Se utiliza la solución de problemas como una forma de evaluación.				
Se fomenta un pensamiento crítico en los estudiantes que les permita analizar desde distintas perspectivas el contenido que se le presentan.				
Se realizan mapas conceptuales para evaluar el aprendizaje.				
Se realiza actividades de trabajo en grupo.				
Se realizan resúmenes que permiten formar una visión integradora de lo aprendido.				

¿Existen algunos aspectos relevantes adicionales que usted quisiera compartir para el mejoramiento de estas estrategias de enseñanza?

II. Instrucciones

Señale con una "X" en la casilla de la respuesta que represente su opinión sobre el curso articulador. Señale: EXCELENTE si en este aspecto que el curso le ofrece mucho más de lo que espera; BUENO, si en ese aspecto el curso le ofrece lo que usted esperaba, ACEPTABLE, si le ofrece(n) menos de lo que usted espera, DEFICIENTE, si le ofrece mucho menos de lo que espera. Señale NO APLICA a si la pregunta no corresponde o usted no conoce la respuesta.

Para las siguientes preguntas, por favor piense en los OBJETIVOS del curso articulador.

	OBJETIVO	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica
1	La articulación propicia el dialogo con otras disciplinas.					
2	La articulación propicia la integración de saberes.					
3	La articulación propicia un abordaje integral que permita dar respuesta a las demandas de la realidad.					

Para las siguientes preguntas, por favor piense en las COMPETENCIAS desarrolladas como resultado del proceso de enseñanza del curso articulador.

	COMPETENCIA	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente	No aplica
1	Aplicación de una visión biológica psicológica, social y cultural para comprender los fenómenos psicológicos.					
2	Desarrollo de procesos investigativos (planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, diseño metodológico, resultados, análisis y conclusiones).					
3	Conceptualización sobre algunos temas o problemas en psicología desde un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.					
4	Elaboración de documentos de calidad científica (validez interna, validez externa, fiabilidad, y objetividad).					
5	Desarrollo de la autonomía.					

¿Que elementos considera que este curso articulador le ha aportado en comparación de otros cursos de pregrado en la Universidad? Explique.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO!

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. _____. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Editorial Trillas, 55-107*.
- Cabrera, K., & Gonzalez, L. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Ediciones Uninorte
- Chen, B. (2007). *Effects of advance organizers on learning and retention from a fully Web-based class* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., ... & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. Jossey-Bass.
- Del Regno, P. M. Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior, 3(7)*, 23-40.
- Díaz, F., & Hernández, G. (n.d.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo 5*. Mc Graw Hill. Tomado de: <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3>
- Díaz, J. R. (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: Propuesta didáctica en construcción. *Trasvase, 6(18)*, 194-203.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos, 27(108)*, 9-30. Recuperado en 31 de julio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&tlng=es

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>

Escorcía Caballero, Rolando Enrique, Gutiérrez Moreno, Alex Vlademir, & Henríquez Algarín, Hermes de Jesús. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. Retrieved June 21, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100006&lng=en&tlng=es

Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.

Iafrancesco, G. (2005, Julio). Nuevos Fundamentos Para La Transformación Curricular: A Propósito De Los Estándares (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Altablero). Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89999.html>

Mambry, L. (2003). In Living Color: Qualitative Methods in Educational Evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 167- 188). Springer Netherlands.

Marsh, D., & Stoker, G. (Eds.). (2010). *Theory and methods in political science*. Palgrave Macmillan.

Martin, E., & Solé, I. (s.f.). *La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica*.

Moreira, M. A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, 7(2), 23-30.

Novak, J. D. (2011). A theory of education: Meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Meaningful Learning Review*, 6(2), 1-14.

OKO, O. F. Impact of teacher motivation on academic performance of students.

Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.

Ortega, E. M. (2008). Aprender a aprender: Clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78.

Parez, M (s.f.) Tendencias y retos de las innovaciones curriculares. Teoría diseño y evaluación curricular. Basado en Díaz Barriga, 2010. Tomado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT61.pdf

Parra Pineda, D. M. (2013). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Perdue University, s.f. Utilizando los principios de la educación de Adultos.

Roa, A. I. F. (2014). *Educación superior en Colombia: Doce propuestas para la próxima década*. Universidad del Norte.

Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Recuperado de: <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html en (Noviembre 19 2016)".

Rodríguez, L. (2010). La articulación de saberes en la Facultad de Psicología.

Rosario, Pedro; Núñez, José C.; Valle, Antonio; Rodríguez, Susana; Blas, Rebeca; (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, Diciembre-Sin mes,

Ruiz-Primo, M. A. (2004). Examining concept maps as an assessment tool.

Santos, A. (2000). La tecnología educativa ante el paradigma constructivista. *Revista Informática Educativa*, 13(1), 83-94.

Sin autor. (2014). Plan de ajuste a la metodología de los trabajos articuladores.

Sin autor. (s.f). Utilizando Los Principios de la Educación de Adultos – Imaginar. Tomado de:https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi6l_OoxYPRAhWENiYKHTGAAOQQFgghMAA&url=http://www.imaginar.org/iicd/tus_archivos/TTT/educacion_adultos.pdf&usg=AFQjCNEcr3yWwYjuUTY7Z9rB4HGxNEpn_g&sig2=c96hCLrJlBdT8cGhxXyXKQ

Stake, E. (1972). Document Resume. Responsive Evaluation.

Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-67). Springer Netherlands.

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., Roelofs, E., & Erkens, G. (2002). Collaborative Concept Mapping: Provoking and Supporting Meaningful Discourse. *Theory Into Practice*, 41(1), 40-46. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1477536>

Williams, C. (1998). Using Concept Maps to Assess Conceptual Knowledge of Function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(4), 414-421. doi:10.2307/749858