

## **UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY**

### **SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

#### **1- Denominación del Proyecto:**

“Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación (FCCyE) y Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Proyecto de innovación PID Novel aprobado por Resolución CSU 84/15- Prorrogado Resol. 141/16.

#### **2- Resumen**

El presente informe de avance resume los proyectos de investigación: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Proyecto de innovación PID Novel aprobado por Resolución CSU 84/15, y su segunda etapa

“Los estilos docentes y los modelos pedagógicos: singularidad en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV. Alquimia y significación en la conformación de grupos para la investigación”. Resol. 141/16

El enfoque cualitativo de la investigación permitió identificar:

- a partir de observaciones, narrativas y sesiones de retroalimentación, diferentes estilos con que los docentes, con y sin formación inicial pedagógica y didáctica, desarrollan sus prácticas áulicas y los modelos pedagógicos que subyacen en las mismas.

- a partir del registro y sistematización de las diferentes actividades desplegadas por el equipo de investigación en las instancias anteriores, momentos y procesos de la conformación grupal “en línea”.<sup>1</sup>

En ambos casos el proceso dialéctico, en espiral, que implicó el proceso de ida y vuelta desde lo empírico a la teoría y de la teoría a lo empírico, favoreció la emergencia de categorías y nuevas proposiciones teóricas.

### **3 -Características del proyecto**

Investigación aplicada con enfoque cualitativo.

### **4-Palabras claves**

Educación Superior- Estilos docentes- Modelos pedagógicos- Investigación Educativa- Formación de grupo de investigación

### **5- Situación problemática**

#### **a- Respecto al tema sobre estilos docentes y modelos pedagógicos**

¿Cómo desarrolla sus actividades en y extra clase clases el docente universitario?

¿Qué aspectos teóricos y metodológicos sustentan sus prácticas?

¿Qué modelos pedagógicos se identifican de los estilos con que cada docente desarrolla sus clases en el aula universitaria?

#### **b- Respecto a la conformación y trabajo grupal**

- ¿Cuáles son las exigencias o requisitos para conformación de grupos de investigación educativa en espacios diversos?
- ¿Cómo emplear las Tecnologías de la comunicación y la Educación (TIC) en el proceso de conformación de grupos de trabajo investigativo en contextos ubicuos?

---

<sup>1</sup> Término derivado de la expresión inglesa “on line” para hacer referencia a la comunicación e intercambio de información mediante los recursos de la Internet

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que pueden observarse en el desarrollo de proyectos de investigación desarrollados por equipos de investigación en contextos distantes?

## **6- Los objetivos propuestos fueron:**

### **a- De conocimiento:**

- Identificar los estilos con que cada docente desarrolla sus clases en el aula universitaria.
- Relacionar los estilos docentes con los modelos pedagógicos que las sustentan.
- Registrar las fortalezas y debilidades en la conformación de grupos de investigación en contextos distantes.

### **b- De acción**

- Desarrollar actividades a partir del diagnóstico que surja en el desarrollo del presente proyecto de investigación
- Proponer un debate en el contexto universitario para y desde la utilización de las experiencias profesionales en pos de la innovación educativa.

## **7- Antecedentes**

Los trabajos que sustentaron teórica y metodológicamente la investigación se agrupan en distintos ejes:

- a- Aquellos que permitieron abordar la temática de estilos docentes
- b- Los que permitieron el análisis de los modelos pedagógicos
- c- Los referentes del proceso de la conformación grupal del equipo de investigación.
- d- Sobre los aspectos del enfoque cualitativo

### **a- En relación a los estilos docentes, entre otros:**

Marta Gloria Hernández Flores (2002); De Zubiría Samper, Julián (2006); Andrea Alliaud (2007); Litwin, Edith (2008); Besada, Paula (2010); Bixio, Cecilia (2010); Marta Souto, (2010); Cols, Estela (2011); Del Regno, Patricia (2013);

Elisa Lucarelli (2012); Ana María Malet & Elda Monetti (2014); Luis Gabriel Porta Vázquez (2012- 2015)

**b- En relación a los modelos pedagógicos, entre otros:**

Cáceres Mesa, Maritza y otros (2003); Valle Lima, Alberto (2007); Souto, Marta (2010); Aiello, Berta, Iriarte, Laura y Sassi, Viviana (2011); Zabalza Beraza, Miguel (2012); Francisco Imbernón (2013); Miguel González González (2014).

**c- En relación con el trabajo grupal, entre otros:**

Marta Souto (1999); González Abreu, Jorge Luis (2009); Dussel, Inés (2010); Grimson y Tenti Fanfani (2014); Perdomo Vázquez, J. Franzante, B. Malugani, C., Marclay, S (2014).

**d- Sobre los aspectos del enfoque cualitativo, entre otros:**

Glasser y Strauss (1967); Taylor, S.J. y Bodgan R. (1992); Sirvent, Llosa, (1998- 1999) Sirvent, María Teresa (2009); Sautu, Ruth (1999-); Miguel Valles (2003); Elena Achili (2008); Pilar Folgueiras Bertomeu (2009); Franzante, B. y otros (2011); Pardo Novoa, Alberto (2011).

## **8- Marco teórico- conceptual**

En el presente apartado se realizará un breve recorrido por los conceptos teóricos que sustentan el presente trabajo, y serán ampliados en la presentación de resultados atento al enfoque metodológico cualitativo propuesto.

### **Los modelos pedagógicos y estilos docentes**

En las últimas décadas las cuestiones relacionadas a la profesión docente, su formación y profesionalización, es tema central en los eventos organizados bajo esta temática como así también, es profusa la literatura al respecto.

Si bien esta preocupación no es nueva, puede considerarse que los rápidos cambios que viven nuestras sociedades modernas conllevan a un necesario proceso de actualización tanto en los procesos de formación inicial como continua de los formadores.

Siguiendo a Francisco Imbernón (1995, 2013), podemos señalar que no se refiere únicamente a la formación disciplinar sino que se incluyen otros aspectos como lo son los “curriculares, mediadores, éticos, colegiales y también del bagaje sociocultural y de otros elementos que hasta este momento no se incluían en la profesión ni en su desarrollo formativo, por ejemplo los intercambios internacionales”. (pp.14). Estos supuestos planteados para el contexto español, pueden ser llevados a otros contextos con la salvedad que él mismo autor plantea, en tanto considera que la formación del profesorado no es una actividad aislada y “está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que en un determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social”.(pp. 15)

Desde este planteo podemos sostener que según el contexto sociohistórico se han ido construyendo a lo largo de la historia de la educación y sustentados en diferentes teorías, distintos modelos pedagógicos.

### **¿Por qué hablar de modelos pedagógicos?**

Señala Andrea Alliaud (2009), que si bien el término modelo ha sido criticado y cuestionado, por remitir a imposición desde arriba, a pasividad, ajustado a normas, se pueden pensar los mismos desde procesos formativos y educativos “convocándolos”, en tanto la renuncia explícita a los modelos formativos y educativos no implica, necesariamente, que los modelos sigan funcionando “dando forma a las prácticas y representaciones cotidianas actuales” (pp.70)

El modelo como expresión de identificación a algo que puede reproducirse de forma generalizada y con resultados constatables, proporciona una ayuda para el análisis y consideración de lo que se hace.

El análisis de modelos pedagógicos como el Tradicional, el de la Escuela Nueva, el Conductista, el Cognitivo, el Socio-crítico, los sustentados en las pedagogías emergentes, el TPACK y el Conectivismo, forman parte del debate y el intercambio para proponer una discusión con respecto a cuáles de los modelos pudieran desplegarse en las universidades latinoamericanas.

Los modelos pedagógicos sustentados en las teorías de enseñanza-aprendizaje, se constituyen en el punto de partida, en tanto los mismos fueron precisados y enriquecidos en la propia investigación y el intercambio, objetivo esencial del trabajo en grupo que propuso ésta investigación.

## **Algunos modelos que orientan nuestro trabajo:**

### **a- Modelo pedagógico Tradicional**

Bajo la postura positivista, emerge a fines del siglo XVIII, la figura de Emile Durkheim quien concibe a la sociedad como un organismo vivo conformado por órganos y funciones, y reflexionaba acerca del rol funcional de la educación. El conocimiento, en tanto, determinaría una Pedagogía del Esfuerzo con el fin de formar ciudadanos "...el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo de que puramente humano hay en nuestro interior..." "...el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad "(Durkheim, 1990: 57). De este modo, el rol docente posee el propósito de concientizar al estudiante acerca del valor del esfuerzo. El educador además, encarna la autoridad moral como principal característica de su pedagogía educativa.

### **b- Modelo pedagógico de la Escuela Nueva.**

Este movimiento surge como reacción a la Escuela Tradicional del siglo XVIII. Sus comienzos se delinean a principios del siglo XIX y culminan en la Segunda Guerra Mundial. Al establecer fuertes cambios basados en el interés biológico y psicológico del niño, sus primeras intervenciones tuvieron como escenario las escuelas privadas con un tinte 'naturalista-pedagógico', siguiendo las ideas de Rousseau. El eje de la propuesta implicaba:

- Participación familiar en toda la vida educativa del estudiante.
- El docente orienta los aprendizajes en consonancia con los intereses del aprendiz.
- Plan educativo flexible y adaptado a cada estudiante.
- Escuela dinamizadora de saberes, sin asignaturas, en constante devenir con los cambios de la sociedad.
- Inserta el aprendizaje colaborativo, la coeducación.

Uno de sus representantes más activos fue Johann Heinrich Pestalozzi (Zurich, 1746-1827), este pedagogo suizo, reforma la pedagogía tradicional hacia una educación popular. Sus colegas denominaban a su método '*sistema pestalozziano*', pues su método educativo concebía la intuición y el

entendimiento progresivo, pues señalaba que el niño es activo por naturaleza. Una nota de color incluye advertir que fue el primero en incluir la educación física en las escuelas como fase fundante integral de toda educación. Esta escuela incluye una Pedagogía del Placer donde los docentes deben formar en la tolerancia y las diferencias.

#### **c- Modelo pedagógico Conductista.**

Este enfoque pedagógico señala como altamente positivo los cambios perdurables en la conducta a partir del 'estímulo – respuesta' de los estudiantes. Siguiendo la investigaciones acerca de las diversas formas del conductismo, Ignacio Pozo (1993) ubica la constitución teórica en base a una concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje *“Situado en la tradición del asociacionismo que nace en Aristóteles, el conductismo comparte la teoría del conocimiento del empirismo inglés (Hume)...” “... dado que somos inicialmente una tabula rasa y todo lo adquirimos por mecanismos asociativos, es lógico que el conductismo tomara como área fundamental de estudio el aprendizaje”* (pp.25). Bajo esta pedagogía son medibles y observables las emociones, hábitos y actitudes para analizar todo tipo de conducta donde el aprendizaje es concebido como un cambio estable en el estudiante.

#### **d- Modelo pedagógico Cognitivo.**

Modelo pedagógico basado en los estudios de la Psicología Cognitiva donde el aspecto humano y sus esquemas mentales de procesamiento de la información *“defenderá la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental a la que está enfrentando el sujeto... El estudiante es un procesador activo de la información”* (Pozo, 1993: 44). En consecuencia, se establecerá un aprendizaje como proceso destinado a conformar un producto final: la construcción del conocimiento.

Un punto interesante implica pensar esta línea pedagógica desde la propuesta del constructivismo, el cual presupone la existencia de una mente como antítesis del asociacionismo conductista. Uno de los análisis más lúcidos lo encontramos en Searle (1984), donde presenta cuatro rasgos mentales para el procesamiento de información:

- La existencia y el funcionamiento de la conciencia.

- La intencionalidad de los estados mentales.
- La subjetividad de los estados mentales.
- La existencia de una causación mental.

### **e- Modelo pedagógico Socio-crítico**

En autores como Elliot encontramos reflexiones acerca del paradigma crítico de la teoría educativa el cual, a su vez involucra a otro autor como Habermas, quien sostiene cuestiones acerca de *“cómo las tradiciones de pensamiento y de práctica enmascaran y deforman las condiciones sociales, políticas y económicas”* (Habermas, en Elliot, 2005:122); otros como Carr y Kemmis (1983), habilitan nuevas instancias educativas personalizadas y orientadas por el profesional docente, ya que un enfoque crítico de la teoría educativa, por tanto, son: exponer estas falsas creencias, que mantienen los malentendidos que los prácticos tienen en su ejercicio, para identificar los dispositivos de organización que frustran la consecución de los objetivos y propósitos educativos auténticos. Es decir, los profesionales se deben una autorreflexión crítica de sus conocimientos y una práctica válida centrada en los procesos de calidad que realizan sus estudiantes.

Dentro de este paradigma socio –crítico es de destacar la labor de Leontiev Vygotsky donde los puntos fundantes de su teoría podrían resumirse en que el aprendizaje es producto de la interacción social, y la cultura es internalizada sobre la base fisiológica de la actividad del cerebro humano (Moll, 1993). A su vez, el proceso de internalización<sup>2</sup> posee un carácter histórico<sup>3</sup>. En tanto, señalaba que, en nuestro lapso de vida, incorporamos estímulos auxiliares que quiebran la inmediatez de la linealidad estímulo-respuesta.

La acepción cultural era otro punto de análisis significativo al aludir acerca del carácter instrumental de la mediación en los procesos mentales, advierte que *“el lenguaje es uno de los instrumentos claves por la humanidad para la organización de los procesos de pensamiento”* (Moll, 1993: 61).

La pedagogía en tanto, propicia procesos de aprendizaje que guían el desarrollo y esta secuencia da como resultado zonas de desarrollo próximo

---

<sup>2</sup> La internalización es uno de los conceptos claves de Vygostky. El hombre es cultura internalizada.

<sup>3</sup> Tanto las funciones mentales superiores, el pensamiento, el lenguaje, la adaptación social, etc., adquieren formas diferentes en cada cultura, así como determina sus relaciones históricas contingentes.



(ZDP). Vygotsky definió esta zona como “*la distancia entre el nivel real y el nivel potencial del desarrollo*” (Vygotsky, 1978: 85). Otra contribución fundante es la idea del juego, considerado de vital importancia en los procesos de educación preescolar. En consecuencia, juego, lenguaje y pensamiento han constituido una sucesión vinculante para la interiorización y apropiación de lo social en los primeros años.

Otro de los pensadores socio crítico del siglo pasado es **Paulo Freire**, uno de los más grandes educadores del siglo XX. Pedagogo brasileño, nacido en Recife, Brasil, en 1921; con su propuesta de educación popular elaborada durante el exilio, y la fortaleza de la metáfora metodológica “Pedagogía de la Esperanza” influyó profundamente en las ideologías liberadoras de América Latina. Gran cuestionador de la educación tradicional a la cual denomina Educación Bancaria, propone un nuevo estilo de educación entre educando y educador, la “Pedagogía de la Pregunta” se instala como artífice de un conocimiento a construir de manera cooperativa. Algunos postulados:

- Invita a las personas a analizar y reflexionar acerca del mundo, no para adaptarse a él, sino para transformarlo.
- Freire creía que el “oprimido” accedía conscientemente a su emancipación.
- Sólo la práctica de la libertad le permitiría al ser humano descubrirse como sujeto reflexivo dueño de su destino.
- Propone un método de Cultura Popular donde la tarea principal es concientizar y politizar.
- Su libro *Pedagogía del Oprimido*, fue escrito en Chile durante el exilio.
- La opresión o “deshumanización” afecta no sólo al oprimido sino también a quien oprime.
- Afirmaba que alfabetizarse no es repetir palabras, sino decir su palabra.

#### **f- Pedagogías Emergentes**

Con el auge de las TIC, la denominada aldea global educativa ha abierto nuevas posibilidades para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, pues las posibilidades de enseñar y aprender son infinitas. Algunas reflexiones propone Beatriz Fainholc (2006), acerca de las herramientas digitales como recurso, señala una serie de axiomas:

- La horizontalidad pedagógica intersubjetiva para la construcción subjetiva.
- Una buena práctica educativa mediada coadyuva a una pedagogía emergente, de exploración y reconstrucción del saber.
- Todo recurso educativo debería facilitar la integración disciplinar desde una visión holística.
- Una articulación de los medios para capitalizar todos sus atributos simbólicos para robustecer caminos sociocognitivos perceptuales y de metacognición (pp.101).

#### **g- El Modelo TPACK y el Conectivismo**

Interesantes modificaciones se han producido en el ámbito de la Tecnología Educativa con la implementación del Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), de Mishra y Koehler (2006), pues se amplía el ámbito áulico a un sitio ubicuo, tanto de estudio y producción de conocimiento, algunas modificaciones fueron:

- La representación de ideas mediante el uso de TIC.
- Las reflexiones previas en el alumnado acerca de cómo las TIC pueden ser utilizadas para construir conocimiento.
- El trabajo en el aula Taller para planificar actividades colaborativas.
- La posibilidad de viabilizar una transformación de la formación y práctica profesional como futuros docentes.
- Considerar entre otras, fuentes del conocimiento como: la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica.
- Gestión de la clase mediante la interacción docente-orientador y estudiantes, a partir de entornos colaborativos: enseñar con materiales multimedia, con contenidos educativos digitales, con entornos de publicación y redes sociales.

Estas innovadoras líneas pedagógicas fomentan un trabajo colaborativo para lograr objetivos colectivos, aprender conectados con otros es la base de la teoría de Georges Siemens y Stephen Downes. En consonancia con ellos, Diego Leal analiza el concepto de conectividad realizando una analogía con los

procesos naturales y culturales, y lo inserta como paradigma de las teorías de aprendizaje en el siglo XXI.

### **¿Cómo se despliegan los modelos pedagógicos en la práctica docente?**

A través del estilo con que cada docente desarrolla su práctica educativa, entendiendo a la misma como las intervenciones que realiza en pos de los objetivos formativos, práctica que es el resultado parcial de un recorrido que el docente ha transitado y transita cotidianamente. Las pizarras escritas por el docente, la selección de contenidos, los textos que se usan, la forma como se dispone el salón de clase o los términos usados para definir las prácticas educativas, “nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (De Zubiría Samper, 2006:23).

Para una determinación y reconocimiento de los estilos y modelos pedagógicos en la práctica profesional de la docencia se consideró pertinente acudir a la observación como método de indiscutible valor para el establecimiento de regularidades. Complementando la misma se utilizan narraciones y sesiones de retroalimentación.

### **La observación**

La propuesta de indicadores están enmarcados en los momentos de una clase, quizás con enunciados tradicionales, pero que permiten un lenguaje que consideramos común en el ámbito educativo: apertura, desarrollo y cierre. ¿Por qué se elige a la observación como instrumento de recolección de la información?

Señalan Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989) que: “La observación común y generalizada pueden transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

- Orientándola* y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola* sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola* y relacionándola con proposiciones y teorías sociales

-*Sometiéndola* a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión”. (Ruiz Olabuénaga y Espizua (1989), en Valles, M. 2003:143)

En tanto Roberto Hernández Sampieri y otros (2010) refieren; “que en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos.” (pp. 212)

Agregan los autores mencionados que la **observación cualitativa**, no es una simple contemplación y tomar notas, por el contrario requiere estar atento a los detalles, sucesos e interacciones que permitan profundizar en las situaciones sociales y reflexionar sobre ellas en forma constante.

A partir de lo expuesto se considera, que la **observación**, como instrumento de recolección de información se convierte en:

- a- Un método de trabajo de indagación del quehacer diario de la docencia.
- b- Un proceso que debe ser planificado para recoger la información de la manera más exhaustiva posible.
- c- Un fin que facilita el conocimiento no solo descriptivo sino esencialmente comprensivo del contexto en general, y educativo en este caso.
- d- Una vía para acopiar nuevos modelos y estilos de trabajo en el aula y otros espacios escolares

A su vez, se señalan diferentes **principios**, que a nuestro criterio orientan la observación:

- Poder recoger la máxima información con el mínimo número de ítems observables.
- Involucrar no solo el “ver”, sino “todos” los sentidos.
- Plantear “siempre” la retroalimentación, en nuestro caso con el docente que colabora, lo cual permite la reconstrucción de lo observado.

**¿Qué se observa?:** La clase de los docentes en el contexto universitario.

Señala Marta Souto (1999), que la clase escolar “*es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera*” (pp. 119)

En la Resolución 210/07, del Ministerio de Educación de Cuba, expresa:

La clase es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico. Las clases en la educación superior, se clasifican sobre la base de los objetivos que se deben alcanzar y sus tipos principales son: la conferencia, la clase práctica, el Seminario, el encuentro, la práctica de laboratorio y el taller.

A partir de lo expuesto, se considera la clase como el espacio y tiempo donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje. Espacio y tiempo que se despliegan en un contexto determinado, en el que interactúan el docente y el alumno, alumno y alumno, junto al tercer elemento que da su rasgo esencial a la misma como hecho educativo, “el conocimiento”.

Por ello se instala el énfasis en el espacio y tiempo común, no geográfico del aula tradicional, incluimos todo lugar donde se despliegue el proceso de enseñanza aprendizaje: biblioteca, aula de medios, laboratorios, etc; es decir, un lugar acondicionado para que el maestro, utilizando medios y métodos de trabajo pueda crear las condiciones para que todos los alumnos, con sus particularidades, desarrollen sus dimensiones cognoscitivas y afectivas, como regulaciones personológicas del ser humano y social, como un todo.

## **Las narrativas**

### **¿Por qué documentarlas?**

Las narrativas deberían documentarse, pues cada institución constituye un ‘nicho ecológico’ que merece ser analizado como material pedagógico en pos de mejoras institucionales, frente a ello es que consideramos las narrativas como una herramienta indispensable para las futuras generaciones de docentes y directivos. En palabras de Suárez, Ochoa y Dávila (2014), “la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus

prácticas la reproducen y recrean cotidianamente”. Por otra parte, cada proyecto educativo necesita adaptarse constantemente para dar diferentes soluciones pedagógicas y didácticas ante la diversidad de los estudiantes, pues “lo que les sucede a los actores escolares es algo que está sujeto a escrutinio público y es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, proyecciones, políticas de estado” (pp.11).

### **Sobre el proceso grupal y el trabajo en equipo**

El trabajo grupal, está constituido por una comunidad organizada llamada a conformar prácticas de indagación, acción e investigación, en beneficio de alentar posibles cambios, en esta investigación, ante la demanda educativa universitaria. Pichon-Rivière (1984), señala que la indagación operativa se manifiesta en el seno grupal, y es desde allí donde se planifica acerca de los métodos, técnicas y estrategias que se utilizarán para su conformación, roles asignados y autorregulación.

Partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, convirtiéndolo en una unidad básica de trabajo e investigación, la técnica de grupo operativo se convierte en un instrumento primordial de trabajo, tarea e investigación. Así, se define al grupo como “un conjunto restringido de personas que ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad” (pp. 209).

Centrarse en la tarea, privilegiando la tarea grupal, facilita el logro de los objetivos planteados. La operatividad, involucra la acción del sujeto sobre el objeto que se desea conocer, sobre el sector de la realidad que se desea transformar y da sentido al desarrollo de los proyectos. En tanto la comunicación grupal opera a modo de espiral dialéctico que coincide con el transcurso del aprendizaje, y ambos definirán a futuro el carácter grupal, ya que *“la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo”* (pp.116).

A partir de dichos conceptos, se puede sostener que en los momentos actuales emprender la solución de cualquier problema requiere el concurso de grupos de personas que compartan la intención y necesidad de buscar las soluciones.

Sistematizar los diferentes momentos de la actividad grupal presupone un aporte al trabajo grupal “en línea”.

## **9- Marco metodológico**

La investigación como proceso tiene una exigencia que es la introducción en la práctica de sus resultados. La práctica (práctica por perfeccionar) constituye punto de partida del problema científico que se investiga, fuente de elementos para conformar los resultados de la investigación (práctica en perfeccionamiento) y a la vez es punto de culminación de los dichos resultados (práctica perfeccionada).

Ampliando lo expuesto y, en concordancia con el marco teórico de referencia y, siguiendo a Jacky Beillerot (1998) sostenemos que “hacer investigación conduce también a aprender, a ver u observar. Es una cosa difícil, que la metodología de investigación en ciencias sociales y humanas va a permitir entender y analizar”. (pp.120).

A partir de ello se propuso un abordaje cualitativo para el desarrollo de la presente investigación, partiendo de la premisa que el núcleo central de las metodologías cualitativas es la preocupación, por captar el significado que los sujetos dan a las acciones y a los sucesos de sus vidas. Agregan Taylor y Bogdan (1992), que en la investigación cualitativa, todos los escenarios y personas son dignos de estudio y son, a la vez, similares y únicos. Similares en tanto y en cuanto se pueden determinar procesos sociales con características de tipo general y único, porque se ponen de manifiesto procesos que de otra forma permanecen desdibujados. En este sentido el énfasis estuvo puesto en el contexto de descubrimiento, que permitiera captar el significado que los sujetos atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” el fenómeno que se pretende abordar, ello implica “encontrar el significado de las inferencias. (...) es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de sus vidas”. (Sautu, R.; 1999: 55).

Teniendo en cuenta lo expuesto y en concordancia con el sustento teórico y metodológico de la presente investigación, el enfoque propuesto permitió ir reconstruyendo posiciones a partir de la salida a terreno.

### **9.1. Los instrumentos de recolección de información**

A partir de lo reseñado en el punto anterior, también las técnicas de recolección de la información forman parte de un proceso que se consideraron pertinentes para el trabajo en terreno. Tal lo fundamentado en el marco teórico las mismas fueron en un primer momento observaciones y narrativas, incluyendo luego sesiones de retroalimentación para el trabajo con los docentes. Para sistematizar el trabajo grupal se recurrió a registros de las actividades.

La triangulación de diferentes técnicas de recolección de datos ha permitido validar la recurrencias de las categorías emergentes propuestas para la interpretación y conceptualización.

Cabe señalar que también las diferentes disciplinas de las que provienen los integrantes del equipo de investigación, permitió la triangulación en el análisis de los datos desde visiones teóricas y campos también diversos que enriquecieron los resultados.

#### **¿Cómo se observa?**

Señala Peter Woods (1986) “*los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria*” (pp.56).

Teniendo en cuenta este concepto los indicadores son pensados como pautas, como guías que permitan sumar aquellos que surjan del particular estilo con el que el docente piensa, siente y “hace” la clase, la sesión de trabajo.

De esta manera, en este momento del proceso de investigación se trabaja en la construcción de indicadores que sean lo suficientemente flexibles y amplios, pero a su vez precisos y permitan una observación de la clase de una forma objetiva, por parte de todos los implicados en el desenvolvimiento de esta acción

Se define como indicador aquel indicio o señal que permite el reconocimiento e identificación de evidencias (teóricas o empíricas) en el objeto de estudio.

La propuesta de indicadores que se elaboraron (Anexo I) están enmarcados en los momentos de una clase, quizás con enunciados tradicionales, pero que permitieron un lenguaje que se consideró común en el ámbito educativo y de fácil manejo en contextos diferentes por el grupo de investigación. Ellos fueron: **Apertura, Desarrollo y Cierre**. Tomando los conceptos de Jorge Luis González Abreu (2009), la *apertura* está “relacionada con la motivación, la



orientación, la creación de condiciones para el trabajo de los estudiantes” El *desarrollo*: relacionada con el tratamiento del contenido central: su presentación, su profundización o su sistematización; y el *cierre* con “la generalización de los aspectos fundamentales tratados en la clase y la comprobación del cumplimiento de los objetivos. Puede plantearlas el docente o pueden realizarlas los estudiantes, respondiendo interrogantes o desarrollando valoraciones”. (pp.17)

### **¿Cómo sistematizar las narrativas pedagógicas?**

En primer lugar, es necesario consensuar las condiciones que promuevan una práctica pedagógica de la narrativa como herramienta de cambio y avance en tanto: contenidos, pedagogía y tecnología. En un segundo momento, posibilita que, la documentación narrativa, en tanto dispositivo centrado en la reflexión y análisis de relatos pedagógicos, den cuenta de las estrategias y prácticas profesionales de formación permanente.

Se parte entonces de considerar que las narraciones re-construyen desde siempre la historia de vida, el lenguaje como facultad humana, permite re-presentar el mundo una y otra vez, ya que cada emisor hace presente mediante la palabra y la escritura, algún aspecto de vida o su experiencia personal; en tanto, el receptor actualiza ese saber y lo hace propio, en muchos casos, internalizando propuestas, modificando las percepciones y organizando un espacio en constante devenir histórico.

Esa magnífica herramienta, la escritura nos interpela en una búsqueda tenaz hacia las narrativas pedagógicas, con el fin de re-presentar las más profundas percepciones, emociones, alegrías y angustias que discurren en las aulas universitarias de nuestras facultades latinoamericanas.

Así en palabras de Suárez y otros, podemos señalar que “conversar con un/a docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven, una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido de la escolaridad” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004: 9).

La Plantilla de narrativa docente como documento pos-áulico (Anexo I); se basó en los lineamientos del proyecto *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos, entre los años 2003 y 2005.

### **Sesiones de retroalimentación**

Siguiendo a María Teresa Sirvent (1999), se considera que las sesiones de retroalimentación son “espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento. Pueden ser consideradas situaciones de *“triangulación metodológica in si tu”*, en la medida que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación”. (pp.152).

Agrega la autora, que la sesión de retroalimentación no es una devolución sino un espacio de construcción colectiva de conocimiento donde se conjuga la investigación, participación y aprendizajes mutuos.

En este sentido, como cierre del trabajo con el docente en una sesión posterior se trabaja en forma conjunta el material que aporta el docente a través de su narrativa y el investigador los indicadores observados. Lo cual se convierte en un proceso de intercambio de información que aporta tanto a la práctica docente como al proceso de investigación.

### **9.2. Registro de actividades de para sistematizar las actividades**

Para el registro de cada actividad realizada se consideró:

- Actividad
- Lugar
- Fecha
- Objetivo
- Descripción exhaustiva

A partir de ello se completan los siguientes elementos:

- Análisis
- Interpretación
- Conclusiones

Esta sistematización de la información permitió la identificación de los diferentes principios y etapas de la conformación grupal (Ver en apartado “Los resultados”)

### **9.3. La selección del contexto**

El objeto de estudio se sitúa en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay y en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

-El **universo de estudio**, estuvo constituido por las clases universitarias de la Universidad de Concepción del Uruguay y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

- Muestra UCU: carrera de Abogacía, Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Nutrición, Educación Física.
- Muestra UCLV: carrera de Ingeniería en Automática, Ciencias Farmacéuticas, Ciencias de la información, Biología.

### **9. 4. Análisis de la información**

Para el análisis de la información se tuvo en cuenta el planteo realizado por autores como Woods (1977), Taylor y Bodgan (1986), Bardín (1986) así como Glasser y Strauss (1967), quienes esbozan diferencias poco significativas en el desarrollo del proceso de inducción.

Pilar Folgueiras Bertomeu (2009) señala entre las características del análisis cualitativo las siguientes:

Concurrente con la recogida de datos

Proceso sistemático, ordenado, flexible

Actividad reflexiva –Notas analíticas-

Los datos se “segmentan” en unidades de significado.

Categoriza las unidades de significado

Las categorías son tentativas y flexibles

El recurso intelectual es la comparación

El tratamiento de datos es una actividad ecléctica

Los procedimientos no son “mecánicos”—es una “artesanía intelectual”

El proceso pone el acento en la construcción y generación inductiva de categorías para poder clasificar los datos recogidos

Como proceso metodológico podemos sintetizar citando a Miguel Valles (2003) que se siguieron los pasos:

1. Categorización y codificación de las observaciones, narrativas y sesiones de retroalimentación
2. Creación y elaboración de una matriz de datos, su análisis, interpretación y conceptualización
3. Elaboración de conclusiones.

## 10- Los resultados

*“Una de mis contradicciones:*

*¿que proporciona más alegría, aprender, enseñar o investigar?.*

*J.M. Perdomo (2017)*

Los resultados serán presentados en tres ejes que estructuran el trabajo desarrollado:

- Los estilos docentes observados.
- Los modelos pedagógicos que los sustentan.
- La conformación del grupo de investigación “en línea”

### **10-1 Sobre los estilos, poner la mirada en el enseñar**

Si bien se ha explicitado en el marco teórico la concepción de estilo que sustenta el presente trabajo, recordamos junto a Estela Cols (2011) que el mismo implica un sello propio que cada docente imprime a sus actividades áulicas, cuyas dimensiones conllevan una:

- “programación y formas de actividad en clase relativas a los aspectos didácticos, de gestión y de relación pedagógica”, los modos de concebir la tarea: representaciones acerca del entorno de la acción, representaciones finalizantes, representaciones acerca del curriculum y de la propuesta curricular vigente, representaciones acerca del alumno y del aprendizaje, representaciones acerca de su propia tarea en sus diferentes facetas”... (pp.13)

A su vez, plantea Estanislao Antelo (2009) la noción de enseñar asociada al “dar señas”, “quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, enseñar es casi como mostrar” (pp. 22)

Ello permite agregar que, los modos de “mostrar” tendrán siempre una significación lógica relacionada con el contenido, material, recursos, entre otros, que el docente decide para su clase. Como sí también una significación psicológica, que de acuerdo al diagnóstico elaborado sobre el grupo de estudiantes, le permite plantear las estrategias de enseñanza.

Así, los estilos de enseñar se observan a través de diferentes indicadores en la clase universitaria entendida como una forma de organización a través de la cual el Profesor,

“en el transcurso de un período de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que creen condiciones propicias para que todos los alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los mismos” (M. A. Danilov y M. N. Skatkin (1978) en Perdomo Vázquez, 2010:2)

Teniendo en cuenta lo expuesto, los indicadores observados serán presentados como “señas” que muestran el estilo que cada docente despliega a lo largo de una clase en sus momentos de: apertura, desarrollo y cierre.

Cabe aclarar que si bien los grupos estudiados refieren a profesores de la UCU y UCLV, luego del análisis e interpretación de las diferentes categorías, una primera caracterización permite sostener que, existen coincidencias en las formas que se expresan los estilos en ambos grupos. Las divergencias puntuales que surgen y pueden atribuirse a diferencias entre ambos perfiles, se explicitará en cada caso particular.

Tal como se ha señalado en el marco metodológico, las observaciones áulicas fueron complementadas con narraciones de los docentes sobre la clase observada y sesiones posteriores de retroalimentación. Cabe aclarar que las frases o recortes de observaciones, son presentados a modo de “ilustrar” las diferentes categorías enunciadas, y muchas veces pueden ser ejemplo de varias de ellas. Separarlas responde a una cuestión de presentación de los datos en tanto “la clase” se presenta como un todo.

### **10.1.1- “Señas” observadas en relación con la apertura de la clase**

#### **a- Los momentos iniciales.**

En todas las clases observadas en la UCU las situaciones iniciales fueron distendidas, con charlas entre pares y en la mayoría de los casos también con el docente.

En el caso UCLV, se observa cierta preocupación con la presencia del observador lo cual se manifiesta en breves comentarios de los alumnos. La situación se alivia cuando el Profesor expone las razones de la presencia del visitante (observador)

#### **b-El espacio físico y el número de estudiantes**

En el caso UCU, la disposición de los bancos en el aula en su mayoría responde a una forma circular que permite una comunicación “cara a cara” entre pares y con el docente.

*“Los alumnos se sientan en U. posición que permite mirar las diapositivas, mirarse entre ellos y con el Profesor” (Profesor UCU).*

Cuestión no observada en clases donde el número excede los 20 estudiantes, tal distribución resulta dificultosa, cuestión corroborada por expresiones de los docentes.

*“...Es muy difícil con tantos alumnos y encima de primer año cuando todavía no tienen hábitos...” (Profesora- UCU)*

En ocasiones la disposición de los bancos sigue una distribución tradicional, el Profesor en el estrado garantiza una clase frontal, sobre todo en aquellas de introducción de nuevo contenido.

En el Caso UCLV, en general en las clases observadas la disposición responde a la forma más tradicional de bancos en hilera.

Se puede señalar que la disposición del espacio físico puede sugerir un estilo para enseñar, en tanto la cercanía o lejanía del Profesor con sus alumnos predispone a situaciones de interacción diferente.

Pensar en el espacio áulico implica además, siguiendo a Carla Ledesma Aragón (2012) en un espacio continente y que tiene contenidos, “continente porque permite que en su interior se lleven a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y contenido, porque condiciona los saberes, destrezas y actitudes que se imparten” (pp.10-11).

### **c- El equipamiento**

En el caso UCU, a mayoría de las aulas y laboratorios están equipados con los recursos necesarios: pizarrones, tizas, fibrones, proyectores (en caso que se solicitan), materiales de laboratorio (en caso de clases prácticas).

También se cuenta con dos aulas de navegación, notebook (en caso que se solicitan), servicio de internet y wifi en toda la institución.

En referencia a la UCLV, no se registraron en las clases observadas equipamiento similar, con excepción del uso de proyectores, que puede solicitarse en casos necesarios.

Merece especial referencia las acotaciones que realizan los docentes respecto a las aulas de navegación.

*“...Los alumnos se muestran más entusiasmados e interesados trabajando en el aula de navegación que en el aula común...” (Profesora-UCU).*

*“...En algunas clases prácticas en el Aula de Navegación, las mesas de computadoras de escritorio sigue una distribución perpendicular respecto al pizarrón. El Profesor garantiza una clase participativa porque todos los alumnos miran al Profesor, los alumnos se miran entre ellos y el Profesor dirige su mirada a todos en general. ...” (Profesora-UCU)*

Si bien el tema del uso de las TIC emerge asociados a varios indicadores resulta oportuno destacar, la diferencia en el clima y predisposición de los estudiantes cuando se propone su uso. Señalan Jim Eison (2010), que se ha demostrado en sendos trabajos de investigación que los estudiantes de esta nueva generación “tienen una actitud positiva hacia la tecnología y que muchas ventajas y pocos inconvenientes están asociados con su uso” (pp.9)

Si se tiene en cuenta lo expresado en el punto anterior, un espacio áulico con el equipamiento necesario para desplegar las clases, pueden ser recursos que faciliten el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas facilitando la construcción de conocimientos.

#### **d- Presentación de la clase**

En el caso UCU, las presentaciones de la clase tienen un aspecto común: se hace referencia al tema a abordar pero es muy escasa la explicitación de objetivos que se persiguen alcanzar con el mismo.

*“Se hace una recapitulación del tema que se está viendo y se pregunta si han leído el material para el día de hoy y si buscaron información...” (Profesora-UCU)*

Como excepción en unas pocas clases pudo observarse presentaciones de la temática en el pizarrón con título, subtítulo, objetivo de la misma.



Las actividades son expresadas a través de consignas verbales, y en caso de trabajos prácticos se realiza el envío con anterioridad del ejercicio a resolver a través de correos electrónicos o entregados en la clase.

En general se hace uso de power point, desde el inicio con diversas funciones: guía para el docente y seguimiento de la clase para el estudiante.

En el caso UCLV, a esta parte de la clase se le presta una especial atención, a diferencia del caso UCU que es una excepción, por lo general se escribe en el pizarrón el título del tema y una referencia a la bibliografía fundamental que debe ser consultada. El Profesor anuncia el objetivo otorgándose especial importancia al mismo dada la ineludible orientación que necesitan los estudiantes.

*“Se informa al alumno el objetivo de la clase y se retoman contenidos antecedentes” (Profesor- UCLV)*

En este sentido debe destacarse la importancia no sólo de la explicitación del tema a abordar sino especialmente el por qué y para qué del mismo como pilares de la motivación, mediante la cual el docente deberá “despertar el interés del alumno y dirigir su atención. Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo. Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos” (Colectivo de autores, 1984: s/n)

#### **e- Sobre la motivación**

En este surgen en el caso UCU, diferencias entre docentes con y sin formación pedagógica y didáctica, mientras los primeros usan diversas estrategias que favorecen la participación y autovaloración del estudiante, cuestión importante para la motivación; el segundo grupo apunta a estrategias más “directivas” y tradicionales.

*“Profesor, explica el porqué del tema, que si bien no está incluido en el programa considero de suma importancia para la formación de las estudiantes de acuerdo a lo conversado en clases anteriores” (Profesor UCU).*

*“... estoy de acuerdo con las observaciones... lo único que te aclaro es que el "parcialito" que se toma al inicio de la clase no es para evaluar los conocimientos de los alumnos, sino que se realiza para obligarlos a leer el tema del práctico del día, para que tengan una idea básica antes de realizarlo”(Profesor-UCU)*

*“...Un Profesor con formación pedagógica explica en el aula junto a sus alumnos, la importancia de lo lúdico (juego) en la motivación, importancia ésta que se traduce en actividades evaluativas en el transcurso del año...”  
(Profesor- UCU)*

La evaluación al inicio de la clase puede convertirse en una barrera para aprender si el estudiante denota que el docente la emplea haciendo uso de un estilo autoritario no diagnóstico, lejos de garantizar la motivación puede producirse el efecto contrario.

En el caso de los alumnos de la UCLV, la motivación aparece asociada a la preferencia que tuvieron los alumnos a seleccionar la carrera por la cual optaron. En las actividades visitadas los alumnos manifiestan una atención auténtica, no forzada, sobre las indicaciones que hace el Profesor. Por lo general el tema coincide con una necesidad profesional futura y sobre ello se asienta la motivación inicial.

*“Los conocimientos (iniciales) fueron relacionados con otros conocimientos previos desarrollados en la propia asignatura y en otras asignaturas” (Profesor-UCLV)*

La atención en tanto elemento distintivo de la motivación en su expresión conductual externa, es además elemento indicador de respeto por el Profesor, de madurez del alumno y del compromiso con la institución.

Se conoce que la observación de una clase no solo aporta elementos por lo que hace o lo que dice el Profesor sino por el comportamiento auténtico de los alumnos.

En el caso de las Carreras Universitarias en Cuba se insiste en que un elemento importante es la vinculación del contenido de estudio

Se puede agregar en este punto que una adecuada motivación hacia el contenido en la clase es una garantía para el aprendizaje.

Se define el motivo como todo aquello que estimula y conduce la actividad del hombre con vista a satisfacer sus necesidades, siendo la base de una atención voluntaria y esta, está mediada por el fin consciente que se persigue con la actividad, en este caso la docente.

La motivación en el inicio de la clase se logra cuando se demuestra al estudiante su estado de carencia en relación al aprendizaje, y la necesidad de lo tratado para la vida profesional futura.

En este sentido se puede agregar que:

“La esfera afectiva, que matiza toda la actividad psíquica del individuo, tiene como base la esfera motivacional de la personalidad, la cual determina en gran medida la manera en que la realidad afecta al hombre. Por ello establecemos relaciones afectivas positivas fundamentalmente con aquellos aspectos de la realidad que satisfacen nuestras necesidades y motivos fundamentales. Por el contrario, establecemos relaciones negativas con aquello que no nos satisface.” (Colectivo de autores, 2004: 25).

#### **f- El clima de la clase: inicial y durante el desarrollo**

Cuando se habla del clima en la clase, se refiere al estado emocional que surge de la interacción entre docentes y estudiantes, y entre pares en el espacio y tiempo áulico.

En el caso de ambas universidades implicadas en el estudio, se puede señalar que generalmente las clases observadas se inician en un clima distendido, especialmente en las que los estudiantes no superan el número de 20. Cuando el número es mayor, iniciar la misma lleva un tiempo significativo más largo en tanto el estudiante ubica un espacio en el salón, y se dispone a hacer silencio para escuchar al docente.

Igualmente, si tenemos en cuenta lo referido en el ítem anterior sobre la evaluación inicial, si bien son los casos mínimos observados, se puede inferir que dicha actividad pone la clase en su momento inicial en “tensión”.

En el caso UCU, los diálogos iniciales refieren preferentemente a hechos de la vida cotidiana para luego presentar el tema o contenido a desarrollar.

*“Y fue una mañana muy linda, distendida. Mientras se trabajaba se charlaba de diferentes cosas que no tenían que ver con la clase pero*

*que llevan a una buena relación alumno-profesor creo yo...” (Profesora-UCU)*

En el caso UCL, se explicita el tema y objetivo tal lo señalado en el ítem anterior.

*“Pretendemos que al concluir la clase ustedes sean capaces de determinar cómo diferentes factores (biológicos, físicos, de absorción) pueden influir en la expresión de la toxicidad de una sustancia mediante el análisis de ejemplos concretos” (Profesor- UCLV).*

En el apartado posterior se abordan ítems relacionados con el desarrollo de la clase, pero resulta pertinente ampliar en este punto otras cuestiones relacionadas con el “clima de la clase”, señalando junto a Aguilar Méndez y otros (2013) que “la evidencia de las investigaciones sobre el tema ha puesto de manifiesto que el rendimiento académico solo es posible cuando hay un clima escolar y emocional favorable para el aprendizaje” (pp. s/n).

En este sentido se pueden observar dos aspectos marcados:

Un clima que, debido a clases expositivas decae en aburrimiento por parte del estudiante, donde la interacción es escasa.

*“Noté que en la primera parte (explicación) llegó un momento en el cual estaban aburridos, y fue ahí cuando pasé a analizar propiamente la ley para activar la clase (...), y también les hice preguntas directas y caminé entre los bancos” (Profesor- UCU)*

Un clima que mantiene el interés a partir de lograr una participación activa de los estudiantes. En este sentido se pudo observar que cuando se proponen actividades novedosas junto con la exposición, la participación aumenta en forma considerable, pudiendo inferirse conductas no sólo activas, sino también tolerancia frente al error.

A modo de síntesis se puede plantear que los modos de presentar una clase atienden a una significación lógica que habrá de tener el material, como sí también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.

Con respecto a la consigna que acompaña puede asumir las características de un mensaje “frío” o “caliente”, esto es abierto o cerrado, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones...facilitando la actividad constructiva del conocimiento en el alumno del alumno atribuyéndole significaciones que van más allá de la recepción pasiva del alumno.

#### **10.1.2- “Señas” observadas en relación con el desarrollo de la clase**

##### **a- El diagnóstico pedagógico**

En la mayoría de los casos en las clases de ambas universidades, se referencian contenidos anteriores necesarios para el abordaje del tema actual y se chequea que los mismos estén presentes. A veces dicha estrategia continúa durante todo el abordaje del tema, pero no es apreciada como parte de la evaluación, especialmente en el caso UCU.

*“Para abordar el tema de hoy vamos a revisar los conceptos de... ( se trabajan los conceptos a partir de preguntas el Profesor. Profesor-UCU)”*

*“Para este trabajo práctico se necesita tener claro las fórmulas químicas...”*

*La profesora retoma ejercicios anteriores (fórmulas, soluciones...) y los estudiantes van recordando la resolución de las mismas” (Profesora-UCU)*

*“Presentación de contradicciones entre lo que el alumno ya sabe y el contenido o tema a abordar; a partir de lo que sucede en la práctica” (Profesor- UCLV)*

De ello puede inferirse que, si bien se tienen en cuenta los conocimientos previos necesarios y suficientes para abordar la temática no son considerados dentro de un proceso, “mucho menos continuo y sistemático” (González Soca; 2010: s/n). Agrega la autora que el concepto de diagnóstico pedagógico remite a un "proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un accionar que abarque, como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar."(pp. s/n) En este caso, la apropiación de contenidos que favorezcan

la construcción de conocimiento tanto general como disciplinar, estimulando la relación entre contenido- futuro de la profesión.

Teniendo en cuenta lo expuesto se puede agregar que no se evidencia en su totalidad la función interventiva, preventiva y potenciadora del diagnóstico pedagógico, siendo el primer objetivo del mismo mostrar los caminos o vías para modificar el estado actual y transformarlo para lograr así el estado deseado. No se explota suficientemente la posibilidad de pronóstico del diagnóstico en ambas instituciones, para el desarrollo potencial del estudiante y del grupo.

El diagnóstico pedagógico se hace más complejo en grupos numerosos de estudiantes, requiere del docente alto nivel de profesionalidad, sobre todo para el ajuste de las estrategias de enseñanza a la individualidad del aprendizaje.

Existe una estrecha relación entre el conocimiento que tiene el docente acerca de los resultados del diagnóstico pedagógico de sus estudiantes y el tiempo de permanencia del Profesor en contacto directo con ellos.

#### **b- Relación contenido- futuro de la profesión (disciplina)**

En el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, debe tenerse en cuenta tanto “la significación lógica que habrá de tener el material, como así también la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle” (Bixio, C. 2005:36)

En relación a este ítem en el caso UCU, pueden observarse dos cuestiones diferenciadas:

Por un lado una constante y permanente asociación y relación de la temática que se aborda con ejemplos sobre el futuro ejercicio profesional, abogado, nutricionista, ingeniero agrónomo entre otros; pero por otro, muy escaso el incentivo del campo de investigación.

Llama especialmente la atención esta última consideración, en tanto los profesores contemplan dicha actividad como parte de su función docente, y varios de ellos participan en proyectos de investigación.

*“Se realiza lectura y análisis de catálogos de diferentes empresas que venden un producto. Se explica quién da credibilidad a los catálogos: organismos*

*públicos y gubernamentales, acción fundamental a tener en cuenta en el ejercicio de la profesión” (Profesora- UCLV)*

En el caso UCLV: Las actividades observadas se distinguen por el vínculo con la profesión, es un rasgo que las tipifica y forman parte del contenido de la exposición por parte del docente. Tiene este aspecto una marcada influencia en la motivación sobre todo en la parte inicial, tal lo reseñado anteriormente. Esta acción se evidencia a partir de los ejemplos que presenta el Profesor y de algunas preguntas que realiza al inicio de la actividad. Los ejemplos presentados tienen la característica de ser materiales muy actualizados y vinculados con las investigaciones propias de la especialidad.

*¿Creen ustedes que pueden existir condiciones o circunstancias que hagan que un compuesto manifieste de manera distinta su toxicidad? (Se crea un breve debate con los estudiantes) (Profesora- UCLV)*

Cuando en la clase se expresa el enfoque profesional del contenido el aprendizaje se ve favorecido en tanto la motivación del alumno aumenta y se apropia mejor de aquello que va a utilizar en el ejercicio de la profesión ya sean contenidos teóricos y/o prácticos.

Un enfoque profesional del contenido implica que en una clase se deba recurrir a saberes de otras disciplinas para resolver un problema de la profesión, en este sentido el estudiante va configurando un modelo de profesional mediatizado por las relaciones profesor-alumnos-profesionales en ejercicio.

Cuando en la clase se modelan situaciones del ejercicio de la profesión se contribuye a que se configure lo que Del Pino (2001) plantea como rol asumido (concepción que el sujeto elabora (en un nivel cognitivo-afectivo) de cómo debe ser su actuación) y rol expresado (es cuando se manifiesta propiamente la autorregulación de la conducta y se materializa la actuación profesional)

### **c- La clase expositiva- tradicional vs. la clase participativa**

En el caso UCU en este punto se observaron diferencias entre las clases dadas por profesores con formación pedagógica- didáctica con aquellos que no la tienen a partir de una formación profesional anterior

Si bien, tal lo reseñado en el punto anterior, se contempla en los momentos iniciales de la clase el tratamiento de los conocimientos previos desde los cuales se parte, luego se transitan dos caminos diferentes:

-Las exposiciones del tema acompañados de esquemas en el pizarrón o recursos digitales, pero con poca participación del estudiante, quién no pregunta o interviene (mayormente sostenidas por docentes sin o con escasa formación pedagógica – didáctica)

*“Noto, como siempre, que es una costumbre por parte de los estudiantes sacar apuntes y hacer pocas preguntas, es decir, que si pueden pasar desapercibidos mejor. El ida y vuelta tuvo que ser iniciado por mi parte”  
(Profesor- UCU)*

-Las exposiciones del tema acompañadas de esquemas en el pizarrón Y /o recursos digitales pero con una inclusión que parece fundamental, la problematización de situaciones concretas (mayormente sostenidas por docentes con formación pedagógica – didáctica)

*“Durante la parte teórica además de la exposición oral del Profesor, se trabaja con planteamientos de problemas y juegos de roles (...) Desde el inicio del cursado se “vivencian” los contenidos, visitan (los futuros espacios laborales), se entrevistan con profesionales en el mismo y que cumplen diferentes roles. (...) en la segunda parte del cursado se dramatizan escenas de intervención, en el mismo participan profesionales de la comunidad” (Profesor-UCU)*

En los casos observados en la UCLV, el tratamiento del contenido fue esencialmente teórico pero contaron con la ejemplificación oportuna y práctica relacionada con su especialidad. Los alumnos tuvieron la oportunidad de intercalar preguntas y afirmaciones por lo cual puede afirmarse que también en la clase teórica él puede tener una participación activa.



*“Los contenidos... Se presentan de forma oral con una demostración de un documento de gran valor (ejemplar único) deteriorado” (Profesor- UCLV)*

Se puede agregar siguiendo a Castells y Labarrere (1986), diferentes consideraciones respecto a la temática de la clase. La clase teórica asociada en el caso UCLV (y en la educación cubana en general) a la conferencia, tiene como que los estudiantes se apropian de los fundamentos científicos- técnicos más actualizados de una rama del saber, con un enfoque dialéctico materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las habilidades, hábitos y valores que deberán aplicar en su vida profesional.

A su vez, señalan los autores respecto a la clase práctica, que el fin de la misma es que los alumnos ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen métodos de trabajo, características de las asignaturas y disciplinas que le permiten desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente los conocimientos. Ello requiere de una guía de auto preparación que debe ser entregada con antelación a la actividad, en el momento de la orientación y esta guía será común para todos aunque de forma individual podrá hacersele indicaciones a los alumnos que el Profesor preseleccione para priorizar su evaluación en la clase.

#### **.d- La pregunta como facilitador u obturador del proceso de enseñanza- aprendizaje**

A partir de lo expuesto en el punto anterior, resulta interesante plantear como ítem relevante las diferentes situaciones que surgen al analizar “la pregunta” como indicador que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas en la clase.

Pueden mencionarse al respecto distintas interpretaciones y análisis que pueden referirse a ambas instituciones.

Frente a la pregunta ¿entendieron? que realiza el Profesor mientras desarrolla el tema:

\*Se acepta la pasividad, o silencio como respuesta positiva y la clase continúa.

\*Se “ratifica el entender” con la propuesta de resolver una situación problemática y nuevas preguntas. En estos casos la pregunta propicia el diálogo, da apertura a comentarios y al debate.

En este sentido **la pregunta**, debe considerarse como facilitadora del pensar, en tanto “abre” un espacio de reflexión, incentiva la curiosidad, favorece la autonomía. A su vez “la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica” (Freire, 1986, p.51).

*En una sesión de retroalimentación un Profesor menciona su interés por “la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire...comenta que “trabaja con preguntas y lo aplica en sus clases, ejemplifica señalando que también en forma virtual, cuando un alumno le envía una consulta, él responde, y a su vez, vuelve a enviar otra pregunta para incentivar la continuidad” (Profesor- UCU)*

La pregunta como es conocido, interviene de una forma decisiva en el desarrollo de razonamiento, en la motivación y en el interés por un contenido específico. La formulación de preguntas es uno de los aspectos que requiere más atención en la didáctica. Por lo general se formulan varias preguntas (cadenas de preguntas) que los alumnos se encuentran “indefensos” para responder como los argumentos que han adquirido de la clase y acuden a una respuesta de lógica formal o experiencia previa. Por otro lado la pregunta es el núcleo del problema. No toda pregunta desencadena en un problema pero por lo general todo un problema deviene en una pregunta.

En las actividades observadas en algunas de las clases de la UCLV, los profesores emplean una “cadena” de preguntas, los alumnos por su parte, cuando son invitados a responder expresan su conocimiento sobre la pregunta que suponen tienen una respuesta más segura.

*“Oportunas: donde se necesita para las conclusiones parciales, para la participación, para la evaluación” (Profesor- UCLV)*

La pregunta es un elemento esencial para la orientación del trabajo independiente por lo que debe acompañarse con sugerencias para la posible solución cuando se trabaje de forma individual o por equipos fuera del aula.

Una pregunta bien formulada puede ser el motor para desencadenar una interesante investigación sobre un tema determinado.

Otra de las expresiones de la pregunta que por lo general emplean los profesores en el caso de la UCLV, es la que se hace el Profesor a sí mismo con el marcador propósito de ilustrar el camino para el razonamiento, la solución de una situación problemática y una aplicación práctica.

### **e-La clase práctica vs. la clase teórica**

Una vieja dicotomía aparece especialmente en las narrativas de los docentes acerca de la clase teórica y la clase práctica. Señala Edith Litwin (2008), “la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia...” (pp.32)

*“...Esta clase de práctico resulta interesante para mí, ya que los alumnos manifiestan un interés diferente al de una clase teórica. Se encuentran más predispuestos a ejecutar las actividades que se les plantean. Algunos más que otros, pero solo por cuestiones de gustos de cada uno”. (Profesor. UCU)*

*“... la clase práctica es mucho más difícil porque el desarrollo del contenido no está determinado por la organización que haga el Profesor sino por lo que el alumno pueda en realidad hacer con sus conocimientos adquiridos. Resulta imprescindible que los alumnos se preparen para las clases prácticas de lo contrario es una clase teórica (expositiva) con problemas” (Profesor UCLV)*

*“...las clases teóricas son más atractivas, generalmente más interesantes, incitan al trabajo colectivo y ayudan a visualizar problemas de la práctica pero están determinadas esencialmente por el grado de motivación y dedicación que tengan los alumnos con respecto al contenido” (Profesor UCLV)*

Cabe aclarar que en el caso de la UCLV, las formas de docencia (clase) están concebidas según el Reglamento docente Metodológico. Resolución 210 del MES (Ministerio de Educación Superior). En este reglamento está establecido que las clases teóricas se concentran en las llamadas Conferencias y las clases de naturaleza o de esencia práctica, a juzgar por la actividad del alumno y las características del contenido, se desarrollan en forma de Prácticas de Laboratorio, Clases Prácticas (para la resolución de problemas), Seminarios (para la discusión de temas previamente investigados por los alumnos bajo la orientación del Profesor) La conferencia precede a las clases prácticas, seminarios y prácticas de laboratorio. Por regla general las conferencias son dictadas por los profesores titulares que a su vez, en la mayoría de las ocasiones, son los jefes de proyectos de investigación y cuentan con un reconocido prestigio en el área de la especialidad.

En el caso UCU, la brecha se profundiza cuando la clase es planteada con diferentes docentes a cargo de ambas instancias. La clase combinada fue empleada esencialmente en la enseñanza preuniversitaria

Puede pensarse entonces que una forma interesante de docencia universitaria pudiera ser una clase combinada teórico-práctica, pero que a este aspecto hay que dedicar un apartado especial dentro de la didáctica de la educación superior.

#### **f- El planteo de situaciones problémicas**

La estrategia de enseñanza a partir de la resolución de situaciones problémicas es utilizada con mucha frecuencia por los profesores observados en la UCU.

*“vamos a llevar los conceptos abordados a una situación concreta que pueden enfrentar...” (el Profesor plantea una situación y los estudiantes dan posibles formas de solución, el Profesor contraargumenta cada planteo del estudiante” (Profesor UCU).*

*“Se plantean situaciones problémicas, a partir de los “problemas” que presentan los documentos de la biblioteca” (Profesor-UCLV)*

En las observaciones realizadas en el caso de la UCLV no se evidencia una marcada intención para enfocar el desarrollo de las conferencias mediante un enfoque problémico. Se puede agregar que lo que se pretende es designar como enseñanza problémica se convierte en una cadena de preguntas que en ocasiones sólo tienen de común que se relacionan con el propio objeto didáctico, pretendiéndose a partir de ello la participación del estudiante

En general este tipo de enfoque de enseñanza se emplea frecuentemente para lograr la motivación que, como se conoce es la antesala del conocimiento. Pero es necesario apuntar que un problema no resuelto y sin la explicación adecuada para arribar a la solución, puede resultar perjudicial para el aprendizaje desde el descrédito que produce en los alumnos con respecto a la figura del Profesor.

Señala Majmutov (1983), que en la enseñanza universitaria debería poner énfasis en la interrelación de la enseñanza problémica y la investigación científica. Así, las cuestiones didácticas de la creación de situaciones problémicas pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones en la docencia universitaria.

### **g-El trabajo grupal: colaboración y cooperación**

Este indicador fue escasamente observado en las clases de la UCLV.

En el caso de la UCU, nuevamente en la observación de indicadores sobre estos aspectos de la clase se observan diferencias de estilos en las propuestas de los docentes que poseen formación pedagógica didáctica frente a los que no la poseen.

En relación a los primeros, se plantean actividades de trabajo colaborativo con resolución de pequeños problemas en clase, y con actividades de mayor profundidad en actividades a resolver extra- clase donde la cooperación atraviesa el trabajo grupal.

*“La clase observada consiste en presentaciones grupales, exposición oral de contenidos sobre una temática. Los estudiantes exponen sus análisis de los “mensajes” y las “gráficas”. Los grupos se reúnen por elección propia y la*

*distribución de contenidos para analizar. En cada grupo quién más domina los elementos digitales se encarga de predisponer el aula” (Profesora- UCLV)*

En el segundo caso, el trabajo grupal se centra en la resolución de pares de trabajos prácticos, o pequeños grupos respondiendo alguna consigna de trabajo a resolver durante la clase, generalmente como cierre de la parte expositiva- explicativa del tema dado.

Nuevamente como en el apartado anterior se puede agregar que el trabajo áulico basado en la resolución de problemas, cuando el docente orienta en todo momento, problematiza a partir de lo observado y pone al estudiante en situación de resolver la práctica comparando con el desarrollo teórico, se convierte en una valiosa estrategia de enseñanza como sustento de buenas prácticas.

A su vez, se puede señalar que toda colaboración es un proceso emergente, marcado por la imprevisibilidad y lleno de negociaciones y decisiones (Grey, citado por Stewart, 1997). En este proceso, es fundamental incluir la reflexión sobre la relación con el saber en tanto vínculo singular que cada docente construye con el saber y a través del cual lo transmite a los alumnos (Beillerot, 1998). En la tarea colaborativa los participantes manifiestan apertura sobre la forma en que se relacionan unos con otros, disponiéndose a un continuo dar y recibir, asumiendo una responsabilidad conjunta por la orientación del trabajo y siendo capaces de construir soluciones para los problemas basados en el respeto por las diferencias y las particularidades individuales.

Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto (Perrenoud, 2001)

#### **h- Los recursos didácticos**

Señala Aparici (1998) que los recursos “Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno” (pp.2).

A su vez los mismos, deben ser aplicados según el contexto y sobre todo, estimular la motivación, atención, e interés del estudiante hacia el contenido a aprehender.

-Guías de lectura y trabajos prácticos. En el caso de guías de lectura que ordene la bibliografía no es un material de uso habitual por los docentes, si las guías de trabajos prácticos en ambas instituciones.

-El uso de recursos auxiliares como data show, pizarrón, fotografías, libros, catálogos, etc. apropiados para ilustrar y graficar la exposición, conlleva a la presencia de estrategias de enseñanza- aprendizaje para la apropiación de los contenidos y en este caso parecen fundamentales para la elaboración de los contenidos tanto conceptuales, como procedimentales.

-El uso de medios digitales, como vídeos, fotos, películas es constante en la mayoría de las clases observadas en el caso UCU, mucho menor en el caso UCLV.

En el caso UCU, en muchos de los casos observados, las diapositivas del power point en su mayoría expresan o presentan frases, sin datos de bibliografía usada, cuadros o fotos sin explicitación de autor. También pudo notarse dos diferencias marcadas en su uso:

-docentes que se rigen casi estrictamente en lo que allí ha puesto;

-docentes que cada diapositiva es una guía que ordena su clase.

Respecto a las películas, pudo observarse una cuestión interesante, en tanto la misma se solicita que sea vista en forma individual o grupal extra- clase a partir de una consigna, pero sin guía. Luego en clase se retoman diferentes escenas planteadas por los estudiantes para el análisis.

Los vídeos cortos, son usados directamente en la clase. Se analizan y discuten permitiendo debates que han sido considerados como muy productivos y estimulan la participación del estudiante.

-La bibliografía de consulta, en el caso UCU, la misma es presentada tanto en soporte papel como digital. Se estimula el uso de la biblioteca y la búsqueda de material en sitios web disponibles.

En el caso UCLV, la bibliografía tal lo reseñado en apartados anteriores, se enuncia para cada tema en el inicio de la clase.

-Diagramas, redes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, son recursos empleados por los profesores de ambas instituciones. El uso de los mismos

son de suma importancia en tanto se convierten en estrategias de aprendizaje que organiza la información del estudiante.

Los recursos didácticos y auxiliares, además de fuentes de conocimientos y asegurar la visualización del proceso de enseñanza aprendizaje cumplen otras funciones: para la motivación, consolidación y control de los contenidos; para la formación y desarrollo de habilidades; para la optimización del proceso en tanto contribuyen a economizar tiempo y energías de profesores y estudiantes. Son soporte material del proceso de enseñanza – aprendizaje, pero su papel más importante está en que constituyen recursos externos que movilizan procesos internos para lograr un aprendizaje desarrollador.

Respecto a los medios digitales como recurso de enseñanza en la Educación Superior, se puede señalar junto a Martínez Llantada (2006) que deben ir dirigidos a especialmente a comunicar nuevos conocimientos. Como así también, revelar las formas de empleo de los conocimientos científicos, relacionar a los estudiantes con hechos y fenómenos contemporáneos, demostrar complejos experimentos científicos, activar el proceso de enseñanza, modelar procesos, desarrollar capacidades cognoscitivas y rasgos de la personalidad. Interpretar y aplicar conocimientos.

#### **i- La comunicación – relación docente – alumnos**

“Todo proceso de enseñanza- aprendizaje esta mediado por un vínculo entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, como todo vínculo para que se produzca el aprendizaje es necesario que esté asentado en una asimetría que lo favorezca, en una distancia óptima que estimule la autonomía y promueva la autoría” (Franzante y otros, 2011). En este sentido se considera que el vínculo se asienta en una comunicación que promueva un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador.

En el caso de ambas Universidades pudieron observarse indicadores que permiten ubicar los estilos docentes respecto a este ítem en dos grandes grupos.

- Docentes que mantienen una relación asimétrica con sus estudiantes, pero necesaria. Se registra la “falta”, se estimula la participación y explicitación de dudas y puntos de vista diferentes. Se brindan



estrategias para la apropiación de los aprendizajes de forma autónoma y crítica.

- Docentes donde la relación asimétrica implica el “dar”, “impartir el contenido” sin registro de la apropiación por parte del estudiante de los mismos.

Se puede señalar al respecto que para potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, basado en una buena comunicación docente-alumno, debe propiciarse en primer lugar un ambiente de colaboración y cooperación entre los estudiantes y con el Profesor.

En este sentido se puede señalar junto a Carmen Reinoso Capiro (1999), que para favorecer un ambiente colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, el Profesor debe dirigirse esencialmente a repensar en nuevas formas de metodologías activas que propicien el diálogo y reflexión entre los participantes del proceso. Partir del conocimiento de las características personales de cada uno de sus alumnos (fortalezas, debilidades, intereses) lo cual apunta a ser capaz de conocer los ritmos de aprendizaje de un grupo de trabajo para trazar la estrategia educativa a emplear.

Agrega la autora que dicha “estrategia debe promover la atención a la diversidad y el aporte de cada uno de los miembros del grupo. Debe además, propender a la generación de habilidades sociales que les permitirán a los alumnos interactuar exitosamente” (pp.s/n).

#### **j- Tratamiento didáctico del error**

Cuando se menciona la expresión “tratamiento didáctico al error” se hace referencia a las posibilidades de aquella respuesta o planteamiento del alumno que puede ser desacertada, de acuerdo a los preconceptos establecidos<sup>4</sup>, pero que encierra un valor implícito para el aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Se precisa la expresión, porque sucede que en ocasiones, lo que se cree error del alumno se muestra como una expresión alternativa que no ha sido aún aceptada por los conocimientos previos que tiene el Profesor.

El tratamiento didáctico del error implica la planificación y ejecución de procedimientos por parte del docente para enmendar lo incorrecto de un resultado del aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje es un proceso sistémico y sistemático. Lo interesante y efectivo resulta en el descubrimiento de la parte del proceso de aprender que fue truncada o desviada.

*“En varias oportunidades se presentan situaciones problemáticas sobre el empleo de los instrumentos que se utilizan en las mediciones eléctricas. (especialmente en momento donde el estudiante se equivoca)”(Profesor-UCLV)*

*“Nunca le digo a un alumno que lo que dice está mal... lo tomo y reformulo... y busco por todos los medios de motivarlos para que se cuestionen y surja el debate” (Profesora- UCU)*

Los procedimientos para enmendar el error están relacionados esencialmente con el método y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, así un error de contenido puede subsanarse con una explicación detallada, una ejemplificación oportuna o un planteamiento problémico. Es el docente quien debe crear situaciones de aprendizaje que propicien la interacción y posibiliten nuevos aprendizajes. Un nuevo aprendizaje en ocasiones requiere de un reciclaje de acciones que se consideran válidas pero que no necesariamente funcionan ante nuevas situaciones.

Una forma motivante de hacer un tratamiento didáctico al error lo puede ser el método investigativo a través del cual el alumno tendrá que encontrar soluciones ante situaciones desconocidas y refutar un planteamiento que en un inicio fue errado.

En el caso de ambas Universidades en las clases observadas se identificaron diferentes situaciones que expresan el tratamiento del error como un aspecto propio del proceso de enseñanza- aprendizaje.

*“En una clase donde los estudiantes presentan trabajos prácticos donde se investigó acerca de diferentes temáticas, la docente corrige desde lo práctico,*

*“lo observable” con tablas de mediciones. Ej.: edad, peso y altura en abuelos hasta 84 años” (Profesora- UCU)*

Se puede también hacer referencia a los errores de tipo didáctico que comprenden a todas las desviaciones en la actuación del Profesor con respecto a lo reconocido por la pedagogía en general y la didáctica en particular, en lo que se refiere a la aplicación de la teoría pedagógica y psicológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La diversidad de tendencias y enfoques en las ciencias pedagógicas y psicológicas dificultan enormemente el establecimiento de un criterio certero, para determinar si durante el transcurso de la clase se ha incurrido en el error de tipo didáctico. No obstante, hay determinados postulados aceptados universalmente, algunos de ellos continúan en el campo de la discusión y es la práctica la que tiene que imperar como criterio de la verdad. Un elemento importante para distinguir o reconocer la presencia del error de tipo didáctico, es la dificultad en el establecimiento de la comunicación entre maestro y alumno.

Por tanto, el error de tipo didáctico puede surgir como expresión de la aparición de cierta barrera en la comunicación necesaria en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las barreras en la comunicación disminuyen considerablemente la eficiencia de la clase, en ocasiones impiden el alcance de algún resultado positivo. Por esta razón, es posible aceptar como definición de error de tipo didáctico a aquel que se manifiesta por la imposibilidad del establecimiento de la comunicación entre el maestro y el alumno.

El problema fundamental en la eliminación del error de tipo didáctico está en su detección.

En el caso de la UCLV, la observación de clases por el colectivo profesoral es la vía más segura para diagnosticar la presencia, influencia y posible eliminación de este tipo de problema. En el campo de este tipo de errores se encuentran también todas las infracciones de los principios psicológicos aplicables al tratamiento del alumno como ser social. Es decir, la no consideración de los aportes de la psicología educacional en el proceso de enseñanza- aprendizaje, constituye de hecho un elemento que entorpece a la elevación de la eficiencia de la clase. (Perdomo Vázquez; 2010)

### **10.1.3- “Señas” observadas en relación con el cierre de la clase**

#### **a- La recapitulación y la motivación para la próxima clase**

Con respecto a la recapitulación de la clase no es una práctica habitual en los docentes, actividad que permitiría poder explorar el grado de apropiación de los contenidos por parte del estudiante. Tal lo señalado en apartados anteriores el diagnóstico no debería ser una actividad inicial de cada asignatura o cada clase sino un continuo a lo largo de las diferentes instancias planteadas en las mismas.

En cambio, la anticipación para la próxima clase es un aspecto contemplado por la mayoría de los docentes, en ambas Universidades. Dicha actividad demuestra a un docente organizado en su trabajo.

*“(El docente observado) Prepara acciones futuras: lugar dónde consultar, recuerda los encuentros para las próximas prácticas, pauta la entrega de trabajos adeudados, invita al repaso general para la evaluación final de la cátedra” (Profesor- UCU)*

*“Para concluir se le da la palabra a un estudiante para que se hagan las generalizaciones de la clase y se le pregunta al estudiante quien pudiera dar las conclusiones.”(Profesor-UCLV)*

Nuevamente en este punto la motivación juega un papel importante. Tal lo señalado debe ser constante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en tanto la misma se relaciona en forma directa con la función formativa de la enseñanza.

Señalan Zilberstein Toruncha y Portela Falgueras (2002) la importancia que se motive al estudiante con actividades que estimulen la posibilidad de adquirir y elaborar nuevos conocimientos, que permitan la indagación para encontrar solución a dudas e inquietudes. “Es decir por las actividades de aprendizaje, de tal forma que se logre que coincida el objeto de esta actividad con su motivación para llevarla a cabo. Solo cuando la motivación constituye un estímulo que mueve a los alumnos hacia la búsqueda y adquisición de los

conocimientos, estos actuarán conscientemente y lograrán un aprendizaje realmente significativo (p. 15)

### **b- La evaluación...un punto que diferencia**

La evaluación es uno de los indicadores que más diferencias marcan los estilos docentes con relación a los otros ítems considerados en la observación. Pueden encontrarse en la misma clase instancias participativas, colaborativas, pero al momento de evaluar el cierre de una asignatura hay un común denominador en las clases observadas: la prueba final.

*“...Mi manera de evaluar es que realicen las actividades en la clase. Ya que nuestra forma de evaluación de la materia en general para aprobar la cursada es la asistencia al 80% de las clases prácticas. Yo no les pido la entrega de los trabajos a fin de año, por eso les pido que lo realicen en el horario de clase, para que mientras hagan las consultas de las dudas que surjan durante el desarrollo de la misma” (Profesor UCU).*

*“...Se toman 2 parciales a lo largo del cuatrimestre y un recuperatorio. Se aprueba con 6.*

*Luego se rinde un final que se aprueba con 4.*

*Para el parcial se estudia del material de clases que son powerpoint, más los apuntes que los chicos toman en clases con datos extra que les proporciona el docente. Se busca que las clases sean lo más interactivas posibles (Profesor UCU)*

*“...Relacionadas en esta parte con las formas que adquirirá el parcial: para esa instancia se evalúa con las guías otorgadas en clase. Para el examen se explicitan las fuentes para ampliar. Es para transmitir seguridad, que no entren en pánico, en los parciales no salimos de lo que se da en clases, en el final vamos un poco más por lo que pedimos una preparación por parte del alumno...” (Profesor UCU)*

*“...al culminar la clase el Profesor registra el desempeño de algunos alumnos” (Profesor UCLV)*

*“... las formas de evaluación son contempladas en el plan curricular”*

*(Prof. UCLV)*

Si bien lo observado remite a “la prueba final”, cabe aclarar que en ambas universidades los sistemas de evaluación son diferentes. Es por eso que la evaluación posiblemente no resista la comparación en los estilos, pero sí permite un análisis detenido de este elemento en tanto reflejan los estilos empleados por los profesores, autoritario, democrático, permisivo. Muchos de los profesores creen que el elemento de mayor potencial educativo radica en la evaluación. A la evaluación se presta mucha atención los alumnos y sobre todo a la calificación. Recordar que el proceso de evaluación tiene funciones muy específicas y que están recogidas en la literatura entre ellas está la de diagnóstico y retroalimentación. En este sentido, la importancia de la evaluación radica en que constituye una fuente muy importante para el perfeccionamiento de la asignatura. Los resultados de los controles y de la evaluación a los alumnos reflejan o pueden constituir indicadores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Retomando lo señalado al inicio del ítem, la función educativa de la evaluación cuando se mide a través de la nota, refleja de manera parcializada la realidad del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se utiliza así, el valor numérico para evaluar y pareciera desconocerse o no incorporarse las funciones en forma de sistema de la misma: coevaluación, la autoevaluación, la heteroevaluación. Y la evaluación.

Teniendo en cuenta los criterios de Pérez Martínez (2013) se puede sostener que para que la evaluación cumpla un papel formativo, como un medio para educar, deben tenerse en cuenta los aspectos pedagógicos, psicológicos y éticos que incluye la misma.

El aspecto pedagógico abarca en lo esencial la objetividad de la valoración y calificación de los estudiantes, la correspondencia e integración de lo instructivo y lo educativo, la validez, confiabilidad y aplicabilidad.

El aspecto ético en tanto aspecto amplio de regulación moral, se manifiesta entre otros indicadores, con la imparcialidad del Profesor, evitando la existencia de " alumnos preferidos" o "rechazados", que minen la credibilidad del Profesor y las relaciones interpersonales.

La sensibilidad del Profesor, y el tacto pedagógico se evidencian en el

tratamiento diferenciado de las características de sus alumnos, creando un clima de comprensión y ayuda mutua. La evaluación bien orientada estimula la correspondencia entre lo que se piensa y se hace

El aspecto psicológico, se relaciona con los motivos e intereses, con las relaciones éticas, la necesidad del estudiante de ser reconocido por los demás, tanto por los profesores, como por sus coetáneos, la familia y la sociedad en su conjunto.

Ampliando lo reseñado y, desde un enfoque Histórico Cultural, pueden referirse a los aspectos de la “evaluación dinámica” inspirada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. “En términos genéricos se trata de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación” (González Pérez, M. 2013: s/n) A su vez plantea la autora que la evaluación constituye proceso de comunicación interpersonal, y los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente; ambos sujetos se influyen recíprocamente, modificando sus representaciones sobre el objeto de evaluación.

Se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones, personas), con funciones esencialmente formativa, y es un aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, como componente funcional del mismo.

En tanto se considere a la misma como parte de dicho proceso, desde el inicio del mismo hasta el final, ayudará a configurar el ambiente educativo facilitador.

En relación al estudiante, éste presta especial atención a la evaluación y en dependencia de la calidad con que se realice este proceso se ayudará a establecer patrones de conducta y modificaciones perdurables en el sujeto que aprende. Las conclusiones más importantes que hace un alumno acerca de un Profesor emerge de su forma y estilo de evaluación el cual esta mediado por la imparcialidad que manifieste el docente durante este proceso y la expresión de los resultados concretos así como la forma, lugar y oportunidad de emplear los resultados de la evaluación en la parte educativa del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **c- Características del Profesor universitario**

Para cerrar este apartado resulta interesante recuperar las palabras de los docentes, en sus narraciones o sesiones de retroalimentación, como se ven así mismo en la función docente.

Autores como Imbernón (1995), Tedesco (2005), Bain (2007); Zabalza (2009), Souto (2010), entre otros, López Palacio (2015), refieren a la necesidad de contemplar la dimensión personal del Profesor en el quehacer docente cotidiano. Las expectativas, motivaciones, del Profesor, lo que piensa, siente respecto a su tarea no solamente influye en su desempeño profesional, sino también en la relación docente- alumno.

El Profesor universitario puede realizar una labor pedagógica efectiva a partir de: la imitación, la formación profesional en el perfil pedagógico, y la investigación en el campo de la didáctica.

“El modelo del Profesor universitario tiene una relación directa con las tradiciones y la cultura del centro formador e incluso del país y en nuestro caso tiene que ver mucho con los cursos de superación pedagógica y la preparación metodológica que forma parte del tiempo designado como trabajador universitario” (Perdomo Vázquez, 2016).

Así, los modelos “docentes” interiorizados en el transcurso de la vida escolar se despliegan implícita o explícitamente en el ejercicio del rol, por lo cual la reflexión y comprensión de los propios procesos de actuación deberían ser consideradas en espacios institucionales. No solamente la formación disciplinar, pedagógica y didáctica inciden en el “buen Profesor” o las “buenas prácticas”, sino que quizás los aspectos que los profesores universitarios son como personas sean “por el que debemos comenzar a considerar al hablar del profesorado universitario. Sin falsos paternalismos (no somos ni más ni menos que cualquier otro grupo de profesionales) pero sin desconsiderar esta dimensión por los especiales efectos que tiene sobre nuestro trabajo” (Zabalza, 2009: 70)

*“...Esta clase me resulta muy interesante, ya que es un método que lo tengo “claro” por lo que me resulta más fácil dar esa clase.*



*“...Es un tema que manejo muy bien ya que tengo experiencia práctica y un montón de antecedentes por trabajos relacionados con mi tesis de maestría...”*

*“...las frases de autores son nuestro caballito de batalla ya que nos sirven en pedagogía para resignificarlas en el campo didáctico, refieren al rol docente, enseñar aprendizaje etc y "campo" científico o disciplinar científico y la ética y autoridad del docente o del educador en general...”*

*“nosotros trabajamos a partir de un “Contrato pedagógico”... se explica al inicio de las clases ya que ordena el cursado, en el mismo se explica la asignatura, la forma de cursado y la evaluación...”*

*“La verdad es que me encanta la docencia y la investigación y creo que ambas van de la mano”*

*“Siempre trato de ponerme en el lugar del alumno... En mi paso por la universidad tuve buenas y malas experiencias... Docentes a los que siempre voy a recordar y otros a los que prefiero olvidar”*

*“no estamos preparados para colaborar con las estrategias de aprendizaje de los alumnos actuales”.*

Rasgos comunes fueron encontrados como características del rol docente universitario en ambas instituciones, el compromiso con la profesión más allá de la formación, la preocupación o reconocimiento de lo que se tiene pero también de la “falta” para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A su vez se visualiza, la transmisión de la experiencia personal como favorecedor de la interacción docente- alumno, como anclaje en el futuro de la profesión y por ende, en la transmisión de valores éticos asociados. Se reconoce en la mayoría de los docentes la valoración afectiva que se puede transmitir junto a los conocimientos

Para finalizar este apartado cabe señalar que el análisis e interpretación de las clases observadas, las narraciones de los docentes y las sesiones de retroalimentación dieron pie, para que en ambas instituciones, se desarrollaran seminarios y talleres con los docentes. (Ver Anexo III)

## **10.2- Sobre los modelos pedagógicos subyacentes en los estilos docentes**

Teniendo en cuenta las diferentes, tareas, acciones, “señas” que el docente despliega en sus clases pueden agruparse en diferentes estilos que, en algunos casos de forma explícita y consciente por parte del docente y en otros de manera implícita y aun de forma no consciente, se sustentan en un modelo pedagógico.

En este sentido, retomando los conceptos de Estela Cols (2011), se puede agregar que en la noción de modelo se refleja una trama de concepciones y significados que cada docente, despliega con un estilo propio, particular en su práctica cotidiana. Pero los modelos nunca aparecen “puros” en el proceso de enseñanza, por el contrario se entremezclan en las diferentes propuestas educativas.

### **A- Estilos docentes de “manifestación reproductiva” basados en modelos tradicionales: enciclopedistas, bancarios, paternalistas**

Se observan estos modelos cuando el énfasis está puesto en el contenido. “El estudiante no sabe” por lo cual “el Profesor que sabe” deposita, inculca, para que el alumnos aprendan.

Estos modelos si bien son criticados desde hace varias décadas siguen vigente en las aulas universitarias.

Proporciona cierta seguridad y cumplimiento de los programas previamente establecidos, justifica la actuación del Profesor independientemente de los resultados del alumno. Permite la economía del tiempo y sobre todo no complica la acción de la planificación de la actividad docente.

Según este modelo los libros de texto son una fuente de gran valor para el Profesor porque la lógica de su escritura es la que sirve para desarrollar el contenido objeto de estudio.

El papel del estudiante es pasivo se limita a copiar (tomar notas) y registrar las pistas que da el Profesor para el posterior estudio independiente, si es que se necesita,

La consideración del trabajo grupal y sobre todo el trabajo independiente extra clase es muy reducido por lo cual resulta cómodo para el alumno porque sólo se aprende lo que el Profesor trata en clase.

El modelo tradicional no necesita conocimiento, por parte del Profesor de teoría pedagógica o didáctica porque se centra esencialmente en la reproducción de modelos docentes adquiridos en la formación profesional del Profesor durante su etapa de estudiante.

La permanencia de conocimientos en el alumno a partir del modelo tradicional es reducida por lo que se comprueba que los alumnos no recuerdan a aquellos profesores que desarrollaba su docencia mediante este estilo.

Es común que el modelo tradicional se emplee por profesionales que desarrollan la de docencia sin haber tenido una preparación pedagógica previa ni lecturas adicionales relacionadas con el conocimiento del alumno. El docente (Profesor) que sigue este modelo de actuación profesional no lo hace de forma consciente si no porque es lo que puede y sabe hacer, es lo que resulta más cómodo y que le permite desarrollar el mismo contenido en diferentes grupos y en diferentes épocas o momentos.

La investigación didáctica, al menos en los niveles primarios y secundarios indican que este modelo (adaptado a este nivel) no siempre provoca buenos resultados porque los alumnos en niveles superiores tienen estilos de aprendizaje donde predomina la dependencia y la espera por lo que el Profesor orienta.

El debate en torno al modelo tradicional de docencia requiere ante todo un intercambio de los especialistas que puedan aportar alternativas para lograr transformaciones en los estilos de enseñanza. Una atención especial de prestarse al análisis, crítica y superación de este modelo en las universidades que forman profesores y en los cursos de superación para profesionales que no se han formado en dependencias universidades de perfil pedagógico. Para los profesores en ejercicio la mejor vía para superar (transformar) el estilo de enseñanza tradicional es demostrar en los propios cursos de superación, en los talleres de discusión que existen otras alternativas posibles sobre todo para estos tiempos donde los alumnos cuentan con recursos que han permiten cambiar las formas de estudiar y hacen más racional el uso del tiempo y más agradable los aprendizajes.

En los momentos actuales aparece un problema potencial que está dado por el uso de nuevos recursos para la información apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones que superan a los modelos empleados por el Profesor que siguen siendo tradicionales. Muchas veces, pudiera agregar en la mayoría de los casos resulta incompatible el modelo tradicional con el uso de dispositivos, medios y recursos modernos. El alumno puede establecer discusiones, buscar información, adquirir una visión mucho más amplia del contenido y por tanto tener referencia de otros autores que incluso el Profesor desconoce. Es por eso que con la aparición de otras tecnologías para procesar la información el estilo tradicional se pone en crisis.

**B- Estilos docentes de “manifestación externa del aprendizaje” basados en modelos conductistas: causa-efecto, premios-castigos.**

El Profesor, como en el caso del modelo tradicional, no requiere de conocimiento alguno de las posibilidades, aspiraciones, intereses y potencialidades de los alumnos. Si bien se diferencia del anterior aquí se contempla la motivación y se estimulan diferentes formas de “aprender”, pero no se tienen en cuenta las posibilidades y limitaciones del estudiante. Se espera un efecto final, por lo cual la motivación tiende al cambio de actitud del estudiante de acuerdo con la mirada del docente.

“Todos los alumnos son iguales” por lo que todos están en posibilidades de aprender siempre que se sigan estrictas recomendaciones metodológicas adquiridas de la propia práctica docente o a partir de experiencias de otros docentes. Este modelo permite, como el modelo tradicional, justificar la actuación del Profesor ante cualquier resultado, es conveniente para desarrollar la evaluación y posibilita el trabajo pedagógico en el tiempo destinado a la clase por lo que no exige un trabajo adicional al docente. Por lo general los alumnos se preparan para actuar ante el Profesor de estilo conductista y no para aprender aunque de cierta forma siempre existe un aprendizaje. La mayor dificultad de este modelo (manifestación externa del aprendizaje) es que no se siente por parte del alumno, agrado, satisfacción por

lo aprendido. Tiene una clara repercusión negativa en el desarrollo de la motivación.

Muchas veces las pruebas de ingreso, los cursos de nivelación pre-universitarios, hacen suponer al Profesor universitario, especialmente en primero año, que todos los alumnos están en condiciones de asimilar, sin dificultades, lo que se ha planificado. Durante el transcurso del recorrido académico en la universidad se va demostrando, a partir de los resultados de los propios alumnos, que existen diferencias sustanciales y que se requiere un trabajo diferenciado (lo cual no siempre es posible realizar) para obtener los éxitos deseados.

En estos estilos docentes, no se contemplan trabajos diferenciados con los estudiantes, sino que se tiende a la homogeneidad. Se parte de concebir que en tanto el docente sea el que “tiene” el conocimiento disciplinar, posea la teoría inherente a la misma, puede plantear los ejercicios necesarios para que los contenidos sean “asimilados”. Se plantea una lógica secuencial y de creciente complejidad para la presentación de los contenidos, pero no se evalúan conocimientos previos que sirvan de anclaje, como así tampoco los ritmos individuales para la asimilación y posterior construcción de los mismos, y por último si han adquirido la significatividad necesaria para ser perdurables.

Para transformar estos modelos de actuación docente con énfasis en la manifestación externa del estudiante se requiere un trabajo consciente, inteligente y fundamentado científicamente de los directivos de las instituciones para propiciar alternativas, mediante la superación, de otras posibilidades en el trabajo pedagógico y didáctico. Como en el caso anterior el desarrollo de cursos de superación, seminarios y talleres de preparación metodológica, la demostración de actuación docente de otros profesionales que desarrollen la docencia con modelos “alternativos” “modernos” puede ser la vía para superar esta etapa de la docencia universitaria.

**C- Estilos docentes de “manifestación interna y transferencias de los aprendizajes” basados en modelos pedagógicos socio-críticos y emergentes: reflexión: teoría- práctica: aprender a aprender**

Si bien la información es necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la diferencia entre procesos que priorizan la mera transmisión de contenidos con aquellos que favorecen además la apropiación y significatividad de los mismos es indudable.

Cuando el docente expresa sus estrategias de enseñanza basada en la pregunta, en la resolución de problemas, en la integración de la teoría y la práctica, en el tratamiento del error como posibilitador entre otras cuestiones, creando situaciones para que el aprendizaje se convierta en un aprender a aprender, se vislumbran teorías centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mismas se sustentan en concepciones que aportan los modelos socio- críticos, constructivistas.

También dichos modelos pedagógicos, sustentan estilos docentes que fomentan el trabajo grupal colaborativo. La ayuda del “otro” y “con el otro”, a través de la interacción en el aula a partir de la resolución de problemas y/o trabajos prácticos es una actividad observada en varias asignaturas.

El modelo alternativo a lo tradicional resulta muy atractivo y es objeto de estudio de las investigaciones en el campo pedagógico y didáctico. Aún no existen recomendaciones precisas para desarrollar el modelo alternativo a lo tradicional debido fundamentalmente a que los profesores no han sistematizado las experiencias de mejores resultados en esta dirección. Se pueden encontrar en la literatura, entre otros, Litwin, 2007- 2008; Sierra Salcedo, 2008; Davini, 2015; Díaz Domínguez y Alfonso Alemán, 2011; Anijovich y otros, 2009; intentos particulares de los maestros y profesores universitarios donde se manifiesta la necesidad de hacer transformaciones en la docencia porque los alumnos cuentan con fuentes de información diversas y diferentes a las que se tenían en el siglo pasado.

Por lo general los profesores están conscientes de que algo hay que hacer en el sentido de cambiar la docencia universitaria para que los resultados estén más en correspondencia con los esfuerzos y los tiempos disponibles. La necesidad de economizar tiempo en el aprendizaje y de trabajar en modelos que permitan aprender a aprender, ocupa cada día un mayor espacio en las investigaciones de corte didáctico. Una alternativa para intentar superar las

dificultades en este sentido puede ser la valoración y sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes que obtienen resultados positivos mediante el empleo de “técnicas didácticas empíricas”, pero que no tienen el sustento teórico para demostrar que es así como se tiene que actuar en la docencia de los nuevos tiempos. En este sentido se abre un camino a la investigación y al desarrollo de tesis de post graduación que permitan generalizar alguno de los modelos alternativos a lo tradicional.

Dentro de éstos últimos, pueden encontrarse innumerables variantes que se aplican o que se pueden aplicar de forma alternativa, en dependencia de las condiciones y situaciones concretas del contenido a tratar y del tipo de alumno y estado de ánimo grupal que se encuentren en una situación específica. Este modelo requiere de planificación de la actividad pero sobre todo del desempeño del Profesor, de su iniciativa creadora y su deseo de enseñar.

Con el modelo alternativo a lo tradicional se puede lograr un aprendizaje común, productivo, contextualizado y sobre todo moderno, ajustado a las condiciones de los alumnos y a las propuestas de la institución y del Profesor para lograr la formación pertinente de los futuros profesionales.

Para la aplicación de este modelo se requiere por parte del docente ante todo un conocimiento profundo de la materia objeto de estudio y de los contenidos específicos que tienen relación con la profesión. Se suma a ello los relacionados con pedagogía, psicología y sobre todo de didáctica, que permitiría asumir un rol de “mediador” en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos reseñados permitirían a su vez al Profesor tener un conocimiento mínimo requerido de los alumnos, de los medios modernos sustentados en las tecnologías de la información y las comunicaciones con que cuentan, de las motivaciones, intereses en relación a la carrera elegida, y de la disponibilidad para un trabajo cooperativo. Para lo cual deberá tenerse presente que atenta contra ello, los grupos numerosos y las actividades docentes que tengan poca frecuencia semanal para su desarrollo.

Ello es posible de lograr mediante la organización de talleres, espacios de discusión metodológica, cursos de superación e investigaciones relacionadas con la didáctica.

El modelo alternativo lo tradicional se impondrá en aquellos centros que aún rechazan cambios en sus modelos curriculares por que emergen como una necesidad de emplear racionalmente el tiempo a partir de los recursos con que se cuentan. Los aprendizajes significativos necesarios para el estudiante marcarán la dirección metodológica y didáctica del proceso de perfeccionamiento de la institución. Si la institución no se adapta a las necesidades de los nuevos tiempos a partir de las condiciones materiales (medios de enseñanza-aprendizaje, comunicación soportada en las TIC y espacios virtuales de aprendizaje) su permanencia en el escenario formativo de futuros profesionales será siempre cuestionado, por los investigadores, profesores, alumnos y el propio mercado del trabajo.

En el modelo alternativo al tradicional de enseñanza-aprendizaje el centro de atención es el alumno, lo cual requiere del Profesor una preparación consciente, oportuna y sustentada en el propio modelo que pudiera llamarse de “superación docente no tradicional”.

A su vez este modelo, tiene un signo característico que lo distingue y es estar centrado en la investigación. Cuando se apunta a la investigación no se hace alusión solamente a la investigación científica tradicional ni al propio trabajo de investigación que hacen los alumnos y profesores si no a la investigación como motor generador de ideas para la transformación y mejoramiento de todo los aspectos que influyen en la formación, tanto de docentes como de alumnos e incluso de las instituciones. El modelo no tradicional de enseñanza- aprendizaje pudiera llamarse también **Modelo centrado en la investigación**.

Teniendo en cuenta lo expuesto resulta pertinente proponer para el contexto universitario un modelo pedagógico que tenga en consideración de forma intencionada la investigación, dado por el hecho de la importancia que tiene ésta en la producción de nuevos conocimientos que han de ser empleados en la docencia y en la formación en general.

Se considera que el desarrollo del presente trabajo de investigación, a través de la sistematización de cada experiencia, la escritura, la fundamentación y ejemplificación de las categorías emergentes, se convierte en un antecedente que permite sustentar dicho modelo. Un modelo pedagógico sustentado en la investigación participativa cuyos pilares son la cooperación y colaboración.



### **10.2.1- Acciones Institucionales para el desarrollo del modelo pedagógico basado en la investigación**

- Concreción de los sustentos teóricos y metodológicos que sostienen el Modelo basado en la investigación como variante del mal Modelo alternativo lo tradicional (en construcción a partir de artículo científico).
- Exposición en eventos científicos de los fundamentos de este modelo para recopilar criterios de otros especialistas y perfeccionar el mismo a partir de opiniones externas.
- Concientización de directivos, personal de la dirección metodológica, y agentes que decidan posibles cambios institucionales en formas de docencia para la valoración del estudio del referido Modelo.
- Organización, planificación y presentación de presupuestos teóricos metodológicos y económicos de alternativas de superación pedagógica didáctica y metodológica de docentes de las universidades implicadas en el presente proyecto de investigación con el fin de propiciar un mejoramiento de la calidad profesional docente del claustro universitario y de posibles equipos de investigación en temas relacionados con la pedagogía y la didáctica aplicadas a la docencia en especialidades concretas.
- Planificación de encuentros profesionales inter universidades con el objetivo de intercambiar experiencias y de promover el Modelo alternativo que se propone para la docencia universitaria (Modelo centrado en la investigación.)
- Planificación, organización y puesta en práctica de un grupo de cursos de superación (si es posible una Maestría en educación donde se intercambien experiencias y se den los sustentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de trabajos sustentados en el (Modelo centrado en la investigación)

- Estimular grupos de trabajo y de debate docente entre ambas instituciones a partir de las experiencias, resultados, aciertos y desaciertos del grupo de investigación que ha trabajado en el presente y informe
- De las experiencias que se alcancen en la valoración, implementación y generalización de las acciones conjuntas entre las dos universidades para el desarrollo de las ideas valoradas en el presente proyecto y en sus propuestas concretas se puede enfrentar el crecimiento de otros proyectos interinstitucionales como vía concreta para el desarrollo de colectivos profesionales empeñados en el mismo sueño aunque distantes 6000 kilómetros.

### **10.3- Sobre la experiencia en el trabajo de investigación “en línea” y la conformación grupal**

Tal lo señalado en el marco teórico del presente trabajo, este aparatado se desarrolló siguiendo los conceptos que sobre “la historia natural de la investigación”, señala al respecto María Antonia Gallart (1992) que “la explicitación de este camino llamado (...) “historia natural de la investigación” es lo que fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos” (pp.138).

A su vez María Teresa Sirvent (2000) explicita que “El término historia natural no implica la presentación de cada dato, sino las formas que fueron adoptando los datos encada momento de la investigación” (pp. s/n)

En este sentido, la sistematización de las actividades realizadas permite sostener luego de tres años de trabajo continuo que es posible investigar en contextos diferentes y distantes, siempre que se reúnan determinados requisitos, para que los impedimentos tecnológicos y las distancias geográficas no limiten el desarrollo de nexos e intercambios entre los docentes-investigadores.

Cabe aclarar que si bien se intenta superar la dicotomía trabajo presencial vs. trabajo “en línea”, los encuentros presenciales entre algunos de los miembros, ha fortalecido la cohesión grupal y sobre todo la puesta en común de códigos necesarios para el trabajo.

Ahora bien, algunas de las cuestiones pueden señalarse para la conformación de grupos de investigación, requiere la resolución previa de cuestiones metodológicas y estratégicas para la consolidación de redes de trabajo que aporten soluciones en los contextos donde se desarrolla la investigación y sirva de aporte a otras realidades.

**A- Principios a tener en cuenta para la conformación grupal, seis puntos fundamentales:**

1. En primer lugar y, según la fundamentación que sustenta la conformación grupal en este trabajo siguiendo a Pichon Riviére (1985), es el número reducido de miembros. Ello permitió un intercambio que, si bien no ha sido siempre “cara a cara”, sino a través de vídeos, fotos, chat, y el uso de skype en algunas ocasiones, permitieron construir los ejes organizadores: “la mutua representación interna y centrarse en la tarea”.
2. A su vez, el conocimiento de las potencialidades y carencia de los contextos facilitó la conformación grupal y determinación de los códigos de comunicación. Lo cual consolidó el paso anterior de centrarse en la tarea central, considerado como “el aprender a aprender, utilizando como vía la construcción y reconstrucción de conocimientos individuales y grupales, para la transformación de ambos” (Imbert Stable; 2012:44)
3. La creación del clima de trabajo, se convirtió en un eje transversal, si bien como en todo trabajo grupal, tuvo sus altibajos. El volver permanente a los objetivos ha sido la guía que facilitó la continuidad de la tarea y determinar los roles que cada miembro de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones podía abordar.
4. La identificación, y solución de problemas comunes a partir de la investigación. Cuestión que se convierte en esencial en tanto permite la revisión constante de los obstáculos epistemológicos en el sentido planteado por Gastón Bachelrad (1945), que emergen en todo proceso de investigación. Y brinda a su vez posibilidades para descubrir nuevas vías de abordar otros problemas en contextos diferentes con base a los puntos de vista coincidentes o no entre los dos países.

5. El intercambio de experiencias, la divulgación de resultados y la concreción de los elementos trascendente que puedan aportar soluciones concretas. Punto este que ha sido el que permitió en muchos casos abordar las dificultades en tanto se propuso una metodología específica para la construcción y redacción de los trabajos escritos. La misma será desarrollada en el punto...

Permitió también enriquecer y adaptar el proyecto a nuevas situaciones y a realizar cambios relacionados no con su contenido si no en la forma de su desarrollo.

6. La exploración de las fortalezas y debilidades tecnológicas, tal como se retomará más adelante, como grupo de trabajo internacional y, en la medida que el trabajo avanzó, se puede sostener que, si bien el uso de las TIC aproximan geográficamente y por coincidencia de intereses, también puede resultar una dificultad tecnológica temporal ya que hay algunos obstáculos que nos impiden estar comunicados más fluidamente, en tanto los dos países no cuentan con la misma infraestructura. Por otra parte la tecnología no siempre permite sustituir el diálogo horizontal presencial que garantiza el empleo de otras formas comunicativas no verbales

### **B- Pasos considerados en la conformación grupal**

Teniendo en cuenta los ítems enunciados se pueden narrar en forma sucinta, los pasos que en estos tres años de trabajo se han recorrido, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades, y permiten ilustrar los principios enunciados.

#### 1- La conformación grupal y el número reducido de miembros.

Señala Pichón Rivière (1985) que la “estructura y función de un grupo cualquiera, sea cual fuere su campo de acción están dadas por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (pp153). A lo cual se puede agregar que ello es posible en tanto cada miembro del grupo ocupa un lugar de acuerdo no sólo a las expectativas propias, sino también a las que tienen sobre él los otros miembros del grupo. En este caso particular: disciplina de la cual proviene, trayectoria académica y de formación entre otros, lo cual organiza la

tarea que se puede abordar. Así el número reducido se convierte en un punto importante a tener en cuenta al momento de analizar la función, cohesión y finalidad del grupo y de cada tarea que emprende, en tanto el ser pocos miembros facilita la interacción.

## 2- El conocimiento de las potencialidades y carencia de los contextos y determinación de los códigos de comunicación.

### 2.1. El punto de partida

Durante el Encuentro Internacional “Universidad 2014” en el mes de febrero, realizado en La Habana, Cuba se efectuaron los primeros intercambios presenciales entre docentes investigadores de la UCU y la UCLV, planteándose la posibilidad de un trabajo conjunto.

Posteriormente se iniciaron comunicaciones virtuales entre tres miembros de cada universidad y presenciales a través de uno de los integrantes del grupo argentino que comienza su proceso de formación doctoral en el Centro de Estudios en Educación de la UCLV.

Los intercambios preliminares facilitaron una puesta en común sobre intereses e inquietudes compartidos relacionados tanto con la práctica áulica como investigativa. Ello permitió comenzar un proceso de “afiliación”, y en tanto transcurrían los intercambios, con el registro de los mismos, se realizaron los escritos en conjunto, transformados luego en ponencias.

La primera referida a “Una aproximación a la conformación de un Grupo de trabajo de investigación” presentada en el 7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria realizado en Cienfuegos, Cuba en el mes de octubre de 2014. En la misma se reflexionó acerca del enriquecimiento mutuo que a más de 6000 km de distancia, permitía un intercambio de historias, ideas, pensamientos y posturas conceptuales lo cual preanunciaba un trabajo fecundo.

La segunda sobre, “Una propuesta de trabajo por la unidad de educadores argentino - cubanos” expuesta en el Encuentro Internacional “Pedagogía 2015 - Encuentro por la unidad de los educadores”, realizado en La Habana, Cuba, en el mes de enero 2015, que estimuló el trabajo conjunto y confirmó la posibilidad de una progresiva y fecunda tarea “en línea”.

Estas acciones derivaron en al Convenio de cooperación mutua firmado entre ambas universidades.

A su vez, esta primera etapa, facilitó el establecimiento de vínculos no sólo académicos, sino también afectivos, tan necesarios para el “pasaje de la afiliación a la pertenencia grupal”, y centrarse en la tarea permitió pensar en un problema de investigación que permitiera continuar el camino emprendido.

2.2. Intercambio de los contextos y la historia institucional de cada Universidad. Breve reseña a modo ilustrativo.

Las universidades latinoamericanas tienen diferentes conformaciones: historias, cultura, tradiciones y estilos propios de trabajo que en ocasiones no proceder en su reconocimiento limita considerablemente el planteamiento de solución a problemas comunes desde diferentes visiones. Por ello se reseña, muy sucintamente, como un paso significativo dado el intercambio de información sobre las universidades de donde proceden los integrantes del proyecto.

### ***Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas***

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas fue creada oficialmente por la Ley 16 del 22 de noviembre de 1948, que establecía además el comienzo de sus actividades docentes para el año de 1952

Este centro se destaca por sus resultados en la formación de profesionales en más de 60 especialidades, todas ellas vinculadas a la solución de necesidades de personal científico –técnico calificado. Es también un rasgo distintivo de esta universidad el énfasis en la formación postgraduada en las se incluyen diversos cursos de postgrado, entrenamientos, maestrías y doctorados.

A las variadas formas de postgrado se suman otras formas de superación sustentadas en intercambios de especialistas con otros centros a partir de la investigación y la identificación y solución de problemas comunes.

Otro aspecto que destaca a esta universidad, ubicada en el centro del país, es la participación de estudiantes tanto de pregrado como de postgrado de países de América Latina y el Caribe así como de África fundamentalmente. Esto último le ha permitido a los directivos, investigadores y profesores tener una

visión más amplia e integral de las políticas educativas lo cual es determinante en la solución de problemas por vía de la internacionalización.

El rigor científico-metodológico alcanzado por la UCLV en estos años le ha permitido elevar considerablemente el nivel de su claustro en todos los aspectos, lo cual se refleja en el crecimiento del número de doctores y el volumen de sus publicaciones, la participación y organización de numerosos eventos científicos a nivel nacional e internacional y los notables éxitos alcanzados en la aplicación de los resultados investigativos a las necesidades socioeconómicas del país.

Cuenta además esta Universidad con un nutrido grupo de cátedras especializadas que realizan un importante trabajo de extensión universitaria, más allá de las fronteras del centro. Con relevantes logros en este sentido se destacan la Cátedra de Pensamiento Latinoamericano Enrique José Varona, la Cátedra Martiana, la Cátedra Ernesto Che Guevara, la Cátedra de Cultura Iberoamericana Juan Marinello y la Cátedra de Pedagogía Gaspar Jorge García Galló.

Cabe destacar que en el pasado año académico, la UCLV recibió la evaluación externa de la Junta de Acreditación Nacional y alcanzó la categoría de Universidad de Excelencia.

### ***Universidad de Concepción del Uruguay***

La UCU, funde sus cimientos educativos en una tradición comunal que data del siglo XIX, y que retoma en su actividad cotidiana el espíritu de los fundadores de la asociación educacionista que posibilitó con su política de aperturas la consolidación de un proyecto de educación superior de corte comunitario en la costa oriental de la provincia de Entre Ríos, República Argentina.

Como tal, la UCU, reconoce como pilares constructores de su identidad la tenacidad, la visión de futuro y la impronta acción ciudadana y fraternal de los jóvenes “casi niños” estudiantes del Colegio Justo José de Urquiza (hoy Colegio Nacional del Uruguay).

La impronta de la participación y compromiso de la ciudadanía uruguayense, fue clave en la definición de esta institución; vecinos y jóvenes dispuestos a colaborar con aquellos que quedaban en riesgo de perder sus derechos a la

educación, por la decisión del gobierno de suprimir las becas, se congregaron en la Magna Asamblea del 14 de Mayo de 1877, en el teatro 1º de Mayo, creando “La Fraternidad”.

Entre los años 1960 y 1969, bajo la presidencia del doctor Héctor B. Sauret, el Consejo Directivo de “La Fraternidad” consideró lo que denominó “Política de Nuevas Aperturas.

Así, la UCU se fundó por decreto del Poder Ejecutivo Nacional en el año 1971, Nº 1305/71 proponiéndose como meta original estudiar e investigar científicamente la problemática regional, a los efectos de proponer soluciones acordes con los grandes problemas económicos - sociales que habían postergado el desenvolvimiento de la provincia de Entre Ríos, en el marco de un proyecto de desarrollo nacional.

La UCU se ha afianzado en la región contando actualmente con seis facultades, cuatro centros regionales y una extensión áulica en constante expansión. Asimismo, ha iniciado un proceso de inserción en el ámbito internacional, tanto en el plano cultural como en el académico, mediante emprendimientos conjuntos con diversas universidades del exterior, especialmente de Europa y el MERCOSUR.

En el año 2001 se crea, la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación, con la premisa de vincular educación y comunicación en el contexto de las transformaciones operadas hacia fines del siglo XX en la educación y los medios masivos de comunicación. A esta Facultad pertenecen los docentes investigadores del equipo de investigación.

A partir de lo expuesto se puede señalar que el reconocimiento del contexto es una premisa indispensable para poder desarrollar con eficiencia cualquier trabajo de colaboración ya sea de investigación o solución de una tarea mediante un proyecto. Cada colectivo con su historia de vida desarrolla una cultura de trabajo que es insustituible pero que puede ser enriquecida por cada nuevo empeño o proyecto que se emprenda.

### 3- La creación del clima de trabajo: la conformación grupal

En este ítem se abordan los diferentes pasos identificados como posibilitadores de la conformación del grupo.



\* *Primer paso:* acuerdo y precisión sobre los ejes fundamentales para el trabajo del grupo de investigación.

Se consideró importante tener en cuenta para poder centrarse en la tarea, organizador esencial del grupo, realizar intercambios sobre diferentes ejes que permitieran el conocimiento del “Otro” para alcanzar la tan necesaria “representación interna”.

Dichos intercambios tuvieron como eje por un lado la reflexión sobre la formación profesional inicial y continua, en docencia e investigación de los integrantes, como así también los diferentes contextos de actuación.

Ello permitió, “re” conocer la trayectoria profesional de cada integrante, sus marcos teóricos y campo de las prácticas docentes, los caminos recorridos en investigación, sus posibilidades y limitaciones. Tal conocimiento del “Otro” y de “Nosotros”, posibilitó la elaboración de un primer marco teórico conceptual que facilitó el inicio del trabajo conjunto.

En esta etapa, se focalizó el objeto de investigación, marco teórico y metodológico, continuando con cada paso el registro que permitía elaborar nuevos trabajos escritos. Resulta oportuno el concepto de Russel (2001) respecto a la importancia de las comunicaciones sobre los avances y resultados finales de las investigaciones en todos los momentos del proceso de investigación.

En el inicio mientras se elabora el diseño, los trabajos de otros investigadores permiten sustentar las propuestas teóricas y metodológicas, como así también, la consulta constante, facilita hacer cambios oportunos que pueden ahorrar esfuerzo y tiempo convirtiendo el proceso de investigación más.

Durante el desarrollo como instancias donde, se reciben apreciaciones y sugerencias de los adelantos; y la presentación de los resultados finales en tanto todo trabajo de investigación genera avances o producción de conocimientos nuevos. Además de ello la propia concientización de los miembros del equipo de investigación (estructura que aparece de manera natural cuando profesionales de diferentes latitudes se empeñan en solucionar un problema científico). A su vez el registro del trabajo conjunto permitió pasar a otro momento.

*\*Segundo paso: el registro del trabajo conjunto.*

Centrarse en “la tarea” permitió ir encontrando códigos comunes, lo cual facilitó la comunicación necesaria para el desarrollo del trabajo en equipo “en línea”. Tal lo reseñado el registro constante de las actividades y trabajos escritos en conjunto, permite plantear y sintetizar diferentes momentos transitados:

1ero. El reconocimiento mutuo.

Fase esencial, donde el intercambio de las direcciones electrónicas, modos de contacto a través de herramientas de la Web y de las posibilidades, potencialidades e incluso limitaciones que tiene cada uno de los miembros e instituciones, pudo adecuarse a las características de los contextos universitarios donde se insertan los miembros del equipo de investigación. Siemens (2010) señala que, “la comunicación puede darse ahora de manera colaborativa (wikis, encuentros online), a través de emisiones individuales (blogs, podcasts, videoblogs), y en espacios compartidos (etiquetado social)” (pp.15).

2do. Sintonía

Explorado el momento anterior, se pudieron establecer acuerdos de las maneras y formas en que se establecería la comunicación, el consenso en la interpretación de códigos y los lineamientos de trabajo y algunas breves normas para lograr que el intercambio sea lo más productivo posible. Esta fase fue en aumento en la medida que se producían los intercambios.

3ero. Proyección (planeación)

Se planificaron las acciones inherentes al desarrollo de la investigación como aquellos proyectos que emergían complementarios de la acción, lo cual permitió y permite establecer las direcciones de trabajo y los posibles proyectos considerados como factibles y sustentables.

En este sentido se elaboró un proyecto binacional con la firma entre ambas Universidades y, se presentaron proyectos en sendas convocatorias de la

Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina. De las cuales fuimos favorecidos con “Misiones Inversas VI” (sin ejecutar)

Teniendo en cuenta los objetivos de dicho programa se presentó un proyecto de “Fortalecimiento de la formación continua de docentes en problemáticas de la educación superior” en cuyo marco se propuso entre otras acciones una actividad de actualización para docentes de educación superior, con integrantes tanto de los grupos cubanos como argentinos y docentes de la Universidad Tecnológica Nacional sede Concepción del Uruguay.

#### 4to. Organización

Es un momento esencial y revisable en todo el proceso de conformación grupal, considerando los respaldos más viables, no sólo a nivel institucional, sino en recursos humanos.

La organización facilita el despliegue de las potencialidades de cada integrante, asumiendo de acuerdo a ello, diferentes roles que permiten el desarrollo de las tareas propuestas. Ejemplo de ello son la elaboración de los trabajos escritos, de acuerdo a la formación de cada docente- investigador inicia y coordina la actividad, retroalimentando al grupo total.

#### 5to. Ejecución

Lo enunciado en el ítem anterior da lugar a la fase de ejecución, siendo ésta la más compleja, en tanto las comunicaciones no son tan ágiles o rápidas como se pensaban. Para que ello no se transformara en un obstáculo, se fueron y se realizando y se realizan ajustes necesarios y posibles, de acuerdo a las condiciones concretas que emergen de la realización del trabajo de campo. En este sentido la comunicación cumple un papel esencial, y más allá de la que permiten los encuentros presenciales, las diferentes vías virtuales han posibilitado superar en gran medida las dificultades. Se siguió la máxima de que "la realidad es más compleja que la idea".

Esta fase tuvo y sigue teniendo la riqueza de constituir una fuente de incalculable valor para nuevos proyectos y tareas concretas. A medida que se encuentran soluciones a algún problema, surgen otros, unos se abordan otros

quedan en agenda, los cuales pueden ser fuente de nuevos proyectos, nuevas acciones, nuevos intercambios.

#### 6to. Intercambio, discusión y ajuste

Esta fase transcurre de manera transversal a todos los momentos del desarrollo del proyecto de trabajo, y se ha caracterizado esencialmente por la transferencia mutua y multidireccional de opiniones aprovechando el principio de " mayor contenido en el mínimo espacio". El intercambio ha fluido entre todos los miembros del grupo, o a través de subgrupos de acuerdo a la tarea emprendida de acuerdo a la organización propuesta.

El desarrollo experimental como fase que se caracteriza por la puesta en práctica de la solución de pequeñas tareas para lograr la completa sintonía del grupo, pudo observarse en la elaboración de informes, ponencias o artículos científicos para publicar.

#### 7mo. Desarrollo experimental

El desarrollo experimental indica el proceso, el cual incluye el registro, análisis, sistematización y conceptualización de evidencias de todas las actividades que desarrollan. A modo de ejemplo se puede comentar alguna secuencia: inicio de la actividad (observación, ponencia, artículo, informe, entre otros) por un integrante. A partir de ello se producen "ruedas intercambios" con sugerencias teóricas y prácticas. Se realizan las inclusiones y ajustes hasta que todos los integrantes están de acuerdo.

Para el intercambio se adjudican colores de escritura, numeran los correos en forma correlativa, se realizan comentarios, y se sugieren lecturas complementarias, entre otros.

La actividad es concluida por el integrante que la inicia.

#### 8vo. Intercambio presencial de experiencias

El intercambio presencial de experiencias consiste en la reunión de los miembros del equipo en los momentos que sea posible. Se pudieron concretar en forma parcial. La esencia que la aprobación dentro de los presupuestos del proyecto de investigación, de un encuentro al menos donde estén la mayor

parte del grupo es de vital importancia para el reajuste de los códigos, la precisión de las tareas, la aprobación de resultados, la proyección futura y la formación continua de los miembros del grupo.

Consideramos que un momento propicio será la ejecución del programa Misiones Inversas VII.

#### 9no. Gestión

La gestión gravita esencialmente en la promoción del trabajo que se realiza en los organismos institucionales que puedan respaldar, desde el punto de vista de financiamiento, infraestructura y aplicación del proyecto de trabajo que se pretende ejecutar. Fase que se ha abordado a partir de la presentación en diferentes convocatorias.

#### 10 mo. Comunicación (presentación de los resultados)

La comunicación de los resultados es fundamental en todos los momentos del proceso tal como lo señalado en apartados anteriores, a lo cual podemos agregar que las ponencias, publicaciones, escritos preliminares, aportan la necesaria “vigilancia epistemológica” (Sirvent, T. 2009). “Cualquier trabajo de investigación- de búsqueda, indagación y construcción de conocimiento—, por más sistemático, interesante y pertinente que sea socialmente, si no puede ser sometido a ese riguroso examen argumentado y público no podrá considerarse científico” (Novoa Pardo; 2011:58)

En este sentido, sendas ponencias han sido elaboradas y presentadas en eventos nacionales e internacionales. Tarea que permite evaluar los avances, lo que falta y especialmente estimula el aprendizaje grupal e interdisciplinario,

*\*Tercer paso:* La identificación, y solución de problemas comunes a partir de la investigación.

Paralelo al paso anterior, Los intercambios realizados permitieron proponer el objeto de investigación: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”

Las acciones que se iban desarrollando se registraron, sistematizaron y conceptualizaron, tal lo señalado, entendiendo junto con Sirvent (2009), que la misma pretende reflejar el proceso de construcción del conocimiento realizado a lo largo del proceso de la investigación, que incluye la continua ampliación y la validación permanente del campo conceptual a través del aprendizaje sobre el objeto, el conocimiento del mismo, la transformación de las instituciones y de los sujetos individuales y colectivos.

En los momentos actuales, emprender la solución de cualquier problema de manera eficaz y efectiva, requiere el concurso de grupos de personas que compartan la intención con la necesidad de alcanzar la dicha solución aunque sea por motivos muy diversos.

A su vez, con el desarrollo de las TIC han surgido nuevas formas de colaboración, propiciando intercambios entre profesionales que intenten resolver problemas de carácter metodológico, docente e incluso científico.

Son muchas las experiencias en el plano internacional que facilitan el intercambio entre profesionales, varias de ellas están respaldadas por las llamadas herramientas "tecnológicas" que le dan a los ambientes de cooperación verdadero sentido y una marcada productividad. Sin embargo no se niega la importancia de que esta fase o modalidad del trabajo sea acompañada de intercambios personales donde siempre es posible mejorar en poco tiempo grandes dificultades, como son la cultura tecnológica, los estilos de trabajo, las diferencias en los accesos a la información, las posibilidades del tiempo disponible, entre otros.

**11ro. El intercambio de experiencias, la divulgación de resultados y la concreción de los elementos trascendente que puedan aportar soluciones concretas.**

Este momento permite la divulgación en diferentes ambientes, no sólo universitarios sino en otros espacios sociales, de las experiencias logradas y de los resultados alcanzados a fin de generar actividades formación y de reflexión. Se convierte en fuente para cursos de superación a otros docentes, en colectivos estudiantiles y profesionales no necesariamente de docentes.

## **11- Actividades desarrolladas**

### a- Extensión y transferencia (Anexo III)

Varias acciones han surgido a partir del desarrollo del proyecto de investigación.

- 1- Proyecto de investigación:
- 2- Taller “Experiencias en metodología de investigación cualitativa en educación”.
- 3- Evaluación de modelos y estilos docentes en la formación pedagógica de pregrado de una universidad en la República de Angola.
- 4- “Seminario Taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”
- 5- “Seminario Taller: “Las estrategias de enseñanza- aprendizaje en el aula universitaria”
- 6- Taller “Experiencias, estilos y buenas prácticas en la docencia universitaria”

### b- Ponencias en eventos (Anexo II)

Se han elaborado y presentado las siguientes ponencias:

- 1- 7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria”; octubre de 2014; Cienfuegos, Cuba.

Publicadas en CD: ISBN: 978-959-257-394-9

1.1.-Título: “Una aproximación a la conformación de un Grupo de trabajo de investigación”.

1.2.-“La formación permanente del Profesor universitario, un desafío de la educación superior”.

- 2- Pedagogía 2015 “Encuentro por la unidad de los educadores”; enero de 2015, La Habana, Cuba.

Publicadas en CD: ISBN: 978-959-18-1099-1

2.1.-Título: “Una propuesta de trabajo por la unidad de educadores argentinos cubanos”

- 2.2.- Título: “Tendiendo lazos en la investigación educativa entre una universidad cubana y una argentina”.
- 3- III Congreso Internacional. “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina”; octubre 2015, Buenos Aires, Argentina.
- Publicado en Libro:
- “Universidad, sociedad y futuro: hacia una nueva reforma universitaria en América Latina”** / Cristian Pérez Centeno... [et al.] ; compilado por Cristian Pérez Centeno; coordinación general de Cristian Pérez Centeno. - 1a ed compendiada. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; Tres de Febrero: Red de Dirección Estratégica de Educación Superior, 2015. CD-ROM, PDF ISBN 978-987-1889-70-9 <https://conocimiento.unah.edu.hn/gestordocumentos/102>
- 3.1.- Título: “Indicadores para la identificación de estilos y modelos que subyacen en las en las prácticas docentes en una universidad argentina y una universidad cubana”. Pág. 628- 640
- 3.2- “La construcción de estrategias de aprendizaje para aprender a aprender en el contexto actual”. Pág. 668- 683
- 4- Conferencia Científico Metodológica Universidad de Sancti Spíritus. 2015. Sancti Spiritus- Cuba
- Título: “Una experiencia de formación de un equipo de investigación educativa a distancia”
- 5- 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016 “Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible”. VIII Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior; febrero 2016, La Habana, Cuba
- Publicados en CD. ISBN. 978-959-16-3011-7:
- 5.1- “Una experiencia de formación de un equipo de investigación educativa a distancia”.
- 5.2- “El proceso de formación doctoral”.
- 5.3- "Una vía para establecer y compartir modelos pedagógicos en la educación superior."
- 6- Primer Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad. X Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y



- Financiamiento de la Educación. "Claves para pensar la reconstrucción de la educación"; AGOSTO DE 2016; San Luis, Argentina.  
Título: "Estrategias de enseñanza - aprendizaje en el contexto universitario".
- 7- III Jornadas Científicas. Ministério Do Ensino Superior. Escola Superior Pedagógica Do Bié. Angola, 2016  
Título: "Valorações dos estudantes sobre estilos e modelos docentes desenvolvidos no programa da Metodologia da Investigação Educativa no terceiro ano do curso de ensino da Geografia durante o ano académico 2015, na Escola Superior Pedagógica do Bié".
- 8- Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte científico. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. 2016.  
"Presentación de los avances del proyecto de investigación: "Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación"
- 9- VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. "La Reforma Universitaria entre dos siglos". Mayo 2017; Santa Fe, Argentina.  
Título: "Una experiencia en la conformación de un equipo de investigación en contextos distantes a partir del trabajo "en línea".
- 10-CIID2017: Congreso Internacional Interdisciplinariedad & Desarrollo. Septiembre 2017, Barranquilla, Colombia.  
Título: "Aportes de la investigación a las buenas prácticas en el aula universitaria".
- 11-Semana Nacional de la Ciencia, la Tecnología y el Arte científico. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. 2017.  
"Presentación de los avances del proyecto de investigación: "Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación"
- 12- Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo. 2017  
Título: "La orientación educativa y la elaboración de estrategias de enseñanza- aprendizaje"

c- Formación de recursos humanos en investigación (Anexo V)

- 1- De los propios integrantes (2015-2017).
- 2- Incorporación de alumnos becarios (2016)
- 3- Taller “Experiencias en la investigación cualitativa” (2017)
- 4- Taller “Indicadores para la presentación de proyecto de investigación. Universidad de Concepción del Uruguay” (2017)
- 5- Taller: “Aportes de la investigación a las buenas prácticas en el aula universitaria. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (2017).
- 6- Taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en la educación superior” (2017)

**Conclusiones. Reflexiones para el cierre...**

Poder pensar en un cierre de una etapa de trabajo se torna difícil en tanto siempre quedan temas para seguir profundizando y se abren nuevas preguntas que necesitan encontrar respuestas.

Plantear las conclusiones de esta etapa de trabajo, implica retomar los objetivos propuestos y, desde el cumplimiento de los mismos, resaltar aquellos aspectos abordados y aquellos que permiten pensar en nuevos abordajes.

Respecto a los estilos docentes y los modelos pedagógicos que los sustentan, la propuesta de un Modelo pedagógico centrado en la investigación, que surge del análisis, interpretación y conceptualización de los datos, permite abrir una nueva propuesta para transitar el proceso de enseñanza- aprendizaje acorde a los nuevos contextos de permanentes y vertiginosos cambios.

Propuesta que debe ser fundamentada teniendo en cuenta varias aristas de actuación institucional dado que pareciera un momento oportuno de encaminarlas, consolidando acciones que conlleven a un modelo de superación profesional del claustro universitario y de una ampliación de la cultura profesional pedagógica de ambos colectivos.

Respecto a la conformación de grupos de investigación, no se puede dejar de señalar que hay indicadores básicos de la definición del grupo de investigación que en el proyecto se han puesto de manifiesto, tales como: presencia de interacciones entre personas, percepción de membresía-pertenencia, existencia de una interdependencia entre las personas, motivaciones y emociones comunes, estructura de las interrelaciones e influencia mutua, a pesar de las distancias, los contextos diferentes y las limitaciones ocasionales en el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones

Estos indicadores pudieron ser visualizados a partir del trabajo conjunto para responder al objetivo de analizar los estilos y modelos pedagógicos en las prácticas áulicas de la UCU y la UCLV.

Este accionar continuo lleva a pensar en el trabajo “en línea” en la actualidad, asumiendo que pueden desarrollarse trabajos de investigación de calidad con una presencialidad diferente, dada por las diferentes herramientas que proveen las TIC. Éstas han facilitado el diálogo y la colaboración entre instituciones de educación, en tanto ponderan las habilidades que más valoramos los seres humanos como comunicarnos, buscar, almacenar y analizar información, además de representar nuestras ideas y conceptos.

Fortalecer y dar utilidad a estas habilidades es fundamental para la educación en un mundo en red. De igual forma, estas herramientas permiten saber cómo piensan, viven y sienten personas en otras partes del mundo y con otras culturas. Las dimensiones internacionales e interculturales de las universidades se fortalecen notablemente aprovechando las TIC.

El análisis del trabajo conjunto permite considerar aquellos aspectos que, durante estos años de trabajo han fortalecido y fortalecen la cohesión grupal y por ende permitió el desarrollo de las diferentes tareas propias del trabajo de investigación, y aquellas emergentes como complementarias. Entre ellas podemos mencionar:

- La motivación por encontrar variantes de solución, ante las dificultades que imponen las diferentes condiciones tecnológicas para el trabajo y la

comunicación “en línea” que tienen los investigadores (ancho de banda, acceso a la nube, plataforma de comunicación, etc.)

- A pesar del desconocimiento de los contextos e incluso de algunos de los miembros del equipo, se ha podido construir una sinergia que favorece la creatividad, la solución de problemas y la propuesta a través de la “imaginación” y la abstracción, de posibles soluciones e incluso de una metodología o un modelo de trabajo.

-La inserción del proyecto en diferentes eventos nacionales e internacionales, que permitieron con ese intercambio mejorar su marcha y conocer otras experiencias.

-Las contradicciones que surgen entre las dos miradas en ocasiones diferentes de los miembros del proyecto de ambos países, con respecto a los estilos y modelos docentes, que provocan desarrollo y debate pedagógico.

-La flexibilidad del proyecto, que asumen los miembros que permitió ir haciendo ajustes en la marcha y creando nuevas variantes de aplicación en cuanto a escenarios nuevos.

- El apoyo recibido por autoridades académicas, colegas y estudiantes de ambas instituciones sin el cual no se hubiese podido desarrollar el proyecto.

- La implementación de actividades a medida que el análisis y sistematización y conceptualización de los datos permitían planificar acciones de transferencia.

Si se mencionan las fortalezas, también surgen debilidades que son necesarias de reconocer:

-Las limitaciones que a veces impone la distancia, el desconocimiento del contexto argentino- cubano por parte de los investigadores y la cultura y posibilidad de acceso a determinados recursos de las TIC

-Los conflictos solubles típicos del trabajo en grupo, que como riesgo tiene que no se garantice la participación individual de manera sistemática.

-La observación de estilos y modelos docentes tradicionales en las observaciones realizadas, que a veces de manera sutil o abierta aparecen y el grupo no valora de manera más crítica.

-También se debe destacar que las mayores dificultades en este punto surgieron por las diferentes posibilidades de trabajo de cada integrante, teniendo en cuenta no sólo los calendarios académicos distintos sino también las múltiples actividades que cada integrante desempeña.

A partir de lo narrado hasta aquí, merece un análisis particular la exploración de las fortalezas y debilidades tecnológicas: investigación en las condiciones de “lejanía geográfica” y de “cercanía de motivos”.

Las condiciones de “lejanía geográfica” y cercanía de motivos”, lleva a pensar la aplicación en el desarrollo de la investigación del concepto de “aprendizaje ubicuo” (Cope y Kalantzis, 2010), en tanto representa un nuevo y diferente paradigma educativo posible debido al avance de los medios digitales. Este trabajo ha mostrado que se puede aprender, producir y compartir la información en cualquier momento y espacio. Este común denominador, en cualquier momento y en cualquier lugar, se describe como “aprendizaje ubicuo” el cual nos permite trabajar sobre brechas temporales y espaciales, confluyendo tanto el espacio físico como lo virtual a través del uso de dispositivos electrónicos (PC, Notebook, teléfonos celulares) en espacios físicos escolares, oficinas, universidades, plazas y domicilios particulares.

El aprendizaje ubicuo como tal nos interpela, por un lado a volver a pensar sobre cómo se produce el aprendizaje y reflexionar sobre las posibilidades que brinda el uso de las TIC en la medida que estén a nuestro alcance. Por otro, como las contantes de espacio y tiempo pilares en la conformación grupal, facilitadores del “cara a cara”, son o deben ser pensadas en los contextos actuales. La experiencia narrada valora los mismos y permite una reflexión pertinente.

Desafiar las debilidades tecnológicas, estimula la elaboración de estrategias que permitan la comunicación a través de correos electrónicos o chat, en horarios que a veces coinciden o esperando las respuestas, combinando continuidad e interacción, valorando el trabajo a distancia y la transferencia del conocimiento. Que, a pesar de algunas dificultades, el

aprender y el desaprender ocurre a pesar de las lejanías y de las dificultades tecnológicas.

No obstante cabe reconocer que la nueva cultura digital da paso a nuevas expresiones de comunicación a distancia a pesar de la lejanía geográfica entre Cuba y Argentina. El uso del correo electrónico, la mensajería y las redes sociales son fórmulas interactivas que promueven la investigación “en línea” y que desplazaron al teléfono y al correo postal. La cultura digital está forzando el cambio educativo favoreciendo de esta manera la comunicación entre docentes de distintos países desarrollando nuevas formas de lectura y de escritura, nuevas formas de aprender, de producir, difundir y “transferir el conocimiento”. El uso de las nuevas tecnologías ha venido a revolucionar y reestructurar el modelo pedagógico y a una nueva conceptualización de cómo se investiga “en línea”. Nuevos paradigmas transforman a la investigación en actividades interrelacionadas de socialización, comunicación y producción académica sin horarios ni fronteras.

Este último punto de análisis lleva a plantear la profunda necesidad de repensar la internacionalización de la universidad, lo cual implica internacionalizar el conocimiento para hacerlo accesible a todos, dando lugar al paradigma actual centrado más en la inclusión, en trabajar para acercar el mundo a las aulas y en desarrollar competencias de interculturalidad y multiculturalidad.

Pensar políticas públicas de internacionalización sobre la base de la cooperación y la asociación interuniversitaria y la integración regional a través de redes inter y multiculturales, son ejes fundamentales para el fortalecimiento institucional y una estrategia de mejoramiento de la calidad académica

Queda el desafío por investigar cómo se puede producir un incremento de la membresía del grupo de investigación sin sacrificar los logros que se han tenido, sin que se propicie la desviación de las ideas esenciales que sostienen la posibilidad de colaboración y extensión de las experiencias en la formación de los profesionales que investigan en las universidades.

Esto resulta muy interesante porque precisamente en estos momentos se dan las condiciones para aprovechar las experiencias de la UCLV, las motivaciones del claustro que trabajan en problemas de la investigación educativa y que pueden extenderse a otras áreas así como las oportunidades

de formación que se dan en la UCU. Lo más importante es que ya existe un nexo común y un conocimiento por parte de al menos un miembro del equipo que ha trabajado en este informe que conoce las condiciones concretas de ambos centros.

Lo planteado es esencial para el futuro y responde a lo propuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) “ [...] para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.” (CRES 2008, 9).

A partir de lo expuesto, se piensan nuevas líneas de trabajo que responderían, dentro del núcleo prioritario Política y Gestión de la Educación Superior, a ejes posibles de ser abordados:

- La conformación de redes de trabajos de investigación “en línea”, a partir de la experiencia adquirida por el grupo de investigación.
- Profundizar en el modelo pedagógico centrado en la investigación en el contexto universitario.
- La internacionalización de la Educación Superior a partir de la movilidad académica para docentes para el desarrollo de programas de formación pos gradual.
- La presentación de una propuesta concreta de formación a través de una “Maestría en Educación Superior”, cuyo desarrollo se transforme en el campo de estudio propicio de los puntos anteriores.

Para cerrar este escrito, nos tomamos la licencia de escribir en pronombre plural, para hacernos eco de uno de los ejes de la Reforma del 18, a casi 100 años de su manifiesto, resaltando la importancia de la función de investigar inherente a la Educación Superior.

### **Bibliografía consultada:**

-Aguilar Méndez, A., Durán Rodríguez, F., Robles Galván, J, Villa Marroquín, R. (2013); “Estrategias socio afectivas para la mejora en el clima escolar con vista a un desarrollo integral de los estudiantes de nivel secundaria”. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Universidad San Carlos, México. Disponible en: [www.transformacion-educativa.com](http://www.transformacion-educativa.com)

-Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009); “*Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*”. Ed. Aique. Buenos Aires.

-ANUIES (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Disponible en línea [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/La\\_educacion\\_superior\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/La_educacion_superior_en_el_siglo_XXI.pdf)

-Aparici, R. y GARCÍA, A. (1988).” El material didáctico de la UNED”. Madrid: ICE-UNED

-Area Moreira, Manuel (1991); “*Los medios, los profesores y el currículum*”. Ed. Sendai. Barcelona.

-Armas de Ramírez, Nerelys y Valle Lima, Alberto (2011); “*Resultados científicos en la investigación educativa*”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

-Beillerot, Jacky (1998); “La formación de formadores” A formação de formadores”. Serie Documentos. 1. Ed. Novedades educativas- UBA. Buenos Aires.



- Bisquerra, Rafael (2004); “Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. III N° 6, México- 2-8.
- Bixio, Cecilia (2005); “*Enseñar a aprender*”. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Buzón Castells y G. Labarrere (1986); “Las funciones de las conferencias y las actividades prácticas en el sistema de la educación superior”. En: *Cursos pre - reunión. Pedagogía 86. Palacio de las Convenciones*. Ciudad de La Habana.
- Cáceres Mesa, Maritza y otros (2003); “La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente”. Universidad de Cienfuegos, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: [http://rieoei.org/edu\\_sup20.htm](http://rieoei.org/edu_sup20.htm)
- Carlino, Paula (2005); “*Escribir, leer y aprender en la universidad*”. Ed. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Camarero Suárez, Francisco y otros (2000); “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”. Universidad de Oviedo. *Psicothema ISSN 0214 - Vol. 12, nº 4*.
- Crispín Bernardo María Luisa (Coord.) (2011); *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. publica@uia.mx - Primera edición electrónica: 2011- ISBN: 978-607-417-137-2
- Conferencia Regional de Educación Superior 2008- Disponible en: <http://www.unesco.org.ve/index>
- CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009. En [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Colectivo de autores (2004); “*La personalidad, su diagnóstico y su desarrollo*”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores (1984); “Motivación en las clases”. Pedagogía Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Disponible en: [http://www.ecured.cu/index.php/Motivaci%C3%B3n en la clase](http://www.ecured.cu/index.php/Motivaci%C3%B3n_en_la_clase)
- Cols, Estela (2011); “*Estilos de enseñanza*”. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

- Chiecher Analía Claudia y otros; (2013); "Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones". Ed. EVA, Mendoza /Argentina, 2013.
- De Zubiría Samper, Julián (2006); "Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante". Colección Aula Abierta. Editorial Magisterio. Colombia,
- Durkheim, Emile (1990); "Educación y Sociología", Barcelona, Ediciones Península.
- Elliot, John (2005); "La investigación – acción en educación" Ed. Morata. Madrid.
- Espiro, Susana (2012); "Aprendizaje y Estrategias". En 04 "El aprendizaje en entornos virtuales" Virtual Educa. Disponible en: [https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad\\_3.pdf](https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad_3.pdf)
- Ezcurra, Ana María (2005); "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. *Perfiles educativos vol.27 no.107 México* Disponible en: [www.usp.br/prg/site/images/stories/.../ana\\_maria\\_scurra\\_caderno\\_2.pdf](http://www.usp.br/prg/site/images/stories/.../ana_maria_scurra_caderno_2.pdf)
- Fanelli de García, Ana María (2014); "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina". *Revista Argentina de Educación Superior. Año 6. Nº 8.* Buenos Aires.
- Fernández Montt, Rene y Wompner, Fredy (2007); "Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior". EUMED. Disponible en: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/3613/>
- Franzante, Blanca y otros (2011): "Informe final de investigación; "Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos" Res. 1595/10. UADER.
- Gargallo López, Bernardo; Suarez Rodriguez, Jesús y Ferreros Remesal, Alicia (2007); "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios". *Revista Investigación Educativa.* España, 25 (2),
- González González, Margarita y Ramírez Ramírez, Ignacio; "Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo

siglo". Revista electrónica de pedagogía "ODISEO". Año 7 N° 14. México, 2010. Disponible en: [www.odiseo.com.mx](http://www.odiseo.com.mx)

-González Soca, Ana María. (2010); "El diagnóstico pedagógico integral". Disponible en: <http://www.educarteoax.com/pedagogizando/descargas/libros/libro09.pdf>

-Fainholc, Beatriz (2006); "Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación". Homo Sapiens, Colombia.

-Fernández, Lidia. (1994); "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas". Paidós. Bs. As. 1994. (Ficha Bibliográfica) Federación de Educadores Bonaerenses D .F. Sarmiento Departamento de Apoyo Documental Disponible en: [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/instituciones\\_educ\\_-\\_dinamicas\\_inst\\_en\\_sit\\_crit\\_-\\_fernandez.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/instituciones_educ_-_dinamicas_inst_en_sit_crit_-_fernandez.pdf)

-Ferry, Gilles (1997); "*Pedagogía de la formación*". Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

-Franzante, B, Perdomo Blanco, L, Rodríguez Díaz, R. 2015. Ponencia: "Indicadores para la identificación de estilos y modelos que subyacen en las prácticas docentes en una universidad argentina y una universidad cubana". III Congreso Internacional "Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina". Buenos Aires.

-Freire, Paulo (1986); "*Hacia una pedagogía de la pregunta*". Asociación Ediciones La Aldea. Argentina.

- De Zubiría Samper, Julián (2006); "Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante". Colección Aula Abierta. Editorial Magisterio. Colombia.

- Eison, Jim; "Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning". Department of Adult, Career & Higher Education University of South Florida. Disponible en: <https://www.cte.cornell.edu/documents/.../Eisen-Handout.pdf>

-Elliot, John; (2005); "*La investigación – acción en educación*". Madrid, Morata,

-Gacel, Jocelyn (2005); "La internacionalización de la Educación Superior en América Latina. El caso de México". *Cuaderno de Investigación en la Educación Número 20*. Centro de Investigaciones Educativas Facultad de

Educación Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Disponible en:  
<http://cie.uprpr.edu>

-González Abreu, Jorge Luis (2009); Ponencia: "El empleo de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior con un enfoque político ideológico". *Reunión metodológica. Departamento de Formación Pedagógica General*. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Félix Varela. Villa Clara.

-González Pérez Miriam (2013); "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria". *Publicación del Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior*. Universidad de La Habana. CEPES.

-Grimson y Tenti Fanfani (2014); "*Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*". Siglo XXI Editores; Buenos Aires.

-Hernández, Flores, Gloria (2002); "Estilos docentes y significados de los procesos educativos". *Decisio 5. Formación de Formadores*. México.

-Imbernón, Francisco (1995); "La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada". En *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. N.8, p. 12-33.

-Imbert Stable, Neris y Reinosos Cápiro, Carmene (2012); "*Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*". Ed. Pueblo y Sociedad. Cuba.

-Ianni, Norberto Daniel (2003); "La orientación escolar en tiempos de incertidumbres: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible". *Ensayos y Experiencias Nº 47*. Ed. Novedades Educativas. Argentina. 53-60.

- Ledesma Aragón, Carla (2012); "Uso y distribución de espacios escolares". Universidad de Valladolid. Disponible en:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>

-Litwin, Edith (2007); "La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria". Programación científica 2004-2007, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. Disponible en:

[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/37\\_Edith\\_Litwin.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf)

-Litwin, Edith (2008); "El oficio de enseñar". Ed. Paidós. Buenos Aires.

- López Segrera, Francisco (2010); "Educación superior mundial comparada e internalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?). En Leher Roberto (Comp.) *"Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas"*. CLACSO, Homo Sapiens, Rosario/Argentina,
- Majmutov, M.I. (1983); *"Problemnoe Abuchenie"*, Ed.Pedagogika, Moscú, 1985 en Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Malinowski, Nicolás (2008); "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". *Revista Latinoamericana de Ciencia, sociedad, niñez y juventud.* 6(2): 80 -8 9. Disponible en: [www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)
- Martinelli Ramírez, Alberto; Casillas, Miguel Ángel (2015); *"Internet en Educación Superior"*. Colección Háblame de TIC 2. Editorial Brujas.
- Martínez Llantada, Marta (2006); "Algunas Reflexiones sobre la Didáctica de la Educación Superior". *Material digitalizado.* La Habana.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006); "Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge" *Teachers College Record.* Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>
- Moll, Luis C. (Comp) (1993); "Vygotsky y la Educación". Ed. Aique. Buenos Aires.
- Muiños de Britos, Stella Maris; Ponencia (2014):"Las transiciones en las trayectorias educativas. Problemáticas del pasaje entre la escuela secundaria y la universidad". Universidad 2014, La Habana, Cuba.
- Muñoz Quezada, María Teresa (2005): "Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <http://www.psicologiacientifica.com/>
- Nicoletti; Javier Augusto (2006); "Fundamento y construcción del acto educativo". *"Revista: Docencia e Investigación". Vol. 31. Nº 16.* España. Disponible en [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_búsqueda.php?indice=autor&búsqueda=NICOLETTI,%20JAVIER%20AUGUSTO](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?indice=autor&búsqueda=NICOLETTI,%20JAVIER%20AUGUSTO)
- Nisbet, J. y J. Shucksmith; "Estrategias de aprendizaje". Ed. Santillana. Madrid, 1986.

-Ortega, Facundo (2008); "Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

-Pardo Novoa, Alberto (2011); "Validación y legitimación de la investigación en educación y pedagogía". Praxis & Saber. *Revista de Investigación y Pedagogía*. Volumen 2. N° 4. Bogotá. Disponible en: [file:///D:/Downloads/Dialnet-](file:///D:/Downloads/Dialnet-ValidacionYLegitimacionDeLaInvestigacionEnEducacio-4044489.pdf)

[ValidacionYLegitimacionDeLaInvestigacionEnEducacio-4044489.pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-ValidacionYLegitimacionDeLaInvestigacionEnEducacio-4044489.pdf)

-Perdomo Vázquez, José M (2010); "La clase en las asignaturas de ciencias en la escuela media cubana. *Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara. Inédito, Santa Clara, Cuba.*

-Pérez Martínez M, Caridad (2013); "Temas de metodología de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque personalista". *Mimeo. Universidad Pedagógica " E. J. Varona " La Habana- Cuba.*

-Perrenoud, Philippe (2001); "La formación de los docentes en el siglo XXI". Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Disponible en:

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../2001\\_36.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../2001_36.html)

-Piaget, Jean (1969); "Psicología y Pedagogía". Ed. Sudamericana-Planeta. Argentina.

\_\_\_\_\_ (1984); "Seis estudios de Psicología". 2da. Parte. Ed. Ariel Seix Barral. Buenos Aires.

-Pichon Riviére, Enrique (1984); "*El proceso grupal*". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

-Porta, Luis & Yedaide, María Marta (2014); "*La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores*". Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Buenos Aires.

-Pozo, Ignacio (1993); "*Teorías cognitivas del aprendizaje*". Ed. Morata, Madrid.

-Pozo, Juan I. y Monereo Carles; "Aprender a aprender: una demanda de la educación del siglo XXI". (*Artículo adaptado del capítulo introductorio de "Aprendizaje estratégico" de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, Ed. Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999.*

- Sampieri Hernández R. y otros (2010); “Metodología de la investigación”. Ed. Mc Graw Hill. México.
  - Sautu, Ruth (Comp.) (1999); “El método biográfico”. Ed. De Belgrano. Buenos Aires.
  - Sautu, Ruth; (2005); “*Todo es teoría*”. Ed. Lumiere, Buenos Aires.
  - Sirvent, María Teresa (1999); “Cultura popular y participación social”. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
  - Sirvent, María Teresa, (2006); “Los diferentes modos de operar en investigación social” y “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”. *Cuadernos de publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
  - Sirvent, María Teresa (2009); “Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa”. *Ponencia. XXVII Congreso ALAS*.
  - Souto, Marta; en Camilloni, A. y otros (1999). “*Corrientes Didácticas Contemporáneas*”. Ed. Paidós. Buenos Aires.
  - Souto, Marta (2010). “Elucidación crítica sobre la formación docente”. Itinerarios educativos 4 - 4 83-92. *Biblioteca virtual- Universidad Nacional del Litoral*.
- Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i4.3927>
- Suárez, D.; Ochoa, L. y Dávila. P. (2014); “*Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*”. MODULO 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de la OEA. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual\\_de\\_sistematizacion\\_Libro2.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro2.pdf)
  - Suásnabar, C. y Rovelli, L (2014); “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”. *IdIHCS, FaHCE, UNLP/ IEC-CONADU*.
  - Szpiniak, Ariel y Guazzone, Jorge (2013); “Tecnologías de la información y la comunicación: diseño centrado en sus propios usuarios”. En *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*, EVA, Mendoza /Argentina.

- Taylor, S.J. y Bodgan R. (1992); "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Ed. Paidós. Barcelona.
- Universidad de Concepción del Uruguay. Resolución del Consejo Superior N° 234/14.
- Reinoso Cápiro Carmen (1999); "Comunicación Educativa y el Currículum de Formación de maestros". *Material digitalizado*, C. Habana. La Habana, Cuba.
- Russell, Jane M. (2001); "La comunicación científica a comienzos del siglo XXI". *Revista internacional de ciencias sociales*. Núm: 168 Disponible en: <http://bauta.usal.es/bftd/>
- Valle Lima, Alberto D. (2007); "*Metamodelos de la Investigación Pedagógica*". Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba.
- Valles, Miguel S. (2003); "*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*". Ed. Síntesis S.A. Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (comp) (2007); "*Estrategias de investigación cualitativa*". Ed. Gedisa. Buenos Aires.
- Velázquez, Cristina (2012) "Estrategias Pedagógicas con TIC". Recursos Didácticos para entornos 1 a 1. *Ediciones Novedades Educativas*. Buenos Aires. México.
- Vigotsky, Lev S. (1978); "*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*". Ed. Crítica. Buenos Aires.
- Visca, Jorge; "Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente". ED. Del Autor. Buenos Aires, 1993.
- Vuelvas Salas, Bonifacio (2004); "La investigación en Orientación Educativa". *Revista mexicana de orientación Educativa*. Vol. II N° 3. México
- Woods Peter (1986); "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa". Ed. Paidós. España.
- Yuni, J. (comp.) (2009); "*La Formación Docente. Complejidad y Ausencias*". Editorial Brujas. Córdoba.
- Zárate, R., Arias, P., Franzante, B.; "La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral". Editorial Dunken. Buenos Aires, 2011.



-Zilberstein Toruncha, J. y Portela Falgueras, R. (2002); "Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias". INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO. (IPLAC), Cuba.