



**Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Centro de Estudios de Educación
"Gaspar Jorge García Galló"**

**La Orientación Educativa al docente para la elaboración y
desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto
universitario**

Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas

**Autor: Mg. Blanca Aurelia Franzante
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina**

**Tutores: Dr. C. José Manuel Perdomo Vázquez
Dra. C. Liset Perdomo Blanco**

**Santa Clara
2021**

Agradecimientos

A mis tutores José Manuel Perdomo Vázquez y Liset Perdomo Blanco quienes orientaron mi formación académica, y junto a sus familias acompañaron mis estadías en Santa Clara.

A las autoridades de la Universidad de Concepción del Uruguay.

A mis colegas de la Universidad de Concepción del Uruguay, sin quienes esta tesis no hubiese sido posible y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por compartir sus aprendizajes.

A mis hijos, Ramiro, Adriana y Camila por sostener y comprender mis ausencias.

A la memoria de mis padres quienes estimularon desde siempre mis deseos de aprender.

A mis amigos argentinos y cubanos por el apoyo constante, y especialmente a Yuneysi Peña Hernández por ser mi primera e incondicional amiga cubana y a Ramón Rodríguez Díaz por alentarme en los momentos difíciles del inicio.

SÍNTESIS

La tesis que a continuación se presenta, constituye una síntesis del trabajo de investigación realizado por la autora, en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Argentina. La problemática que se aborda surge de la necesidad de Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje, partiendo de considerar que en el contexto estudiado un alto porcentaje del plantel docente cuenta con buena formación disciplinar, pero escasa formación pedagógica.

En la literatura analizada no se encontró respuesta a la problemática enunciada mostrando un vacío tanto teórico como práctico al respecto. A partir de ello se consideró oportuno indagar desde y con los profesores, sujetos de la investigación, como puede contribuir la Orientación Educativa al docente para que puedan elaborar y desarrollar estrategias de aprendizaje en el contexto universitario.

Un enfoque metodológico cualitativo constituyó el andamiaje que permitió comprender desde adentro, la temática planteada.

En el Capítulo I, se presentan los fundamentos teóricos de la Orientación Educativa y las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. En el Capítulo II se desarrollan los fundamentos metodológicos que sustentaron el proceso de investigación y, en el capítulo III los resultados: aportes teóricos, metodológicos y prácticos de una estrategia de Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	11
1.1. La OE: definiciones, modelos y áreas de intervención	12
1.2. Precisiones conceptuales de las EA, sus características, componentes y clasificación	19
1.3. La función orientadora del docente	25
1.4. La OE al docente en la elaboración y el desarrollo de EA	29
1.5. La OE y las EA: una constante relación dialéctica entre teoría y praxis	34
1.5.1. El juego como motivador en los procesos de aprendizaje en la universidad	34
1.5.2. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula universitaria	36
1.5.3. La investigación en el aula	37
1.6. La relación de la orientación educativa y las estrategias de aprendizaje en la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina	39
Conclusiones del primer capítulo	41
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
2.1. El enfoque y los métodos	42
2.2. Contexto de estudio: Universidad de Concepción del Uruguay	46
2.3. Universo de estudio	46
2.4. Perfil de la muestra	46
2.5. Estrategias metodológicas	47
2.5.1 Primera etapa: la indagación de la situación problemática	48
2.5.2 Segunda etapa. Implementación de acciones de Orientación educativa al docente	60
2.6 Categorías emergentes de las actividades implementadas	70
2.6.1 Necesidad de OE al docente	70
2.6.2 Reflexión sobre la práctica docente en espacios de co- formación	72
2.6.3 Acompañamiento, asesoramiento y guía desde la OE en el aula	72
2.6.4 Estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario	72
2.7. Validación de resultados	73

Conclusiones del segundo capítulo	76
CAPÍTULO III. ORIENTAR AL ORIENTADOR, LOS RESULTADOS: APORTES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y PRÁCTICOS	77
3.1 Los aportes teóricos: principios y características para una estrategia de OE al docente que favorezca la elaboración y desarrollo de EA	78
3.1.1. Principios de la estrategia de OE al docente en la educación superior y la relación entre la OE y las EA	80
3.1.2. Sobre las características de la OE que permiten plantear una estrategia de orientación al docente	87
3.1.3 Características de las EA ajustadas al contexto universitario	90
3.2. Los aportes metodológicos: La construcción de datos participativos: investigador- sujeto, objeto de estudio	92
3.3. Los aportes prácticos: Estrategia de OE para la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario	93
3.3.1 Acciones para la OE al docente:	94
3.3.2. Métodos y técnicas	94
3.3.3. EA para acompañar el proceso de aprendizaje en el contexto universitario	95
A modo de cierre para nuevas aperturas...	97
4. CONCLUSIONES GENERALES	97
5. RECOMENDACIONES	99
Bibliografía consultada	99
ANEXOS	115

INTRODUCCIÓN

Resulta oportuno iniciar este apartado, resumiendo algunos aspectos del estudio descriptivo sobre “La Educación Superior Universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional”¹ (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquino y Aiello, 2018), en tanto permiten presentar, aunque de forma muy breve, una caracterización del contexto general donde se desarrolló la presente tesis.

El sistema educativo argentino está conformado, en todos sus niveles, por instituciones de gestión estatal y por instituciones de gestión privada. Respecto a la educación superior contiene el subsistema universitario y un importante sector no universitario (también denominado “terciario”). En el último censo del año 2010 del Instituto de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC), se registran cerca de un millón de personas que cursan estudios de nivel terciario y más de dos millones, estudios universitarios.

La principal norma que regula la Educación Superior (y la universidad específicamente) en Argentina es la Ley de Educación Superior (LES), N° 24.521² sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de agosto del mismo año. No hubo una ley marco posterior que la cambiara, sí leyes que modificaron artículos o incisos específicos. En la misma se establece como finalidad de la Educación Superior (art. 3°): “Proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requieren la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”

Corresponde al Ministerio de Educación de la República Argentina, la formulación de las políticas generales respecto a la educación Superior, en

¹Informe realizado a partir de una convocatoria abierta del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación de la República Argentina en 2015. Para ampliar información ver: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>

²LEY DE EDUCACION SUPERIOR Ley N° 24.521. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

tanto las universidades tendrán autonomía académica e institucional.

Con relación a las instituciones de gestión estatal, se precisa entre otras cuestiones, que la creación se realiza por Ley de la Nación³, y corresponde al Estado Nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las mismas. A su vez, establece, la gratuidad de todos los estudios de grado y el acceso sin restricciones para los egresados de la escuela media.

En tanto las instituciones universitarias de gestión privada, contexto de estudio de la presente tesis, deberán constituirse sin fines de lucro, obteniendo personería jurídica como asociación civil o fundación, su apertura será autorizada por decreto del Poder Ejecutivo Nacional.

Señala Fanelli (2019), que el sector privado ha contribuido más que el estatal con el crecimiento de la matrícula de educación en los últimos años, en el caso de Argentina corresponde al 40% de la matrícula total.

Respecto al claustro docente, se aumentaron los cargos de profesores y auxiliares, tanto de dedicación exclusiva como simple y se vio favorecida la actividad de I+D (Investigación más desarrollo) incrementándose la cantidad de investigadores, sobre todo a partir de formulación de programas de mejora de la función investigación en las universidades nacionales y privadas.

A pesar de estos avances pueden plantearse problemas pendientes relacionados con el aumento no sólo del acceso, sino también con la permanencia y el egreso. En este punto se sustentan antecedentes de diagnósticos que permiten iniciar la fundamentación de la necesidad de la Orientación Educativa (OE) en el ámbito de la Educación Superior en general y en la UCU en particular. A ello se puede sumar lo reseñado, en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018); “la demanda creciente por acceder a la educación superior exige que esta se haga cargo de múltiples necesidades y, por tanto, que diversifique su oferta en distintos tipos de instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza -aprendizaje, de estrategias formativas” (p. s/n). Se agrega en otro de sus párrafos que se debe, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, refrendando lo establecido en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2016). Lo cual implica “cobertura universal para todos los jóvenes entre 18 y 23 años” y revisar “los

³Ley Educación Superior (ídem ant.)

procedimientos de acceso y establecer políticas de acción afirmativa basadas en género, etnia, clase y discapacidad, para ampliar la inclusión social” (p. s/n). Así, puede pensarse en la necesidad de plantear una estrategia de OE al docente, para elaborar y desarrollar estrategias de aprendizaje (EA) ajustadas al contexto universitario que permita colaborar y favorecer tanto el acceso como con la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Respecto al contexto particular donde se desarrolla la presente investigación, la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)⁴, además de las generalidades expresadas en el informe reseñado, es considerada una institución universitaria de gestión privada definida como un centro de estudios, investigación y cultura y asume, las finalidades y funciones, enunciadas por Ley de Educación Superior N° 24.521/95 de la República Argentina respecto a la docencia, la extensión y la investigación.

Afín a esta última se ha establecido en la Resolución del Consejo Superior N° 119/17, núcleos prioritarios de investigación científica y tecnológica en general, y en particular para la Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación, 2016-2022,

Estrategias Pedagógicas de la Educación Superior” en cuya fundamentación se expresa:

En este ámbito existe una investigación en curso articulada con la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) de Cuba con excelentes resultados y que ya han sido socializados a nivel universidad. El área representa un núcleo prioritario respondiendo al desafío de formar los profesionales que demanda el país. Las estrategias pedagógicas son las responsables de generar los puentes que posibiliten profesionales eficientes, resolutivos y a la altura de las demandas del mercado laboral. Los formadores de los profesionales que egresan de esta casa de estudios deben nutrirse de nuevas y efectivas estrategias que potencien sus conocimientos.

Por otra parte, cada día se afirma con mayor urgencia la necesidad de conocer, profundizar y adquirir estrategias efectivas para llegar a los alumnos, debido a las heterogeneidades que se presentan en el aula. (Consejo Superior (CoSu).119/17)

⁴Ver en anexo I para mayor información sobre la Universidad de Concepción del Uruguay.

La resolución mencionada sustenta la necesidad institucional del objeto de estudio de la presente tesis. A su vez, el proyecto de investigación emanado del Acuerdo UCU- UCLV: “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”⁵ ha sido una de las fuentes primarias de interés para plantear y abordar la temática propuesta en esta investigación. En la misma se relevó que el plantel docente, si bien posee una sólida formación disciplinar, en su mayoría (88, 2%), está compuesto por profesores con escasos conocimientos pedagógicos y didácticos⁶.

También, sendas investigaciones desarrolladas en paralelo con la presente tesis, se convirtieron en otras fuentes que permitieron sostener y afirmar la necesidad de orientar al profesor de la UCU⁷.

Ambas cuestiones, la necesidad que el docente cuente con EA que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje y para ello orientarlos para que puedan reconocer las que poseen como así también elaborar y desarrollar nuevas, permiten inferir la importancia institucional que el tema propuesto puede aportar a las políticas académicas de la institución. Ello sustenta además la relevancia de la investigación sobre temáticas que indaga la relación entre la OE y la elaboración y desarrollo de EA.

Se puede agregar junto a Saborido Loidi (2019) que es una tarea pendiente de la Educación Superior entre otras cuestiones, tender a lograr “difícil equilibrio entre la formación disciplinaria y pedagógica, el énfasis academicista y las debilidades de la formación continua” (p.5).

Las diferentes argumentaciones reseñadas permitieron proponer para el tratamiento de la presente tesis dos aspectos centrales: la OE y las EA.

⁵Resolución CSU 84/15- Prorrogado Resol. 141/16. UCU.

⁶ Ver Anexo 2. Descripción del perfil académico de la población estudiada

⁷ Proyecto: El perfil del profesional que cursa el Profesorado en Educación Superior (2017)- Proyecto: Las competencias del profesor en la carrera de Licenciatura en Nutrición (2018)- Proyecto: Acceso y abandono de los estudiantes en la carrera de Contador Público (2019).

La orientación, es entendida junto a Bisquerra Alzina y Álvarez (1998) como un proceso de ayuda continua, que involucra a todas las personas y en todos los aspectos, cognitivos, afectivos y sociales, con el objeto de potenciar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda la vida. Ello implica, acciones educativas (Bisquerra, 2017) que acompañen al estudiante a transitar con éxito los diferentes trayectos de la carrera elegida; y a docentes y equipos de gestión en la planificación de políticas académicas que favorezcan y estimulen el proceso de enseñanza- aprendizaje. En esta tesis se pone énfasis en la segunda parte de la conceptualización referida al acompañamiento al profesor, en tanto se considera relevante para guiar al estudiante que, como primera acción orientadora, se debe asesorar a los docentes para que puedan asumir su rol de orientador en la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

En el marco de este proceso, las EA se convierten en un área de interés en la OE, definidas según Bixio (2005), como aquellos procesos que se ponen en juego “a la hora de resolver una determinada situación o de aprender determinado concepto, principio, hecho o procedimiento” (p.67). Así, la OE y las EA se constituyen en conceptos que guían el abordaje teórico- conceptual y metodológico de la presente tesis.

Se suma a lo expuesto, que la búsqueda de trabajos científicos que den cuenta de la relación entre la OE y las EA en general y en el contexto universitario en particular resultó escasa, fundamenta aún más la necesidad expresada. A partir de ello, la indagación que permitiera dar cuenta de antecedentes relacionados con la problemática planteada se orientó hacia aquellas investigaciones que dieran cuenta de los conceptos generales esbozados.

A los fines de la presentación de dichos trabajos, desde un enfoque histórico- lógico, se exponen aquellos que se relacionan con la temática de investigación principal, lo cual no implica que varios trabajos se encuentren interrelacionados, tanto teórico como conceptual y metodológicamente.

La importancia de investigar en OE desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la misma, docentes, equipo de gestión y estudiantes, es sostenida entre otros por autores como: Nérici (1976); Knapp (1986); Collazo Delgado y Puentes Albá (1992); Gil Beltrán (2002), Vuelvas Salazar (2004); Bausela Herreras (2004), Molina Contreras (2004), del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005), Bisquerra Alzina (2006), Grañeras Pastrana y

Parras Laguna (2009), Cobos Cedillo (2010), Roa Venegas y del Río Bueno (2010), Pérez y Martínez (2015), Sánchez Cabezas, López Rodríguez y Alfonso Moreira (2018).

De la literatura consultada se desprende que, si bien no puede trazarse una definición universal, y tampoco es deseable en tanto la OE es diseñada en el contexto institucional, pueden encontrarse puntos de encuentro. Por un lado, conceptos como los de “ayuda”, “asesoramiento”, por otro una tendencia a la orientación integrada a la estructura organizativa de la institución, y por último la OE sustentada en el principio preventivo, pensada como proceso continuo a lo largo de toda la vida del sujeto.

En Argentina, se encuentran entre otros, referentes como Ianni (2003), Müller (2010), Mastache, Monetti y Aiello (2014), Coronado y Gómez Boulín (2015), Lucarelli (2015), Amieva, Rainero, Clerici, Roldan (2017) Elichiry (2018), Garzuzi (2019); quienes señalan que el desafío es plantear una OE contextualizada, pertinente, específica, relevante y oportuna, que permita acompañar significativamente al estudiante.

En tanto no se encontraron antecedentes que refieran a la relación entre la OE y las EA, se complementó la búsqueda con trabajos que mencionan a éstas últimas. Por un lado, aquellos que dan cuenta de los aspectos conceptuales y componentes de las EA, Nisbet y Shucksmith (1986), Bonwell y Eison (1999), Camarero Suárez, del Buey y Herrero Diez (2000), Bixio (2005), Muñoz Quezada (2005); Eison (2010), Crispín Bernardo (coord.), (2011), Freiberg Hoffmann, Ledesma y Fernández Liporace (2017).

Por otro, los que señalan la importancia que el estudiante cuente con EA para enfrentar su recorrido académico, Beltrán Llereza (1993), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), Ezcurra (2005), Salim (2006), Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Araneda (2007), Zárate, Arias, Franzante (2011), Franzante, Hormaiztegui, Fellay, Germaniez, Malugani, y Piter, (2011), Franzante y otros, (2012), Garzuzi (2013), Peña Hernández (2016), Ademar Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2021)

Por último, aquellos estudios que de diferentes maneras, concluyen en la importancia del papel del docente y su rol de orientador en el desarrollo de EA de sus estudiantes, Pozo y Monereo (1999), González González y Ramírez Ramírez (2010), Ortega (2008), Herrera Torres y Lorenzo Quiles (2009), Müller (2010), Llerena Companioni (2011), Lucarelli (ed.) (2015), Lucarelli (2016),

Franzante, Pagani, Perdomo Vázquez, Perdomo Blanco, Rodríguez Díaz (2017), Sánchez Cabezas, López Rodríguez, y Alfonso Moreira (2018), Tresca (2019).

De dichos antecedentes se desprende en primer lugar la fundamentación de la importancia tanto de la temática sobre OE como de las EA, sin embargo, no se encontraron estudios que sustenten la necesidad de orientar desde la OE al docente para que pueda elaborar y desarrollar EA que se ajusten al contexto universitario. Especialmente si se tiene en cuenta que, si bien al ingresar a la universidad el estudiante lo hace con un cierto bagaje de habilidades, recursos, estrategias que resultan el andamiaje necesario para afrontar los estudios universitarios, serían incompletos si no se transforman para abordar los nuevos conocimientos. Dicha transformación, en tanto parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, debe ser “guiada” y “acompañada”, y en ello juega un papel fundamental el profesor en su función orientadora.

Por ello, si el docente no cuenta con los recursos necesarios para orientar el desarrollo de EA, la guía o asesoramiento será incompleta pudiendo generar obstáculos no sólo cognitivos sino también afectivos en el proceso de aprendizaje. Este supuesto lleva a sostener la necesidad de la OE al docente, para que pueda reconocer las EA que posee (adquirida en su propio proceso de aprender), modificar las que son insuficientes como así también elaborar y desarrollar nuevas para poder transferirlas en su rol de orientador del proceso de aprendizaje.

Se puede observar así que guiar, acompañar, ayudar, estrategias de aprendizaje, acción, transformación, son conceptos que surgen relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje. A su vez, cómo se desplegará en el sustento teórico- metodológico de la presente tesis y, en coincidencia con la autora Molina Contreras (1998), la OE debe ser considerada parte integrante del proceso y proyecto educativo, enmarcando a la misma también en el desarrollo personal- social de los individuos.

Ampliando lo reseñado se pudo observar respecto a las EA, que la literatura referida anteriormente en su mayoría ubica a las mismas en el marco de las estrategias de enseñanza que el profesor utiliza en sus clases. Y especialmente, las que se despliegan en el primer año de los estudios universitarios, en esta indagación se puso el acento en la relación e incidencia que la OE al docente tiene en la elaboración y desarrollo de EA a lo largo del

recorrido académico, y a su vez que las mismas se ajusten al contexto universitario.

En tanto la OE al docente no es contemplada en la UCU, se convierte en una insuficiencia que permite señalar la contradicción, en tanto el profesor no sea orientado no podrá contar con EA que pueda transferir a sus estudiantes, así se reconoce la existencia de una contradicción fundamental que enmarca la investigación: *la insuficiente OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario*

Por ello la OE al docente, adquiere especial relevancia en tanto espacio sustentado en principios, no sólo de atención a las necesidades y potencialidades que emergen del proceso aprendizaje, sino también de la prevención de las dificultades y/ u obstáculos que los diagnósticos y trabajos de investigación e intervención aportan, en un contexto sociohistórico, de permanentes y vertiginosos cambios.

Teniendo en cuenta lo reseñado se puede enunciar como **PROBLEMA CIENTÍFICO** *la contribución de la Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario*

A partir del cual se formularon los siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cuál es la fundamentación teórica y metodológica para establecer la relación posible entre la OE y las EA en el contexto universitario?
- ¿Cuáles son y cómo se desarrollan las EA actuales en las prácticas de los profesores de la UCU?
- ¿Qué acciones desde la OE a los docentes pueden plantearse para que elaboren y desarrollen EA ajustadas al contexto universitario?
- ¿Qué resultados teóricos y prácticos se esperan de las acciones de OE al docente en la elaboración y desarrollo de EA?

Dichas preguntas y la falta de estudios científicos en la UCU para responder a las mismas permitieron el planteo del problema científico enunciado. A su vez una concepción de la OE como guía, ayuda brindada por un Otro con conocimientos diferentes permite sustentar el **OBJETO DE INVESTIGACIÓN:**

La Orientación Educativa al docente en el contexto universitario

Y, en tanto la OE puede abarcar diferentes campos, se consideró pertinente circunscribir el **Campo de la investigación:** la Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el

contexto universitario. En tanto es en dicho campo, donde se observaba tanto la carencia y necesidad como así también la posibilidad de encuentro entre orientador y orientado.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

En correspondencia con el problema planteado, se propuso como:

Objetivo general:

Plantear una estrategia de OE destinada al docente, que contribuya a la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

Objetivos específicos

- Fundamentar la relación entre la OE y las EA en el contexto universitario con énfasis en la UCU.
- Indagar el estado actual de las EA en las prácticas docentes de los profesores de la UCU.
- Implementar acciones de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA que permitan validar los resultados de la presente investigación.
- Proponer una estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA de acuerdo a los datos obtenidos en las diferentes etapas del proceso investigativo.

En resumen, se puede señalar que analizar la presencia y ausencia de EA en las prácticas del profesor universitario, permite reflexionar sobre una de sus funciones, el de orientador del proceso de aprendizaje. A lo cual se puede agregar, que es en el espacio más inmediato, en la práctica del aula en interacción con el otro- con el conocimiento- con el docente, donde se construyen las nuevas estrategias para aprender. Se parte de las experiencias previas, pero también se deben aprehender “sobre la marcha” saberes, saber hacer, valores, códigos, actitudes, costumbres, de este nuevo trayecto educativo, el universitario (Franzante, y otros 2011). Y en tanto el rol de orientador del profesor es un proceso permanente de interacción, la ayuda, guía, no finaliza en el contexto escolar, sino que la orientación recibida permite “aprender a aprender” en un proceso para toda la vida.

Lo expuesto permite plantear los aspectos que se consideran la novedad de la presente investigación, desde diferentes dimensiones de análisis que emergen de la permanente confrontación teoría- empíria

- Por un lado, se presenta una temática original, al proponer una aproximación teórica sobre la relación entre OE al docente y EA en el contexto universitario,

cuestión poco abordada en la literatura actual.

- A su vez, la carencia de OE al docente de la UCU, constatada en las diferentes etapas de investigación, permite plantear una forma de abordar la OE, junto y para el profesor universitario, original para el contexto de estudio.

- En tanto, el planteo de una Estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, sustentado en la interacción orientador y orientado, permite una transformación constante de las prácticas docentes, y contribuye a la formación continua e integral del profesor.

-Por otro, el enfoque cualitativo propuesto y el camino metodológico transitado, se avizora también con pocos antecedentes para el abordaje de la problemática planteada. La triangulación de diferentes técnicas de recolección de datos, permitió comparar y validar la consistencia interna de la información producida a través distintos métodos e instrumentos de recolección de información (Najmías y Rodríguez en Sautu, 2007, p. 370). Y la retroalimentación constante en las diferentes etapas del proceso de investigación, admitió, a partir del análisis, interpretación, sistematización y conceptualización de los datos emergentes, la generación de categorías conceptuales para enunciar principios y características de la OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA no encontrados en los estudios revisados.

Ampliando lo señalado, el enfoque cualitativo fue considerado como el andamiaje apropiado para el proceso investigativo, sustentado en una lógica inductiva analítica que permite un proceso dialéctico constante entre teoría y emípiria. Desde este enfoque se planteó el estudio de caso como método para abordar la empíria, a través una estrategia metodológica que incluye diferentes técnicas de recolección de datos: la observación, narraciones de los profesores, grupos de discusión con los estudiantes, entrevistas de devolución a los docentes en sesiones de retroalimentación, actividades de orientación. Para el análisis de los mismos se recurrió al Método Comparativo Constante planteado (MCC), planteado por Glaser y Straus (1967). Estos aspectos serán retomados en el capítulo II, pero cabe destacar desde el inicio que la mención separada de enfoque, métodos y estrategias metodológicas se realiza a los fines de fundamentar el proceso, entendiendo a los mismos como un continuo en el proceso investigativo. Éste último se desplegó en tres etapas:

-La primera etapa de indagación permitió identificar, la insuficiencia de EA en

las prácticas docentes del profesor de la UCU, para el desempeño de su función de orientador en el desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

-A partir del análisis, sistematización, interpretación y conceptualización de la información recogida, se formuló una segunda etapa, implementando actividades de orientación a través de talleres de co- formación con docentes, con el objetivo de validar las categorías emergentes de los datos recogidos y la necesidad de contar una propuesta de estrategias de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA.

-La tercera etapa sustentada en las anteriores, permitió plantear una propuesta de una estrategia de OE al docente que contribuya y acompañe al profesor, en la construcción de su rol de orientador para elaborar y desarrollar EA ajustadas al contexto, desde una perspectiva de la formación continua.

- Junto al proceso investigativo se entrelazan en forma espiralada el proceso de formación doctoral que se valida en el proceso metodológico y los aportes teóricos y prácticos finales de la tesis. Pero que, a modo de ver de la tesista, resulta incompleto si no se hacen visibles aquellas acciones que atraviesan la formación y permiten unir en un todo el pensar, el hacer y el sentir. No a modo de etapa, sino a través de la historia natural de la investigación, especialmente en este caso la historia natural del proceso de formación (Anexo IV). Se asume junto a Gallart (1993) que la historia natural de la investigación es el relato y la explicitación del camino de la investigación y “fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos” (en Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, 1993, p.138).

CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En este apartado se reseña la literatura que permitió fundamentar teórica y metodológicamente la OE y las EA en general para luego, abordar la posible relación entre ambas desde la OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA, ajustadas al contexto universitario. Cabe destacar, tal lo enunciado en la introducción, la insuficiente literatura respecto a la mencionada relación, lo cual otorgó relevancia académica y científica a la presente tesis.

Se observa junto a López Palacio (1996) que definir los términos no resuelven los problemas educativos que se pretenden abordar, se trata de “reflejar una realidad objetiva, lo que no siempre sucede” (p.39). En este sentido, la explicitación de qué, cómo y por qué de los conceptos y autores seleccionados que sustentan la perspectiva teórica de la presente tesis.

1.1. La OE: definiciones, modelos y áreas de intervención

Se parte de considerar junto a Bermúdez Morris y Pérez Martín (2015) desde el enfoque Histórico Cultural, que el proceso de orientación educativa complementa al proceso de enseñanza aprendizaje y citando a Caballero Delgado (2013) los autores definen a la misma como la “...relación de ayuda que establece el educador con los estudiantes, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones en situaciones en las que carecen de recursos o de posibilidades para decidir, con el fin de propiciar su crecimiento personal” (p.110).

De la misma manera, Sierra Salcedo (2008), concibe a la OE como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora e integral. Proceso que, en palabras de la autora, permite contemplar las múltiples tareas que desarrolla el profesor más allá de la asignatura que imparte, incluyendo la formación integral del estudiante.

Formación que conlleva implícita la interacción propia de todo acto pedagógico, “entre un sujeto que aprende (individual y colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste) en función de un tercer elemento: el contenido” (Souto, 1993, p.42).

Desarrolladora en tanto sistema de acciones de enseñanza y aprendizaje organizado, sistémico, planificado y científico, lo cual implica proyectar, e “incluye modelar o diseñar, ejecutar, dar seguimiento, evaluar, adecuadamente las relaciones entre todos los componentes del sistema” (Suárez y otros, 2010, p. 66).

E integral, garantizando un proceso pedagógico que sustente “la unidad del conocimiento, el desarrollo de capacidades y la formación de convicciones, actitudes y rasgos morales y del carácter” (Colectivo de autores 1984, en Sierra Salcedo, 2008, p. 4).

Ampliando la perspectiva desarrolladora del aprendizaje, se puede señalar que si bien durante todo el siglo XX y en el tránsito del XXI muchos son los

enfoques teóricos que abordan el concepto de desarrollo, no todos comparten las mismas ideas. En virtud de ello se considera entre otros, los aportes de Vygotski (2000) en tanto son de suma importancia como sustento del objeto que se desea investigar pues sostiene que, “el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares” (p.129), y en este sentido se puede agregar con el autor que el “buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo” (p. 139).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se abordan en el presente apartado, desde diferentes miradas conceptos de la OE en general y en la universidad en particular declaradas por diferentes autores que incluyen la perspectiva desarrolladora enunciada.

En primer lugar, se señala junto a Vuelvas Salazar (2004) la importancia de investigar en el campo de la OE, observando que en dicho campo existen dos posibilidades para acceder al conocimiento sobre la temática. Por un lado, la producción intelectual que, partiendo de los saberes con que teóricos y expertos conciben lo real, se realiza un análisis y se propone una solución ante una problemática. Por otro lado, una forma de acceder al conocimiento desde dos perspectivas, una desde el objeto construido, otra recuperando los referentes empíricos. Ambas sustentadas en “una lógica de pensamiento cuya finalidad no es resolver problemas de la práctica, sino de conocimiento” (p.7)

Es decir, problemas de “desconocimiento” entendido como resolver dudas, afrontar dificultades, descifrar contradicciones que permitirá llegar a verdades relativas, eliminar incertidumbres que obstaculizan el buen desempeño en acciones concretas, cuestiones que se abordan en los resultados de la presente tesis.

Del interés de quienes investigan en OE para desarrollar acciones desde la perspectiva del sujeto, surgen diferentes estudios con enfoque cualitativo. Si bien los mismos son muchas veces resistidos “cabe destacar que la orientación educativa en sí constituye un campo problemático virgen, que bien vale la pena estudiar para comprender lo que en él se encierra y lo que significa para los actores, incluyendo a los mismos orientadores” (Vuelvas Salazar, 2004, p.8). Esta afirmación realizada por el autor si bien cuenta con más de 16 años de antigüedad, en la actualidad puede encontrarse nuevos aportes respecto a la OE dirigida a ayudar y guiar al estudiante. Pero cabe señalar que el campo de la OE al docente sigue siendo poco explorado, tal como puede comprobarse en

la exhaustiva tarea de búsquedas de antecedentes a través de explorar sitios web: revistas especializadas, repositorios de universidades tanto nacionales como extranjeras, páginas y blog referidas a temáticas educativas, entre otros. Un ejemplo de lo referido en el párrafo anterior es la fundamentación expresada por Garzuzi (2019) respecto a la importancia de la OE en la universidad, entendiendo que debe iniciarse cada vez más caminos desde la investigación educativa, que tiendan a afrontar problemáticas referidas tanto a asesoramiento institucional como tutorías, cuestiones de acceso, permanencia y abandono, entre otras, contribuyendo con sus resultados al avance científico del conocimiento sobre la OE. Agrega la autora que no hay recetas para trabajar desde la OE en tiempos complejos, a lo cual se puede añadir, en tiempos de cambios acelerados y constantes, donde deben contemplarse “propuestas de intervenciones flexibles y entrelazadas con demandas de diversas fuentes: los estudiantes, las familias, los docentes y quienes gestionan las políticas universitarias” (p.13).

Retomando a Bisquerra Alzina (2005), un referente necesario de la OE, concibe a la misma desde un concepto general a:

la Orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la Orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida (p.1).

En tanto, se suma a la definición en forma más específica el concepto de Orientación Educativa, refiriendo junto a Vuelvas Salazar (2004) que la misma implica un “constructo epistémico puede tener diferentes objetos de conocimiento, porque su práctica es diversa y compleja y “no tiene uno solo, sino tantos como ‘sujetos epistémicos pertinentes’ enfrentan la misma problemática” (p.3). Desde la esfera social, la tarea del orientador se refiere a que sus acciones sean aceptadas y deben basarse en los valores e intereses del grupo o comunidad educativa hacia quien dirige las mismas.

Teniendo como sustento lo anteriormente descrito, y haciendo un recorrido más acotado del concepto de la OE se considera junto a Ianni (2003), que

constituye un aspecto fundamental del proyecto institucional y, prioritariamente, debe posibilitar que los alumnos, niños, adolescentes y jóvenes, sean reconocidos y considerados como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir, como sujetos activos en la construcción de su proyecto de vida, comprometidos con su tiempo potenciando las posibilidades y, reconociendo las limitaciones, tanto propias como de sus circunstancias (p.53).

Se debe contemplar en este sentido que, cuando hay ausencia de OE se busca una respuesta en los contextos y en los grupos que rodean al estudiante y en las experiencias anteriores; cuando no existe la ayuda, aparece la autonomía en el aprendizaje la cual puede ser oportuna pero también, puede estar sesgada por maneras (estilos) deficientes para aprender, que pueden ser nocivos para la adquisición de nuevos conocimientos.

A partir de ello, un primer aspecto a considerar refiere, tal como se viene sosteniendo, que debe enmarcarse a la OE en un proceso continuo más allá de las etapas evolutivas y educativas. Y a su vez, que dicho proceso contemple la participación activa y en interacción permanente entre orientador y orientado. Se puede agregar junto a Cobos Cedillo (2010), que en tanto hay conceptos claves para la OE, también hay principios, entre los que destaca uno que considera fundamental, el que sostiene que la orientación es un derecho del alumnado y “no sólo de quienes pueden presentar alguna dificultad. También es un derecho del alumnado con independencia de su edad y de la etapa educativa en que se encuentre. Sea o no obligatoria, sigue siendo un derecho de todos y de todas” (p.45). A ello se suma el principio básico de prevención respecto a la actuación, el de orientación a lo largo del desarrollo de la vida del sujeto y de acuerdo a la comunidad donde está inserto. Si bien la autora refiere a uno de los principios básicos de la OE como derecho de todo el alumnado, señala un punto que merece ser tenido en cuenta y es que dicho derecho va más allá de la etapa educativa; lo cual permite inferir que también es un derecho del profesor en tanto necesita ser orientado para cumplir con su función de orientador. Ello implica el desafío de una orientación “pertinente, específica, relevante y oportuna” (Coronado y Gómez Boulín, 2015. p. 20)

Recapitulando junto a Molina Contreras (2004) la OE implica,

un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la

diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (p. s/n).

Como síntesis del recorrido conceptual surgen rasgos distintivos de la OE, entre los cuales se pueden identificar como principales:

- forma parte del proceso de enseñanza- aprendizaje
- es una práctica pedagógica,
- es un proceso permanente a lo largo de la vida de los sujetos,
- se corresponde con un contexto histórico determinado,
- se sustenta en principios preventivos e inclusivos,
- tiene entre sus funciones el diagnóstico, pronóstico, guía y ayuda en pos del desarrollo integral del sujeto.

Retomando lo referenciado en puntos anteriores cabe ampliar la mirada de la OE desde diferentes planteos que contemplan modelos, áreas y contextos donde la misma es posible.

Señalan Vieiras y Vidal (2006), luego de analizar distintas propuestas organizativas sobre la OE en la universidad en contextos estadounidenses, europeos y el español en particular que, si bien no es posible ni deseable, definir una fórmula universal hay puntos comunes. Entre ellos se resalta la necesidad de que la “orientación se integre como un sistema planificado en la estructura organizativa de la institución” (p. 82). Siendo ésta el factor clave para el modelo de orientación que se propone de acuerdo al perfil de sus estudiantes, otorga suma importancia acompañar al alumno para que pueda enfrentar problemáticas que se presentan antes, durante, o al finalizar la carrera elegida y aún, luego de su egreso.

Para ello, consideran Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005) que debe tenerse siempre presente la función orientadora de la OE, en tanto se caracteriza por partir de considerar la relación educación- desarrollo. Señalando la importancia de la actualización de los diagnósticos de la situación social del desarrollo de los estudiantes (desde una concepción vigotskiana), que permitirá determinar qué tipo de ayuda necesitan y los profesionales que puedan brindarla. Y, en este sentido consideran, “la estructura de la función orientadora del profesional de la educación, su carácter sistémico y el dominio de determinados contenidos de Orientación Educativa” (p.9).

En este sentido conocer el perfil del estudiante que recibe la universidad, sus motivaciones, expectativas, posibilidades y limitaciones, son aspectos a tener en cuenta al momento de elaborar estrategias de intervención en lo docente-educativo. Temática ésta que puede observarse en Argentina, en los trabajos de Mastache, Monetti y Aiello (2014), quienes a partir de investigaciones sobre las trayectorias estudiantiles y los recursos con que cuentan los profesores para la enseñanza, realizaron recomendaciones sobre líneas de acción para la OE en la universidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto, y retomando a Bisquerra Alzina (2006), se puede ampliar el marco general que define la OE, teniendo en cuenta los modelos, áreas, contextos y agentes de intervención en la OE.

Referido a los modelos de intervención, que permiten conseguir resultados en la práctica, se pueden distinguir según el autor:

A) El modelo clínico (counseling), el cual se centra en la atención individual del orientado; B) el de programa, destinado a la prevención de los problemas y por ende al desarrollo integral de los orientados; y, por último, C) la consulta o asesoramiento, para colaborar con profesores, tutores, familia, institución, para que sean ellos quienes desarrollen los programas de orientación.

En cuanto a las áreas de intervención señala, que de acuerdo a un desarrollo histórico de la orientación se pueden señalar las siguientes áreas de intervención de los orientadores:

- Orientación profesional
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Atención a la diversidad
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Conviene insistir en que “no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas (...) Muchas veces, cuando el orientador interviene, no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo (Bisquerra Alzina, 2006, p.11).

En lo referido a los contextos de intervención de la orientación, se trata de una categorización centrada en el orientado y su proceso evolutivo; en el sistema escolar, los medios comunitarios y las organizaciones entre otras (Bisquerra Alzina, 2005). En este sentido se debe considerar que el sistema escolar está constituido tanto por los estudiantes como por docentes, directivos, y padres, pero a su vez por la comunidad donde cada institución educativa está inserta.

Otros autores de referencia, Hernández Rivero y Mederos Santana (2018), identifican diferentes modelos de actuación de quienes cumplen la función de orientador. Entre ellos destacan:

a. Modelo de intervención: basado en la perspectiva del orientador/a como el experto en un tema o área del conocimiento quien plantea la problemática y su solución. Decide sobre cómo y qué se debe hacer, controla las acciones desde un rol netamente directivo.

b. Modelo de facilitación: desde el cual el orientador colabora con el profesorado a analizar y clarificar los problemas que se plantean en la práctica de la enseñanza a partir de una reflexión conjunta. Se prioriza la ayuda ante los proyectos diferenciando al modelo anterior de intervención directa.

c. Modelo de colaboración: planteado desde experiencias y conocimientos compartidos entre orientador y orientado de modo que, tanto la identificación del problema, como la toma de decisiones para abordar las soluciones, es compartida. “La clave ahora es ‘trabajar con’, potenciar y favorecer el empoderamiento profesional y de la organización. El rol que juega el orientador constituye una pieza clave como estímulo para la transformación de las prácticas educativas y las finalidades sociales” (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018, p.43).

Así, en la línea que se viene desarrollando, puede observarse que, en los modelos y áreas de intervención de la OE, si bien en forma general se menciona al orientador y orientado, no se desprende un área de intervención específica relacionada al trabajo conjunto con el colectivo docente, con excepción del modelo de colaboración planteado por estos últimos autores mencionados.

En este sentido, la OE adquiere especial relevancia en primer lugar, pues permite planificar acciones de acompañamiento, asesoramiento y guía desde y en el aula, en la cotidianeidad, en espacios participativos y colaborativos que tiendan al mejor desarrollo posible del proceso de enseñanza- aprendizaje. A su vez, fundamentan la OE al docente como campo de intervención, en el caso que nos ocupa en el contexto universitario, para que pueda asumir su función de orientador como parte de su rol profesional.

A ello no puede dejarse de incluir en la función de orientador en los contextos actuales de pandemia ocasionada por la COVID-19 (2020- 2021), el rol de orientador ante el uso de las tecnologías de la información y comunicación

(TIC), eje central en el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos últimos tiempos. En este sentido, se considera que la OE debe estar orientada a ofrecer diversas estrategias que hagan que las prácticas educativas sean más atractivas y enriquecedoras, lo cual implica empoderar a un profesor, que en muchas ocasiones no es nativo digital, de nuevos procedimientos para garantizar el aprendizaje cooperado en entornos virtuales (Franzante, Barrientos, Perdomo Blanco, 2021).

1.2. Precisiones conceptuales de las EA, sus características, componentes y clasificación

Junto a la conceptualización de la OE y, teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la presente tesis, se complementa con el desarrollo y elaboración de EA, en el presente apartado se realiza un abordaje conceptual de las mismas siguiendo diferentes autores.

Se aclara que, si bien en esta tesis no se aborda el qué, sino más bien el “cómo” se aprende en la universidad, y dentro del “cómo” la elaboración y desarrollo de EA, es necesario realizar una aproximación general al “qué” a través de reconocer que son conocimientos disciplinares básicos, acompañados de habilidades y actitudes para aprender, junto a poder comunicar a otros, lo “aprendido”, pues ello permite observar lo “aprehendido” en este nuevo, aunque continuo, recorrido del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Así, reconocemos junto a González González y Ramírez Ramírez (2010); que en el siglo XXI las acciones de las instituciones educativas deben tender a promover la capacidad de autogestión de los aprendizajes, de la progresiva autonomía que admita disponer de habilidades intelectuales y sociales para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

De esta manera y retomando el concepto de EA enunciado en la introducción de la presente tesis, y en el marco de este proceso continuo que implica el aprender, las EA se convierten en un área de interés en la OE. Las mismas refieren según Visca (1994) a procedimientos que se utilizan para resolver una determinada situación, los cuales incluyen todas las acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo.

Se puede agregar junto a Valle Lima (2011) (en de Armas Ramírez y Valle Lima, 2011), que etimológicamente el término estrategia es una voz griega,

estratégos, (general) que, “aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego por extensión, se ha utilizado para nombrar la habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto” (p.23). En coincidencia con el autor, los planteamientos sobre el término de José Martí y Paulo Freire resultan sumamente interesantes. Reseña Valle, que Martí señaló “Estrategia es política (...) y (...) política que al fin y al cabo es el arte de asegurar al hombre el goce de sus facultades naturales en el bienestar de la existencia”. En tanto Paulo Freire “sentenció: “La política más que discurso es estrategia y táctica. Al estudiar en el mapa general del sistema educativo cuáles puntos pueden ser tocados y reformados (...) hay que estar muy lúcido con relación a táctica y estrategia, parcialidad y totalidad, práctica y teoría” (Freire en Valle Lima; 2011, p. 23).

A su vez Rodríguez Castillo y Rodríguez Palacios (2011) señalan que “la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación” (Rodríguez Castillo y Rodríguez Palacios, en de Armas Ramírez y Valle Lima, 2011, p.91)

Respecto a las EA específicamente, se acuerda con los autores seleccionados a continuación, y si bien las mismas difieren no se contraponen, por el contrario, se presenta una selección que permite una complementación.

En este sentido, Bixio (1988), considera que las mismas, son los procesos que el estudiante “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento” (p.67).

A su vez, se puede agregar junto a Castellanos Simons, Reinoso Cápiro y García Sánchez (2000) que las EA se conforman por los conocimientos y procedimientos “que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente” (p. 19). Agregan los autores que para un uso eficiente de la EA los estudiantes deberían poseer entre otros, el nivel de desarrollo de aquellos procesos psicológicos que la actividad requiere, conocimientos previos que permitan abordar los nuevos, tal ha sido planteado en coincidencia con otros autores, junto a habilidades específicas para apropiarse de los contenidos específicos de la asignatura, procedimientos de apoyo, y una cuestión que merece especial atención referida a los conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje.

Así, se sostiene que las EA cumplen una función esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje facilitando y promoviendo conocimientos significativos, y para ello acompañar y guiar al profesor en la elaboración y desarrollo de las mismas se torna necesario.

Autores como Crispín Bernardo, y otros (2011) refieren que las EA permiten utilizar diferentes habilidades para abordar y desarrollar una tarea de aprendizaje, desplegando un conjunto de operaciones mentales y una determinada secuencia. Agregan los autores que las mismas:

incluyen destrezas y tácticas de aprendizaje, pero no son un mero conglomerado de habilidades y técnicas o un listado de actividades a realizar; antes bien, implican el uso de los recursos del pensamiento desde un enfoque deliberado, planeado y regulado para alcanzar determinados objetivos, están siempre orientadas a una meta (p. s/n).

Similar definición plantea Camarero Suárez, del Buey y Herrero Diez (2000) sosteniendo que las EA tienen lugar en los mismos procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas que se desprenden a partir de la conducta del sujeto ante una tarea de razonamiento o resolución de problemas. A lo cual se agrega junto a Díaz Barriga y Hernández Roja (1998), que además del carácter consciente e intencional de las EA pueden considerarse “instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. s/n).

Sustentada en los autores mencionados se considera que las EA, son procedimientos conscientes, interrelacionados y coherentes, que selecciona el estudiante para alcanzar un objetivo, resolver un problema, tarea, conseguir una meta. Para ello la guía del profesor resulta necesaria, tanto en la elección de las estrategias adecuadas como en la elaboración de aquellas que no se posean, de acuerdo “con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar. En este proceso, el docente es quien tiene que crear ambientes de aprendizaje para aprender” (Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021, p.47).

De lo reseñado en los ítems anteriores se puede sostener que, las EA tienen en los autores mencionados una característica esencial común, su carácter de ser un proceso consciente, que permite organizar los conocimientos en un todo favoreciendo la transferencia de las mismas a la resolución de problemáticas en el contexto educativo y más allá del mismo.

En este sentido, se desprende otra característica integrada por la actitud y aptitud tanto de profesor y estudiante, orientador y orientado, que refiere a la complementariedad de los roles en el proceso de aprendizaje entendiendo que ambos son partícipes del aprender y del enseñar, por lo tanto, de potenciar EA. Cuando se refiere a orientador y orientado (profesor y un par) también los roles pueden ser flexibles y dinámicos, en el sentido de que el profesor puede convertirse, de acuerdo a sus carencias, en “sujeto orientado” por un par, en este caso otro docente; así, las EA son un “pretexto” para que el docente construya su rol de orientador. Especialmente en los contextos actuales, tal lo señalado de cambios vertiginosos, donde la elaboración y desarrollo de EA deben ajustarse a los contextos de pandemia. La introducción de la tecnología en los ámbitos educativos ha obligado a cambiar la forma en la que se vinculan los profesores y los estudiantes; podemos decir que es un gran “*Iceberg digital*”, ya que es imposible de obviar ni esquivar y nos ha dado la gran oportunidad de revisar roles, funciones y modos de entender la educación formal y la actuación profesional (Casablancas, 2017, en Franzante, Barrientos, Perdomo Blanco, 2021).

Sumado a lo expuesto, no puede dejarse de lado una característica que complementa las anteriores y sin la cual el aprendizaje no es posible, el carácter afectivo de las EA, en tanto “pensamiento, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y relacionarla con el conocimiento previo, también cómo recuperar la información existente” (Muñoz Quezada, 2005.p.s/n).

A partir de la caracterización realizada por los diferentes autores reseñados en párrafos anteriores, se observan componentes comunes que constituyen las EA, y pueden agruparse en:

- Internos al sujeto: la estructura cognitiva y los esquemas de acción; los conocimientos previos; las destrezas, habilidades y recursos; el interés, motivaciones y objetivos hacia el estudio y las condiciones psicofísicas.
- Externos al sujeto: el tiempo y espacio físico para estudiar; el material bibliográfico y de apoyo, el contenido a estudiar; la presencia de otros con quienes compartir el estudio (pares, familia, docentes) y el tiempo y espacio para actividades de tiempo libre.

A su vez puede sumarse a los componentes de las estrategias, que en tanto las mismas son controladas y no automáticas facilitan conocer los recursos con

los que se cuenta para seleccionar, planificar e implementarlas, y reflexionar sobre el modo de emplearlas, saber cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.

Ello permite la adquisición de conocimientos acerca: de las situaciones en las que se puede volver a utilizar las mismas, en qué forma deben utilizarse y cuáles son sus beneficios.

Para finalizar este apartado resulta interesante presentar brevemente, una clasificación de las estrategias de aprendizaje basada en varios autores, entre otros, Díaz Barriga y Hernández Roja, 1998; Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez, 1998, Valle Arias, Barca Lozano González Cabanach, y Nuñez Pérez, 1999; Monereo (comp) 1999; Castellanos Simons, D.; Reinoso Cápiro, C y García Sánchez, C., 2000; Villar, 2003, Castellanos Simons (2005); Eison (2010), Crispín Bernardo (coord.), (2011), Garzuzi (2019), Freiberg Hoffmann, Ledesma y Fernández Liporace (2017), Bahamón Muñetón, Vianchá Pinzón, Alarcón, Bohórquez Olaya (2017), Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2021).

Así las EA pueden agruparse en tres grandes categorías teniendo en cuenta las coincidencia y diferencias encontradas: cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

Respecto a las estrategias cognitivas refieren a la integración de los contenidos nuevos a los previos. Conviene volver a señalar la importancia de las mismas pues, al no ser tenidas en cuenta pueden generar obstáculos para aprender, los conocimientos previos son el andamiaje necesario para construir los nuevos. En términos de Bachelard (2000) al conocimiento científico se accede cuando “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (p.15).

Dentro de este grupo, Valle, González Cabanach, Cuevas González, y Fernández Suárez, (1998) señalan que las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Lo cual implica según este autor “un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente” (p.58). A su vez Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach, y Nuñez Pérez, (1999), Tesouro (2005) agregan que, las estrategias metacognitivas, refieren a cómo el estudiante, a

partir de su propia cognición, puede planificar, controlar y evaluar los objetivos planteados para desarrollar su proceso de aprendizaje. Lo cual implica el autoconocimiento del estudiante de sus capacidades y limitaciones cognitivas, para lo cual es importante el rol del profesor a partir de tareas de reflexión sobre los problemas que se abordan.

Para Kurtz (1990) (citado en Valle Arias y otros, 1999), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias:

en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea (p.59).

Las estrategias de apoyo, señalan Díaz Barriga Arceo y Hernández Roja (1998), refieren a la intervención de los procesos motivacionales y afectivos en la elaboración y desarrollo de las EA, las cuales citando a Dansereau, Weinstein y Underwood; “permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, y se incluyen, entre otras, estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio” (p. 238).

En los contextos actuales, resulta de importancia sumar a las clasificaciones reseñadas junto a Freiberg Hoffmann, Ledesma y Fernández Liporace (2017), las estrategias de recursos para el aprendizaje, especialmente referidas a recursos tecnológicos. Señalan los autores que el empleo de los mismos “parece ser un factor que participa en la comprensión, adquisición y evocación de contenidos (Stover, Uriel y Fernández-Liporace, 2012, en Freiberg Hoffmann, Ledesma y Fernández Liporace, 2017, p. 558). Así, puede sostenerse que debe considerarse que el manejo de la Información 2.0 y los recursos tecnológicos se convierten en EA, en tanto su uso se vincula con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos en medios tecnológicos. A partir de lo expuesto se puede sostener junto a Garzuzi (2019), que el paso por la vida académica universitaria, favorece la elaboración y desarrollo de

estrategias de aprendizaje, pero que las mismas se van desarrollando durante el cursado de las carreras elegidas.

A ello se puede agregar también a los cambios que se producen durante dicho cursado y que inciden directamente en las formas de aprender, como el hecho de la emergencia en tiempo de pandemia que conlleva necesariamente a una revisión y actualización de EA para ser utilizadas bajo la modalidad en línea⁸.

Así, contar con EA, optimizan el proceso de aprendizaje, y en tanto se elaboran y modifican en forma permanente en los diferentes niveles educativos, el profesor como orientador juega un papel importante en la elaboración y desarrollo de las mismas. De esta manera, las EA se convierten en la presente investigación en contenido de la OE al docente, en tanto a partir del trabajo colaborativo orientador- docente, se guía en el proceder para elaborar y desarrollar las mismas para el desempeño de su rol de docente orientador.

1.3. La función orientadora del docente

Teniendo en cuenta lo reseñado en apartados anteriores, respecto por un lado a la importancia de la OE y por otro la función de las EA, resulta importante en este punto abordar el rol del docente como orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje en general y como orientador para la elaboración y desarrollo de EA en particular.

En este sentido, se puede señalar junto a Sánchez Cabezas, López Rodríguez, y Alfonso Moreira (2018), que en los contextos actuales la universidad necesita, en los procesos de formación de sus jóvenes, “desarrollar actividades de orientación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje –y desde todas las influencias en las que se identifica como protagonista o participantes” (p.52). A partir de ello, agregan los autores dos cuestiones que merecen ser tenidas en cuenta, por un lado que, al otorgar al profesor el rol de guía orientador tanto de

⁸ Si bien la OE y EA al iniciar el trabajo de campo de la presente tesis fueron pensadas y elaboradas a partir de procesos de enseñanza- aprendizaje presenciales, el contexto de pandemia también impactó necesariamente en la revisión final, tal como se hará referencia en el Anexo V. En este sentido la modalidad en línea, de acuerdo a la nominación institucional, y teniendo en cuenta el término e-Learning, en su traducción, aprendizaje en línea, educación en línea, se reconoce junto a Rivera Vargas, Alonso Cano y Sancho Gil (2017), que si bien él mismo ha sido inspirado en la tradicional concepción de la educación a distancia, en la actualidad se trata de una “modalidad que mediante el uso activo de las TIC, facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (p.11).A su vez se concibe a la educación virtual, basada en un modelo educacional cooperativo donde la interacción docentes-estudiantes se realiza a través de las TIC, especialmente “Internet y sus servicios asociados (Silvio, 2000 citado por Durán y Estay-Niculcar, 2016, p. 211) (en Franzante, Carbone, Perdomo Vázquez, 2020).

sus estudiantes como de sus pares, se sientan bases para la unión en las prácticas de lo instructivo y educativo. Por otro, en tanto la OE tiene como base la idea de formación a lo largo de la vida, “se le concedió un valor agregado al desarrollo exitoso del proceso educativo, hasta convertirse en un indicador de calidad y del buen funcionamiento del proceso pedagógico” (López y Alfonso, 2010 citado en Sánchez Cabezas y otros, 2018, p.53). Así, en los procesos de enseñanza- aprendizaje no solo se accede a la adquisición de conocimientos a través de conceptos, sino también procedimientos, valores y aptitudes, es decir se aprende a hacer y se aprende a aprender. El aprendizaje en este sentido, tendrá un alto grado de consistencia a partir del establecimiento de múltiples conexiones y las vivencias del sujeto, los cuales podrán ser retomados cuando la situación lo requiera.

Y es en este proceso de aprendizaje donde el rol del profesor es esencial en tanto orienta, guía al estudiante en el momento del ingreso, como en el transcurso del cursado de la carrera elegida, a encontrar los anclajes necesarios para unir “lo previo” y “lo nuevo”. Lo previo que incluye esquemas conceptuales y esquemas de acción, junto a aprendizajes significativos tanto cognitivos como afectivos, con “lo nuevo” que surge en el trayecto educativo, en el caso que nos ocupa, el universitario.

Aprendizajes significativos que en palabras de Ausubel (citado en Pozo, 1993), conducirán al buen aprender caracterizado por rasgos que:

- a) Den cuenta de un cambio duradero.
- b) Puedan ser transferible a nuevas situaciones, y ser sostenidos en el tiempo,
- c) Unan la teoría y la praxis.

Sumado a lo expresado, se considera junto a Recarey Fernández (1998), que “la función orientadora del maestro consiste en el desarrollo de actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo” (p.94). Así, las actividades que se proponen deben tender a desarrollar al máximo las potencialidades del estudiante en cada etapa de su recorrido educativo; y retomando los aportes citados de Ausubel, actividades tendientes a otorgar significatividad a los aprendizajes, en tanto “el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con el conocimiento anterior” (p.211).

A partir de ello, se considera que las acciones esenciales de orientador del profesor estarán orientadas a mediar entre lo aprendido y lo nuevo por aprender. En palabras de Prieto Castillo (1995) “entre un área del saber y de la práctica humana (en sentido amplio, esto engloba toda la cultura) y alguien en situación de aprender, ha habido, hay y habrá siempre, mediadores” (p. 28).

A su vez, se suma como característica de la función de orientador del docente, siguiendo a León León (2014), la de propiciar espacios de interacción, diálogo y apertura entre él y el aprendiente; cuya meta es estimular la perseverancia, hábitos de estudio y favorecer la autoestima y la metacognición. Facilitando así, el aprendizaje significativo en tanto “fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente” (p. 145). Así, el profesor deberá desarrollar una habilidad que le permita establecer con sus estudiantes una relación tal que la función de orientación sea posible. Lo cual facilitará el acceso al conocimiento a través de un proceso de aprendizaje placentero, que permita su aplicación a la vida cotidiana y de acuerdo con su realidad sociocultural.

En este sentido las ideas sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) de Vygotski (2000), implican valiosos aportes para comprender el papel que desempeña “el otro” para optimizar los procesos de aprendizaje en el sujeto. En efecto, señala el autor que los mismos se originan en la vida social, es decir en las acciones compartidas de los sujetos con otros, tal afirmación propone analizar dichos procesos a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

Esos PPS, que son específicamente humanos, son producto de la línea de desarrollo cultural y presuponen la existencia de los procesos elementales, pero estos son condición suficiente para su aparición. El proceso de evolución, es muy complejo, pues involucra cambios en la estructura y función de esa transformación.

Su constitución requiere de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. Subyace en el proceso una apropiación recíproca entre cultura y sujeto, en el que este último se constituye en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir en el plano interpsicológico. Hay una reorganización de esa

actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas.

A partir de lo expuesto se puede sostener que el rol de orientador se construye junto con otro profesor y, en este sentido, se coincide con Ortega (2008) que la función orientadora del docente en la elaboración y desarrollo de EA, en la línea de la función del “otro”, del “docente”, puede pensarse en dos momentos; uno primero que involucra al profesor orientado y docente orientador, para luego transferir las EA aprehendidas a la relación profesor orientador y estudiantes. En ambos casos debe tenerse presente que la elaboración de las mismas “no se construyen desde un acto puramente deliberativo, pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente” (Ortega, 2008, p.15).

En tanto, Pozo y Monereo (1999) refieren que, en el ámbito educativo, no se trata de proporcionar a los estudiantes los conocimientos como verdades acabadas sino por el contrario, brindar pautas, guías, conceptos, que les permita ir elaborando sus propios puntos de vista. Facilitar la interpretación y comprensión de la realidad, de la manera de ver el mundo de manera particular a partir de tantas verdades particulares. Respecto al planteo de quién debe enseñar las estrategias, refieren los autores que todo profesor lo es de su materia y de las estrategias para aprenderla, pero al mismo tiempo, aceptan que existen estrategias generales, relativamente independientes de los diferentes dominios del conocimiento que podrían ser enseñadas con la ayuda de especialistas, en procesos de enseñanza y aprendizaje como lo son los psicólogos de la educación, psicopedagogos, entre otros.

A su vez, Nisbel y Shucksmith (1986), autores considerados pioneros en el abordaje de la temática de EA, observan que las habilidades para el estudio, son parte esencial del aprendizaje, pero la educación, muchas veces “descuida los procesos ejecutivos que controlan y regulan el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje. Nosotros denominamos a estos procesos ejecutivos “estrategias de aprendizaje” (p.58).

Desde estas miradas, puede pensarse la OE en el espacio universitario, como un proceso de acompañamiento continuo al profesor, para que pueda orientar en la elaboración y desarrollo de EA apropiadas en diferentes momentos y espacios más allá del aula. Para ello es necesario, que el profesor guíe, tanto

la modificación de EA cuando las mismas sean insuficientes, desarrolle nuevas cuando no estén presentes y transfiera las que se consideren apropiadas. Ello implica asumir el rol de orientador en dicho proceso, y en esta asunción es dónde se piensa a la OE al docente; partiendo de considerar en este sentido que, en forma paralela mientras el profesor es orientado para asumir su rol de orientador se elaboran y desarrollan EA posibles de ser ofrecidas a sus estudiantes, ajustadas al contexto donde se despliega el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Lo expuesto lleva a plantear y fundamentar en el próximo epígrafe, la necesidad de una estrategia de OE al docente de la UCU que permita la construcción de su rol de orientador, a lo cual debe sumarse en este punto una nueva característica: la contextualización. Ello implica un rol que se constituya a partir de la internalización de la cultura institucional y por ende del contexto social donde la misma se encuentra inserta.

Contextualización en tanto, tal lo señala Freire (1970) toda persona siempre se sitúa en relación con un contexto social concreto; y en ese argumento la cultura institucional es entendida como aquellos significados, percepción y valores compartidos por todos los integrantes de la comunidad educativa. Agrega Fabri (2000), que también implica reglas y lineamientos que indican a los miembros de la comunidad cómo participar, qué hacer y qué no hacer. Agrega el autor que “la cultura institucional se levanta, se edifica con valores. Los valores son aquellos que hacen tangible la cultura” (p.102).

1.4. La OE al docente en la elaboración y el desarrollo de EA

Retomando el planteo realizado en la introducción y que será ampliado luego en el marco metodológico, se parte de considerar que el perfil del profesor, universo de estudio de la presente investigación, muestra un colectivo con sólidos conocimientos disciplinares, pero escasa formación pedagógica. Ello, torna a la OE al docente esencial, en tanto implica abordar en forma contextualizada y colaborativa, tanto las problemáticas que se van detectando en la cotidianeidad del aula, como la elaboración y desarrollo de EA necesarias para abordarlas.

En este sentido se puede agregar que, en el interior de las prácticas docentes en el aula universitaria, coexisten elementos que interjuegan y se encuentran íntimamente relacionados para dar lugar al aprendizaje. Profesores que se

dirigen hacia el logro de objetivos didácticos, un estudiante con capacidades y características singulares en su proceso y un objeto a ser conocido: el contenido. La posibilidad que tiene un sujeto de transformar sus condiciones iniciales a partir de la interacción con el contexto universitario y, más concretamente, con el cuerpo disciplinar que intenta conocer, se relaciona con esos procesos de comprensión del objeto, aunque no parte de cero ya que trae un bagaje de conocimientos, que se irá transformando en la medida en que se acerca a la totalización del objeto a ser aprehendido. Proceso mediado, entre otras cuestiones, por las EA sugeridas por el profesor.

Se suma a ello las consideraciones de Tedesco (2014) quien señala, que un tema esencial a la universidad que debe contemplarse dentro de una situación más compleja es el aprendizaje a lo largo de toda la vida; en tanto “gran parte de lo que se aprende hoy en la universidad va a ser obsoleto en poco tiempo, y vamos a tener que estar permanentemente estudiando, aprendiendo, actualizándonos, reconvirtiéndonos” (p.34).

A partir de lo reseñado se puede sostener que, la importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje no estará dado por la “cantidad de conocimientos a adquirir”, sino en las formas que el estudiante desarrolle para llegar a él, reconociendo las EA que ya posee y las que deberá elaborar para adquirir los nuevos conocimientos y consolidar los ya adquiridos (Perdomo Vázquez, 2018). Cuestión ésta que se traslada a la orientación al docente, en tanto para ambos, estudiantes y profesores, el aprender a aprender es el inicio y fin que permite afrontar los permanentes y continuos retos y desafíos que implica el aprendizaje.

Cabe aclarar que el concepto aprender a aprender, relevante en la presente tesis, se trata en términos de Piaget (1972), “de aprender a desarrollarse y aprender a continuar desarrollándose después de la escuela” (p.33). En este sentido es considerado como la capacidad de los sujetos de construir aprendizajes significativos, sostenibles y transferibles. Construcción que implica reconocer las posibilidades y limitaciones, y en tanto proceso continuo, que involucra el desarrollo tanto de aspectos cognitivos como afectivos y sociales, la educación en general y la Educación Superior en particular, tiene como uno de sus objetivos fundamentales el enseñar a aprender a aprender. En este sentido las EA influyen para alcanzar este objetivo, a partir de elaborar y desarrollar aquellas que tiendan a la autovaloración, autoestima y

transformación de los sujetos. Así, se potencia el desarrollo integral de la persona, creando matrices de aprendizaje efectivas y afectivas, que estimulen el placer por aprender integrando el hacer, el sentir y el pensar. En este marco, los aspectos emocionales positivos en el proceso de aprendizaje se desencadenan “cuando se aprende algo nuevo o incluso cuando se ayuda a que se aprenda; surgiendo la satisfacción de que se puede y que tenemos una mayor y mejor riqueza” (Perdomo Vázquez, Perdomo Blanco, 2017).

Cabe preguntar ahora, si los tiempos de adaptación, los tiempos y formas de apropiación de los nuevos conocimientos, la construcción de nuevas EA, los procesos de alfabetización académica, entre otras cuestiones, se dan en forma espontánea (o forzada). O, si por el contrario, existe la posibilidad de intervenir desde afuera para contribuir a la elaboración y desarrollo de determinadas EA, organizaciones intelectuales, y de otras pautas de adaptación que apunten a la mejor inclusión posible del estudiante y del profesor, dadas las nuevas formas de presentación de los conocimientos, su acelerado proceso de generación y divulgación.

Retomando a Vygotski (2000), se puede plantear su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en tanto “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133). Este concepto permitiría sostener que la “ayuda” del docente a través de sus acciones orientadoras, puede contribuir a la superación tanto de la “falta” como los “errores” y la “profundización” de conocimientos y habilidades, que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

También desde el punto de vista de la psicología genética, los trabajos de Piaget (1981, 1988), Piaget e Inhelder (1955), Sinclair y Bovet (1975) demostraron que la posibilidad de que una intervención desde afuera facilite la construcción de conocimiento es posible, siempre y cuando se presenten situaciones que tomen en consideración los esquemas que el sujeto ya tiene y el modo de construcción de los esquemas asimiladores; es decir, la manera en que van organizándose los nuevos instrumentos intelectuales (en Franzente, y otros, 2008). En ambos casos los procesos de interacción docente- estudiante- conocimiento, estudiante- estudiante- conocimientos y, docente-docente- conocimiento, se vislumbran como base de todo aprendizaje, destacándose la

importancia en el nivel superior de formar sujetos capaces de aprender en forma autónoma, lo cual beneficia no sólo el rendimiento académico sino en las formas de aprender durante toda la vida (Garzuzi, 2019).

Lo expuesto permite sostener la importancia del rol de orientador del profesor y la relevancia de la OE para ayudar y guiar, la construcción del rol de orientador del docente de la UCU para la elaboración y el desarrollo de EA.

Las consideraciones planteadas en los dos últimos apartados permiten anticipar la inclusión de una:

Estrategia de OE al docente cuyo objetivo general tienda a construir su rol de orientador, sustentada en acciones problematizadoras, participativas, interdisciplinarias y reflexivas. Y, como objetivo específico orientar la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

El concepto “problematizador”, responde al planteo de educación problematizadora de Freire (1970), en tanto respaldar una estrategia de OE al docente desde esta concepción, implica, por un lado, un cambio esencial que deja de lado el depositar o transmitir “conocimientos”, para pensar en una educación que responda a la conciencia del ser, a la reflexión y a la intención del acto cognoscente, que permite descubrir y transformar la realidad. Por otro, el conocer la realidad implica tener una visión totalizadora y crítica del contexto. Si se piensan acciones desde esta concepción educativa la participación y la interdisciplina se fundamentan también en la premisa de una educación problematizadora que sostiene “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 61).

Teniendo en cuenta lo reseñado surgen diversas preguntas respecto al tema estudiado ¿Cuáles son las particularidades de la función orientadora del profesor para que pueda incidir en la elaboración y desarrollo de EA? ¿Qué potencialidades y limitaciones tiene el contexto universitario para la elaboración y desarrollo de EA? ¿Qué potencialidades tienen los docentes de la UCU para la construcción del rol de orientador?

Las respuestas se encuadran en un problema complejo y multifactorial, en el cual se puede ubicar a la OE como un campo propicio que contiene entre sus áreas de intervención la formación integral del estudiante, su inclusión en la vida universitaria, el acompañamiento en proceso de enseñanza- aprendizaje,

entre otras. Teniendo en cuenta que de la indagación bibliográfica se observa, tal lo fundamentado en apartados anteriores, escasa literatura que plantee una OE dirigida al docente, y considerando que, si bien el fin último es el aprendizaje centrado en el estudiante, para alcanzarlo el profesor universitario debe asumir su rol de orientador para acompañar y guiar a sus alumnos. Ello permite sostener en primer lugar, la necesidad de que el profesor pueda reconocer sus propias posibilidades y limitaciones (carencias, conocimientos, capacidades, recursos, habilidades) y contar, con un espacio institucional donde plantearlas.

Resulta oportuno en este punto, referir junto a Lucarelli (2016), que una construcción de espacios de trabajo común de quien asesora y otros actores institucionales, es posible si se puede conjugar una mirada que permita por un lado reconocer la especificidad de cada disciplina y a su vez las trascienda, creando “las condiciones de disponibilidad necesarias para un encuentro productivo de ambos sujetos, alentando su interés por encontrar vías de resolución apropiadas a los problemas del aula y de la institución en su conjunto” (p.16). Construcción de espacios considerado como un paso esencial para poder abordar aquellas cuestiones que dificultan su proceso de enseñanza en general, y en el caso que nos ocupa en particular, para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario en el cual se desenvuelve (Peña Hernández, 2016).

Lo expresado, permite sustentar una vez más, la necesidad en el campo de la OE, de orientar al profesor de la UCU en su rol de orientador, para que pueda elaborar y desarrollar EA enmarcadas en cada asignatura y convertirse éstas en el eje transversal del proceso de aprendizaje. Si bien puede pensarse en un abordaje preliminar en los inicios de los cursos académicos donde se brinden EA generales, se considera que son en el campo específico de las disciplinas donde se ponen en juego, se adaptan o elaboran y desarrollan nuevas, que permitan la mejor construcción del conocimiento, la adquisición del lenguaje académico, y un estilo de aprender el oficio de ser estudiante universitario (Zárate, Arias y Franzante, 2011)

De esta manera, puede relacionarse la OE con las EA, en tanto los programas de métodos de estudios y temas afines como habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc., han sido un área de

interés de la orientación, a los cuales se suman en el contexto actual la atención a las necesidades educativas especiales (Bisquerra Alzina, 2006)

De lo reseñado, puede inferirse que el acompañamiento y guía de un “otro más experimentado”, el orientador, permitiría a partir de la interacción en espacios colaborativos, la construcción de acciones pedagógicas de enseñar a aprender, que permita al docente transferir no solo a sus estudiantes sino a otros colegas lo aprehendido. Dichas acciones planteadas desde la OE tienen como base el proceso de investigación en el aula, que permite un diagnóstico permanente del proceso de aprendizaje y del cual surgen las EA ajustadas al contexto universitario.

Los aportes teóricos referenciados hasta aquí fundamentan lo expresado en cada apartado, pero teniendo en cuenta el enfoque cualitativo que sustenta el abordaje metodológico, requiere sumar aquellos que emergen del diagnóstico y trabajo de campo que permite respaldar los pasos dados.

1.5. La OE y las EA: una constante relación dialéctica entre teoría y praxis

Tal lo señalado, en este apartado se abordan temas que surgieron en el trabajo de campo en el contexto de la UCU. Si bien, en el próximo capítulo se explicita el recorrido metodológico desde el cual emergen las temáticas que aquí se enuncian, necesariamente en éste requieren fundamentación teórica. Una fundamentación que, en palabras de Freire (1993 y 2016) surge de la reflexión sobre la práctica, del diálogo entre educador y educando, en el caso que nos ocupa, de orientador y orientado y permite no solo la transformación y cambio del proceso de enseñanza- aprendizaje sino, esencialmente del rol de orientador del docente.

Esta constante reflexión teoría-práctica-teoría, permite además visualizar el carácter de EA efectivas, contextualizadas, innovadoras y sostenibles tal como podrá observarse en el capítulo que refiere a los resultados.

Los aportes teóricos que se desarrollan refieren: a la importancia del juego en la Educación Superior, el uso de las TIC en los contextos educativos actuales y a la investigación educativa desde y en el aula.

1.5.1. El juego como motivador en los procesos de aprendizaje en la universidad

Se parte de considerar junto a Vygostki (2000) “que el juego no es el rasgo predominante, de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (p.154). Agrega el autor que la relación juego-desarrollo puede ser comparada con la relación instrucción- desarrollo, en tanto el juego va pasando por etapas que van del pensamiento concreto a la abstracción. Estimulan emociones y relaciones entre pares; en tanto los últimos facilitan la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas.

Respecto a la función del juego en el contexto universitario, resulta un importante motor de la motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto para abordar temas nuevos y afianzar conocimientos como así también, para desarrollar formas novedosas en las instancias de evaluación (Franzante, Campodónico, 2019, p. s/n) Se puede agregar que el juego incentiva a las personas a aprender de una forma creativa, innovadora, distendida, favorece la autonomía, la atención y la memoria, como así también la cooperación en tanto la mayoría de las veces se necesita un otro para poder jugar, cuestión ésta que beneficia el desarrollo de valores.

En tanto como estrategia de aprendizaje, se puede agregar junto a Meichtry, Bordet, Ceve y Fiorotto, Luna, y Carbone (2018) que posibilita ampliar y afianzar el lenguaje disciplinar, la autoevaluación y la participación de una forma dinámica e innovadora.

A su vez, Clerici (2012), se pregunta si el juego es una temática que es mencionada en muchas teorías del aprendizaje, ¿porque está ausente en las prácticas universitarias?. Agrega la autora que “no se puede pensar el trabajo intelectual ajeno a lo corporal ni trabajo corporal que prescindan de lo mental (...) Es necesario que la clase magistral expositiva ceda terreno a otros modos de aprender, como el juego” (p. 4)

Por lo expuesto se puede sostener que el juego, en tanto fuente de motivación para la apropiación de aprendizajes conlleva a pensar en espacios que implica orientar al profesor especialmente en el contexto de estudio de la UCU, en formas no tradicionales de aprender en la universidad, transitando experiencias vivenciales y demostrativas de EA que estimulen aceptar al juego como otra de las formas de aprender. Así, el empleo de vías no tradicionales de aprender en la educación superior en el contexto UCU y su implicación en nuevas formas de pensar del docente en relación al proceso de aprendizaje, contribuye a la

transformación en el desempeño del profesional y al redimensionamiento del su rol como orientador.

1.5.2. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula universitaria

Señala Litwin (2008) que las tecnologías se han introducido en las aulas, y las instituciones educativas en tanto instituciones culturales, se encuentran plenamente incluidas “en una revolución tecnológica de importantes implicancias simbólicas y materiales en las formas de conocer, comunicarse e interactuar con el mundo” (p. 157). Agrega la autora, que debe tenerse en cuenta que cualquiera sea el dispositivo que se elija, debe estar articulado con los objetivos que se persiguen, y de acuerdo con “la concepción del sujeto de aprendizaje y la modalidad de enseñanza en la que se inscribe” (p. 141).

La OE al docente en este sentido cobra un papel importante, orientación que incluye la reflexión sobre las prácticas en tanto se producen cambios significativos del rol del profesor frente a las demandas tecnológicas, y a su vez, un buen uso de las TIC implica necesariamente EA que las incluya de manera innovadora y creativa. Para ello el profesor tiene el desafío de involucrarse en un aprendizaje que considera a la tecnología aplicada a la educación como “un conjunto de teorías y técnicas que permiten ofrecer un proceso mediante el cual se pueden operar herramientas, cambiar, manipular y controlar un ambiente de aprendizaje.” (Burgos, 2007 citado en Abarca Amador, 2015, p. 337).

En lo expuesto se reconoce que el uso TIC complementan o deben incluirse como EA en tanto, ayudan a mejorar la comunicación docente- estudiante, entre estudiantes y entre docentes; estimulan la motivación para aprender; admiten un rápido y constante acceso a la información que conlleva a una actualización de los conocimientos en forma constante, y a su vez, otorga herramientas que son parte de la formación integral de profesores y estudiantes en los contextos actuales.

Refiere Candia (2018) que para ello es necesario el servicio de apoyo y asesoramiento con el fin de estimular a través de la orientación al docente, que conduzca a conocer y dominar el potencial que implican las TIC; aceptar el desafío que conlleva la sociedad del conocimiento en tanto surgen las

necesidades de formación a partir de la interacción permanente entre la comunidad universitaria y la sociedad.

Y, especialmente, en contextos como los actuales de pandemia ocasionado por el COVID- 19, (2020-202), donde el proceso de enseñanza- aprendizaje se ha visto irrumpido por la necesidad del uso de las mismas como formas de acceso y continuidad de la educación de los diferentes trayectos educativos. En tanto el aislamiento y distanciamiento social preventivo resulta imprescindible, no solo el uso de las TIC se torna necesario, sino especialmente el cómo, para no acrecentar las brechas de inequidad social y exclusión. El “cómo” se torna un desafío para el Orientador/a, guiar, acompañar a su par docente, implica asumir un rol activo promoviendo y facilitando “el acceso a los recursos tecnológicos y su autonomía de uso, ya sea por motivo de esta pandemia o por el hecho de que necesitamos actualizarnos para un mejor desarrollo de la tarea orientadora” (Morata Sanz, 2020, p.91)

1.5.3. La investigación en el aula

Si bien la propuesta de la investigación en y desde el aula es parte importante del fundamento metodológico de la presente tesis, resulta oportuno anticipar en este capítulo algunas consideraciones que fundamentan teóricamente la importancia de esta temática.

Se parte de considerar junto a Pérez Rodríguez, García Batista, Nocedo de León y García Inza (2016) que no es posible en los contextos actuales pensar en calidad educativa sin investigación. Describir, explicar y predecir, a lo cual se puede agregar, comprender, hechos, fenómenos y actitudes, sistema de relaciones implica necesariamente “indagar profundamente en las realidades en que participan los sujetos del proceso educativo” (p.3). Agregan los autores que la toma de conciencia de la importancia de la investigación educacional y por ende que los educadores puedan asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones a los problemas que de forma cotidiana se presentan en las prácticas, ha implicado la inclusión en la formación tanto de grado como en posgrado de contenidos referidos a la investigación científica en general y educativa en particular. Se puede agregar que, para quienes no la han recibido, la OE al docente puede favorecer la necesidad de la inclusión de dichos aprendizajes en los profesores de la UCU. Una OE pensada junto con el

profesor, en el aula, en espacios institucionales de reflexión, que favorecen la elaboración y desarrollo de EA de acuerdo a las prácticas áulicas cotidianas, permiten a su vez la emergencia de temáticas posibles de ser objeto de investigación.

Refiere al respecto Moreno Bayardo (2005), que la formación en investigación, implica diferentes prácticas con diversos actores, en el que la intervención de los formadores, y desde la presente tesis se puede agregar de los orientadores, como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (p. s/n)

Referida especialmente a la investigación en el aula, señala Litwin (2008) que la investigación en y desde el aula “presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda que sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones” (p. 203).

Ello implica un proceso situado en un contexto determinado, que involucra espacio y tiempo, aspectos socioculturales e históricos, sobre el cual se reflexiona, se construye el objeto de estudio, se problematiza y trazan los mejores caminos metodológicos posibles en la búsqueda de respuestas.

Así, investigar sobre las propias prácticas docentes, conlleva una mirada privilegiada “de aquel que se interroga a partir de reconocer su propio accionar” (Litwin, 2008, p.213) A lo cual se puede agregar que el trabajo de campo de la presente tesis, puede ser un ejemplo de dicho proceso.

Nuevamente en este apartado, se retoma la problemática de la investigación en los contextos actuales que también debieron ser revisadas y repensadas, especialmente aquellas que surgen en relación con las prácticas áulicas.

Se puede señalar junto a Baldivieso, Di Lorenzo y Celi (2021), que las experiencias de clases desplegadas en época de pandemia y la posibilidad de participar las mismas a la comunidad universitaria en este caso particular, pueden ser fuente de otras formas de investigar. “Lo que inicialmente se asumió como una estrategia de formación en el confinamiento, está significando una apertura, y oportunidad de conocimiento crítico, que supera

ampliamente las oportunidades que se tenían antes de la pandemia” (p. 108). Si bien se coincide con los autores, se plantea un gran desafío frente a la brecha digital que ha generado la desigualdad de acceso de todos los estudiantes.

Para finalizar cabe señalar que si bien para la presente tesis no fueron objetivos contemplados en su inicio el uso de las TIC para el trabajo de campo, en el Anexo V, se relatan experiencias que dan cuenta de la función del orientador y de EA implementadas y evaluadas como favorecedoras para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje en contexto de aislamiento ocasionada por la pandemia.

1.6. La relación de la orientación educativa y las estrategias de aprendizaje en la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

Lo expuesto en los apartados anteriores, permiten definir a la OE, como un proceso continuo de acompañamiento e incluye todos los trayectos educativos por los cuales el estudiante transita incluyendo aquellos que van más allá de los escolarizados a lo largo de la vida. En este sentido la OE, en tanto práctica pedagógica, favorece el desarrollo de capacidades y aptitudes intelectuales, como también las capacidades y actitudes afectivas y sociales.

A partir de ello la OE al docente es considerada como un área de intervención específica. Intervención que implica el acompañamiento y asesoría al profesor por un par “más experto” (en términos vigostkiano), para abordar en forma colaborativa y cooperativa las problemáticas que surgen en el contexto de las prácticas docentes en general y del desarrollo de sus propias estrategias de aprendizajes y las de sus estudiantes, en particular. De esta manera se construye el rol de orientador del profesor desde una práctica in situ, desde la interacción permanente orientador – orientado, favoreciendo la reflexión constante de la práctica y estimulando los procesos investigativos sobre problemáticas que emergen en la cotidianeidad del desarrollo del rol docente.

Desde un concepto preventivo puede pensarse a la OE al docente, en diferentes niveles. Desde la prevención primaria, en tanto conjunto de propuestas de acciones que se planifican e implementan para que las dificultades o problemas en el proceso de enseñanza- aprendizaje no aparezcan, promoviendo desde el rol de orientador del profesor aprendizajes óptimos. Desde la prevención secundaria en tanto, la dificultad o la falta se

detecta, proponer aquellas acciones que la subsanen. Y la prevención terciaria, es pensada a través de acciones que permitan, que las dificultades encontradas no se profundicen, lo cual redundará en acciones para lograr la mejor inclusión y formación integral posible.

En tanto otro de los planteos de la presente tesis propone un recorte sobre la incidencia de la OE en la elaboración y desarrollo de EA, se define a éstas como un conjunto de acciones que se planifican en forma consciente para alcanzar un objetivo, en el caso que nos ocupa un objetivo educativo implícito.

En este sentido la relación entre OE y EA se analiza teniendo en cuenta dos perspectivas, desde el profesor y desde el estudiante.

En relación al estudiante, se considera que el contar con EA ajustadas al contexto universitario, permite la integración de conocimientos previos a nuevos conocimientos, “re”conocer las propias competencias necesarias para resolver situaciones problemáticas en un momento y contexto determinado, como así también buscar orientación cuando las mismas no son suficientes. Ello tiende a la formación de un estudiante no sólo autónomo y crítico sino también autor de sus propios procesos de aprendizaje.

En relación al profesor, como orientador del proceso de aprendizaje, es quien guía al estudiante, en este caso, en el desarrollo de EA. Tomando en cuenta las que ya posee, favorece la transferibilidad, y cuando son insuficientes guía y orienta la elaboración de nuevas EA ajustadas al contexto universitario, que le permitan no solo la adaptación al nuevo espacio educativo sino también transitar con éxito por el mismo.

Para ello, tal como se viene expresando, y teniendo en cuenta que el docente de la UCU tiene escasa formación pedagógica, se torna necesario pensar y proponer una estrategia de orientación que acompañe al profesor en la construcción del rol de orientador. La importancia de ello se fundamenta tanto en las expresiones de estudiantes y profesores de la UCU (tal como podrá observarse en el próximo capítulo), como en la falta de literatura que contemple desde la OE la orientación al docente para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

Un aspecto, que merece una aclaración en este último apartado, refiere al rol del orientado que orienta, guía, asesora al profesor en la construcción de su rol de orientador.

Lo señalado, lleva a pensar en un orientador “atento”, en permanente “escucha”, así, cuando surgen “portavoces” que enuncian y denuncian la dificultad, el obstáculo encontrado en el proceso de aprendizaje, puedan colaborar en la búsqueda de alternativas que permitan afrontarlos. Desde un “hacer” que brinde respuestas, acciones, actividades para el “aquí- ahora en el contexto actual”, desde una construcción de espacios de trabajo entre quien orienta, orientados y otros actores institucionales, que trascienda cada disciplina y permita una mirada interdisciplinaria. Mirada que sobre todo tenga un carácter holístico y preventivo, pues considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje, en permanente y vertiginoso cambio surgirán siempre problemas, obstáculos que enfrentar, pero permanecerá la matriz participativa construida. Así, se puede sostener que la OE ha evolucionado desde una actividad dirigida fundamentalmente al diagnóstico y de carácter clínico a una concepción más amplia, con carácter de proceso, que enfatiza en la individualización y la prevención, cuyo objetivo fundamental estará encaminado a la auto orientación, o sea que cada sujeto aprenda a conocerse, valorar sus posibilidades, y a tomar decisiones coherentes, tal lo señalado anteriormente, que logre aprender a aprender.

En este sentido, la OE debe entenderse como un proceso permanente de guía y asesoramiento durante y posterior a la vida universitaria (Franzante, Hernández Peña y Perdomo Blanco, 2018, p. s/n). Para ello, tal lo señalado a lo largo del capítulo, se torna esencial la OE al docente, en tanto permita la asunción de su rol de orientador.

Conclusiones del primer capítulo

A modo de cierre de este capítulo y como apertura del siguiente, se puede señalar que los conceptos abordados y la relación que se desprende de los mismos a lo largo de este apartado, permitieron realizar un acercamiento a una enunciación de los conceptos de la presente tesis, y que emergen como contribuciones a la teoría. Por un lado, los conceptos de la OE en general y de los aspectos relacionados con la OE al docente en particular y a la construcción del rol de orientador. Por otro, un recorrido por los conceptos y características de las EA que permiten ajustar las mismas al contexto universitario, y por ende

su actualización en la consideración de nuevos ambientes que concretamente se dan en esta universidad

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explicita el proceso de investigación desplegado en la presente investigación, el enfoque y métodos utilizados, como así también las estrategias de recolección y análisis de la información.

2.1. El enfoque y los métodos

Tal lo señalado, en el presente capítulo se resume el proceso de investigación sustentado en un enfoque cualitativo, que favoreció la constante retroalimentación entre teoría y empiria, permitiendo la construcción de aportes teóricos y prácticos desplegados en el próximo capítulo. En concordancia con los fundamentos teóricos del capítulo anterior se puede señalar junto a Freire (1970) que desde una concepción problematizadora de la realidad, la educación y la investigación se convierten en momentos del mismo proceso. Para ello señala el autor, el necesario esfuerzo que debe realizar la metodología de la investigación favoreciendo la interacción, “cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción entre las partes” (p.87).

En este sentido, el enfoque metodológico propuesto permitió, comprender “desde adentro” la problemática que se desea abordar, y la interacción constante entre investigador y población investigada facilitó “recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.57).

Se puede agregar junto a Taylor y Bogdan (1994), que en la investigación cualitativa “todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (p.23) 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.

El proceso investigativo que se presenta en su dimensión teórica se sustenta en una lógica inductiva y analítica. En tanto “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20). En otras palabras, se parte de conceptos generales y proposiciones amplias permitiendo, en un proceso dialéctico, espiralado de ida y vuelta entre teoría y empíria, comprender a los sujetos de una manera integral y holística y desarrollar conceptos a partir de interpretar los datos que emergen de la interacción investigador- investigado.

Señala Sirvent (2006), que la lógica cualitativa es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica, a través de trabajar con pocos casos para profundizar en el significado que la población le otorga al hecho social. “No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra” (p.19), en fin, se puede agregar que son hechos irrepetibles.

Por lo expuesto, el enfoque metodológico planteado desde una lógica cualitativa se presenta como coherente con los objetivos y propósitos formulados para la presente investigación. En tanto no se pretende una generalización de los resultados, sino que siguiendo a Maxwell (2019), se considera que los mismos pueden ser transferibles a otros casos, a otras situaciones que permitan ampliar los conceptos teóricos iniciales en tanto se den condiciones similares.

Los métodos que se asumieron como apropiados durante el proceso de investigación fueron seleccionados de acuerdo a la lógica planteada. Cabe aclarar que los mismos no implican necesariamente etapas o momentos para su uso o implementación, por el contrario, se presentan en una relación continua durante el desarrollo de la investigación, en tanto se parte de conceptos mínimos y con la salida al terreno y sistematización de los datos recogidos, se vuelven y amplían antecedentes y conceptos teóricos iniciales, tal lo expresado, en una constante confrontación entre teoría y empíria.

Método histórico- lógico, en tanto unidad dialéctica histórica- lógica, permitió la búsqueda, de la trayectoria real en diferentes momentos históricos y contextos, de antecedentes del objeto de estudio y problema científico planteado. Como así también, la elaboración del marco teórico conceptual inicial y su permanente vuelta a partir del análisis de los datos, conformando una red teórica lógica que sustentó el desarrollo de la investigación. Se entiende junto a

Rodríguez y Pérez (2017), que “la combinación de lo histórico con lo lógico no es una repetición de la historia en todos sus detalles, sino que reproduce solo su esencia” (p. 190)

El estudio de caso, según Sabino (1992) implica “el estudio profundizado y exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado de los mismos” (p.82). A ello se suma que “reconoce la indagación del tema que se desea investigar en su entorno real y permite utilizar múltiples fuentes de datos” (Yin, 1989, p.23). Cuestiones éstas últimas planteadas como esenciales en la presente tesis y fundamentadas a lo largo del trabajo.

En este sentido se señala junto a Martínez Carazo (2006) citando a Chetty (1996) que el estudio de caso es una metodología rigurosa “adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren” (p.175). Agrega el autor que permite a su vez estudiar un tema específico, especialmente cuando las teorías existentes son inadecuadas o insuficientes y desde múltiples perspectivas.

A su vez Sautu (2005) sostiene que el estudio de caso tiene una fuerte orientación interpretativa, “en tanto su fin es analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos” (p. 44) en un determinado contexto.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede señalar que se optó por el estudio de caso en tanto el trabajo de campo se realizó en tiempo y espacio real. Ello implica que la presencia de estudiantes y profesores en el aula, pasillos, bibliotecas, favoreció abordar “desde adentro” el fenómeno que se deseaba indagar. Observar, dialogar sobre la EA que se considere necesaria para afrontar el proceso de enseñanza- aprendizaje, y la OE al docente, que facilite por un lado, la elaboración y desarrollo de las mismas ajustadas al contexto universitario; y por otro, estudiar las transformaciones que ocurren en el profesor en cuanto a sus estrategias de aprendizaje y por ende, los cambios que se producen en la conformación de su rol como orientador.

Para ello se contempló como instrumentos de recolección de datos: observaciones, narraciones, grupos de discusión y sesiones de retroalimentación, triangulación de estrategias metodológicas que, como se

podrá observar en el desarrollo del presente trabajo, otorgó la validez necesaria a la investigación.

Respecto a la selección de la unidad de análisis, se tuvo en cuenta como criterio para la misma:

- docentes que dieran su permiso para observar sus clases hasta lograr la saturación de las categorías emergentes
- grupos de discusión conformados por alumnos que manifestaran voluntad de participar luego de la clase observada.

A partir de ello y teniendo en cuenta el método seleccionado para analizar el caso, método comparativo constante, el muestreo intencional inicial partió de observar las clases de aquellos profesores que se ofrecieron a participar de forma espontánea en la investigación. Luego, se continuó con aquellos docentes a los cuales se les solicitó permiso para observar sus clases hasta lograr la recurrencia y saturación de los temas emergentes (muestreo teórico) que respondieran a los objetivos planteados. De igual manera se procedió con los grupos de discusión conformado por estudiantes.

Método comparativo constante (MCC), si bien se enfatiza en el momento de análisis e interpretación de los datos, el mismo es concebido como un eje transversal en el proceso investigativo, en tanto permite generar teoría a partir de los datos (*Grounded Theory*). Sus autores, Glaser y Strauss (1967), proponen cuatro fases para su implementación que, de desarrollados en forma rigurosa otorga validez a los resultados:

Comparación de incidentes (obtenidos en observaciones, fragmentos de entrevistas, narraciones)

Integración de categorías y sus propiedades

Delimitación de la teoría

Escritura de la teoría

De esta manera el proceso metodológico desarrollado implicó seleccionar, codificar y analizar la información recolectada, concibiendo los datos sobre los cuales se generaron y fundamentan los conceptos teóricos.

Se suma a lo expuesto, en palabra de Sirvent (2009), que la habilidad para reconocer qué es importante en los datos y resignificarlos constituye la sensibilidad teórica necesaria en el investigador. Ello estimula el proceso inductivo a partir de escuchar lo que la gente dice y su significatividad, en el caso de la presente investigación, lo que se observa y lo que enuncian

diferentes integrantes de la comunidad educativa de la UCU y su análisis contextualizado.

2.2. Contexto de estudio: Universidad de Concepción del Uruguay⁹

La Universidad de Concepción del Uruguay es una universidad pública de gestión privada. La Sede Central, universo de estudio de la presente tesis, se encuentra situada en la ciudad de Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos, Argentina. Otras sedes se ubican en diferentes localidades de la provincia y en la vecina provincia de Santa Fe.

Recibe estudiantes de la localidad, de localidades vecinas y de la República Oriental del Uruguay y República Federativa de Brasil.

La Universidad cuenta con las Facultades de:

- Ciencias Sociales y Jurídicas (FCSyJ)
- Ciencias Económicas (FCE)
- Ciencias Agrarias (FCA)
- Arquitectura y Urbanismo (FAU)
- Ciencias Médicas (FCM)
- Ciencias de la Comunicación y de la Educación (FCCyE)

2.3. Universo de estudio

Entendiendo al universo de estudio como el conjunto de todas las personas, grupos, instituciones “sujetos a investigación, que tienen algunas características definitivas” (Carrasco, 2009, p.236), en el caso de la presente investigación, estuvo compuesto por docentes y estudiantes de las carreras de Abogacía (FCSyJ) Ingeniería Agronómica (FCA), Licenciatura en Nutrición (FCM), Contador Público (FCE). Conformando estos últimos en los informantes claves que responden a la unidad de análisis del estudio de caso.

2.4. Perfil de la muestra

Cabe destacar que la mayoría de los profesores de la UCU poseen escasa formación pedagógica y didáctica. Según los datos recabados¹⁰ el porcentaje, tal lo señalado alcanzaría un 88,2% sin titulación pedagógica, según las

⁹Para ampliar ver Anexo I

¹⁰Ver Anexo II

diferentes Facultades, con excepción de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación que no fue contemplada en el universo de estudio.

Para la selección de la muestra de estudio se partió, tal lo señalado, de un muestreo intencional: una clase por carrera enunciada.

El análisis de los primeros datos recolectados permitió pasar a un muestreo teórico ampliando las observaciones de clases y otros espacios institucionales, narraciones docentes y grupos de discusión hasta lograr la recurrencia y saturación de datos, en un total de dieciséis observaciones de clases y sus respectivas sesiones de retroalimentación, seis observaciones de espacios institucionales, seis narraciones, nueve grupos de discusión. Se sostiene junto a Sirvent (1997), “que tanto el muestreo intencional como el muestreo teórico son teóricos e intencionales, pero difieren en el tiempo” (Sirvent, en Spielman, 1997, p. 27).

2.5. Estrategias metodológicas

Entendidas las mismas como la selección de las diferentes técnicas de recolección de información elegidas de forma consciente y planificada, tales como la observación, narraciones, grupos de discusión que permitieron a su vez una triangulación de datos. Ello por un lado impide que se acepte rápidamente la validez de las impresiones iniciales, ampliando el ámbito, densidad y claridad de las categorías construidas en el proceso de investigación (Glaser y Strauss, 1967), y por otro ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador (Goetz y LeCompte, 1984).

Como sustento metodológico de partida, se presentan a continuación los resultados que se fueron obteniendo en las diferentes etapas de la investigación y que, en forma entrelazada, muestran el camino recorrido para arribar a las conclusiones de la presente tesis, donde se presentan tanto los aportes teóricos como prácticos alcanzados.

La primera etapa: diagnóstico de la situación problemática, consistió en identificar los conocimientos, recursos, habilidades y herramientas que poseen los profesores en su función de orientador del proceso de aprendizaje, para guiar la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario.

La segunda etapa, presenta por un lado la validación de los resultados obtenidos en la primera, a través de las acciones de orientación implementadas con los propios sujetos involucrados, profesores de las diferentes carreras que compusieron el universo de estudio. Por otro lado, dichas acciones sustentan los aportes prácticos propuestos.

2.5.1 Primera etapa: la indagación de la situación problemática

La primera etapa de la indagación se desarrolló teniendo en cuenta conceptos planteados por Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005), quienes refieren que la implementación de un diagnóstico inicial permite conocer la estructura de la función orientadora del profesional de la educación, su carácter sistémico y como se manifiesta en los docentes su rol de orientador necesario para una buena planificación de las acciones a seguir. Tal afirmación resulta oportuna en tanto se considera que, para planificar acciones de OE para los docentes, se torna necesario en primer lugar asegurar el supuesto de la necesidad de las mismas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en esta etapa se utilizaron como instrumentos/técnicas de recolección de información:

Observaciones, consideradas como una estrategia metodológica de indagación del quehacer diario, en este caso de la universidad. La clase en primer lugar, como el espacio “donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera” (Souto, M., 1996. p.119 en Camilloni, 1996). Y otros espacios físicos institucionales (pasillos, biblioteca, patios) donde se despliega la interacción grupal que favorece también la elaboración de estrategias de aprendizaje.

Se realizaron:

- 20 observaciones de clases, siguiendo los criterios ya enunciados en el apartado referido a estudio de caso, partiendo de un muestreo intencional (docentes que ofrecieron sus clases en forma espontánea) hasta llegar al muestreo teórico (docentes a los cuales se le solicitó permiso) (Guía Anexo III-1).
- 6 observaciones en diferentes espacios físicos institucionales: biblioteca, patio, pasillos.

Estas observaciones fueron consideradas de importancia en tanto muestran espacios de aprendizaje en los que se manifiesta la relación entre lo cognitivo y

afectivo, donde las actividades que se despliegan en algunos casos son acordadas por un grupo o en forma individual (resolver un trabajo práctico, interpretar un texto, como puede ser en la biblioteca), patios o pasillos esperando un examen oral, se convierten en lugares y momento de contención entre los estudiantes, o bien el terreno propicio para organizar una actividad extra clase como salidas de amigos. Espacios de encuentro grupal, o para un momento en soledad, que se eligen y no implican necesariamente obligatoriedad en el “estar y hacer” (Guía Anexo III-2).

Narraciones de la clase por parte del profesor, pensadas como dispositivo documental centrado en la reflexión y análisis de relatos pedagógicos, los cuales den cuenta de las estrategias y prácticas profesionales de formación continua. Las narraciones permiten “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” (Franzante, Pagani, Perdomo Vázquez, Perdomo Blanco, Rodríguez Díaz, 2017).

Se obtuvieron 8 narraciones. Si bien las mismas fueron solicitadas a cada profesor, no todos respondieron (Guía Anexo III-3).

Grupos de discusión con estudiantes, orientados a la obtención de información cualitativa (Valles, 2003). Donde los estudiantes se expresan, y siguiendo a Carli (2006) las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria favorecen, entre otras cuestiones, una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes. En el caso que nos ocupa, a las formas como elaboran y desarrollan sus propias EA.

Se realizaron 8 entrevistas grupales (Guía Anexo III-4)

Los criterios de selección fueron:

- en primer lugar, el permiso del profesor,
- luego que fueran de distintos años, preferentemente a mitad de la Carrera. (En cada Carrera hay un solo curso por cada año, por ello la diferencia entre las cantidades de entrevistas grupales realizadas).

En palabras de Suárez, Ochoa y Dávila (2008), se puede señalar que conversar con los profesores y estudiantes supone escuchar historias, relatos que muestran las 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” (p. 9).

Sesiones de retroalimentación docente- investigador (Anexo III-5). Las mismas fueron pensadas siguiendo a Sirvent (2006), como “espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento. Pueden ser consideradas situaciones de “triangulación metodológica in situ” (p. s/n). 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 profesor en una sesión posterior, se trabajó en forma conjunta el material que aporta el docente a través de su narrativa, los indicadores observados por el investigador y los relatos de los estudiantes.

Estas sesiones se convirtieron en un proceso de intercambio de información que contribuye tanto a la práctica docente como al proceso de investigación, y a las acciones de orientación que luego fueron implementadas.

Así, teniendo en cuenta los resultados aportados por los instrumentos de recolección de datos reseñados, se procedió al análisis de la información obtenida a través del MCC, de Glaser y Strauss (1967). Dicho análisis permitió la construcción de categorías basadas en el punto de vista de los participantes, sus expectativas, experiencias, emociones y percepciones. De la interpretación y conceptualización de las mismas se infieren temáticas relevantes para el diagnóstico de la situación problema.

En primer lugar, los estilos docentes con que cada profesor imparte sus clases, y por otro los recursos, habilidades y conocimientos con que cuentan para elaborar y desarrollar EA ajustadas al contexto universitario en el marco del rol de orientador, inherente al ser docente y hacer docencia.

A- Los estilos docentes observados

Se parte de considerar a los estilos docentes como aquellas intervenciones singulares y distintivas que realiza el profesor en sus prácticas educativas en pos de cumplimentar objetivos formativos. Práctica que es el resultado parcial de un recorrido que el profesor ha transitado y transita cotidianamente (Franzante y otros, 2017). A su vez, se sostiene junto a De Zubiría Samper (2006), que 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 en el proceso de enseñanza- aprendizaje, son indicadores de un estilo que “nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (p. 23). Se agrega junto Cols (2011) que el estilo de enseñanza, implica un sello propio que cada profesor 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” (p.13)

A su vez, plantea Antelo (en Alliaud y Antelo 2009) la noción de enseñar asociada al “dar señas”, “quien enseña hace señas, señala. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, enseñar es casi como mostrar” (p. 22) Ello permite agregar que, los modos de “mostrar” tendrán siempre una significación lógica relacionada con el contenido, material, recursos, entre otros, que el profesor 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 (Franzante, y otros 2017)

Lo expuesto y, las observaciones a clases, los grupos de discusión, narrativas y sesiones de retroalimentación, permitieron caracterizar diferentes estilos docentes¹¹ en el plantel de profesores de la UCU, los cuales “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” (Franzante y otros, 2017, p.56).

¹¹Informe final de Investigación “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-

Tales características describen una parte del universo de estudio, y permiten tener una aproximación al perfil académico del profesor, sus posibilidades y limitaciones.

Por un lado, y en su mayoría, se observaron estilos basados en modelos tradicionales: enciclopedistas y bancarios. Donde las clases son expositivas, con poca interacción docente- estudiante-, donde el eje está centrado en la enseñanza, se evalúan resultados y no procesos. 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 tal lo expresan los estudiantes.

“En (asignatura) y tenés que saber todo de memoria...Ella te pide todo de memoria...

Era el examen todo de memoria...” (estudiante)

“Depende de la profesora... es preferible que no pierdan tiempo y te expliquen. Hay profesores que te dictan 5 hojas y vos estás copiando y no hablan y paran a explicar...” (estudiante)

“Teníamos un profesor que se sentaba con un libro y nos dictaba de ese libro textual...” (estudiante)

Se observa: el profesor da su clase a partir de frases de diferentes autores que deben analizarse, muy pocos estudiantes participan, situación no modificada por el docente (observación, 9).

De las clases observadas y de los relatos de los estudiantes, se infiere que las estrategias utilizadas por el profesor en estos estilos, no pueden relacionarse con EA ajustadas al contexto universitario que permitan una apropiación adecuada de los conocimientos. Sin embargo, se desprende que, en tanto otros modelos interactúan en el mismo espacio áulico se generan criterios para un aprendizaje no solamente autónomo, sino también crítico.

Otro grupo de docentes responde a estilos conductistas, que si bien a diferencia de los anteriores, se contempla la motivación y se estimulan diferentes formas de aprender, 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, pero de acuerdo con la mirada del profesor: “Todos los alumnos son iguales”, no se contemplan trabajos diferenciados.

“...en algunas materias de los diferentes años hemos trabajado... cuadros sinópticos, diagramas de flujo, resúmenes... en otra materia: torbellino de

ideas, diálogo, charla informativa, discurso (...) pero sin parte práctica de los alumnos y que considero una forma muy útil y práctica de aprendizaje...”

(estudiante)

Narración: “...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)

Se observa: El profesor plantea relaciones del tema con los videos que debían mirar para la clase, pero a los estudiantes les cuesta relacionar. Se sigue con la clase... (Observación, 7)

Si bien en estos estilos se observa una mayor interacción docente- estudiante, la guía o acompañamiento del profesor aparece en forma unidireccional “hacia el estudiante”, pero son éstos quienes deben “establecer la relación teoría-práctica” o bien, estar “motivados y dedicados para aprender”.

Cabe destacar que, si bien son menos los casos observados, no dejan de ser valiosos para referenciar al grupo de docentes que basan sus prácticas en la reflexión, en la vinculación teoría y práctica. Las estrategias utilizadas basadas 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, crean situaciones para que el aprendizaje se convierta en un aprender a aprender, se vislumbran teorías centradas en el aprendizaje.

“...También hemos utilizado el Análisis de matriz FODA aplicándolo a una auto-evaluación a la hora de estudiar para conocer las características que propone la matriz de forma personal” (estudiante)

“...También hacemos *role play* en clases... y hacemos como si estamos en un juzgado... ahí tenés que saber porque si no, no podés defender o acusar... (...)

Si eso sí, pero son pocas materias, las demás el profesor da la clase, habla o dicta y nosotros tomamos apuntes... que en algunos casos te sirve y en otros no porque si ponés una palabra mal cambia todo...” (estudiante)

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

(Observación, 3).

En una sesión de retroalimentación un profesor 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)

A partir de lo expresado se puede sostener, que en tanto el profesor sustenta sus prácticas en los primeros estilos y modelos de enseñanza reseñados, la posibilidad de que surjan dificultades en la apropiación de los contenidos por parte del estudiante será mayor. En este sentido, se puede inferir que también las EA son insuficientes, por lo cual se visibiliza la necesidad guiar en la elaboración y apropiación de las mismas, en primer lugar, al docente para que luego, desde su rol de orientador las pueda transferir a los estudiantes.

Dicha necesidad se sustenta en que la apropiación de contenidos, es la base en la formación de sujetos competentes y para ello, contar con EA ajustadas al contexto universitario y por ende al contexto social actual, se torna imprescindible pues permiten junto a la construcción de conocimientos, encontrar el estilo de aprender a aprender de cada sujeto.

Lo expuesto se fundamenta en palabras de Tedesco (2003), en tanto señala, que en una sociedad denominada en la actualidad “sociedad del conocimiento”, o “de la información”, cuya dinámica se expresa inevitablemente en los diferentes ámbitos educativos, donde los cambios sociales profundos generan un nuevo contexto educativo, obliga a enfrentar también nuevos retos. Se asume junto al autor que el primero de los retos, desde el punto de vista cognitivo se resume en el postulado, tal lo señalado, de aprender a aprender, que permita asumir la educación permanente como relevante y siempre presente. Por lo cual la tarea educativa debe replantearse el pasaje de ser un mero instrumento de transmisión de información, para poder priorizar el proceso de aprendizaje.

El segundo reto, no menos importante, implica el aprender a vivir juntos, cohesionados, pero manteniendo nuestra identidad como diferentes, señala Tedesco (2003) “la educación tiene que actuar como contrapeso del nuevo capitalismo, que comporta diferencias sociales cada vez más acentuadas, y la globalización, que rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y cohesión” (p.1)

A lo reseñado por el autor se puede agregar, que la necesaria elaboración y desarrollo de EA permite al estudiante fomentar y estimular su capacidad reflexiva y crítica para aprender y “desaprender” en forma continua, en

procesos de construcción de conocimientos, pero también de deconstrucción cuando los mismos son insuficientes.

Para ello de acuerdo a los modelos observados que sustentan las prácticas de los profesores de la UCU, orientarlos para que pueda guiar en la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, se torna un tercer reto que se valida en la presente tesis. En tanto el docente pueda reconocer y analizar sus estilos de enseñanza, basados mayormente en estilos aprendidos a partir de su rol de alumno, favorece también en él, el desaprender y aprender. Manteniendo aquellos rasgos que favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje, y fundando estilos basados en modelos que modifiquen y transformen sus prácticas para construir su rol de orientador y guiar la elaboración y desarrollo de EA.

B- La necesidad de acompañamiento, guía o asesoramiento para asumir un rol docente diferente

De lo expuesto en el apartado anterior se infiere, a partir de las observaciones de forma implícita y del relato de estudiantes y profesores de forma explícita, la demanda de acompañamiento y guía, necesidad de ser orientados, para cambiar o mejorar sus prácticas áulicas en las que a la vez que se transmite el contenido, se brinden procederes para aprenderlo y en ello juega un papel importante la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario. A su vez los estudiantes manifiestan también la necesidad de participar en clases diferentes, participativas y sobre todo que les permitan aprender también en forma distinta.

Sesión de retroalimentación: “La verdad es que me encanta la docencia y la investigación y creo que ambas van de la mano... a mis alumnos trato de darles lo que más puedo, y los busco e investigo aún más de lo que no sé... pero necesito, o necesitamos más acompañamiento pedagógico... más en esta Facultad...” (profesor)

Sesión de retroalimentación “...estoy de acuerdo con las observaciones... (del investigador)... no me daba cuenta que los estudiantes se ponían nerviosos frente a mi forma de evaluar... es bueno que alguien externo te ayude a ver qué pasa en tus clases...” (profesor)

“En primer año cuando se hace el introductorio, hay una materia que se llama Introducción a la Vida Universitaria donde nos enseñan técnicas y herramientas para poder estudiar (...) Pero, en el transcurso de la carrera no nos enseñaron otras estrategias de aprendizaje” (estudiante)

“... solo en algunas materias cambian la forma... Por ejemplo, tenemos una materia que analizamos casos, y aplicamos la teoría al caso que el profesor nos da, para ver que artículo de la ley hay que aplicar... o acá, donde el profesor pone ejemplos de situaciones y nos hace relacionar con el código...”
(estudiante)

En la mayoría de las clases presenciadas se pudo observar la pertinencia de la formación disciplinar y la actualidad de los contenidos impartidos, pero pareciera no alcanzar con poder “transmitir”, sino que se desprende la necesidad de acompañar el enseñar con EA que permitan al estudiante no solo asimilar el contenido, sino también variadas y eficaces formas de apropiarse de los objetos de conocimiento.

Puede pensarse que, frente a los modelos descritos, y el “pedido” del profesor, la función de orientador y guía del docente debe construirse. Desde un lugar donde el orientador (un otro, un par “más experto”) también cumpla ese rol. El docente pide “ayuda externa”, “acompañamiento”, lo cual permite inferir un pedido explícito de una OE que implique un trabajo conjunto y colaborativo, “junto con” y no “para”.

Retomado a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2004) se puede agregar que el profesor necesita contar con el manejo de estrategias de aprendizaje, motivacionales, de grupos, entre otras, cuyas características refieren, por un lado, a estrategias ajustadas a cada uno de sus estudiantes y al contexto de su clase, y por otro que el contenido pueda inducir a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, entre otras. En esta tesis se asumen estos conceptos en una orientación al docente para que pueda vivenciar primero tales estrategias y así hacerlas transferibles a sus estudiantes. Este supuesto se valida en la segunda etapa presentada en los próximos epígrafes.

C- La necesidad de contar con estrategias de aprendizaje

Ampliando el apartado anterior y en relación a las EA, teniendo en cuenta lo reseñado en el marco teórico, emerge en el relato tanto de profesores como de

estudiantes, la necesidad de contar con conocimientos pertinentes para abordar aquellas cuestiones que se relacionan con la elaboración y desarrollo de EA en sus estudiantes. Cuestión que puede validarse también en las observaciones de las clases:

Sesión de retroalimentación “no estamos preparados para colaborar con las estrategias de aprendizaje de los alumnos actuales” (profesor)

Sesión de retroalimentación “Tenés razón... como los objetivos están plasmados en el programa de la materia, no los dije en la primera clase, que ha sido una omisión por mi parte. Lo que sí les dije es que mi intención es que no sólo se aprenda el frío texto de la ley, sino que se comprenda cómo funciona también la actividad económica, de forma que sea más abarcativo el aprendizaje. ¿Te parece se puede retomar en otra clase los objetivos?”

(profesor)

“...hay profesores que tienen clases completamente magistrales y se limitan a un PowerPoint porque la idea es solo volcar información, pero hay profesores que nos dan ejercicios de razonamiento y correlación, como mapas conceptuales, redes conceptuales, cuadros sinópticos que al menos para quienes saben aprovecharlos son útiles...” (estudiante).

Las frases ilustrativas pueden sumarse a otras que permitieron sostener que en forma explícita el profesor reconoce la falta de orientación respecto a cómo guiar y asesorar a sus estudiantes en la elaboración y desarrollo de EA que se ajusten al espacio educativo universitario.

La necesidad de un “Otro” que, acompañe al docente desde la cotidianeidad, recurre en forma constante “no tenemos”, “¿podrá ser así?, ¿cómo los motivo?, ¿te parece?”, frases que permiten inferir que la necesidad desde el docente de contar con estrategias para elaborar y desarrollar EA para y con sus estudiantes es una demanda que debe ser escuchada.

A su vez, como se ha detallado en el apartado anterior se puede sostener que, también de forma implícita, la falta de EA puede visualizarse en las clases observadas.

A ello se suma el reconocimiento de tal carencia por el alumno, mostrando la diferencia de estilos docentes, aún en el marco de la misma carrera.

Retomando el planteo de Recarey Fernández y Rodríguez Ojeda (2007), la relación docente- estudiante está signada por diferentes contextos y las distintas actividades que ambos realizan en los mismos.

Señalan las autoras que el profesor cumple con tareas y funciones que, si bien son diferentes necesariamente se interrelacionan, la función docente metodológica, la orientadora, y la investigativa. Refiriendo a la función orientadora como una relación de ayuda y, citando a Calviño Valdés- Fauly (2000) agrega que “ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional” (p. s/n).

Un punto que merece retomarse es la expresión de la necesidad de contar con estrategias docentes de acuerdo a los tiempos actuales, cuestión que lleva a pensar en la OE contextualizada. Tal lo planteado en otros apartados del trabajo, los cambios permanentes socio históricos, económicos y culturales, acompañados de un avance vertiginoso de las TIC hacen que el planteo de la incorporación de las mismas en la clase con EA afines sea una necesidad que no puede dejarse de lado.

¿Alguna otra estrategia? (Silencio largo)

-Videos...

-Videos de los profesores?... No, googleamos el tema...

-En matemáticas sobre todo están buenos... los de Mario

¿Quién?

-Los de “Mario Profe” (estallido de risas general)

-A “Mario Profe” se le entiende mejor que a la profe...

-Es que no le enganchás...

-A veces no le entendés acá (clase) o te desenganchaste y ellas siguen de largo y bueno... y vas al “Mario Profe”¹²...

“...hay que aprender a investigar... buscar buena información que ahora te permite la tecnología y después ver en la realidad nuestra cómo se puede ir buscando solución a los problemas de todos los días...” (estudiante)

“Con menor frecuencia miro documentales. Son pocas veces, pero son útiles y claros en muchos casos.... Sería como complemento del material de lectura...”
(estudiante)

Clase observada: “se analiza la película “Crimen y castigo” de Dostoievski a la luz del código penal”

Como puede observarse en los relatos de los estudiantes emerge el uso de recursos que brindan las TIC, gestionados de forma autónoma por los mismos.

¹² “Pofe Mario” refieren a los tutoriales de YouTube que enseñan matemáticas

Si bien por su edad los grupos entrevistados en su mayoría son “nativos digitales”¹³, no pareciera que el profesor acompañe sus clases con recursos acordes a esta generación, aun contando en la institución con laboratorios de informática, dispositivos para el uso de vídeos, o de internet tanto a través de *WIFI* institucional o desde los dispositivos que cada estudiante cuenta. Un comentario aparte refiere el uso PowerPoint, y Prezzi como recursos para desarrollar la clase de una manera diferente y quizás más novedosas, a pesar de ser utilizados en muchas de las clases observadas, es un recurso que se ha convertido en un pizarrón portátil...no es usado como una EA por parte del docente.

Así, se puede agregar que en tanto la tecnología avanza de manera permanente y rápida, y constantemente aparecen nuevos dispositivos, programas y recursos, se deberían fortalecer estrategias de aprendizaje que mejoren las prácticas áulicas, en entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos que a su vez faciliten el trabajo grupal colaborativo (Campodónico, Franzante, Oronoz, 2019).

Tanto Zabalza (2009) como Perrenaud (2004), señalan que en los contextos actuales la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza- aprendizaje resulta oportuna y necesaria. Perrenaud (2004) refiere, que todos los programas informáticos que asisten al “trabajo de creación, investigación, tratamiento de datos, comunicación o decisión están hechos para facilitar tareas precisas y mejorar el rendimiento y la coherencia del trabajo humano. Su dominio obliga a planificar, decidir, encadenar operaciones, orquestar y unir recursos” (p.108). Ello supone elaborar y desarrollar EA que estimulan y favorecen diferentes operaciones mentales como la atención, la memoria, la anticipación, la abstracción, entre otras.

En síntesis, pueden identificarse en esta primera etapa indagatoria, recurrencias que fundamentan la problemática planteada a través de carencias como:

- La escasa formación pedagógica de los docentes
- Un estilo tradicional de enseñanza construido a partir de los estilos de los docentes de los cuales recibieron su formación.

¹³Refiere Yaracuna González de Abreu (2017), que nativos digitales, corresponde a una “denominación conceptual hacia quienes han crecido y formado en comunión con la tecnología” y resulta interesante en función del tema que se aborda la aclaración que realiza la autora respecto a que la mayoría de los integrantes de la comunidad de educadores iberoamericanos, comenzaron a usar los medios informáticos más por obligación que por acompañamiento o diversión, se denominan “inmigrantes digitales”.

- La falta de EA ajustadas al contexto universitario para orientar a los estudiantes.
- La falta de acciones de OE al docente desde la institución.
- La constatación de la necesidad de asumir el rol de orientador por parte del profesor.

Cabe destacar, que si bien se pueden inferir las carencias señaladas, también se identifican posibilidades en los docentes, en tanto indicadores de transformación y cambio, explícitamente manifiestan:

- La necesidad de recibir orientación, guía, asesoramiento para elaborar y desarrollar EA ajustadas al contexto universitario
- La aceptación del rol como orientador del docente y recibir el asesoramiento para su construcción

Ello permitió la implementación de la segunda etapa de la investigación referida a acciones de OE para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, cumplimentando el segundo objetivo propuesto para la presente tesis, y especialmente, sientan las bases para el cumplimiento del objetivo final referido a plantear una estrategia de OE dentro de un contexto institucional que no posee un área que contemple la OE al docente.

2.5.2 Segunda etapa. Implementación de acciones de Orientación educativa al docente

Las acciones de OE al docente fueron desarrolladas en diferentes espacios y distintas modalidades, permitiendo tal lo señalado, validar el diagnóstico realizado a partir de los datos recogidos en la primera etapa. Con el desarrollo de las mismas se confirma la necesidad de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario. A su vez, identificar las recurrencias en cada actividad realizada, favoreció indicadores que sustentan los aportes prácticos de la presente tesis.

Las acciones de orientación implementadas fueron:

- a- Talleres de co- formación: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”
- b- Conversatorios sobre Buenas Prácticas en la docencia universitaria

Tales actividades permitieron validar las categorías emergentes en el diagnóstico: la necesidad de “orientación al docente” para que pueda “orientar la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario”

La propuesta metodológica en la implementación de las diferentes actividades ha sido desarrollada en espacios que facilitaron una permanente interacción entre orientador y orientado, donde los aportes de los especialistas se ven enriquecidos con la interacción y análisis de la experiencia áulica de los participantes. “De este modo, la reflexión conjunta “en”, “sobre” y “desde” la acción de los profesores, tutores y los estudiantes implica la participación activa en la transformación permanente de la realidad” (García Batista, 2005, p.2)

Señala Ferry (1997) que toda acción que el profesor busca para modificar, mejorar o transformar el ejercicio del quehacer docente, es una búsqueda dinámica y permanente. Y, si bien la misma es personal de acuerdo a los objetivos, ideales, posicionamiento de cada sujeto, en estos procesos hay un “otro” que orienta, que cumple la función de mediador. Función que debe permitir y favorecer una transformación desde la propia dinámica y el propio desarrollo del sujeto. Lo que no quiere decir que lo haga solo, pero tampoco desde afuera. El modelo de “reflexión y análisis” propuesto por el autor nos remite entonces a un proceso donde el profesor revise y cuestione su quehacer y, por lo tanto, es capaz de interrogarse sobre las prácticas y producir un conocimiento sobre las mismas y un conocimiento sobre sí, implicado en ellas. Las prácticas, en tanto acto pedagógico son desplegadas por un sujeto que posee una historia personal, social y cultural que le hacen ver, oír e intervenir de una determinada manera (manera aprendida desde antes de nacer y basada en su historia afectiva, cultural, económica, de clase, ideológica y profesional) que según su parecer es la más adecuada. En este sentido, reflexionar si estas formas de intervención son las más adecuadas, de acuerdo al contexto dónde se despliegan, conlleva la posibilidad del surgimiento de un estilo, una posibilidad de aprehender que acompaña al sujeto en su proceso de formación continua (Souto, en Camilloni, 1996).

Por su parte Achili (2008), señala que la noción de “práctica docente” tiene una doble acepción. Como práctica de enseñanza considerándola como todo proceso formativo y, como práctica de enseñar, en tanto apropiación del oficio. Diferencia así, la práctica pedagógica, para referirse a la que se realiza en el aula desde la interacción docente-alumno-conocimiento; y a la práctica docente, que si bien se constituye desde las pedagógicas la trasciende al implicar “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el

campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p. 23).

Desde esta concepción de formación continua, emergen los fundamentos para pensar en la función del orientador desde la OE, que estimule la reflexión sobre las prácticas docentes, y favorezcan la asunción del rol de orientador del proceso de enseñanza- aprendizaje al propio profesor..

Las referencias enunciadas, permiten sostener y fundamentar la implementación de las acciones desarrolladas y la metodología seleccionada para la OE al docente, partiendo de considerar que las vivencias y experiencias son fuentes que admiten vivenciar la función de orientador del profesor al conceder ser orientado por un par.

a- Taller de co- formación: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior” (2017 y 2018)

Fundamentación

Se propusieron talleres de co-formación desde la interacción “docente - orientador”. El taller, en tanto estrategia operativa se convierte en una actividad formadora en el proceso pedagógico, aportando las experiencias de cada participante, para su análisis y conceptualización. Así se facilita las relaciones entre las prácticas y los aspectos intelectuales y emocionales asociadas a las mismas desde un trabajo participativo y colaborativo de los integrantes del grupo.

El propósito del taller es reflexionar sobre las prácticas áulicas reconociendo posibilidades y limitaciones, que permitan no sólo transformar la clase universitaria sino también asumir el rol de orientador del profesor. Así, el conocimiento que se construye en el espacio del taller surge de un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión.

El trabajo grupal en el marco del taller, en términos de Pichon Rivière (1984), estimula la indagación operativa y partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, se convierte en una unidad básica de trabajo e investigación.

- Objetivos:
- Promover e integrar simultáneamente en el proceso de aprendizaje el hacer, el sentir y el pensar.
- Potenciar la función orientadora del docente.

- Contribuir para que el profesor pueda formarse y transferir estilos, formas, estrategias de aprendizaje
 - Contenidos:
- No son estructurados, tienden a abordar la función orientadora del docente
 - Surgen de:
 - las problemáticas planteadas por los profesores
 - observaciones realizadas por los investigadores
 - necesidades planteadas por los equipos de gestión.
 - Metodología:
 - Trabajo grupal, flexible y abierto.
 - Abordaje experiencial y vivencial.
 - Empleo de situaciones modeladas de la práctica para facilitar su incorporación en la futura actuación profesional del docente

Para la decisión de qué estrategia aplicar se tuvo en cuenta las fases propuestas por Castellanos Simons, Reinoso Cápiro y García Sánchez (2000), en primer lugar, el objetivo de cada encuentro y los recursos necesarios para alcanzar el objetivo. Una vez puesta en marcha y ejecutada la/s estrategia/s, se procede a la evaluación en proceso de la repercusión de las mismas.

Respecto a la modelación siguiendo a Tedesco (2003), consiste “en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito” (p. 8). En este sentido entendiendo al profesor como “orientado” en estos talleres de co-formación pareciera oportuna la transferencia de dicha conceptualización.

- A partir de la sistematización e interpretación y conceptualización de las prácticas se llegaron a proposiciones teóricas que se expresan en los resultados.

Desarrollo:

Se implementaron dos talleres de co-formación, de cinco encuentros cada uno, con una participación entre 18 y 22 profesores. El contenido como eje estructurador de la actividad fue la función orientadora de los actores institucionales, especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo

que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus estudiantes para lo cual resultan imprescindibles las EA.

Dicha fundamentación se expresa en objetivos que tiendan a generar espacios de reflexión acerca del papel de orientador del docente en la elaboración y desarrollo de EA. Ello permitió relacionar el conocimiento disciplinar con posibles EA favoreciendo la comprensión y análisis de diferentes situaciones áulicas.

A su vez los aportes en “la clase” son planteados tal lo señalado, de manera de “demostraciones”, en tanto las estrategias son incluidas como parte de la clase, luego se reflexionan sobre las aplicadas y, especialmente, se trabajan nuevas propuestas de acuerdo a la disciplina de cada profesor.

Temas propuestos y abordados:

- 1- Conceptos teóricos: Enseñanza- Aprendizaje- Estrategias- Orientación
- Reflexionar sobre la importancia del diagnóstico pedagógico inicial en el abordaje de los temas dados.
- Concepto de obstáculo frente a los conocimientos
- 2 - El proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad en contextos actuales
- La significatividad del aprendizaje
- El aprender en la universidad
- El docente mediador- orientador
- 3-Estrategias de enseñanza- aprendizaje
- Recorrido por diferentes definiciones
- Componentes comunes
- Características
- 4- Las TIC en el aula universitaria
- El uso de las TIC en el desarrollo de las clases en la universidad
- La enseñanza a través del trabajo colaborativo
- Diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC

Estrategias de aprendizaje modeladas:

- Uso de Prezzi
- Torbellinos de ideas.
- Palabras claves.
- Mapas conceptuales

- Conferencias interactivas
- Preguntas y respuestas
- Análisis de frases.
- Consignas para trabajo individual y grupal
- Uso del teléfono celular
- Crucigramas, acrósticos.
- Uso del aula de navegación
- Profesor invitado
- Vídeos
- Guías de lectura
- Tareas extra- clase

Resultados

Los resultados de la actividad avizoran las primeras transformaciones en las prácticas docentes no sólo áulicas, sino en la dinámica institucional a partir de la interacción entre pares, lo que redundará en una transformación personal del profesor. Algunas de las evidencias empíricas de ello se pueden encontrar en:

- Actividades de intercambio de propuestas entre los profesores a través del correo electrónico.
- El abordaje desde diferentes disciplinas en la elaboración y desarrollo de EA.

A su vez desde el orientador, como parte de este proceso permitió

- Planificar nuevas acciones de OE al docente por el profesor orientador.
- Identificación de nuevas necesidades de los docentes para poder rediseñar los talleres en futuras ediciones.
- En acciones de seguimiento en el ciclo académico 2018 y 2019, formales a través de correos electrónicos e informales como diálogos en los diferentes espacios institucionales extra- clases, los profesores manifestaron diferentes acciones desarrolladas que también permiten inferir transformaciones tales como:
 - Haber cambiado la planificación de los trabajos prácticos en sus clases.
 - Utilizar el juego como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje.
 - Abordaje de problemáticas a través de la investigación educativa y, especialmente dos cuestiones merecen una especial mención:
 - La participaron activa de docentes participantes en las primeras actividades, de nuevas acciones de OE.

- La incorporación de nuevos profesores a las acciones de orientación, como orientadores.

Estas acciones pueden pensarse como indicadores de un inicio de la construcción del rol de orientador por parte del docente.

b- Taller de orientación desde la co- formación: Conversatorios sobre Buenas Prácticas (2018)

Fundamentación

Reflexionar sobre la experiencia cotidiana en el aula universitaria de manera sistemática y crítica estimula procesos de cambio en las prácticas pedagógicas. Se puede señalar junto a Caviedes, Rincón y Rivera (2007) que esta perspectiva se presenta en una secuencia sustentada en “tres fases del proceso pedagógico: la remembranza o evocación de la experiencia; la crítica reflexiva y la fase analítica o de transformación social” (p.19). En la primera fase se propone la evocación de la experiencia que se desea abordar. En la segunda fase, la narración de la experiencia permite una reflexión crítica sobre las prácticas que se desarrollan en el aula universitaria. Ello favorece el surgimiento en la fase analítica o de transformación, de propuestas que contemplen las buenas prácticas (Franzante, Pagani, Perdomo Vázquez y Perdomo Blanco, 2018).

En este sentido, el planteo de un conversatorio sobre buenas prácticas en el contexto universitario, refiere a poder “con- versar”, con (compañía) versar (verto- verter), sobre las experiencias creativas y transformadoras desplegadas por el profesor universitario de acuerdo al contexto social, histórico e institucional donde desempeña su rol, y es sobre las mismas donde se propone poner el acento para la reflexión. Plantea al respecto Zabalza (2012) que trabajar desde esta perspectiva incluye entre otras cuestiones, poder diferenciar las buenas prácticas de otras modalidades de estudio de las prácticas educativas. Visibilizarlas implicaría poder transferirlas “a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación Superior” (p.20).

Grupo de gestión de la actividad

Tal lo señalado en el cierre del apartado anterior, el grupo de trabajo que llevó adelante la actividad, estuvo compuesto por profesores de las diferentes facultades que componen la UCU

Objetivos

- Intercambiar experiencias del proceso de enseñanza- aprendizaje entre docentes que pueden servir de modelos a partir del análisis, interpretación y reflexión de las mismas.

- Aplicar EA y evaluación de resultados.

Metodología de trabajo

- Trabajo grupal, flexible y abierto.

- Abordaje experiencial y vivencial.

- Se trabajó en sesiones cortas invitando a los profesores de diferentes carreras.

- Se partió del diagnóstico de necesidades para la primera temática abordada: la necesidad de formación continua desde una propuesta participativa y colaborativa.

- En cada reunión los profesores cuentan su experiencia sobre el tema abordado y se realiza el intercambio, se analiza la actividad y se plantean posibles propuestas enriquecedoras, etc.; “recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza nos permite reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos de docentes y estudiantes” (Litwin, 2008, p.13).

Desarrollo y resultados obtenidos:

Se desarrollaron tres reuniones, con la participación de 20 a 15 profesores según la sesión¹⁴. Cinco de los docentes participaron del primer taller y fueron agentes multiplicadores para la segunda actividad.

Se resumen las mismas de forma muy breve.

1era. reunión: El trabajo colaborativo entre docentes

Los organizadores plantearon los objetivos y metodología del encuentro, iniciando las actividades bajo la premisa que así como no siempre todos los componentes de una práctica son buenos, tampoco un profesor “es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas” (Zabalza, 2012, p.19)

La propuesta se transformó en un disparador que rápidamente estimuló la participación de los profesores relatando experiencias, en este caso intercambio de visitas a clases. Un docente de la carrera de Medicina visita la

¹⁴ Se desea destacar que en una sesión posterior se contó con la presencia del DR.C. José Manuel Perdomo Vázquez, quien en el marco del programa Misiones Inversas visitó la UCU. Ello permitió una mirada externa in situ de las acciones desplegadas y validar el proceso desarrollado.

clase de un docente de Abogacía donde se aborda, a través de juegos de roles, la instancia de reconstrucción de un hecho delictivo. El profesor invitado es incluido como médico forense.

En la retribución de la visita el profesor de abogacía, asiste a una clase de evaluación diagnóstica de conocimientos asimilados por los estudiantes de cuarto año de medicina. La estrategia planteada fue un concurso de preguntas y respuestas, donde el docente invitado participaba como “árbitro”.

Dichas prácticas son comentadas y analizadas por los participantes como una buena práctica, además de una EA para los estudiantes, se revaloriza el intercambio entre docentes, donde la mirada del otro (colega) favorece un trabajo colaborativo. Se plantean y discuten nuevas propuestas y se propone el abordar la temática de la motivación como ejes transversales para las próximas reuniones acordadas.

2da. reunión “Propuestas de acción para la motivación”

Como en la reunión anterior se parte en primer lugar de un breve recorrido por conceptos de motivación, en tanto conjunto de procesos tanto internos al sujeto como externos a él, que generan y dirigen la conducta. Por ello, si se tienen en cuenta los aspectos intrínsecos al estudiante, y extrínsecos a él como fuente de motivación, se pueden plantear acciones tendientes a la permanencia del estudiante en la universidad.

Dos actividades valoradas como “buenas prácticas”, se proponen para la reflexión sobre las estrategias motivacionales para “motivar”, EA que favorezcan la relación entre aprendizajes teóricos y prácticos y un aspecto considerado muy importante referido a la evaluación de los conocimientos “aprehendidos”

- Para la primera actividad, se propone la incorporación del análisis de la temática que se aborda, a través de videos. En este caso uno de los profesores participantes presenta recorte de la película “La sociedad de los poetas muertos” como facilitadores para debatir el tema de “motivación en la clase universitaria”

- La segunda actividad, es presentada por otro docente para motivar a través del juego del scrabble¹⁵. Se relata la experiencia con alumnos de la

¹⁵Scrabble es un juego de mesa en el cual cada jugador intenta ganar más puntos mediante la construcción de palabras sobre un tablero.

carrera de medicina y se propone el desarrollo del juego entre los participantes con un profesor invitado.

Dichas EA fueron evaluadas como muy positivas por los participantes y estimuló la temática de la última reunión, el juego en el aula universitaria.

3era. reunión “El juego en el aula universitaria”

En esta sesión se abordan desde los participantes desde diferentes autores, la fundamentación de la importancia del juego como motivador del proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la Educación Superior; como EA para abordar temas nuevos, para fijar conocimientos como así también para las distintas instancias de evaluación.

Se relatan diferentes experiencias de juegos, cognitivos, afectivos y sociales, sus ventajas y desventajas: concursos de preguntas y respuestas, redacción de noticias basados en casos reales, juegos de roles, grupos de discusión a partir de dilemas y problemas, juegos de mímicas y dibujos, entre otros.

Se invita al profesor especialista en TIC aplicadas a la educación para comentar sobre la Gamificación como EA. Teniendo en cuenta la población a la cual se dirigen nuestras prácticas en los contextos actuales, dichas estrategias pueden ser un medio que permita a través de la mecánica de los juegos un abordaje diferente en el ámbito educativo-profesional para alcanzar aprendizajes significativos con mejores resultados.

Resultados:

De la presente actividad se pueden resaltar diferentes acciones que permiten inferir las transformaciones en los profesores en particular y en el colectivo docente en general:

- El debate de cada encuentro enriqueció a todos los participantes y se propone el intercambio de material bibliográfico del tema y la continuidad de las instancias en el próximo año académico.
- Extender los resultados de la actividad a otros profesores de la universidad
- Relatar la experiencia en otros ámbitos.
- Planificar actividades para un nuevo año académico.

A partir del seguimiento de las experiencias de los participantes de las acciones de OE, se pudieron constatar algunas actividades implementadas que pueden referirse a modo de ejemplo de las transformaciones que se producen:

- El trabajo “Práctica Innovadora en la Enseñanza- Aprendizaje de Estudiantes de Medicina” presentado en el Foro Argentino de Facultades y Escuela de medicina, donde se explicita la incorporación de estrategias lúdicas como prácticas educativas.
- El trabajo de simulación para “Estudio de caso”. En el mismo participan profesores y estudiantes de las carreras de abogacía y medicina, como invitados los estudiantes y sus formadores, de la Escuela de Policía.
- La participación en talleres sobre la investigación cualitativa en educación. Ello derivó en la incorporación de docentes de diferentes Carreras en nuevos proyectos de investigación.

2.6 Categorías emergentes de las actividades implementadas

Los resultados obtenidos durante la investigación se describen en las expresiones de los participantes, tanto profesores como estudiantes, recogidas en los textos expuestos en cada momento y transcripto en apartados anteriores. Ello es la fuente para realizar el análisis, interpretación y sistematización de las actividades desarrolladas, pasos propios del MCC, derivando en las categorías que se desarrollan a continuación. Las mismas si bien son construcciones del investigador se fundamentan en los datos empíricos, que permiten el sustento teórico de las mismas y a su vez, junto con la etapa diagnóstica, sustentan los aportes teóricos y prácticos que se desarrollan en el próximo capítulo

2.6.1 Necesidad de OE al docente

La necesidad de formación continua a partir de propuestas de orientación educativa al docente, pudo valorarse a través de la participación de los profesores frente a cada actividad desarrollada.

En este sentido las mismas tuvieron un orden creciente de participación, desde un primer momento, donde la misma se relacionaba con abordar y desarrollar las actividades propuestas por el orientador- investigador. Pasando por un segundo momento de inclusión en las propuestas, hasta un tercer momento de participación activa y transformadora donde algunos de los profesores participantes asumieron la coordinación del espacio de orientación, convirtiéndose en orientadores.

Así puede sostenerse que las actividades colaborativas guiadas por otro (par con experiencia diferente), que asume el rol de orientador, surge como una propuesta de acción a ser considerada para generar formas diferentes de formación continua.

Señalan García Batista y Addine (2001), (citado en Jiménez Puerto y Calderón Mora, 2017, p. s/n), la necesidad de la formación y perfeccionamiento continuo en los graduados tanto en la adquisición de conocimientos, habilidades básicas y especializadas como así también, de aquellos valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus funciones como docentes y en suma, a su desarrollo personal. En este sentido puede pensarse en varias acciones que tiendan a satisfacer dicha necesidad, como ser la autopreparación, seminarios, talleres debates científicos entre otras, en tanto “posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte” (p/n)

A partir de lo expuesto se puede pensar la OE al docente dentro de las acciones de formación continua, con rasgos particulares en tanto:

- surgen del trabajo interactivo entre orientador y orientado,
- se planifican estrategias a partir de la indagación “en y dentro del campo” junto con los profesionales que manifiestan la necesidad de ser guiados, asesorados, orientados.
- se sustenta en un trabajo colaborativo

En este sentido el trabajo colaborativo se asume en palabras de Vygotski (2000) como “un aprendizaje socialmente elaborado” (p.188). En tanto aprendizaje que tiene como base la interacción de personas en un grupo determinado, aprender y trabajar en forma colaborativa, favorece los procesos de interdisciplinariedad, cooperación, comunicación y responsabilidad en la adjudicación y asunción de roles para abordar la tarea. Ello “redunda en una economía del trabajo de aprendizaje, ya que al ser acumulativa la progresión del desarrollo es geométrica” (Pichón Rivière, 1984, p.151). Premisa argumentada en las acciones desplegadas en el trabajo de campo.

Señalan a su vez, Benvegnú y Muzzant (s/f), que la modalidad colaborativa, es una condición esencial para la elaboración de conocimiento pedagógico que produzca cierto impacto en las prácticas pedagógicas universitarias. Agregan las autoras que para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulta “inviabile si no se asume la centralidad de la

perspectiva de los actores involucrados en la situación que se está considerando en cada caso” (p. s/n).

2.6.2 Reflexión sobre la práctica docente en espacios de co- formación

En las narraciones de los profesores de experiencias que consideraron inestimables para compartir, surge en primer lugar la valoración de los espacios institucionales generados para reflexionar sobre las prácticas docentes.

La reflexión crítica de las prácticas docentes permite en palabras de Bain (2007) sostener que se puede aprender de profesores efectivos, en tanto la docencia no implica sólo dar clases magistrales, sino todo aquello que podamos hacer para animar a nuestros estudiantes a aprender.

En este sentido, los espacios institucionales favorecieron el conocimiento entre pares y la posibilidad de compartir preocupaciones comunes que surgen en el proceso de enseñanza- aprendizaje: la relación teoría- práctica, la elaboración y desarrollo de EA que permitan experiencias preparatorias del futuro profesional, la motivación hacia la investigación y la formación continua del futuro profesional, entre otras. Aspectos que también implican una transformación positiva a nivel institucional, favoreciendo la elaboración del rol orientador del docente.

2.6.3 Acompañamiento, asesoramiento y guía desde la OE en el aula

El abordar problemáticas particulares que surgen en las prácticas docentes en la cotidianeidad del aula, fueron relevadas desde las sesiones de retroalimentación como una actividad reconocida como valiosa. El intercambio entre el profesor y el investigador- orientador, a partir de trabajar en forma conjunta sobre las observaciones realizadas permitió comprobar que dichas instancias redundan en un meta aprendizaje del propio proceso de enseñanza- aprendizaje del profesor. Ello podría indicar “pautas para la formación de los orientadores y para el trabajo con la cultura del profesor (sus concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; su rol en las pedagogías de aprender a aprender; su formación en servicio” (Coronado y Gómez Boulín, 2015, p. 13)

2.6.4 Estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario

En las observaciones realizadas, en los grupos de discusión con los estudiantes, en las relatorías de las actividades desarrolladas se registran, tal como se ilustra en la primera y segunda etapa de la investigación, tanto expresiones como en acciones desplegadas por los profesores la necesidad de contar con EA. Y a su vez, que las mismas puedan ser transferidas a los estudiantes a través de propuestas innovadoras y sostenibles que motiven nuevas formas de aprender.

EA que incluyen prácticas relacionadas con la teoría, el juego, la incorporación de las TIC, técnicas dramáticas y de oratoria, trabajo grupal colaborativo entre otras fueron manifestaciones explícitas. Ello permite sostener la necesaria relación entre el rol del docente como orientador en la elaboración y desarrollo de EA, que se seleccionen a partir del área de conocimiento que se aborda, partan de conocimientos previos y permitan la búsqueda individual y grupal de elementos que permitan resolver problemas en un contexto determinado.

Así, las EA ajustadas al contexto universitario, se caracterizan por ser efectivas, contextualizadas, innovadoras y sostenibles permiten sostener que favorecen y aumentan la motivación y por ende las competencias de aprender a aprender.

A partir de lo expuesto se puede fundamentar la relación entre OE y EA en tanto, si la orientación, guía, asesoramiento del orientador al profesor orientado, se convierte en una demanda explícita y luego de vivenciar, experimentar, elaborar y desarrollar sus propias EA las puede transferir al proceso de enseñanza- aprendizaje en tanto docente orientador, resulta un indicador de pertinencia de la relación planteada.

2.7. Validación de resultados

Para cerrar este capítulo a partir de la confrontación teoría y empíria, y para evaluar la validez de las diferentes etapas presentadas en particular y de la investigación realizada en general, se tomarán criterios y técnicas que, siguiendo a Lincoln y Guba, 1985; Maxwell, 1992; Creswell, 1998; Valles, 1997 plantean Najmias y Rodríguez (en Sautu, 2007).

Siguiendo a Maxwell (1992) los autores citados refieren a la problemática de la validez desde una perspectiva realista basada en formas de comprensión propuesta por Runciman (1983) y en las discusiones acerca de la descripción,

interpretación y explicación de Kaplan (1964, citados en Sautu, 2007, p. 367). Agregando que, así como todas las etapas de las investigaciones cualitativas están interrelacionadas conformando una unidad interactiva, los criterios de validación también son ejes que atraviesan la misma.

El primer tipo de comprensión se refiere a la descripción, mediante la cual el investigador se familiariza con el campo y recolecta los datos. En este caso se realizaron observaciones en varios cursos, momentos tanto de clases como de espacios institucionales donde se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje en la UCU. Si bien se tenía una guía de indicadores, los registros incluyeron todas aquellas situaciones que permitieran un análisis exhaustivo de lo observado.

Las narraciones de los profesores fueron escritas, para permitir una mayor objetivación y luego las sesiones de retroalimentación, permitieron identificar de una forma participativa, las necesidades tanto subjetivas como objetivas manifestadas por los docentes de ser orientados en la elaboración y desarrollo de EA.

Las entrevistas grupales a los estudiantes han sido una instancia sumamente enriquecedora, en tanto manifestaciones de los obstáculos encontrados en el cursado de sus carreras y las estrategias que proponen para abordarlos, cuestiones que se relacionan en forma directa con las expresiones de los profesores y validan las acciones de orientación implementadas.

La triangulación de diferentes fuentes (observaciones, narraciones, entrevistas), permitieron chequear la consistencia interna de la información producida, especialmente reconocida como apropiada en los estudios de casos (Patton, 2002 citado por Najmías y Rodríguez en Sautu y otros, 2007, p. 368).

El segundo tipo de validez, la interpretación, “se pretende que los investigadores, en su reconstrucción de la realidad, tomen en consideración las perspectivas de todos los involucrados en el estudio y respeten los significados que éstos le otorgan a los diferentes objetos, hechos y conductas” (Najmías y Rodríguez, en Sautu, 2007, p.368)

Al respecto todo el material recogido como evidencia empírica, luego de transcripto fue trabajado con los docentes involucrados, quienes pudieron tener un espacio para rectificar o ratificar conceptos, agregar o comentar hechos o situaciones. A lo largo de la presentación se ilustran las categorías emergentes

en cada etapa con frases consideradas representativas que dan cuenta de la significación construida por el investigador.

El paso anterior, es la base para arribar al tercer tipo de comprensión, el teórico. Este momento supera a la descripción y la interpretación. El análisis, interpretación y la sistematización de los datos recogidos, permitieron la emergencia de las categorías que han sido conceptualizadas a la luz del marco teórico propuesto. Poniéndose en juego en este paso junto a la validez teórica “la legitimidad de la aplicación de un concepto dado o de una teoría a los hechos establecidos” (Maxwell, 1992 citado por Najmías y Rodríguez en Sautu 2007, p. 368).

Así, en el próximo apartado se despliegan los resultados teóricos alcanzados a partir de la enunciación de principios que sustentan la OE y la elaboración y desarrollo de EA, como así también la propuesta práctica desde una estrategia de orientación al docente en el marco de las instituciones de Educación Superior.

Para la construcción de ambos resultados, es necesario destacar dos aspectos esenciales que complementan la validez de los datos recabados, analizados e interpretados y que complementan la validez, cuestión que será retomada y ampliada en el Anexo IV.

En primer lugar, la triangulación de analistas, que en el caso de la presente investigación es sostenida por la vigilancia epistemológica que aportan los tutores, permitiendo minimizar los sesgos subjetivos del investigador en el trabajo de campo y permanente autorreflexión crítica en cada etapa desarrollada.

Por otro lado, los talleres de tesis, propuesto como parte de la formación doctoral, y el espacio de la pre-defensa que, partiendo de los diversos puntos de vista de los integrantes de los diferentes tribunales evaluadores, sus sugerencias, recomendaciones, permiten corroborar la adecuación entre el conocimiento y la realidad, guían los ajustes necesarios y otorgan credibilidad a los avances alcanzados.

El cuarto tipo de validez referido a la generabilidad, responde en el caso de la presente investigación en tanto estudio de caso, al grado de generabilidad considerado como interna, a la UCU.

Por último, de acuerdo a los criterios de Najmías y Rodríguez (en Sautu, 2007), los criterios de validez evaluativa son considerados como una consecuencia inevitable del proceso incluyendo el resultado final.

Se puede señalar que el proceso de investigación es evaluado en forma constante desde el inicio al final en diferentes instancias. A las ya señaladas, se suman las presentaciones de ponencias en eventos científicos, publicaciones en revistas indexadas, y en las acciones desplegadas como es en este caso, de orientación al docente de la UCU, de los cuales hay referencia en la bibliografía de este informe como parte de la producción científica de la autora¹⁶.

Esta última cuestión se relaciona con el planteo de autores como Cho y Trent (2006); Greenwood y Levin, (2005) citados por Najmías y Rodríguez (en Sautu, 2007), quienes refieren a la validez transformacional, donde los resultados adquieren validez en función de la actividad planteada favorece el cambio, en este caso la del rol de orientador del profesor.

Conclusiones del segundo capítulo

La validez de los resultados a partir de la confrontación teoría y empíria en las dos primeras etapas del proceso investigativo, permiten fundamentar la relación entre la OE y las EA en el contexto de la UCU. A su vez, teniendo en cuenta el estado de las EA en las prácticas áulicas de los profesores, se sustenta la necesidad planteada de una OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, tal lo expresado en el marco teórico. Y, en tanto las acciones de orientación fueron desplegadas, analizadas, interpretadas y conceptualizadas, permiten, por un lado, observar la innovación en las prácticas docentes lo cual conlleva a una transformación personal que redundará en la formación integral del profesor.

¹⁶ Teniendo en cuenta el contexto actual, el año 2020 y 2021, atravesados por la pandemia ocasionada por el COVID -19, en tanto retrasó el momento de defensa de la presente tesis, se puede sumar el proyecto de investigación "Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente" Aprobado por Resolución del CS. 01/21, como otra evidencia de la validez de los resultados de la presente tesis.

CAPÍTULO III. ORIENTAR AL ORIENTADOR, LOS RESULTADOS: APORTES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y PRÁCTICOS

En el presente capítulo se despliegan los resultados de la investigación bajo el criterio de que estos se interrelacionan entre sí y a la vez se complementan. Los aportes teóricos, metodológicos y prácticos permiten precisar, en el marco de la OE como proceso, una estrategia de esta naturaleza, que acompañe al profesor en la construcción de su rol de orientador, para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. La misma se plantea desde una perspectiva de la formación continua y, junto a los argumentos expresados en los capítulos anteriores se da respuesta al problema científico planteado.

¿Por qué una estrategia de OE al docente?

Se considera junto Rodríguez Del Castillo y Rodríguez Palacio (en De Armas Ramírez y Valle Lima, 2011), que la estrategia implica una serie de acciones secuenciadas para resolver un problema, acciones que se orientan al cumplimiento de los objetivos propuestos, en el caso de la presente tesis, “plantear una estrategia de orientación educativa destinada al docente, que contribuya a la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario”.

Agregan los autores que las estrategias

- Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos.
- Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado.
- Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar; lo cual no significa un único curso de las mismas.
- Interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos (p. 34).

En consecuencia deben considerarse diferentes rasgos que caracterizan a la estrategia como resultado científico, los cuales emergen en la presente tesis, relacionados en las distintas etapas consecutivas en que se desarrolló el proceso investigativo.

Teniendo en cuenta lo expuesto se puede fundamentar la relación entre la OE y las EA, respaldada teóricamente en el capítulo I. Ésta primera etapa del proceso investigativo, sustentó la siguiente, expresada a través del trabajo de campo en el capítulo II. Un trabajo de indagación, diagnóstico, evaluación y validación que permite construir metodológicamente la propuesta de una estrategia de orientación educativa al docente. Propuesta que surge de la articulación entre investigación y orientación, y admite a su vez:

- Responder a la contradicción entre el estado actual y el esperado, respecto a la insuficiencia de OE al docente en el contexto universitario y la necesidad de orientar al profesor para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas a dicho contexto.
- Elaborar principios no encontrados en la literatura vigente, que sustentan la propuesta de una estrategia de OE al docente, que serán desarrollados en el presente capítulo.
- Plantear características de la EA que se sustentan en las acciones de OE implementadas.

3.1 Los aportes teóricos: principios y características para una estrategia de OE al docente que favorezca la elaboración y desarrollo de EA

Retomando el perfil de los profesores de la UCU, donde se observa que la mayoría de ellos posee escasa formación pedagógica (ver Anexo II), se validó a través de diferentes técnicas de recolección de información, la necesidad orientar a los docentes para que puedan, acrecentar o modificar las propias EA, como así también elaborar y desarrollar nuevas. Las técnicas de recolección de información, propias del enfoque cualitativo adoptado, tal lo explicitado en el capítulo II, permitió indagar la problemática “desde adentro”, “junto con los propios sujetos involucrados, los docentes de la UCU”.

Ello admite la pregunta ¿Por qué una estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario?

La respuesta se encuentra en la propuesta de esta tesis, en tanto refiere a su implementación en un **contexto específico, a un universo acotado**, si bien ello no contradice, tal lo señalado, el hecho de que una o varias de sus acciones puedan repetirse en otro contexto (Rodríguez Del Castillo y Rodríguez Palacio, en Armas Ramírez y Valle Lima,2011).

Se postula así, una estrategia de OE al docente basada en la investigación educativa y la reflexión sobre el proceso pedagógico, el cual incluye tanto el proceso de enseñanza- aprendizaje como las prácticas docentes.

Ello implica, que la OE al docente propuesta:

- integra teorías del aprendizaje, prácticas docentes reflexivas y metodologías de investigación educativa

- surge de la indagación, análisis, interpretación y conceptualización de los datos relevados, en y desde el trabajo de campo;

- fundamentan la necesaria OE al docente y,

- permiten distinguir principios de la OE al docente y caracterizar las EA en y para el contexto universitario.

Así, tal lo señalado, se concibe una estrategia de OE al docente, sustentada en la investigación educativa que consienta la asunción del rol de orientador por parte del profesor.

Teniendo en cuenta tal lo anticipado en capítulos anteriores, el profesor como orientador del proceso de enseñanza- aprendizaje guía y orienta la elaboración y desarrollo de EA. En tanto las mismas se tornan ineficaces e insuficientes cuando son espontáneas y empíricas, surge la necesidad de buscar diferentes vías para la elaboración de nuevas estrategias que potencien los aprendizajes. Desde la experiencia de la presente tesis, una de las vías posibles la constituye el trabajo colaborativo que se produce a partir de la interacción entre orientador- pares (docentes) y entre docentes, en tanto la reflexión sobre dicha problemática genera propuestas de temas a ser indagados. El trabajo colaborativo, favorece el intercambio y la “participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli, 2016, p.224); y a su vez, promueve la capacidad investigativa dentro de la compleja trama que involucra hoy la sociedad del conocimiento, en tanto se considera al conocimiento como valor esencial para el desarrollo y progreso de la misma. Ello torna imprescindible el acceso equitativo, igualitario y sostenible a la educación de todos los sujetos. En este sentido y en tanto factor de cambio social que involucra la necesidad de aprender a lo largo de la vida, implica una reflexión permanente y crítica, en y desde la práctica, desde donde emergen las problemáticas contextualizadas que deben ser abordadas.

Señala Freire (2004), que una formación que parta de la reflexión de la práctica favorece reinventarse continuamente en el contexto cultural e histórico donde

se despliega el actuar del profesor. Cambiar permanentemente implica transitar un proceso dialéctico, que transforma cualitativamente tanto el objeto como el sujeto involucrados en la acción.

A partir de lo expuesto, la estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, se sustenta en principios y características que se describen en los próximos apartados.

3.1.1. Principios de la estrategia de OE al docente en la educación superior y la relación entre la OE y las EA

Teniendo en cuenta lo reseñado en el apartado anterior y el sustento teórico del capítulo I, se retoma el concepto de proceso pedagógico en tanto enmarca la estrategia de OE al docente y la elaboración y desarrollo de EA; entendiendo al mismo junto a Sierra Salcedo (2008) como aquellos procesos que de forma consciente y organizados, se dirigen “a la formación de la personalidad, en los que se establecen relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre educador, educando y grupo, orientadas al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución, el grupo y el individuo” (p.14).

En dicho marco, los principios son considerados como puntos de partida, en tanto reglas que se han de cumplir para que funcione cualquier sistema o proceso y punto de llegada, en tanto fundamentos que sustentan la estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA en este caso particular.

Los mismos fueron establecidos, desde una lógica inductiva, cuyo fin desde el punto de vista de la ciencia, radica en la precisión para poder establecer la más adecuada respuesta o proyección de lo que se plantea en determinado momento acerca de un sistema, modelo, estrategias u otros (Armas de Ramírez, en Armas de Ramírez y Valle Lima, 2011). Así, trabajar considerando principios establece una base que presupone invariantes que se han de cumplir en aquellos procesos que tengan similares condiciones.

Si la OE, se sostiene sobre determinadas regularidades consideradas como invariantes porque suceden de la misma manera en ambientes aproximados, entonces puede hablarse de principios de la OE al docente. En tal sentido, y desde un enfoque humanista, autores como Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005), Bisquerra Alzina (2006), Cobos Cedillo (2010), Coronado y Gómez Boulín, (2015), Lucarelli (2016), (Garzuzi, 2019), consideran que en tanto

la orientación es un proceso de ayuda al individuo, el profesor puede ser considerado en su función de orientador. Se puede agregar junto a Sánchez Cabeza, López Rodríguez, y Alfonso Moreira, (2018) que “el permanente ejercicio de reflexión acerca de la actividad profesional pedagógica que cada docente realiza puede convertirse en escenario esencial para aprender orientación educativa en la Universidad” (p.44)

En este sentido, la bibliografía en su mayoría refiere a cómo el profesor es, o debería ser un “buen orientador” en relación con sus estudiantes, cuáles son las características necesarias para ejercer ese rol, pero no se ha encontrado, tal lo expresado en apartados anteriores, suficiente bibliografía que dé cuenta cómo el docente construye y se apropia del rol de orientador para desarrollar EA , especialmente aquellos profesores de la educación superior que poseen escasa formación pedagógica más allá de la experiencia adquirida desde su rol de estudiante.

Si bien el docente en forma implícita, puede tener nociones o conceptos sobre las EA, se parte del supuesto que su elaboración y desarrollo implica un proceso consciente, intencional y planificado para emprender y desarrollar una tarea de aprendizaje, lo cual presume una construcción explícita y consciente por parte del profesor también del rol de orientador para su aplicación.

Así, desde la revisión de la literatura vigente sobre la OE y el trabajo empírico de la investigación detallada en el capítulo anterior se identificó principios de orientación educativa al docente que pueden sustentar la elaboración y desarrollo de EA. Los mismos asumen uno de los principios esenciales de la pedagogía como unidad de carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, que vincula la educación con la vida, el medio social y el trabajo, y cuya finalidad es la formación integral de la persona.

Basado en lo expuesto, se puede sustentar los principios que refieren a la OE, en tanto la orientación puede ser considerada, tal lo destacado, como una parte esencial del proceso pedagógico, dirigida a ayudar a los integrantes de la comunidad educativa a transitar un proceso de aprendizaje, que estimule y favorezca el desarrollo pleno de la personalidad.

Si bien, la OE en general, está dirigida a todos los integrantes de la comunidad educativa, en el caso de la presente investigación se realiza una propuesta de focalizar en una estrategia de OE al docente para que pueda asumir su rol de orientador en la elaboración y desarrollo de EA, bajo los siguientes principios:

- *Principio de apropiación secuencial del rol*

El presente principio se fundamenta en el trabajo de campo, donde se pudo observar en primer lugar un grupo de profesores interesados en conocer cuáles son las EA, que pueden “utilizar” en las clases y motivar, evaluar, etc. a sus estudiantes. En el momento inicial del trabajo conjunto docente- orientador, se esperan recibir “recetas, indicaciones” de EA ya elaboradas por parte del orientador. En tanto las mismas son presentadas en forma de demostraciones, se pasa a un segundo momento donde dichas EA son resignificadas de acuerdo al campo disciplinar del cual proviene el profesor, reconociéndose el impacto de la acción en las clases.

En un segundo momento, al grupo inicial de docentes que participan nuevamente de propuestas diferentes se suman otros, y surgen nuevas acciones.

La apropiación del rol de orientación del propio profesor es secuenciado, permitiendo asumir una concepción diferente en la cual el docente en el aula no sólo transmite conocimientos, sino que tiene como función esencial, que los conocimientos sean aprehendidos por sus estudiantes, a lo cual se suma la transmisión de valores a través de su estilo de enseñar.

Así, lo reseñado permite agregar que, si bien los profesores cuentan con el conocimiento disciplinar de la asignatura que imparten, las herramientas teóricas y prácticas que les permiten transmitir los conocimientos son aquellas adquiridas desde el rol de estudiante, por lo cual en muchos casos son insuficientes para elaborar y desarrollar EA ajustadas al contexto universitario. Ello lleva a plantear el supuesto que en tanto el docente no identifique estrategias de aprendizaje “internalizadas”, estimular el desarrollo de las mismas en sus estudiantes se convierte en un obstáculo.

En este sentido acompañar al profesor, tal como ha quedado validado con el trabajo de campo, en el ejercicio cotidiano de su rol, en el aula a partir de las necesidades que surgen de las prácticas en este contexto, en espacios de reflexión sobre las propias prácticas áulicas, puede ser un eje de trabajo que facilite la construcción de la función de “orientador” de forma secuenciada, progresiva y creciente.

Ello redunda en la formación integral del docente y en consecuencia en la formación integral del estudiante.

- *El principio de aprendizaje desarrollador*

Teniendo en cuenta lo reseñado en el ítem anterior, en tanto el profesor asume los conceptos de aprendizaje desarrollador durante su propio proceso de aprendizaje del rol de orientador para la elaboración y desarrollo de EA, se convierte en un principio de la OE al docente.

En este sentido se puede agregar que el desarrollo integral de las personas incluye el desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, partiendo del reconocimiento de las potencialidades de cada sujeto. Así, el trabajo de asesorar para la asunción del rol de orientador conlleva implícito el concepto de aprendizaje desarrollador. Aprendizaje que implica la apropiación de la cultura por parte de los sujetos, y en tanto la misma debe ser activa y transformadora, el docente:

- reconoce el estado actual del desarrollo de los estudiantes,
- propicia a partir de ello un nivel superior de desarrollo.

La auto reflexión de los propios procesos de aprendizaje de los profesores permite un reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones para guiar a sus estudiantes. Este reconocimiento retomado por el orientador que asesora las diferentes actividades, favorecerá el desarrollo de las capacidades de enseñar a aprender por un lado de acuerdo a las potencialidades del docente, y por otro la búsqueda de subsanar las limitaciones, tendientes lograr tanto un conocimiento contextualizado e integrado, el desarrollo de las capacidades, como la formación de aptitudes, actitudes y valores para una integración social satisfactoria.

- *El principio preventivo como eje transversal de la estrategia OE al docente*

Retomando lo reseñado en el marco teórico, los procesos de orientación guían a los sujetos en el desarrollo cotidiano de sus vidas, y en particular la OE acompaña en el proceso de enseñanza- aprendizaje a todos los integrantes del sistema educativo de acuerdo al rol que asume y la etapa que transita.

A su vez, teniendo en cuenta lo explicitado en el ítem anterior, en tanto el profesor reconozca sus posibilidades y pida orientación y guía para afrontar sus limitaciones, el contar con estrategias para orientarlo se convierte en esencial en tanto, se siente acompañado y se produce una “formación en servicio”. Si la misma es continua se pueden prever las dificultades que emergen en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Este carácter de permanencia y guía a lo largo de la vida de los sujetos se sustenta en una mirada preventiva, entendida ésta como toda acción y tareas anticipadas que, partiendo de conocimientos y experiencias favorecen el aprendizaje y permiten una adaptación activa y sostenible al medio. Así el principio preventivo de la estrategia de OE al docente, adquiere carácter de transversalidad, en tanto las acciones de prevención en el ámbito educativo tienden a la formación integral del sujeto desde la incorporación de EA que estimulen una relación dialéctica entre el sentir, el pensar y el hacer. Modos de actuación que se entrelazan y favorecen el aprender a aprender, constituyendo la naturaleza de la formación de los sujetos en su faz personal individual como sociocultural.

En este sentido, una formación integral basada en la prevención, necesita de un profesor que beneficie los modos de actuación señalados, a través de actividades académicas orientadas a generar sujetos autónomos, críticos y creativos en y para el contexto donde están insertos.

Incorporar el carácter preventivo en el rol de orientador del profesor, implica a su vez guiar, asesorar y especialmente, acompañar con acciones de co-formación para que ello sea posible.

- *El principio contextualizador de la estrategia de OE al docente*

La contextualización de los objetos de estudio y por ende de los fenómenos de la orientación es un principio que permite comprender desde adentro qué, por qué y el cómo de los procesos de orientación en general y del docente orientador en particular.

En las diferentes acciones de indagación y validación realizadas, este principio se observa en forma constante. La OE brindada para la elaboración y desarrollo de EA, se fue desarrollando teniendo en cuenta:

- EA que se pueden generalizar para todos los profesores
- Otras de acuerdo a la disciplina.,

Así, una mirada contextualizada de los procesos de enseñanza -aprendizaje, supone enseñar y aprender en y desde la realidad cotidiana, realidad que implica una reflexión permanente sobre los aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, científicos donde el proceso educativo se despliega, y puedan ser proyectados hacia el futuro.

Varios autores entre ellos Nicastro y Greco (2009), Coronado y Gómez Boulin (2015), Elichiry (2018) señalan la importancia de un análisis sistémico de las

trayectorias estudiantiles en tanto sujetos que se desarrollan dentro de un contexto, y el recorrido de dichas trayectorias es situado y se despliega en un tiempo que conjuga el pasado, el presente y el futuro.

Dicha observación lleva a pensar desde la perspectiva que se desarrolla en esta tesis, en el análisis contextualizado de las trayectorias docentes para abordar una estrategia de OE creativa, innovadora y eficaz, que permita al profesor por un lado reconocer sus potencialidades para orientar a sus estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y por otro, identificar la falta para abordar dicha orientación.

La flexibilidad necesaria para reconocer“se” en las prácticas cotidianas, favorece la reflexión sobre las mismas en el contexto que se despliegan, lo cual permite inferir procesos de enseñanza- aprendizaje que tienden desde el rol de orientador del docente, poder escuchar no solamente la necesidad explícita y subjetiva sino también aquellas que se solapan, aquellas que se deben transformar en objetivas para un aprendizaje sostenible.

- *El principio de sistematización de la interacción en el campo*

Una estrategia de OE al docente enfocada en la indagación “desde adentro” en el aula, “junto con” el/los profesores, permite la viabilidad de los principios enunciados anteriormente.

En este sentido incorporar procesos investigativos para una OE al docente preventiva, desarrolladora y contextualizada, admite a partir del análisis y sistematización de observación de las prácticas áulicas y el registro de los diferentes momentos por los cuales se desarrolla, narración de las clases, grupos de discusión, entre otras opciones:

- la objetivación de las prácticas docentes,
- reconocer el error para afrontarlo,
- rescatar las prácticas efectivas,
- visibilizar el vínculo docente- alumnos- conocimiento
- el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre profesores.

Estás cuestiones favorecen procesos de elaboración del rol de orientador del docente

- desde la comprensión de las prácticas educativas en contexto,
- recuperando los aprendizajes efectivos,
- generando nuevas prácticas a partir de reconocer los distintos estilos de enseñar,

- asumiendo un rol en permanente contacto con la realidad
- favoreciendo la elaboración y desarrollo de EA tendientes a aprender a aprender.

A ello y siguiendo con las enseñanzas de Freire (2004) se sostiene que,

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. (...)

La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (p. 30).

Sumada estas dos premisas, una educación problematizadora y un docente investigador de sus propias prácticas, permiten inferir un modelo de investigación educativo crítico e innovador.

- *El principio de inclusión y equidad en las acciones de OE al docente*

Se parte de considerar que todos los documentos generados en y a partir de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, asumen el compromiso de tender y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En este sentido, pensar en los principios de una estrategia de OE al docente implica necesariamente en una orientación que tienda a una educación inclusiva, sustentada en la certeza que todas las personas pueden aprender en tanto se les otorgue las oportunidades para hacerlo. Orientación que a su vez tiende a una inclusión social activa, participativa y transformante asumiendo un compromiso para generar una sociedad más justa y para ello se necesita un sistema educativo más equitativo.

En tanto el profesor cuente con EA ajustadas al contexto podrá, desde su rol de orientador, guiar a los estudiantes para que alcancen el mejor desarrollo posible de sus potencialidades, permitirá una inclusión social activa donde transforme la realidad y se transforme a sí mismo.

Ello deriva en reconocer que todas las personas tienen la necesidad de aprender de acuerdo a sus capacidades, para ello se deben garantizar los recursos económicos, sociales y culturales en el contexto donde se desarrollan.

En este sentido juega un papel muy importante la elaboración y desarrollo de EA, tal lo señalado en el marco teórico, en tanto ayudan a reconocer los

obstáculos para aprender, y buscar las estrategias apropiadas para superarlos y transitar con éxito el proceso de aprendizaje, en este caso universitario.

- *El principio de desarrollo sostenible en la propuesta de estrategia de la OE al docente*

Los principios enunciados anteriormente se sustentan en una educación en general y superior en particular para el desarrollo sostenible, cuyo objetivo final reside en “ayudar” a las personas para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades adquiriendo además, conocimientos que permitan la toma de decisiones para sí y para los demás. Ello implica proponer prácticas que surjan de las necesidades actuales pero sin comprometer las posibilidades, decisiones y prácticas que propongan las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades.

En este sentido el rol de orientador del profesor juega un papel importante, en tanto “ayuda” para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que favorezcan el aprender a aprender. Aprendizaje éste que estimula el pensamiento crítico, creativo e innovador para analizar la realidad, y proponer prácticas que permitan no solo la transformación de la misma sino también incluye la transformación personal.

3.1.2. Sobre las características de la OE que permiten plantear una estrategia de orientación al docente

La OE al docente basada en la investigación educativa y la reflexión sobre las prácticas se caracteriza por ser:

- *Participativa*, cuestión que se construye en la institución y está asociado “a las posibilidades de constitución de vínculos de cohesión entre los miembros de la institución de la que forman parte” (Bixio, 2005 p.46)

La participación se torna imprescindible, pues implica profesores comprometidos con el cambio y la transformación de las prácticas docentes cotidianas, que asumen en forma conjunta el qué, cómo y para qué de las problemáticas a indagar que benefician la elaboración y desarrollo de EA, ajustadas al contexto universitario.

Esta característica se valida, en primer lugar, con el permiso otorgado por los profesores para observar las clases por parte del investigador y las entrevistas concedidas por los estudiantes. Ello derivó en un abordaje de lo observado en

sesiones de retroalimentación que luego se reafirma con la participación activa de los profesores en las acciones desarrolladas.

Por ello la participación, se convierte en la primera característica enunciada y reconocida, pues se parte de la propia formación inicial y continua, experiencia y trayectoria de cada docente, que permite reconocer las buenas prácticas docentes y reflexionar sobre aquellas que necesitan ser repensadas.

- *Interdisciplinaria*, pues se propone que el objeto de estudio pueda ser construido desde diferentes disciplinas y abordado en forma detallada y profunda, en un determinado contexto a partir de la interacción entre los integrantes, en el caso que nos ocupa disciplinas provenientes de las ciencias jurídicas, médicas, agrarias y económicas. Señala al respecto Pichon Rivière (1984) que “a mayor heterogeneidad de los miembros y mayor homogeneidad en la tarea, mayor productividad” (p. 151). A ello se puede agregar que la investigación educativa, en la cual se enmarca la propuesta de una estrategia de OE al docente, conlleva a pensar lo educativo desde diferentes variantes de análisis que incluye dimensiones de lo social, histórico- cultural, filosófico, pedagógico, psicológico. Ello contribuye a una convergencia epistemológica que deriva necesariamente en prácticas interdisciplinarias y colaborativas. Así, se promueve el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y metodológicos, lo cual en momentos actuales de contextos complejos y una sociedad del conocimiento con permanentes y vertiginosos cambios se torna imprescindible en el abordaje y resolución de problemas, en el campo de las prácticas docentes.

- *Problematizadora*, característica que tiene como base la propuesta de Freire (1970) de una educación problematizadora, fundada en una comunicación dialéctica, de ida y vuelta. La problematización, permite preguntar “se” y “re” preguntar sobre los hechos, acciones, obstáculos y posibilidades que surgen en y desde las prácticas docentes cotidianas, por lo cual la pregunta se convierte en uno de los ejes centrales al pensar una OE problematizadora.

La pregunta en el sentido freiriano, invita a las personas a analizar y reflexionar acerca del mundo, no para adaptarse a él, sino para transformarlo; la pregunta debe ser considerada como facilitadora del pensar, en tanto abre un espacio de reflexión, incentiva la curiosidad, favorece la autonomía (Franzante, B., Perdomo Vázquez, y Perdomo Blanco, 2019). En este sentido, en el desarrollo

de las acciones que se transitaron durante el proceso de indagación, a un momento inicial donde el orientador propone una temática como “disparador”, sigue aquel en el cual son los propios participantes los que proponen las temáticas necesarias a abordar, de acuerdo a las dificultades que observan en la práctica cotidiana.

Así, el profesor problematiza las prácticas, se interroga sobre ellas desde su campo disciplinar y académico y el orientador asesora, guía y acompaña en la búsqueda de respuestas en la elaboración y desarrollo de EA que enriquezcan dichas prácticas.

- *Reflexiva*, en tanto se sostiene una OE al docente caracterizada por ser participativa, interdisciplinaria y problematizadora necesariamente conlleva una mirada reflexiva de las prácticas docentes. Mirada que se construye desde y en un contexto determinado, y entrelaza el hacer, el sentir y el pensar de sí mismo y con otro.

Señalaba Dewey (1989) que el pensamiento reflexivo debe ser un objetivo de la educación en tanto como valor del pensamiento, posibilita la acción de forma consciente, prepara para la toma de decisiones que permiten adelantar las consecuencias de dichas acciones tanto para asegurarlas como para evitarlas; y por último otorga significado a los acontecimientos lo cual favorece la reflexión. Agrega el autor que dichos valores no se realizan en forma automática ni por sí mismo, sino que “toda aproximación a su realización más adecuada, el pensamiento requiere una cuidadosa y atenta orientación educativa” (p.16)

Siguiendo esta línea de pensamiento, generar espacios de reflexión que permiten el reconocimiento de la necesidad, favorece la toma de decisiones, el planteo y resolución de problemas y la elaboración y desarrollo de EA para cada problemática que surge en la práctica docente cotidiana. Y, en los contextos actuales conlleva también a una reflexión ética y social “sobre el cómo y para qué vamos a utilizar las TIC en la educación (...) lo cual implica una forma diferente de significar y construir el aprendizaje” (Exeni en Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021, p.83).

Así, la reflexión continua sustenta la base de una revisión crítica de la relación dialéctica entre teoría y práctica.

3.1.3 Características de las EA ajustadas al contexto universitario

Teniendo en cuenta, que la estrategia de OE al docente tiene como fin la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario, se referencian en este apartado características que surgen de las categorías sistematizadas del trabajo de campo con los profesores de la UCU.

Si bien la literatura vigente es muy amplia y plantea diferentes clasificaciones referidas a las EA y sus componentes según lo referenciado en el capítulo I, las características propuestas en este apartado complementan las mismas en relación con el contexto de estudio, en este sentido se considera que las mismas deberían considerar:

-Ser efectivas. Partiendo de considerar que las EA responden a un proceso consciente e intencional de toma de decisiones para alcanzar una meta, las acciones de OE al docente para que pueda desarrollarlas, deben ser pensadas a través de acciones que no se reduzcan “a una rutina automatizada” (Selmes 1988 citado por Valle y otros 1998, p. 56). Por el contrario, partir de operaciones que incluyen el aprendizaje (conocimientos previos, experiencias, motivaciones, entre otros) que puedan ser organizados y secuenciados, en un proceso sostenido que consienta a su vez, cambiar y/o adaptarlas estrategias optimizando el proceso de aprendizaje. Ello implica, orientar el uso reflexivo de EA contextualizadas para alcanzar la mayor y mejor efectividad posible.

Ser efectivas involucra a su vez la toma de conciencia por parte del profesor que, promover aprendizajes significativos y profundos, implica dedicar un tiempo mayor a orientar y guiar la elaboración y desarrollo de EA.

-Ser contextualizadas. En tanto que para la elaboración y desarrollo de las EA se debe contemplar, en primer lugar, el para qué, el cómo, y por qué, del mismo. Para qué, referido a los objetivos que se desean alcanzar. El cómo dependerá tanto de la disciplina en general como del contenido de aprendizaje en particular que incluya EA que permitan reconocer, explorar, experimentar, el contexto donde se desarrollan Y el para qué, generar ambientes de aprendizaje en función de la capacidad que se desea estimular: favorecer la comprensión, motivación, autoevaluación, entre otras. Así, la elección de las EA de acuerdo al contexto, favorece el aprendizaje significativo y por ende la relación entre teoría y práctica, favoreciendo el pensamiento crítico.

-Ser innovadoras. Entendiendo que la innovación es un modo de hacer, que en el campo educativo conlleva implícito la búsqueda de prácticas docentes flexibles, que contemplen la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje, generando ambientes cooperativos y creativos. Innovación que está relacionada con la invención, lo cual implica en palabras de Maggio (2018), “poner en juego lo mejor de nuestra comprensión acerca de los procesos cognitivos para que lo que se cree sea algo original y novedoso” (p.33)

En este sentido, se considera que la creatividad sustenta EA innovadoras que involucran el trabajo grupal, lo lúdico, las dramatizaciones, juego de roles, el trabajo colaborativo, las TIC, entre otras.

-Ser sostenibles, luego de elaboradas y desarrolladas las EA podrán ser transferidas a diferentes momentos del proceso de aprendizaje, lo cual constituye una de las funciones esenciales del aprender a aprender. En este sentido transferir las EA, no como mera reproducción sino que sirvan para toda la vida. Señalan Hargreaves y Fink (2006), que las EA trascienden las paredes del aula, promueven el cambio y la mejora con el “propósito de alcanzar la integridad del resultado” (p. 49). A ello se puede agregar, que orientar al profesor en la elaboración y desarrollo de EA sostenibles, favorece a su vez una mirada científica de la realidad compleja actual, desde cada disciplina en particular y de la ciencia en general.

- Son contextualizadas y sostenibles, en tanto las estrategias deben ser pensadas y elaboradas de acuerdo a las características de cada universidad, del colectivo docente, estudiantil y administrativo, y para la comunidad donde está inserta. Siguiendo a Hidalgo (2017) se puede agregar,

“Pero la universidad no es sólo la institución que provee a la sociedad de cuadros científicos, técnicos, humanísticos y artísticos, sino sobre todo la casa donde se construyen los sueños, proyectos y utopías (Toledo, 2007,p. 18). De ahí, que, siendo la universidad en gran medida utópica, sea una de las responsables de la sostenibilidad” (p.19)

Para cerrar este apartado y como punto de partida del siguiente se asume junto a Alarcón Ortiz (2016) que

Las universidades son instituciones clave en los procesos de producción, difusión y uso del conocimiento relevante para el desarrollo. Ellas son determinantes en la provisión del potencial humano que el

desarrollo sostenible reclama. Potencial humano significa no solo conocimientos, destrezas; también implica valores y actitudes (p.3)

A su vez, los principios y características de la propuesta enunciada se sustentan en los resultados y aportes metodológicos que se expresan en el próximo apartado.

3.2. Los aportes metodológicos: La construcción de datos participativos: investigador- sujeto, objeto de estudio

Tal lo señalado en el marco metodológico la triangulación en investigación definida por Denzin y Lincoln (1994), refiere a la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos para abordar el objeto de estudio, combinación denominada “triangulación múltiple”. En el caso que nos ocupa, la triangulación enriqueció el proceso de investigación otorgando mayor relevancia y fiabilidad a los resultados obtenidos.

En este sentido la novedad o aportes a la metodología reside:

- en que no se han encontrado antecedentes que den cuenta del uso de diferentes fuentes de recolección de información que permita la elaboración de una estrategia de OE al docente para el desarrollo de EA. Cuestión ésta que se desprende de la revisión exhaustiva de antecedentes y referentes teóricos, tal lo expresado en la introducción y capítulo I de la presente tesis.

- en que el sujeto- objeto de estudio, en este caso el profesor, participe a partir de la interacción con el investigador en la validación de los resultados que se van obteniendo, y permiten la OE necesaria para la construcción del rol de orientador del docente para el desarrollo de EA, cuestión que se vislumbra tanto en la primera, como en la segunda parte del capítulo metodológico.

Se puede afirmar junto a, de Armas Ramírez (ende Armas Ramírez y Valle Lima, 2011), que “en el campo de la educación, la investigación científica tiene la finalidad de abordar problemas específicos con la intención de ofrecer aportes teórico metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la práctica educativa y a generar conocimientos que enriquezcan la ciencia pedagógica” (p. 1). Y a su vez, un rasgo esencial en la investigación cualitativa de carácter participativo utilizada, favoreció la construcción del rol de orientador del profesor desde los procesos investigativos como modelo de “hacer y estar” de investigador.

3.3. Los aportes prácticos: Estrategia de OE para la elaboración y desarrollo de EA en el contexto universitario

Una propuesta práctica de “estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA” sustentada tal lo explicitado en los apartados anteriores en las características y principios enunciados, conlleva a proponer acciones y actividades de acompañamiento, orientación y asesoría al profesor para que pueda identificar problemas que ameriten:

- la búsqueda de soluciones ya propuestas y que puedan ser transferibles a contextos similares.
- en caso de no encontrarlas o no ser pertinentes, plantear problemas a investigar, relacionando así, docencia e investigación en un proceso dialéctico entre la práctica y la generación de conocimientos.

En este sentido, es necesario orientar en la búsqueda de aquellas potencialidades que permitan encontrar y construir un estilo propio de aprendizaje en cada profesor, que redunde en un estilo de enseñanza que promueva la inclusión, asumiendo que “todas las personas pueden y deben tener voz en la construcción de conocimientos” (Tinto, 1999, p.9).

Reconocer el propio estilo de aprender, y la necesidad de una formación permanente, permite plantear diferentes acciones de OE al docente, entendiendo que es el actor principal en relación a la elaboración y desarrollo de EA.

Dichas acciones de formación son gestadas y desarrolladas en un proceso de interacción entre orientador y orientado, y entre pares, y especialmente participativas tal lo señalado. Sostienen al respecto Rivas Ávila, Mosqueda Padrón y Alonso Hernández (2019) que, en la OE toda técnica participativa constituye un espacio esencial de socialización que permite el encuentro de experiencias tanto individuales como colectivas “donde la posición que ocupa el individuo le convierte en un ente activo de su propio aprendizaje, dado en la activación de recursos cognitivos y afectivos personales para afrontar y resolver situación en las diversas áreas de actuación” (p. s/n)

Así, las mismas a partir de ser validadas a través de su implementación en el trabajo de campo, permiten plantear diferentes estrategias de asesoramiento al profesor, y sustentar métodos y técnicas para esta área de la orientación

educativa específica, la cual se diferencia de las tradicionales acciones de asesoría por su naturaleza de concepción anticipada y consciente y a su vez contribuyen a la construcción del rol de orientador. Así se considera junto a Molina (2004) que la OE, en este caso al docente, se convierte en una práctica pedagógica dirigida a las áreas personal-social, escolar, vocacional y comunitaria.

3.3.1 Acciones para la OE al docente:

- Grupos de co- formación
- Talleres de orientación
- Conversatorios.
- Observaciones de clases y posterior sesión de retroalimentación.
- Grupos de discusión.
- Acompañamiento de otros profesionales de la salud y educación que permite un tratamiento multidisciplinar en las acciones de orientación educativa al docente.
- Guías de diagnóstico psicopedagógico.
- Modelos de guías de estudio para los estudiantes.
- Metodologías de estudio.
- Elaboración de proyectos de investigación.
- Sistematización de las actividades a través de informes escritos que dieron lugar a presentaciones en eventos científicos.

Las mismas, surgen de la interacción orientador y orientado, y entre pares, estimulan la construcción del rol de orientador del profesor y permite la transferencia de las EA elaboradas, desarrolladas y aprehendidas en dichas instancias, al contexto universitario donde despliega las prácticas docentes.

3.3.2. Métodos y técnicas

A su vez, los métodos y técnicas validadas a partir de la implementación de acciones para la OE al docente fueron entre otras:

Métodos

- Estudio de caso
- Entrevistas: registro y sistematización
- Observaciones: indicadores- registros- sistematización
- Sesiones de retroalimentación individuales: evaluación y nuevas propuestas.

- **Técnicas:**
- Técnicas participativas de reflexión y acción.
- Técnicas de trabajo grupal
- Simulaciones
- Dramatizaciones
- Juego de roles

Una vez aplicadas y evaluadas las acciones de orientación implementadas con los profesores, se identifican diferentes EA que, desde el rol de orientador del docente, se pueden elaborar y desarrollar en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. Entre ellas se pueden reconocer, a modo de ejemplo, y teniendo en cuenta lo postulado, que las mismas surgen a partir de la interacción entre orientador y orientado como manifestación de cómo el rol asumido por el profesor puede transferirse a situaciones de OE al alumno.

3.3.3. EA para acompañar el proceso de aprendizaje en el contexto universitario

EA que frente al ingreso favorezcan:

- La integración al nuevo espacio educativo, implementado EA sustentadas en técnicas grupales
- A partir del diagnóstico inicial beneficiar las potencialidades y fortalezas, y encontrar estrategias para abordar las limitaciones y debilidades que puedan generar obstáculos en el aprender.
- El proceso de enseñanza- aprendizaje (talleres específicos por ej. de lecto-escritura académica, de comprensión de textos, de metodologías de estudios con contenidos específicos disciplinares, sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje)
- Resumiendo: elaborar y desarrollar EA que contribuyan a la construcción del oficio de estudiante en el contexto universitario

EA que aporten a los estudiantes en tránsito:

- Al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, a través de grupos de discusión, de debate, de expresión, entre otros.
- A afrontar dificultades que emerjan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- A ampliar las actitudes y aptitudes a través de técnicas participativas y cooperativas
- A fomentar y estimular acciones de tiempo libre
- A afrontar situaciones nuevas de la vida cotidiana institucional
- Resumiendo “ayudar a crear las condiciones para un efectivo “aprender a aprender”

EA que permitan a los estudiantes próximos a graduarse y graduados:

- Prepararse para la salida laboral, a partir por ejemplo de juego de roles, dramatizaciones, simulaciones
- La búsqueda laboral, a partir de actividades de indagación y relevamiento.
- La formación continua, necesidad que se estimula desde la propia formación inicial favoreciendo la participación de la incorporación en equipos de investigación, de la participación en eventos académicos, entre otros.
- Resumiendo: prepararse para la vida adulta.

En suma y siguiendo a Quiroga (1990), la propuesta de diferentes estrategias remiten al concepto de matrices de aprendizaje, señalando junto a Quiroga (1990), que en tanto el aprendizaje es la función esencial de nuestra subjetividad, se puede sostener que en cada aquí y ahora somos la síntesis de una historia que incluye lo vincular y lo social en tanto punto, pero también somos punto de llegada de una trayectoria de aprendizaje mediante la cual hemos ido construyendo un modelo interno o matriz, una forma de relacionarnos con la realidad que permite ir aprendiendo a aprender. Agrega la autora que ello implica

“Que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos. Construimos así hábitos de aprendizaje, manera de percibir secuencias de conducta. Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, fase de un proceso en el que vamos configurando una actitud de aprendizaje, es decir, modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y acto de aprender (p. 48-49)

A modo de cierre para nuevas aperturas...

Realizar un plan acabado de una propuesta de una estrategia de OE al docente para la elaboración y desarrollo de EA contradeciría con los principios y características enunciadas. En el presente capítulo se enunciaron los espacios, ámbitos y tiempos que se consideran oportunos para el desarrollo de EA. Cuáles y cómo, emergerán del diagnóstico que cada profesor realice, pudiendo transferir, recrear e innovar las que ya posee si el contexto donde se desarrollan las mismas lo permite. Pero, en el ejercicio constante de prácticas reflexivas, también tendrá presente que la investigación educativa, junto con el orientador y los pares, es una herramienta valiosa a la cual se recurre cuando las mismas no se ajustan al contexto universitario actual.

En este sentido se puede sostener que proponer una estrategia desde la OE para la construcción del rol de orientador del docente propuesto desde la modelación y lo vivencial, “junto con” (orientador y orientado), permite la asunción de forma consciente y crítica del mismo. Al igual que lo reseñado en el ítem anterior, se funda una matriz del aprender a aprender diferente, colaborativa y participativa que transforma las prácticas pedagógicas y docentes e impacta positivamente en la formación integral del profesor.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados de la investigación han permitido, a partir del diagnóstico realizado en la primera etapa del trabajo de campo, identificar diferentes indicadores tanto explícitos como implícitos que sustentó la necesidad de plantear la OE al docente para que pueda orientar la elaboración y desarrollo de EA ajustadas al contexto universitario.

En este sentido el rol de orientador del docente se perfila como una función de guía, de asesoramiento en tanto desde la OE se favorece y estimula la elaboración y desarrollo de EA que orientan hacia modos o estilos de aprendizaje individuales y colectivos característicos del espacio de la educación superior, estilos sustentados en el aprender a aprender.

Teniendo en cuenta el universo de estudio de la presente tesis, profesores de la UCU, que tal lo señalado a lo largo del trabajo poseen buena formación disciplinar pero escasa formación pedagógica, en la segunda etapa a partir de

la implementación de acciones de orientación, no solamente se pudo validar la necesidad diagnosticada, sino también transformar la misma en demanda de una orientación educativa para y junto con el docente. Una demanda que ha sido y es el logro máspreciado en tanto la respuesta y búsqueda a satisfacer las necesidades de orientación, se convirtieron en la base de un trabajo participativo y colaborativo.

La sistematización del trabajo basado en la participación, la colaboración y la interdisciplina a partir de la interacción entre pares y orientador, y entre pares, fue el sustento que permitió formular teóricamente principios de la OE al docente. A su vez, la internalización de un modo de trabajo vivencial y compartido entre pares, estimula y enriquece en forma potencial la elaboración de EA, y es sustento para la propuesta de los aportes prácticos de la presente tesis.

En este sentido, se considera que la matriz de trabajo construida entre pares y con el orientador, favorece la reflexión sobre las propias prácticas e incentiva la transferencia de experiencias analizadas y consideradas como buenas prácticas docentes.

Estas alternativas de orientación e intercambio profesional donde se producen las experiencias, estilos y buenas prácticas incentivan la propuesta de caminos diferentes en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones.

En tanto los propios pares valoran como positiva la experiencia de ser “orientados para orientar” en la elaboración y desarrollo de EA se convierten en agentes multiplicadores que suman a otros profesores a la experiencia. Ello permite canalizar las demandas de orientación, de una formación continua diferente desde y en la práctica docente, y su vez, estimula la detección de problemas de investigación educativa para buscar posibles soluciones.

Este proceso espiralado que va desde la orientación educativa, la reflexión sobre las prácticas docentes, el diagnóstico de las necesidades y la elaboración y desarrollo de EA, permite una evaluación continua de posibilidades y limitaciones tanto, del orientador para una revisión constante de su rol de guía y asesor, como del profesor para la construcción de su rol de orientador.

5. RECOMENDACIONES¹⁷

Lo expuesto admite proponer acciones que permitirían continuar con la temática planteada a través de:

- Profundizar la línea de investigación sobre OE al docente enmarcada en uno de los núcleos prioritarios de la UCU “Estrategias Pedagógicas de la Educación Superior”; continuando con el convenio UCU-UCLV.
- Proponer un plan de trabajo orgánico y sistemático de OE al docente de la UCU y a las autoridades académicas, que trascienda la presente investigación.
- Continuar con el desarrollo de EA que incluyan, además de las consideradas generales, aquellas específicas según la disciplina donde se despliegan.
- La necesaria inclusión de estrategias de aprendizaje que contemplen un modelo educativo híbrido para afrontar los nuevos contextos.

Bibliografía consultada

¹⁷Debido al tiempo transcurrido para la presentación de la tesis definitiva, demora causada por la pandemia ocasionada por el COVID-19; varias de las recomendaciones fueron implementadas tal como se expresa en el Anexo V.

- Abarca Amador, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 22/ 335-349 / ISSN: 1659-1933. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19692>
- Achili, E. (2008). Investigación y Formación Docente. Colección Universitaria. Serie Formación Docente. Ed. Labor.
- Ademar Ferreyra, H. y Tenutto Soldevilla, M. (2021) Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad. Colección Universidad. Ed. Noveduc
- Alarcón Ortiz, R. (2016) Conferencia inaugural Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030. Universidad 2016. Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- Alba Hidalgo, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, pp. 35-60. <https://rieoei.org>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) "Los gajes del oficio". Ed. Aique
- Amieva R., Rainero, M., Clerici, J., Roldan, C. (2017) Las asesorías pedagógicas universitarias: desafíos de ayer, hoy... ¿y siempre? *Contextos de Educación*, n° 23, ISSN 2314-3932. Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/47/showToc>
- Bachelard, G. (2000). 23ra. E. "La Formación del espíritu científico". Ed. Siglo XXI.
- Bahamón Muñetón, M., Vianchá Pinzón, M., Alarcón, L. y Bohórquez Olaya; C. (2017). "Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años". *Pensamiento Psicológico*. Vol. 10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80124028009>
- Baldivieso, S., Di Lorenzo, L. y Celi, M. (2021) Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia. *Argonautas. Revista de educación y Ciencias Sociales*. Vol. 10. N° 15. ISSN 1853-9092. Departamento de Educación. Universidad Nacional de San Luis <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/download/269/158>

Bausela Herreras, E. (2004) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. Universidad de León. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>

Beltrán Llerea, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Revista Complutense De Educación*, 6(2), 235. <https://doi.org/>

Benvegnú, A y Muzzant, S. (2018). Reflexiones sobre las posibilidades y resistencias que ofrece el trabajo colaborativo. Universidad Nacional de Luján. Argentina. Documento aportado por las autoras en las Jornadas de Asesorías Pedagógicas Universitarias” Universidad de la República

Bermúdez Morriz, R. y Pérez Martín, L. (2015) El Enfoque Histórico -Cultural como base psicológica de la formación de ingenieros y arquitectos. *Revista Referencia Pedagógica N°2*. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cujae. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/79/98>

Bisquerra, R. (2017). *10 ideas claves. Educación Emocional*. Ed. Noveduc.

Bisquerra Alzina, R. (2005). “Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica”. “*Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 6*”.

Bisquerra Alzina, R. (2006); “Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre Educación, 11, 9-25. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24332/20611>

Bisquerra Alzina R. y Álvarez González, M. (1998). “Concepto de orientación e intervención psicopedagógica”. En: “Modelos de orientación e intervención psicopedagógica” Bisquerra Alzina (coord.). *Revista Dialnet Plus*.

Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender*. Rosario, Argentina. Ed. HomoSapiens.

Bonwell, Ch. C. and Eison, J. A (1991). *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University.

Camarero Suárez, F., del Buey, M. y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad de Oviedo. *Psicothema ISSN 0214 - 2000. Vol. 12, n° 4*.

Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós.

Campodónico, G. Franzante, B. y Oronoz, D. (2019). Ponencia: Obstáculos y estrategias en la educación Superior. *Pedagogía 2019*. La Habana.

Candia M. (2018). Incursión de las TIC en la educación superior. Universidad Tecnológica Intercontinental. Trabajo de investigación. OEI. *Revista digital Iberoamérica Divulga*.

<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Incursion-de-las-TIC-en-la-educacion-superior>

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, p. 29-46.

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". E. Fondo de Cultura Económica.

Castellanos Simons, D.; Reinoso Cápiro, C. y García Sánchez, C. (2000). Para Promover un Aprendizaje Desarrollador. Colección Proyectos. Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. La Habana.

Carrasco, S. (2009) *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Ed. San Marcos

Caviedes, M. Rincón, F. Rivera, C. (2007). Capítulo I. Los conversatorios, el enfoque teórico, la metodología y el diseño técnico del trabajo. En Manes, Mansitos y Manazos: Una Metodología de Trabajo sobre Violencia Intrafamiliar y Sexual. Bogotá, Colombia. Colección CES. Serie conflicto, violencia y sociedad. <http://bdigital.unal.edu.co/1467/3/02CAPI01.pdf>

Clérici, C. (2012) El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. *Revista Diálogos Pedagógicos*, X- 136-140

Cobos Cedillo, A. (2010). Tesis doctoral: "La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga". Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17968501.pdf

Cols, E. (2011) *"Estilos de enseñanza"*. Ed. Homo Sapiens.

Collazo Delgado, B. y Puentes Albá, M. (1992) *La orientación en la actividad pedagógica: ¿el maestro, un orientador?* La Habana, Cuba. Ed. Pueblo y Educación.

Coronado, M. y Gómez Boulin, M. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación Superior*. Ed. Noveduc.

Crispín Bernardo M. L. (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

De Armas Ramírez, N. y Valle Lima, A. (2011). “Resultados científicos en la investigación educativa”. Ed. Pueblo y Educación.

De Zubiría Samper, J. (2006); “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante”. Colección Aula Abierta. Editorial Magisterio.

Del Pino Calderón, J. L. y Recarey Fernández, S. (2005) “La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro”. La Habana, Cuba. (Mimeo).

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research” en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ed. Paidós

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.

Eison, J. (2010). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. Department of Adult, Career & Higher Education University of South Florida.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.7986&rep=rep1&type=pdf>

Elichiry, N.E. (2018). *Aprendizaje situado*. Ed. Noveduc

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-6982005000300006&lng=es&tlng=es.

Fabbri, D. J. (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 101-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077

Fanelli, A. M. (2019) Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. OEI. *Papeles del Observatorio N° 10*. <https://oei.org.ar/2018/10/09/red-indices-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica/>

Fernández, A. (2000) “Los idiomas del aprendiente”. Ed. Nueva Visión.

- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., y Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., Aiello, M. (2018) *La Educación Superior Universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional*. 1era. ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital, DOCX. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>
- Ferreira, H. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior*. Tomo 26. Colección Universidad. Ed. Noveduc.
- Ferry, G. (1997). *“Pedagogía de la formación”*. Formación de formadores. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 6. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Forni, F.H., Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993) *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina
- Franzante, B., Arias, P., Saldivia, F., Draghi, D., Dalla Costa, L., Meoniz, S., Puchetta, E. (2008). "Las capacidades, competencias y estrategias necesarias para afrontar los estudios universitarios". Informe final de investigación. Res. 29/A193. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Franzante, B., Barrientos, Y. y Perdomo Blanco, L. (2021) Formación continua del docente y orientación educativa. Reflexiones y experiencias en condiciones de pandemia. Congreso Internacional en Modalidad Virtual. Pedagogía 2021. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/49FOR-082%20Blanca%20%20Franzante-%20Barrientos-%20Perdomo%20Blanco-%20Pedagog%C3%ADa%202021-.pdf>
- Franzante, B. y Campodónico G. (2019). Ponencia: Aportes teóricos y metodológicos para una formación continua participativa y colaborativa. Pedagogía 2019. Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores. Memorias ISBN 978-959-18-1266-7.
- Franzante, B., Hormaiztegui, M., Fellay, Ch., Germaniez, L. Malugani, C. y Piter, P. (2012). Informe final de investigación: "Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. Res. 1595/10. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Franzante, B., Pagani, M., Perdomo Vázquez, J.M., Perdomo Blanco, L. Rodríguez Díaz, R. (2017). Informe final de investigación: "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”. <http://repositorio.ucu.edu.ar/jspui/>

Franzante, B., Perdomo Vázquez, J. M. (2018) Ponencia: "El docente orientador del proceso enseñanza- aprendizaje en la Educación Superior". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. VI Jornadas Nacionales. IV Jornadas Latinoamericanas de investigadores en Formación en Educación. Universidad de Buenos Aires.

Franzante, B, Pagani, M, Perdomo Vázquez, J. M, y Perdomo Blanco, L. (2018). Aportes de la investigación a las buenas prácticas en el aula universitaria. *Revista Pensamiento Americano. Vol. 11, No. 21*

Franzante, B., Peña Hernández, Y. y Perdomo Blanco L. (2018). Ponencia: La orientación educativa para la construcción del “ser estudiante universitario”. Reflexiones teórico metodológico. Universidad 2018. 11no. Congreso Internacional de educación Superior. Memorias.

Franzante, B., Perdomo Vázquez, J. M., Perdomo Blanco, L. (2019). Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 pp. 183-199*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Franzante, B., Carbone G. y Perdomo Vázquez, J.M. (2020). Ponencia: Una alternativa para la formación continua y la investigación educativa en la Educación Superior. 3er. Congreso Internacional de Educación. IV Nacional. *El mundo pospandemia: El poder de las aulas*. Fundación Universitaria

Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R. y Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología, Vol. 35 (2), 2017, pp. 535-573 (ISSN 0254-9247)* www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005&lng=es&tlng=es.

Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Ed. Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2016) *El maestro sin recetas*. Siglo XXI Editores.

García Batista, G. (2005) "La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente". UNESCO-IPLAC.

García Batista, Gilberto (comp) (2010) "Fundamentos de Ciencias de la educación Módulo II- Material de Maestría en Ciencias de la Educación". Ed. Pueblo y Educación.

Garzuzi, V. (2019) La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior. *Observatorio Provincial de Educación Superior Vol. 1 N° 1* / Universidad Juan Agustín Maza. Mendoza. <http://repositorio.umaza.edu.ar/bitstream/handle/00261/890/bEnsayos%20Vol1%20n%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garzuzi, V. (2013). El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias "Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera. *Revista De Orientación Educacional*, 27(51), pp. 67-86. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/89>

Gil Beltrán, J. M. (2002). "El Servicio de Orientación en la universidad". *Revista Tendencia pedagógicas* 7. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1821>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). "The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researds". New York. EEUU. Aldine Publishing Company.

Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). "*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*". Ed. Morata.

González González, M. y Ramírez Ramírez, I. (2010). Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo. *Revista electrónica de pedagogía "ODISEO". Año 7 N°14*. www.odiseo.com.mx

Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de investigación y documentación educativa. Ed. Secretaría General Técnica. <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/inv2008oeftminppc.pdf>

Hargreaves, A y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339 pp. 43-58. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf

Hernández Rivero, V. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 29. N° 1.

<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23293/18695>

Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-

[12942009000300005&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300005&lng=en&tlng=es)

Hidalgo A. (2017) Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, pp. 15-34] - OEI/CAEU.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie73a01.pdf>

Ianni, N. D. (2003). "La orientación escolar en tiempos de incertidumbres: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible". *Ensayos y Experiencias N° 47*. Ed. Novedades Educativas.

Jiménez Puerto, C. L y Calderón Mora, M. (2017). Estrategia de superación profesional para la formación de la competencia: procesamiento de la información. Universidad de Sancti Spiritus José Martí Pérez. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1712superacion-profesional>

Knapp. R. H. (1986). *Orientación del escolar*. Ed. Morata.

León León, G. (2014). "Aproximaciones a la mediación pedagógica". "Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica Volumen 5, Número 1. www.revistacalidad@uned.ac.cr

Litwin, E. (2008). "El oficio de enseñar". Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

López Palacio, J.V. (1996) Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Material de Maestría en Ciencias de la Educación. Publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Llerena Companioni, O. (2011). Una mirada a la orientación profesional desde el enfoque histórico cultural en la educación superior actual. *Contribuciones a las Ciencias Sociales. Umed. net. www.umed.net/rev/cccss/16/*

Lucarelli, E. (ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Colección Educación, crítica & debate. Miño y Dávila ed.

- Lucarelli, E. (2016). Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. Dilemas y Debates. *InterCambios*, Vol. 3, nº2
- Martínez Carazo, P. C. (2006). "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica". Universidad del Norte Barranquilla. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Ed. Paidós
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Ed. Noveduc.
- Maxwell, J. A. (2019) Diseño de investigación educativa. Ed. Gedisa.
- Meichtry, S., Bordet, A., Cevey Fiorotto, E., Luna, S., y Carbone, G. (2018). Ponencia: Práctica Innovadora en la Enseñanza- Aprendizaje de Estudiantes de Medicina. Universidad Nacional de Entre Ríos. Foro Argentino de Facultades y Escuela de Medicina.
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Grào
- Morata Sanz, J.I. (2020) Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *AOSMA Especial COVID-19. La Orientación frente a la pandemia*
https://issuu.com/revista_aosma/docs/00_aosma_especial
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 520-540.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Moreno Valdés, M.T. (comp) (s/f). Estrategias de aprendizaje. Maestría en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona". Universidad de Camagüey. Mimeo.
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad Católica del Maule. *RevistaPsicologíaCientífica.com*

<http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje/>

Müller, M. (2010). *Formación docente y psicopedagógica*. Ed. Bonum.

Nérici, I. (1976); *“Introducción a la orientación Escolar”*. Ed. Kapelusz.

Nicastro, S, y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ed. HomoSapiens

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Ed. Santillana.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Ed. Miño y Dávila.

Peña Hernández, Y. (2016). La atención educativa integral al estudiante en función de su permanencia en el contexto universitario. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Departamento pedagogía-psicología.

Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>

Perdomo Vázquez. J.M. “Notas de tutoría” (2018) Centro de Estudios en Educación. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Perdomo Vázquez, J. M. y Perdomo Blanco, L. (2014) “Aproximación al plan general de trabajo de formación doctoral”. Centro de Estudios en Educación. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas”.

Perdomo Vázquez, J.M. y Perdomo Blanco, L. “Notas de tutoría” 2017 Centro de Estudios en Educación. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocado de León, I. y García Inza, M. (2016). Metodología de la investigación Educacional (primera parte). Ed. Pueblo y Educación.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Grao

Piaget, J. (1972) *Estudios de Psicología Genética*. Ed. EMECE.

Pichon Rivièrre, E. (1984). *El proceso grupal*. Ed. Nueva Visión.

Pozo, J. I. (1993). *“Teorías cognitivas del aprendizaje”*. Ed. Morata.

Pozo, J. I. y Monereo C. (1999). 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.

- Prieto Castillo, D. (1995). *Educación con sentido*. Buenos Aires, Argentina- Ed. Novedades Educativas y EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo)
- Quiroga, A. P. de (1999). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Ed. Cinco.
- Recarey Fernández, S. (1998); "La estructura de la función orientadora del maestro". Facultad de Ciencias de la Educación. ISP"E. J. Varona". (En soporte electrónico)
- Recarey Fernández, S. y Rodríguez Ojeda, M. (2007). *Texto básico para la asignatura Orientación Educativa I y II*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona .Facultad Ciencias de la Educación. Material de cátedra
- Rivas Ávila, Y., Mosqueda Padró. L. y Alonso Hernández, E. (2019): Técnicas participativas de orientación educativa. Contenidos históricos, conceptuales, metodológicos, teóricos y prácticos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/tecnicas-orientacion-educativa.html>
- Roa Venegas, J. M., y del Río Bueno, J. E. (2010). Estilos docentes y acción tutorial y orientadora. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(6), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5261772>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, pp.179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Roselli. N. D. (2016).El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 4, N° 1: pp. 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Russell, J.M. (2001) La comunicación científica a comienzos del siglo XXI". *Revista internacional de ciencias sociales*. Núm: 168 Año: 2001. <http://bauta.usal.es/bftd/>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Lumen.
- Saborido Loide, J.R. (2019); Conferencia "La Educación Superior cubana como parte del sistema educativo. Articulación y calidad para el desarrollo. Pedagogía 2019. La Habana, Cuba
- Sánchez Cabezas, P. del P., López Rodríguez, M. M., y Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del

- docente universitario. Revista Conrado, 14 (65), 50-57.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/815>
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *REDIE vol.8 no.1 Ensenada*. <http://www.scielo.org.mx/>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ed. Lumiere.
- Sautu R. (Comp.) (2007) "Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa". Ed. Lumiere.
- Sarlé, P. (2003). La historia Natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XI, N° 21. pp. 25-30 (ISSN. 0327-7763)*
- Sierra Salcedo, R. A. (2008). La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. Ed. Pueblo y Educación.
- Simsek, A. and Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY Anadolu University, Turkey.
[www.researchgate.net/publication/238764370 Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students](http://www.researchgate.net/publication/238764370_Learning_Strategies_of_Successful_and_Unsuccessful_University_Students)
- Sirvent, M. T. (2009) "Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa". Ponencia. IV Simposio Internacional: Las relaciones entre la teoría y la metodología en la Investigación Social. XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y VI Ateneo de Investigación XXVII Congreso ALAS
- Sirvent, M. T. (2006). El proceso de Investigación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
http://postitulo.socioeducativa.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf
- Sirvent, M. T, Rigal, L., Llosa, S., Sarlé, P. (s/f). La investigación cualitativa como modo de generación conceptual. En Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento de Sirvent, M.T. y Rigal, L. (En edición)
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Ed. Miño y Dávila
- Spielmann. G. (comp). (1997) Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias sociales. Material del seminario Taller

de Investigación. Maestría en Salud Mental. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Suárez, C. (2005). "Enfoque integral de la formación del profesional de cara a los desafíos del Siglo XXI". (CD-ROM). Trabajo presentado en el Congreso Provincial Pedagogía 2005.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila. P. (2008); "*Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*". MODULO 1 narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de la OEA.

<https://es.slideshare.net/DanielaMaraFilippini/manual-de-sistematizacionlibro1-13359442>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.

Tedesco, J.C. (2003). Ponencia: Los pilares de la educación del futuro. Ciclo 'Debates de educación' Fundación Jaume Bofill. Disponible en:

<https://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Tedesco J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. (2014). "Mejorar la enseñanza para democratizar la Universidad". En *Política Universitaria número 1 Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. Año 1 N° 1*. Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Tesouro, M. (2005) La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar EDUCAR, vol. 35, 2005, pp. 135-144 Universitat Autònoma de Barcelona <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>

Tinto, V, (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal Volume 19 (2) p. 5-9*.

<https://www.nacadajournal.org/doi/abs/10.12930/0271-9517-19.2.5>

Tresca, M (2019) 2da. Ed. *¿Cuándo, qué y cómo estudio? Estrategias y recursos actuales para aprender en la era digital*. Ed. Novedades Educativas

Valle, A., González Cabanach, R. Cuevas González, L.M. y Fernández Suárez, A. P (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica, nº 6 - Págs. 53-68*.

<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R y Nuñez Pérez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle Lima, A. D. (2007). "Metamodelos de la Investigación Pedagógica". Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. En soporte electrónico. Cuba.
- Valles, M. S. (2003). "*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*". Ed. Síntesis S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). "*Los métodos cualitativos I: Los problemas teóricos- epistemológicos*". Centro Editor de América Latina.
- Vidal Ledo, M.J. y Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*. 2015; 29(2):411-422. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006) "Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria" *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 17, núm. 1, pp. 75-97
- Vigotsky, L. (2000). "*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*". Ed. Crítica
- Villar, F. (2003) Enseñar y Aprender en la Universidad. Cap. 15. en Proyecto docente. *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Universitat de Barcelona. www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/proyecto.html
- Visca, J. (1994). *Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente*. Ed. Del Autor.
- Vuelvas Salazar, B. (2004) "La investigación en Orientación Educativa". *Revista mexicana de orientación Educativa*. Vol. II N° 3. Pág. 3-9- <http://remo.ws/remo-3/>
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (2010) *El quehacer de la investigación en educación*". Ed. Manantial. Universidad de San Andrés.
- Yaracuna González de Abreu, S. M. (2017) Las diferencias entre Nativos e Inmigrantes Digitales. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. OEI- IBERCIENCIA. Documento digital. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-diferencias-entre-Nativos-e-Inmigrantes-Digitales>

Yin, R. K., (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño Y Métodos*. SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks London New Delhi.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 10. 17-42. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312206>

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5. 2009, pp. 69-81 ISSN 1988-236.

Zárate, R., Arias, P., Franzante, B. (2011). *La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral*. Ed. Dunken.

Documentos:

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Biblioteca CEPAL.

<https://biblioguias.cepal.org/agenda2030>

III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES), 2018. Córdoba, Argentina. <https://es.unesco.org/events/iiia-conferencia-regional-educacion-superior-america-latina-y-caribe>

Ley de Educación Superior N° 24.521/95 de la República Argentina

Universidad de Concepción del Uruguay. Resolución del Consejo Superior N° 119/17. Argentina

Conferencia Regional de Educación Superior 2008-
<http://www.unesco.org.ve/index>.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Sede de la UNESCO, París.
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

ANEXOS

Anexo I

Contexto institucional

El presente anexo fue elaborado por el Dr. en Ciencias de la educación Prof. Luis Cerrudo¹⁸

La Universidad de Concepción del Uruguay.

¹⁸ Para ampliar: Cerrudo, Luis (2020), UCU y UNER. Mandato fundacional y construcción institucional. Historia de las dos primeras universidades entrerrianas.1962-1983. Bs As, Edit. Dunken

La Universidad de Concepción del Uruguay es una institución educativa de enseñanza universitaria de carácter público y de gestión privada. Tiene su sede rectoral en la ciudad de Concepción del Uruguay, una comunidad de 85.000 habitantes al este de la provincia de Entre Ríos (300 km al norte de la ciudad de Buenos Aires) en la República Argentina.

Con cincuenta años de tarea educativa, hoy cuenta con las siguientes facultades:

- 1.- Facultad de Ciencias Económicas (1972),
- 2.- Facultad de Arquitectura y Urbanismo (1979),
- 3.- Facultad de Ciencias Agrarias (1990),
- 4.- Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales (1997),
- 5.- Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación (2001),
- 6.- Facultad de Ciencias Médicas (2010).

Tiene un desarrollo geográfico que se ha profundizado en las últimas dos décadas, contando, además de su Sede Central en Concepción del Uruguay, con Centros Regionales en las ciudades de Galeguaychú (1989) y Paraná (2001) en la provincia de Entre Ríos, y Rosario y Santa Fe (2003) en la provincia de Santa Fe, y con extensiones áulicas radicadas en Villaguay, Concordia y La Paz (ER).

Posee una propuesta educativa integrada por carreras de pregrado, de grado y posgrados donde cursan unos 2.500 alumnos distribuidos en la geografía de estas dos provincias argentinas, con alrededor de 4.500 graduados en los ciclos de articulación, carreras de pregrado, grado y posgrado.

Historia y desarrollo

La UCU nace en el seno de la Asociación Educacionista La Fraternidad, una sociedad de ayuda a estudiantes secundarios fundada en el año 1877 por jóvenes alumnos del Colegio del Uruguay, al suprimirse las becas y el internado que éste sostenía. Este colegio era uno de las más prestigiosas instituciones educativas de nivel secundario del país. Fundado en 1849 por Justo José de Urquiza, caudillo, gobernador y primer presidente constitucional

argentino, fue el primer colegio laico e integrado por un plantel docente de gran jerarquía.

Frente a esta realidad, y con una gran cantidad de alumnos que llegaban de distintas ciudades de Entre Ríos y de provincias vecinas con dificultades para sostenerse lejos de sus hogares, un grupo de estudiantes fundó La Fraternidad para gestionar e instituir becas y crear un internado secundario.

Esta asociación, solidaria y gestionada por vecinos, creció, construyó un gran edificio y prestó ayuda a gran cantidad de jóvenes que pudieron estudiar y recibirse en el sistema secundario. A mediados del siglo XX y habiendo fundado diversos colegios en la región, la función social y educativa de La Fraternidad se vio acotada. El grupo dirigente entendió que se debía dar un salto cualitativo y, frente a la necesidad de contar con estudios superiores en la provincia, comenzó a pensar en la posibilidad de fundar una universidad, ante la concentración de universidades en las grandes ciudades. Entendían que la provincia de ER debía contar con un sistema universitario con sedes rectorales en su territorio para dar respuestas a los problemas de desarrollo regional en una zona de frontera (ROU) con problemas de generación de empleo y atraso económico y habilitar así la posibilidad de estudios a una gran franja de jóvenes que no podían instalarse en otras provincias o evitar el éxodo de aquellos que podían hacerlo.

Así fue que, a inicios de la década del 70, y en un contexto político de ampliación del sistema universitario tanto de gestión estatal como privado, el proyecto de La Fraternidad fue aprobado y se fundó la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) en el año 1971. De esta manera, se convertía en la primera casa de altos estudios totalmente radicada en Entre Ríos. Una universidad nacida en el marco de una institución casi centenaria, integrada por vecinos comprometidos con la comunidad y su desarrollo, que entendía que este podía lograrse con más formación profesional de sus jóvenes y con carreras acordes a las necesidades provinciales.

Poco tiempo después se creaba la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER, 1973), primera universidad pública de gestión estatal, también con sede rectoral en la ciudad de Concepción del Uruguay (en ese entonces con 45.000 habitantes y en la costa opuesta a la capital provincial Paraná, su rival histórico). Hubo intentos de que la recién creada UCU se integrara a la UNER

(formada por entidades preexistentes de nivel terciario y extensiones áulicas de la UNL) pero esto fracasó.

Así la UCU, que había comenzado su tarea académica con la Facultad de Ciencias Económicas, desplegó su proyecto original y sucesivamente organizó la Facultad de Arquitectura y luego la de Ciencias Agrarias, habilitando dos centros regionales en la costa del río Uruguay: Gualeguaychú y Federación. Luego avanzó con la creación de nuevas unidades académicas y expansión territorial. A poco de iniciado el nuevo siglo, con una estructura y organización institucional consolidada y ya con cinco facultades funcionando, la UCU avanzó con su actividad hacia el centro de la provincia y la costa del río Paraná, instalando una extensión áulica en la ciudad de Villaguay y luego creando un Centro Regional en Paraná, la capital provincial, y dos centros regionales en la vecina provincia de Santa Fe - en su capital y en la ciudad de Rosario - proyectando su tarea desde éstos hacia el sur y norte provincial.

Esta política institucional le permitió duplicar la matrícula de alumnos, sumar docentes con amplia trayectoria, ampliar, dinamizar y actualizar su propuesta académica, como así también avanzar fuertemente en la integración regional y en su relacionamiento internacional, generando programas de investigación y de extensión acordes a su crecimiento.

Hoy la Universidad de Concepción del Uruguay es una institución educativa firmemente enlazada con la comunidad uruguayense, formando parte de su rica historia, con una proyección regional consolidada y sosteniendo el mandato fundacional de La Fraternidad, aquel de fines del siglo XIX, actualizado a las necesidades de este tiempo histórico que nos toca vivir.

Otros datos contextuales¹⁹

Sugerencias de inclusión de este apartado del Dr. Héctor Sauret- Rector de la universidad de Concepción del Uruguay

Estado del Proyecto Universitario y visión prospectiva

La UCU se define como un centro de estudios, investigación y cultura y asume, actualmente entre sus finalidades y funciones, las enunciadas por los arts. 28 y 4 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95.

¹⁹ www.ucu.edu.ar

En su Estatuto Académico la Universidad de Concepción del Uruguay considera que son finalidades y funciones generales de esta Universidad las enunciadas por la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Esta universidad en tanto institución educacional y de investigación científica y técnica superior, entiende como su misión específica la de crear, preservar y transmitir la cultura nacional, así como sus tradiciones; esta misión es armónica con el conocimiento y divulgación de la cultura universal, la cual se deberá cultivar respetando y cuidando la pureza de sus fuentes y desenvolvimientos.

Reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar; proclama su absoluta identidad con los intereses de la Nación, de su progreso general y del bienestar social de su pueblo; sostiene y se compromete a defender la soberanía nacional y el irrenunciable derecho de los argentinos a consagrar un pleno desarrollo de nuestras potencias materiales, espirituales y culturales como medio para construir un gran país.

En el año 2003 se ha emprendido un proceso de autoevaluación de la institución a la luz de los requerimientos de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, promoviendo la realización de un Plan de Desarrollo Institucional para los próximos años.

Una detenida mirada diacrónica sobre el pasado institucional de la Universidad de Concepción del Uruguay obliga considerar los tiempos de transformación en que se ha incurrido, observar los cambios realizados desde la “perspectiva comunal” fundacional hacia la consolidación de la visión regional actual, las nuevas áreas disciplinarias y la diversificación de perfiles concretada, jerarquizando las instancias de gobierno y administración.

Estos desarrollos institucionales ponen, a los miembros del actual gobierno de la Universidad, en el profundo compromiso de consolidar a la misma en tanto institución de educación superior en un contexto de nuevos desafíos locales y globales.

En tal sentido, un aspecto significativo del actual compromiso histórico de la Universidad de Concepción del Uruguay con su futuro de calidad educativa se encuentra en hacer frente a los problemas académicos comunes – a nivel nacional - vinculados al acceso, la retención y la graduación, dado el destacado crecimiento de la matrícula consolidada.

Otros temas, actualmente en consideración, se refieren específicamente a la adaptación de los grados a las nuevas modalidades vigentes y la ampliación de

las ofertas de postgrado, como así atender a la progresiva internacionalización, estimulando el retorno de los graduados a la vida académica de la Universidad y, por supuesto, adoptar la evaluación externa y la acreditación como método de mejoramiento continuo.

Todo el proceso de construcción académica e institucional emplazado desde 1971 es afirmativo, especialmente en el último lustro cuando se inicia la faz de la post-titulación, el acuerdo de cooperación internacional con la Universidad de Bari y las aproximaciones con la “Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU)”, tendencias que se deberán consolidar y ampliar como nueva política de cooperación de la institución.

Por último la Universidad de Concepción del Uruguay avanza sobre una redefinición de su visión en base a los componentes innovativos de la investigación, la extensión y la transferencia de los conocimientos a la sociedad, que sumados a su necesidad histórica de afianzamiento regional y progresiva internacionalización inducida por la nueva legislación, rearticulan su historia con el compromiso de desarrollo regional y nacional a través de un proyecto educativo de más de 100 años de vida.

Principios institucionales

La Universidad de Concepción del Uruguay tiene como misión específica la de preservar, crear y transmitir la cultura nacional, así como sus tradiciones. Esta misión es armónica con el conocimiento universal, el cual se deberá cultivar respetando y cuidando la pureza de sus fuentes y desenvolvimiento.

La UCU reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar, proclama su absoluta identidad con los intereses de la Nación, de su progreso general y del bienestar social de su pueblo, sostiene y se compromete a defender la soberanía nacional y el irrenunciable derecho de los argentinos a consagrar un pleno desarrollo de nuestras potencialidades materiales, espirituales y culturales como medio para construir un gran país.

Son finalidades y funciones generales de esta Universidad las enunciadas por la Ley de Educación Superior N° 24.521, las cuales se consideran parte integrante de sus Estatutos Académicos.

Toda la estructura docente, de investigación científica y tecnológica se adecuará al logro de las finalidades generales y particulares indicadas. En esta tarea, se tendrá siempre presente, como objetivo esencial, promover el acceso del pueblo a los más altos niveles del conocimiento.

Facultad de Ciencias de La Comunicación y de la Educación

Contexto académico de procedencia laboral de la aspirante

Historia

La Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación (FCCYE), creada en 2001, surgió 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.

La Universidad de Concepción del Uruguay enmarcó un grupo de carreras preexistentes en una nueva Facultad, para el desarrollo del área de ciencias de la educación y el crecimiento del área comunicacional, decidiendo explorar este escenario educativo. Retomando la historicidad del desarrollo de dichas carreras y respetando la identidad de las mismas, las identificó en una unidad operativa de estudio, análisis y gestión, proyectándola hacia nuevas transformaciones desde perspectivas que pudieran sumar una mejor comprensión de los fenómenos del pasado reciente y de los horizontes futuros. Desde su creación ha sido un espacio multifacético, preocupado por dar respuesta a las necesidades de formación y continuidad de estudios universitarios a quienes ya poseen un título de base como así también propuestas educativas que surgen para dar respuesta a una necesidad regional, herencia del mandato fundacional de nuestra Casa. Esta concepción le ha permitido mantener un crecimiento sostenido de su propuesta académica, innovadora y especializada, como así también de su presencia territorial, al asentarse en los Centros Regionales tanto en la costa del Uruguay, centro de Entre Ríos y costa del Paraná.

La Facultad se organiza en tres áreas: Educación, Comunicación y Educación Física y Actividades Deportivas con quince propuestas académicas integradas por Tecnicaturas, Carreras de Grado y Ciclos de Articulación con terminalidad de licenciado.

Además, la FCCYE cuenta con un Instituto de Estudios en Comunicación, Educación y Cultura (IECEC) y el Centro de Producción Multimedial (CPM), espacio equipado con tecnología para el desarrollo de contenidos audiovisuales.

Anexo II

Perfil del docente de las carreras que conforman el universo de estudio

Carreras de: Abogacía, Contador Público, Licenciatura en Nutrición e Ingeniería Agronómica

Se obtuvieron los porcentajes del 100 % del plantel docente de las carreras que conforman el universo de estudio durante el año 2019

a- Cargos docentes por jerarquía	Porcentaje
Titular	41,22
Asociado	6,07
Adjunto	37,69
Jefe de trabajos prácticos	14,05
Profesores invitados	0,95

b- Títulos de pos grado	Porcentaje
Doctor	2,23
Magíster	13,73
Especialista	12,46
Profesor en Educación Superior (Título disciplinar + formación docente)	10,08

c- **Docentes que participan en proyectos de investigación:** 12,02 %

Anexo III

Instrumentos de recolección de información

1- Observación de clases

Objetivo general

Observar en tiempo y espacio real las prácticas áulicas tanto de docentes y estudiantes que permitan la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo se responde a través de los pasos siguientes:

Grupos de discusión con los estudiantes.

Sesiones de retroalimentación con los docentes.

Indicadores:

Carrera:

Año:

Tema:

Indicador- Observable		Comentario: Impresiones- Sensaciones (del observador	Análisis	Devolución del docente
1-Momento de apertura de la clase:				
ámbito físico				
equipamiento				
local, instalaciones,				
charlas				
Ubicación				
Otros				

clima inicial				
Charlas				
Ubicación en el espacio				
Otros				
Presentación				
Cómo “se” presenta”				
Cómo presenta su clase				
Otro				
Diagnóstico inicial				
Primera clase de la asignatura				
Reglas y normas para el trabajo				
Objetivos				
Formas de evaluación				
Conocimientos previos				
Otros				
Momento inicial de cada sesión de trabajo- clase				
Recapitulación teórica y práctica de los conocimientos				
Habilidades y estrategias que se fueron construyendo, elaborando en asignaturas o clases anteriores				
Otros				
Motivación inicial				
Reactivación de conocimientos previos, antecedentes				

Presentación de contradicciones entre lo que el alumno ya sabe y el contenido o tema a abordar				
Presentación de situaciones problemáticas				
Otros				
Orientación hacia el objetivo de la clase				
Objetivos y propósitos de la clase				
Tema que será abordado				
Actividades para la apropiación del contenido				
Bibliografía que puede consultarse				
Otros				
2- Momento de desarrollo de la clase				
Motivación del segundo momento				
Interés demostrado por el estudiante atención, participación, expresiones de los rostros.				
Clima educativo de la clase				

Relaciones interpersonales, implicación en las tareas, distribución de los roles, estimulación, facilitación, limitación de comportamientos				
Nivel científico, técnico y actualidad de los contenidos				
Relevancia de los contenidos en relación a la planificación de la asignatura				
Contenido actualizado				
Relación de los temas con el futuro de la profesión y la investigación				
Integración de contenidos				
Bibliografía				
Otros				
Información brindada a los estudiantes				
Modo de presentar los contenidos de aprendizaje				
Formas de presentar las consigas de trabajo				
Claridad en la información, originalidad				
Características del mensaje como posibilitador u obturador de la toma de decisiones				

Funcionalidad práctica de los aprendizajes que se promueven, relación con la vida cotidiana, con la realidad				
Otros				
Desarrollo de habilidades intelectuales, sociales, afectivas en la clase. Se propicia:				
El pensamiento lógico (memoria, razonamiento, generalizaciones, conceptualizaciones, abstracciones, otras)				
La pregunta				
Las actividades grupales, cooperativas/colaborativas				
La investigación				
Actividades extra- clase.				
Otros				
Utilización de los medios (todo soporte material)				
Voz, tiza y pizarrón				
Medios gráficos, audiovisuales				
Diagramas				
Competencia digital				
Otros				
Tratamiento didáctico al error				

-imprecisiones en el contenido				
Falta de preparación de la clase				
Bibliografía desactualizada				
Nivel de complejidad del contenido de acuerdo al grupo-clase				
Otros				
En el estudiante se puede observar: desinterés, inseguridad, otros				
-errores de tipo didáctico				
dificultad en la comunicación docente-estudiante				
-insuficiente trabajo educativo				
Aportes a la formación integral del estudiante				
Formación de valores				
Otros				
Acciones espontáneas				
Las que se detecten				
3. Momento de cierre de la clase				
La evaluación				
- formativa:				
Elaboración de conceptos, frases				
Se trabajan los errores, obstáculos				

Se señalan los avances				
Se plantean actividades				
Se fomenta la interacción, participación de los estudiantes y el trabajo colaborativo				
Confrontar puntos de vistas				
Orientación profesional				
Otros				
-recapituladora o de resultados				
Síntesis de la clase (docente y estudiante)				
Dudas (estudiantes)				
Se resuelven problemas				
Se incorporan nuevos conocimientos				
Otros				
Cumplimiento de los objetivos propuestos				
Desde el docente				
Diferentes “guías”, acciones que se desarrollan para abordar: -contenidos conceptuales				
-contenidos procedimentales				
Desde el estudiante				
-estrategias, habilidades, técnicas, y/ o destrezas utilizadas				

La anticipación para la motivación futura: “la tarea”				
Tarea que deja para hacer una vez concluida la clase: dominio de los procedimientos para resolverlas				
Relación extra-clase: consultas presenciales, virtuales, telefónicas				
Otros				
Algunos indicadores “transversales”				
Transmisión de valores (culturales, éticos, investigativos, otros)				
Características profesionales del docente				
-Uso de formas correctas de expresión y comunicación				
Presencia personal				
Cultura integral que manifiesta				
Estimula el deseo de aprender en los estudiantes				
Favorece el desarrollo e interés por la profesión				
Valoración afectiva que se puede transmitir junto a los conocimientos				

Es flexible y establece relaciones empáticas con el estudiante, comunicación fluida				
Establece relaciones empáticas				
Puede percibir el clima de la clase				
Tiene en cuenta y da tratamiento a las diferencias individuales de los alumnos (atención a la diversidad educativa)				
Otros				

2- Guía de Observación de espacios institucionales

Objetivo:

Complementar las observaciones realizadas en el aula con otros espacios que brindan indicadores del proceso de enseñanza- aprendizaje que permitan un análisis más abarcativo.

Indicadores:

Lugar

Horario

Personas/ Ubicación/ Distribución

Objetos/ materiales

Actividades- Desarrollo-Actitudes

Observación:

3. Confección de un plano del lugar
4. Se consigan cantidad de personas
5. Descripción el material que se dispone

6. Descripción de actividad que realiza
7. Descripción de las emociones observadas.

3- Narrativas docentes

Finalizada la clase observada se solicita al docente complete el formulario que se adjunta

Objetivo:

Identificar en el relato del docente puntos de encuentro y diferencia con el registro del observador-investigador, que se abordan en la sesión de retroalimentación.

ORIENTACIONES: frases cortas, en primera persona donde se recuperen vivencias, clases programadas, el Plan "B", diálogos, sensaciones, gestos y comentarios entre docentes y estudiantes.

1-SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA: describir la clase observada por el investigador

-
-
-
-
-
-

FORMULARIO DE NARRATIVAS DOCENTES

<p>2-EVALUACIÓN: área disciplinar e instrumentos de seguimiento y evaluación de las actividades que propuso</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
<p>ANEXO:</p> <p>Comentarios personales de la experiencia</p> <p>-</p> <p>-</p>

Observación:

El presente formulario fue elaborado en base al documento sobre 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.

4- Ejes para las entrevistas abiertas en grupos de discusión con estudiantes

Objetivo

Identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus necesidades, fortalezas y limitaciones especialmente relacionadas con las EA.

Indicadores

- Presentación del entrevistador, contar el proyecto y sus objetivos.
- Garantizar la reserva de datos. La cámara está desenfocada
- Presentación de los integrantes
- Motivos de elección de la carrera
- Tipo de colegio secundario de egreso

- Rendimiento escolar
- Alguna anécdota del secundario
- Experiencias y vivencia en el ingreso a la universidad
- Relación con los pares
- Relación con los docentes
- Dificultades-Impedimentos- Obstáculos... personales, institucionales, en relación con los contenidos, bibliografía, etc...
- Facilidades- Posibilidades- Aptitudes para aprender- Estrategias para aprender
- Cierre: "...una vez que se transcriba la entrevista puede pasar que necesite hacerles alguna pregunta, ¿puedo pasar en algún momento o escribirles? ¿Quieren leer la desgrabación para ver si quieren aclarar o agregar algo?

5- Sesiones de retroalimentación

Objetivo

Promover la reflexión sobre las prácticas que estimule la asunción del rol de orientador del docente

Los indicadores para estas sesiones son tomadas de los resultados de la aplicación de los instrumentos anteriores.

Anexo IV

Historia natural de la investigación... sobre la formación doctoral.

“El relato y la explicitación de este camino llamado (...) “historia natural de la investigación” es lo que fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos”.

María Antonia Gallart, 1992. Pág 138.

El presente anexo, si bien no es un requisito en la estructura de las tesis cubanas, en Argentina, la historia natural de la investigación es considerada una parte importante en las tesis, especialmente con enfoque cualitativo, y en este caso particular pretende ser un aporte de la aspirante en tanto se explicita el proceso de formación doctoral, “la cocina” de la investigación (Sirvent, 1996)

Al iniciar la redacción de este anexo, surge en primer lugar una pregunta que no es nueva en el camino transitado para desarrollar la investigación, “¿cómo transmitir aquellos aspectos del proceso de formación que implican no sólo el “hacer” y el “pensar” sino, principalmente el “sentir”? La misma “se renueva” al redactar cada ponencia, artículo o en la revisión misma de la escritura de la tesis (Franzante, Perdomo Vázquez y Perdomo Blanco, 2016) ²⁰

Una respuesta es poder dedicar un espacio a presentar la historia natural de la investigación, referida en este anexo, a aquellos aspectos de la formación doctoral que lleva implícito, y es el fin último del camino recorrido.

Refiere Sirvent (1999), que se denomina “historia natural de la investigación a la descripción del proceso en espiral de ida y vuelta, de confrontación teoría/empíria, propio de la investigación cualitativa, que conduce a la construcción del dato científico” (p.161). En este sentido, si bien en los capítulos anteriores se visualiza el recorrido referido a dicha construcción, en el presente apartado se pretende poner al descubierto aquellos aspectos de la formación doctoral “que de lo contrario pasan desapercibidos” (Serlé, 2003, p. 10).

Señala al respecto Perdomo Vázquez (2019), que en el proceso investigativo existe un crecimiento profesional indiscutible de quien somete sus consideraciones a otros especialistas que se relacionan de alguna forma con la temática. El solo hecho de pensar, intentar buscar soluciones es un resultado que no queda recogido en el trabajo. La consideración del resultado en lo subjetivo, y su impacto en el sujeto que investiga, muchas veces tiene tanto valor como el que se entrega a la comunidad que observa y “siguió” el resultado alcanzado. Evitar errores a otros en la investigación y propiciar puntos de apoyo para la motivación en la continuidad y profundidad del mismo tema o de otros es sin lugar a dudas uno de los principales aporte para el espíritu investigativo

Se puede agregar que la presentación de la historia natural de la investigación remite al relato

que el investigador hace de los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo. En esta historia devela la forma en que recolectó sus

²⁰ En el presente apartado se retoman conceptos presentados en la ponencia “El proceso de formación doctoral”. 10mo. Congreso Internacional de educación Superior. Universidad 2016 La Habana, Cuba

datos, analizó la información cualitativa y le fue dando nombres a las clases²¹. Al mismo tiempo, este relato va describiendo las decisiones tomadas y el recorrido que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido de relaciones que constituyen su argumentación conceptual (Sarlé, 2003, p.8)

En este sentido la historia natural de la investigación se convierte así, en una herramienta del investigador cuando utiliza enfoques cualitativos o comprensivos, que favorece:

- Los procesos de objetivación.
- Explicitar los supuestos ideológicos y emociones “que son parte de la construcción del dato científico...” (Sirvent, 1998, p.6).
- Documentar el proceso recorrido que permita mostrar:
 - a) que el investigador estaba abierto a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y convicciones previa..., y
 - b) los modos específicos en que se produjeron esos cambios en su perspectiva interpretativa" (Erickson 1989, p.280 citado en Sarlé, 2003, p. 8).
- Los procesos de validación, en tanto permiten la rigurosidad de la construcción de categorías y conceptos teóricos, metodológicos y prácticos junto a la saturación, las instancias participativas de retroalimentación como situaciones de triangulación *in situ*, y los espacios de intervención y de transferencia (Sirvent, Rigal, Llosa, Sarlé, s/f).

Frente a la propuesta de escritura del presente apartado refería el tutor, Dr. Perdomo, “como puntos de partida lo que se describe puede servir para dar una visión general del camino recorrido en la investigación, esta contribución refleja la idea del camino transitando por la investigadora en un tipo de investigación que no es muy acostumbrado, o al menos no se emplea tan frecuentemente para tratar de mostrar una verdad científica en el campo educativo” (Perdomo Vázquez, 2017)

A partir de lo expuesto se relata el proceso de formación doctoral transitado por la autora de la presente tesis.

²¹ Refiere a la conferencia en términos cubanos

- *Desde la experiencia personal, profesional y de formación... el interés y motivación para la construcción del diseño de investigación.*

Se parte de considerar que la función del docente universitario no sólo refiere a la transmisión de conocimientos sino que también, la construcción y transferencia de los mismos adquiere relevancia, tanto académica como social. Cuestión ésta debatida desde los inicios de la educación superior y que se profundiza en los contextos actuales, en tanto los cambios sociales son vertiginosos y constantes.

Esta premisa motiva la formación continua de quien escribe la presente tesis, desde el grado en Psicopedagogía²², la especialización en Psicología Social²³, el posgrado a través de la Maestría en Salud Mental, junto a la capacitación en pedagogía en educación superior y el ejercicio de la docencia y la investigación por más de 30 años. Dar a conocer las trayectorias docentes, las experiencias transitadas, orientaciones, propósitos y puntos de partida y llegada de las trayectorias, acompañadas de la autorreflexión, permite a quién lee comprender la posición del investigador, y al propio investigador creer en sí mismo “el instrumento más importante de la investigación cualitativa; retomando a Denzin y Lincoln (2005:4) él es el bricoleur de su collage” (Najmías y Rodríguez, 20017, p. 372)

En este sentido, la práctica docente interroga, cuestiona y lleva a una permanente reflexión sobre qué, cómo, por qué de nuestras propuestas educativas, sus aciertos pero también los errores, los obstáculos tanto epistemológicos como epistemofílicos²⁴ que emergen en cada contexto particular dónde se despliega el proceso pedagógico, el vínculo docente-estudiante- conocimiento.

Y es allí donde se conjuga docencia e investigación en general y educativa en particular, dónde emergen los problemas, las contradicciones, las preguntas que motivaron, motivan y seguirán motivando el desarrollo de investigaciones

²²Obtenido en Universidad Católica Argentina

²³ Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Primera Escuela de psicología Social “Pichón Rivière”.

²⁴Se entiende por obstáculo epistemológico, en el sentido planteado por Bachelard (2000), como los obstáculos que se presentan cuando se desea acceder al conocimiento como tarea cotidiana del quehacer científico (...) acceder al conocimiento implica la destrucción de conocimientos anteriores mal adquiridos o superación de los que han sido suficientes en un momento dado. Las dificultades que se presentan en la producción de conocimiento se originan por la naturaleza contradictoria y resistencial del objeto de conocimiento dando lugar a los obstáculos. Pichón Rivière (1984) define (...) al obstáculo epistemológico como la dificultad o la confusión asentada en la producción del conocimiento científico y al obstáculo epistemofílico, como trabas producidas por elementos motivacionales que dificultan la aprehensión del objeto de conocimiento. (en Zárate, Arias, Franzante, 2011)

en búsqueda de respuestas, respuestas que serán siempre provisionales e incompletas. “Provisionales porque la riqueza de las ciencias es la revisión de sus aportes en forma permanente, e incompletas porque la elección de teorías, conceptos y métodos son subjetivos, si bien marcan un posicionamiento teórico también siempre revisables (Franzante y otros, 2016).

Desde lo expuesto y retomando el tema de investigación aprobado como requisito para iniciar el proceso de formación doctoral “La construcción de estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender”, una mirada retrospectiva indica una construcción y reconstrucción del objeto de investigación atribuida a la inserción en el campo del investigador. Retomando a Najmías y Rodríguez (2017) se puede agregar que la permanencia prolongada y permanente en el campo de estudio, observando, oyendo, experimentando, permite además de generar confianza en quienes como sujetos de la investigación acompañan el proceso, aprender de su cultura y, no menos importante chequear posibles errores de información percibidas. En este sentido, esta permanencia e interacción investigador-sujetos informantes, docentes y alumnos, fueron claves en la focalización del objeto de estudio junto al intercambio con los tutores.

... el verdadero valor (o al menos uno de los aspectos de valor de este primer punto) está en que sirve de referencia para ver las transformaciones que en el aspecto metodológico se produce en el investigador. Si no tenemos un momento inicial de comparación no podemos decir con certeza cuánto hemos aprendido, cuánto hemos incorporado, cuánto nos falta por aprender. Es en este punto donde hacemos el acercamiento inicial al problema científico que posteriormente puede ser modificado en dependencia de los estudios y experiencias adquiridas durante el trayecto de la investigación” (Perdomo Vázquez, 2018 s/n).

Sumado a lo expuesto, un aspecto que no puede dejarse de mencionar, es la posibilidad que las TIC, aportaron en este proceso, en tanto más de 6000 km. separan las universidades involucradas. El intercambio “cara a cara” es y ha sido la base de una relación no sólo efectiva, sino afectiva en el camino recorrido, sin el cual el aprendizaje no es posible. El mismo permitió aprender nuevos códigos lingüísticos, culturales y sociales si bien aún queda mucho por aprender. Las TIC han sido complemento necesario y fundamental para que las

distancias se acorten cuando la presencia no es posible y se puede seguir avanzando.

- *Desde las sugerencias de los tutores, la revisión bibliográfica y el estado del arte a los ajustes de las etapas de investigación: la “orientación” en su proceso de construcción.*

Tal lo señalado en el apartado anterior la salida al campo y el intercambio con los tutores, permitió la revisión bibliográfica inicial buscando respuestas a los nuevos interrogantes que surgían con el trabajo de campo. Merece una observación especial esta actividad, en tanto ha sido una constante en todas las etapas de construcción de la tesis, tal como podrá observarse en los diferentes capítulos, se buscó en forma constante referentes teóricos, que sustentarán cada actividad desarrollada y cada aporte que emergió de las mismas.

Retomando los aspectos que desembocaron en los “ajustes” necesarios del problema científico, se puede mencionar por un lado, la indagación de la primera parte realizada a través de las observaciones, grupos de discusión y sesiones de retroalimentación y la sistematización inicial de los datos relevados, que sustentaban la necesidad del desarrollo de EA en el contexto universitario.

Pero también emergió un perfil del docente correspondiente al universo de estudio, que un alto porcentaje contaba con escasa formación pedagógica y didáctica.

Ambas cuestiones, han sido uno de los puntos más debatidos, en tanto llevó un análisis constante que transformó el criterio inicial tanto de quien investiga como de los tutores. El mismo permitió el pasaje de la orientación dirigida a la construcción de EA por parte del estudiante, a pensar que si el docente no puede guiar y orientar a los alumnos en el desarrollo de EA porque desconoce la pertinencia de las mismas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, los esfuerzos se duplican y pueden generar además obstáculos epistemológicos.

Una nueva pregunta surgía ¿quién puede o debe desarrollar EA?, ¿el orientador con formación pedagógica pero que desconoce la disciplina, o el docente que es experto en su disciplina y puede ser orientado en la elaboración de EA ajustadas al contexto universitario en general y de su disciplina en particular? Parafraseando a Carlino (2005), se puede señalar que la

universidad debe alfabetizar académicamente desde cada una de las cátedras que “esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña” (p.15); a lo cual se puede agregar que implícitamente las EA se encuadran como estrategias necesarias para dicha apropiación.

Un punto de referencia inestimable en este proceso de formación, junto al intercambio muchas veces directa y otras sin la sincronía deseada, fue el “reconocimiento del contexto” por parte del tutor, agregando un elemento nuevo en este camino. Este conocimiento “in situ”, acompañó y objetivó una percepción “mucho más precisa y detallada acerca de la formación, potencialidades, posibilidades que tienen los profesores que pueden estar implicados en determinado momento con la investigación que se realiza” (Perdomo Vázquez, 2018). Validando a su vez la confirmación del diagnóstico, tanto de las potencialidades que tienen los profesores para lograr sus propias concepciones sobre las EA de sus alumnos, como así también algunas de las carencias que están relacionadas con la orientación educativa.

Se puede agregar en este sentido que, el contacto y conocimiento de la situación social de desarrollo (en términos vigotskiano) permite descubrir nuevas pistas y problemas a investigar una vez culminado el compromiso de la presente tesis. Esto contribuye de manera indiscutible a la formación del investigador (Perdomo Vázquez 2019).

- *Desde las sugerencias de los talleres de chequeo de aspirantes a la mirada interdisciplinaria: “la vigilancia epistemológica”*

Pensar en la necesaria “vigilancia epistemológica” planteada por Sirvent (1999), remite a la coherencia entre el problema, el objeto científico y los objetivos, y los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación. En este sentido, reconocer los “errores y obstáculos” (en el sentido planteado por Bachelard, 2000), que surgen en el proceso investigativo, requiere una reflexión permanente sobre el qué y cómo se está investigando. En los puntos anteriores se señalaba la importancia de la autorreflexión por parte del investigador y el trabajo constante con los tutores, aquí se suma la mirada de un otro externo que aporta desde un lugar no involucrado, y otorga aún, una mayor objetivación al proceso de indagación.

En el proceso de formación transitado se pueden reconocer varios momentos en que la misma se produce:

- El chequeo de aspirantes

Ha sido una actividad por primera vez transitada por la aspirante, donde colegas más expertos, brindan sus puntos de vista de los avances teóricos y prácticos relatados por quien está en proceso de formación. Si bien impacta los primeros encuentros por su impronta en concepciones asociadas a la evaluación, las sugerencias y aportes recibidos se transforman en un espacio sumamente valioso y enriquecedor de una evaluación en todo caso, en proceso y formativa. Señalaban los tutores al respecto, que esta actividad se convierte en una “herramienta para comparar, estimular y constatar el desarrollo del proceso de construcción de la tesis y los posibles obstáculos que se presentan en la investigación” (Perdomo Vázquez y Perdomo Blanco 2016).

- La asistencia y ponencias en eventos científicos y las publicaciones

Ambas actividades requeridas en el programa de formación, son consideradas también como formas de reconocer lo realizado, lo que falta, lo que puede repensarse, en tanto formas de evaluación externa donde quienes evalúan, expresan criterios que muchas veces permiten, no sólo analizar otro punto de vista, sino también afirmar los propios.

El intercambio en eventos científicos tiene para quien escribe un valor agregado, en tanto en el Congreso Internacional de Educación Superior, desarrollado en La Habana en el año 2014, se generaron lazos académicos con docentes de la UCLV que junto al desarrollo de investigaciones en el marco del acuerdo alcanzado entre UCU- UCLV, estimularon la inscripción al programa doctoral. Estas acciones aportan dos aspectos que muchas veces están ausentes en las investigaciones no presenciales. Por un lado la vinculación que aparece entre los investigadores y que hace que surja una suerte de compromiso más allá de lo institucional. Por otro, la motivación por la investigación como un componente que se hace imprescindible en los momentos que el financiamiento de proyectos y de intentos de solución a problemas institucionales resulta un verdadero desafío.

Los trámites de inscripción en el año 2015, tuvo como corolario muy interesante, la participación en el evento: Conferencia Científico Metodológico en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. En el mismo se asistió

a la conferencia: “Cultura, Ciencia, Educación y Desarrollo. Fundamentos didácticos y curriculares del proceso pedagógico”, brindada por el Dr. Juan Virgilio López Palacio; con sus 82 años su ponencia fue un ejemplo no sólo en la claridad de los temas abordados sino y esencialmente un ejemplo de vida “de maestro” que reafirmó la decisión tomada

Se puede agregar junto Russell (2001), que las comunicaciones de los avances y resultados finales de las investigaciones son aspectos importantes en todos los momentos del proceso de investigación. En el inicio mientras se elabora el diseño, los trabajos de otros investigadores nos permiten sustentar las propuestas teóricas y metodológicas. Durante el desarrollo como instancias donde, recibimos 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.

- Compartir experiencias en la formación de investigación cualitativa.

Tal lo planteado al inicio de este apartado la confrontación teoría/empiría es la base de la construcción del dato científico. A ello se puede agregar que, en los espacios de orientación y de co- formación, que surgen a partir de los vínculos académicos que se establecen con colegas, además de los datos, se construyen nuevas formas de aprender a aprender, de aprender a enseñar y de aprender a investigar, en tanto el intercambio permite confrontar, validar o rectificar los resultados obtenidos a través del enfoque de investigación elegido, en este caso cualitativo.

La participación en talleres tanto en la UCU como en la UCLV, compartiendo las experiencias en investigación cualitativa ha sido y es una contribución inestimable en la formación que de no ser expresada se invisibiliza.

Las palabras de Armas Ramírez (2011), se convierten en este punto sustento para lo referido en este ítem en tanto señala que,

Cuando la actividad investigativa pasa a formar parte de la actividad profesional pedagógica del docente, este desarrolla una actitud reflexiva y creativa, la que permite acometer el perfeccionamiento de la actividad docente- educativa en el aula, la efectividad en el trabajo metodológico y de autopreparación, generando así experiencias y aportes de diversos niveles de novedad y originalidad que pueden ser valiosas para la

pedagogía como ciencia. De ahí la importancia de la superación del docente en la investigación. (p.1)

- Desde el camino recorrido... a los resultados: el pasaje por una experiencia rica, novedosa y reflexiva: la trastienda del trabajo de campo

Señalan Perdomo Vázquez y Perdomo Blanco (2018) “que en el tipo de investigación que se realiza, uno de los aspectos de mayor relevancia, como mismo se señala en los puntos (proporcionados por la autora) y que dan motivo a estos comentarios refiere al trabajo de campo” (p. s/n). Más allá de la etapa necesaria y fundante en la investigación agregan los autores, que la riqueza radica en “la contradicción que aparecen para el registro de los hallazgos, los puntos de reflexión, los aportes de la práctica y la concurrencia en las categorías que pueden reconocerse como que emergen de la investigación” (p. s/n).

Teniendo en cuenta dichas consideraciones, el trabajo de campo estuvo signado por un permanente “aprender y desaprender”, ya se ha mencionado el aprendizaje de códigos lingüísticos y culturales, pero también deben agregarse los modos de gestionar las prácticas investigativas. Desaprender en tanto implica “encontrar o descubrir que sí existen otros caminos que permiten llegar al mismo lugar, dejando las limitaciones que comúnmente tenemos, por otras que no hemos experimentado” (Vidal Ledo y Fernández Oliva, 2015, p.412).

A ello se puede agregar, encontrar otras formas de aprender basadas en experiencias positivas. Experiencias que en el proceso de formación doctoral estuvo signado por los estilos y estrategias de enseñar a aprender, tanto de los tutores como de otros actores institucionales.

En primer lugar, varios fueron los escritos, intercambios y discusiones para fundamentar los posicionamientos teóricos y metodológicos de la aspirante y el desarrollo fundamentado en los mismos tal lo explicitado en capítulos 1 y 2. Dicho intercambio llevó a desaprender formas de debates, exposición, clase... conferencia, espacios y tiempos... con ajustes constantes que permitieron “reaprender”, utilizando nuevas formas de aprender a aprender que estimularon la resignificación de experiencias, promoviendo procesos de mayor conciencia, lo cual implicó e implica “un esfuerzo personal y más coraje para innovar como resultado de mucha investigación” (Vidal Ledo y Fernández Oliva, 2015, p.413).

Este proceso espiralado de ida y vuelta entre tesista, docentes y estudiantes en el contexto de estudio (UCU), entre tesista, tutores y colectivo docente de la UCLV, entre tesistas y colegas en formación de maestría y doctorado, permitió alcanzar²⁵:

- un grado de satisfacción por el objeto de estudio construido;
- la empatía necesaria con colegas y estudiantes de la UCU ya que sin su apoyo un trabajo de campo “desde adentro” no hubiese sido posible;
- buscar respuestas a las necesidades expresadas por docentes y estudiantes de la UCU;
- reconocer su actualidad y novedad en el contexto de desarrollo profesional de quién escribe la presente tesis;
- nuevas líneas de trabajo para dar continuidad al camino que se recorre desde hace más de 20 años respecto al acceso y permanencia en la educación superior;
- continuar el trabajo conjunto con colegas del Centro de Estudios en Educación;
- especialmente, tal como se desea expresar en este anexo, la satisfacción que produce el conocimiento construido necesario para la vida profesional.

- *Desde la interpretación de los datos, su sistematización y conceptualización, a la escritura de la tesis: la emergencia de los aportes teóricos, metodológicos y prácticos.*

Al iniciar la redacción de este último apartado, surgen en el recuerdo de quien escribe, las palabras del Dr. Hernández Alegría en el año 2015 “tenga siempre presente que una tesis tiene que “mostrar” cuáles han sido los aportes teóricos a la pedagogía”. A ello se puede agregar junto a Fernández (2000)²⁶ que la teoría es “como la pausa que organiza la música. Si la música tuviese sonidos, no tendría melodía. La teoría tiene que ver con esas pausas, momentos en que nos detenemos para reconocer aquello que estamos produciendo” (p. 68)

Es así, que la ida constante entre teoría y empiria, en un proceso espiralado tal como se ha referenciado, permitió transitar uno de los caminos más sinuosos

²⁵ Idem 1.

²⁶ Si bien la autora se refiere a la teoría en Psicopedagogía, la aspirante considera que se puede hacer extensiva a esta etapa del proceso.

de la formación doctoral, el pasaje de la empiria y la sistematización de la información a la conceptualización y generación de teoría.

La escritura... una mención especial, escritura a tres voces

El capítulo 3 enuncia los aportes teóricos del cual se desprenden los metodológicos y prácticos. Proceso que conlleva un aprendizaje necesario...aprender del error, o en otras palabras asumir un desconocimiento relativo, pues resulta más fácil pausar un proceso “si podemos tolerar la frustración que provoca el reconocer la permanente incompletud de los saberes; así, reconocer la carencia de saberes se volverá potencia en la búsqueda de nuevos caminos que nos permitan seguir aprendiendo y aprehendiendo” (Franzante, 2006, p.155).

Para cerrar este apartado es necesaria una mención especial al acompañamiento, guía, asesoramiento, pero especialmente sostén y contención de los tutores. Más allá de la portada con agradecimientos, la tarea de los mismos se desdibuja en los escritos de las tesis que fueron leídas a lo largo del proceso de investigación. Si bien en forma explícita hay una función que legalmente se expresa en resoluciones y acuerdos, las diferentes actividades que durante el proceso de formación implícitamente despliegan, pasan a ser un aprender a aprender “modelado”; en tanto los estilos de enseñar y aprender, de cada uno de ellos se van incorporando a las matrices de aprendizaje²⁷ ya construida por muchos otros, pero que siempre pueden y son transformadas.

Desde la pre defensa a la revisión y escritura final de la tesis...

No se puede cerrar este apartado sin hacer mención al contexto de pandemia ocasionada por el COVID 19, que marcó la revisión final de la tesis y puso a prueba los principios enunciados de la OE al docente y las características de las EA que emergieron del trabajo de campo.

En tanto se revisaba la tesis de acuerdo a las sugerencias de los evaluadores, se tornó imprescindible diseñar y aplicar junto con los docentes de la UCU, EA que permitieran afrontar los nuevos retos que implicó el pasaje de las clases presenciales a las clases en líneas. Especialmente el uso de la tecnología obligó a cambiar las formas de interacción docente- estudiante- conocimiento,

²⁷ Matriz o modelo interno de aprendizaje, “modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (...) socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción” (Quiroga, 1990, p.49)

por lo cual debía pensarse en una OE al docente “orientada a ofrecer diversas estrategias que hagan que las prácticas educativas sean más atractivas y enriquecedoras, tanto para los docentes como para los estudiantes y empoderando al profesor, que en muchas ocasiones no es nativo digital, de nuevos procedimientos para garantizar el aprendizaje cooperado en entornos virtuales” (Franzante, Barrientos, Perdomo Blanco, 2021, p. s/n)

Para finalizar, es necesaria una mención especial al acompañamiento, guía, asesoramiento, pero especialmente sostén y contención de los tutores. Más allá de la portada con agradecimientos, la tarea de los mismos se desdibuja en los escritos de las tesis que fueron leídas a lo largo del proceso de investigación. Si bien en forma explícita hay una función que legalmente se expresa en resoluciones y acuerdos, las diferentes actividades que durante el proceso de formación implícitamente se despliegan, pasan a ser un aprender a aprender “modelado”; en tanto los estilos de enseñar y aprender, de cada uno de ellos se van incorporando a las matrices de aprendizaje²⁸ ya construida por muchos otros, pero que siempre pueden y son transformadas.

En este punto, retomar los escollos que implicaron los más de 6000 km. de distancia implicó tener presente siempre el poema del poeta Konstantino Kavafis²⁹

Quando emprendas el viaje hacia Ítaca
ruega que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.

(...)

Siempre en la mente has de tener a Ítaca.
Llegar allá es tu destino.
Pero no apresures el viaje.
Es mejor que dure muchos años
y que ya viejo llegues a la isla,
rico de todo lo que hayas guardado en el camino
sin esperar que Ítaca te dé riquezas.

(...)

²⁸ Matriz o modelo interno de aprendizaje “modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (...) socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción (Quiroga, 1990, p.49)

²⁹ Poema Ítaca

Y al superar los escollos, los obstáculos, se puede reconocer que todo el proceso desplegado en los más de cuatro años se enmarca en el final del poema:

Ítaca te ha dado el bello viaje.

Sin ella no habrías aprendido el camino.

No tiene otra cosa que darte ya.

Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado

sabio como te has vuelto con tantas experiencias,

habrás comprendido lo que significan las Ítacas

La revisión de la tesis en época de pandemia ocasionada por el COVID-19 y su implicancia en las estrategias de OE al docente en UCU

Hubo un texto, un autor, pedagogo, poeta, narrador e investigador argentino, Skliar (2020)³⁰, que en medio de tanta incertidumbre y angustia que ocasionó y ocasiona la pandemia causada por el COVID- 19, escribió un texto “Mientras respiramos (En la incertidumbre)” el cual incentivó con sus escritos la puesta en marcha de recomendaciones que se proponen en la presente tesis. En uno de sus párrafos se pregunta:

¿puede el sin sentido de la existencia realística, con todo su dolor y extrema crudeza, abrimos los ojos para una experiencia poética, no exenta de desgarró, pero llena de matices de lenguaje, de sabores y sonidos inéditos que vale la pena recorrer y atravesar? ¿A qué podríamos aferrarnos cuando todo se desmorona? (p.88)

Entre algunas respuestas el autor habla de la función de la boya, como señal que flota en el agua que se sujeta al fondo y señala un lugar peligroso o que hay un objeto sumergido. Esa boya, esa señal, que marca límites, posibilidades y limitaciones de nuestra realidad, de nuestra experiencia, permitió, la búsqueda de alternativas que, reconociendo “el peligro”, en este caso el que producía la presencialidad en los espacios cotidianos del aula, no fuera un obstáculo para que el proceso de enseñanza – aprendizaje se mantuviera “a flote”. Así emergieron estrategias que debieron ser diseñadas e implementadas rápidamente para sostener el pasaje de la presencialidad de docentes y estudiantes en el aula, al aula “virtual” y clases en línea, algunas veces sincrónicas otras asincrónicas³¹.

En función de ello, y debiendo afrontar el desafío que implicaron cambios vertiginosos en las formas de aprender y enseñar, se propuso desde una

³⁰Skliar, C. (2020). Mientras respiramos (en la incertidumbre) Ed. Noveduc

³¹El aprendizaje en línea se divide en dos categorías: aprendizaje sincrónico y asincrónico. El primero se refiere a aquella educación donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender e interactuar en el momento (o “en vivo”) con su profesor y sus compañeros. Más a detalle, el sincrónico es un tipo de aprendizaje grupal ya que todos están aprendiendo al mismo tiempo. El aprendizaje asincrónico es aquél que puede suceder en vivo o estando desconectados a través de videos, material o recursos educativos previamente proporcionados por la profesora o profesor, es decir, la clase aprende lo mismo pero cada alumno a su ritmo. Delgado, P (2020)<https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>

metodología sustentada en la investigación acción- participativa (IAP), abordar esta nueva problemática desde el proyecto de investigación: “Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente”³². El equipo de investigación cuenta con docentes de las carreras que fueron universo de estudio de la presente tesis sumando una docente de la carrera de Arquitectura, la dirección del proyecto está a cargo de la tesista y como profesor invitado el Dr. C. José Perdomo Vázquez.

¿Por qué la metodología elegida?

Dentro del enfoque cualitativo, la Investigación Acción, para Elliot (2000)³³, permite Interpretar los sucesos desde el punto de vista de todos los que interactúan con el problema, profesores, estudiantes, directivos, asesores. Dicha interpretación permite comprender la situación de los sujetos, sus intenciones y objetivos, sus elecciones y decisiones y de acuerdo a ello la selección de cursos de acción.

A ello se suma la característica de participativa a la investigación-acción, considerando junto Sirvent y Rigal (2012), que la misma implica un modo de hacer ciencia de lo social procurando la participación real de los sujetos – objeto de investigación, a partir de la cual producción de conocimientos surgen de la confrontación con la práctica para alcanzar la transformación del sujeto y del medio. Prácticas que incluyen las prácticas docentes en el contexto universitario y en palabras de Pérez-Van-Leenden (2019)³⁴ la IAP, válida una estrategia transformadora en los contextos educativos en general y del universitario en particular.

Desde esta metodología, se diseñaron e implementaron EA que favorecieran en el primer año de ingreso a la universidad, la mejor integración posible a un “espacio virtual” en línea, en el año 2020 y semipresencial en el 2021.

Se partió en ambos años de un diagnóstico inicial que permitiera conocer a los nuevos estudiantes, sus potencialidades y limitaciones para orientar con EA que favorezcan las primeras y subsanen las segundas.

Algunas de ellas han sido:

³² Res. UCU- CSU 01/2021

³³ Elliot, J (2000) *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata.

³⁴ Pérez-Van-Leenden, J. (2019) La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24, Pontificia Universidad Javeriana. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

-EA para un uso efectivo de las Tecnología de la información y comunicación como recurso para aprender.

- EA que estimulen la lectoescritura comprensiva.

-Estrategias tendientes a favorecer un estado saludable para un buen aprender.

Las mismas están en proceso de evaluación para su continuidad o modificación de acuerdo a las características de cada grupo, cada etapa del proceso de enseñanza- aprendizaje, cada carrera en la que se implementan para que cada estudiante, docente y orientador encuentren sus formas y estilos de resignificar sus aprendizajes.