

## **“Consideraciones en torno de la articulación entre investigación y docencia en educación superior. Propuestas de estrategias de intervención e innovación”**

María Cristina Quintá de Kaul (IMESC-IDEHESI-UNCuyo)

### **Resumen**

El presente artículo busca elaborar una reflexión a partir de un conjunto de experiencias en las que profesores del área de humanidades y ciencias sociales diseñaron y ejecutaron proyectos de intervención pedagógica, de carácter innovador, en el desarrollo de sus cursos, y luego los discutieron en el marco de los foros organizados por la red *Innova/Cesal*. Se abordan marcos de referencia que contribuyan al diseño de intervenciones pedagógicas y brinden insumos que orienten el trabajo de la docencia universitaria interesada en modificar su práctica educativa e innovar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

*Palabras clave:* docencia; investigación; educación superior; innovación

### **Abstract**

This paper seeks to develop a reflection from a set of experiences in which teachers in the humanities and social sciences projects designed and implemented educational intervention, for innovative in developing their courses or subjects, and then discussed under the forums organized by *Innova / Cesal*. Frameworks are approached to contribute to the design of educational interventions and provide inputs to guide the work of university teaching interested in changing teaching practices and innovate their teaching and learning strategies.

*Keywords:* teaching; research; higher education; innovation

La educación superior universitaria está comprometida con la formación de profesionales que participen en las dinámicas de sociedades que, por naturaleza, son complejas y cambiantes. La actividad del graduado universitario, en este sentido, está relacionada con la calidad de vida que, en círculos concéntricos, trata de mejorar esta calidad desde lo individual, pasando por la familia, la región, el país e integrarse, en el marco del saber, en la sociedad del conocimiento. Desde su origen, la universidad, ha tenido la capacidad de enfrentar e incorporar los cambios producidos en la sociedad en que está inmersa, y por ello ha podido dar respuestas a las necesidades de ésta y cumplido, en gran medida, el compromiso de la pertinencia de su acción académica y su durabilidad como institución. Por esta razón, no sería viable concebir que la relación

entre conocimiento, universidad, formación profesional y sociedad esté determinada sólo por el cambio, sino más bien por una recreación del conocimiento que responde a los avances científicos y tecnológicos, a las urgencias de las relaciones entre las disciplinas, al amplio y libre acceso a la información en un ámbito movilizado por los fenómenos de la globalización e internacionalización.

La universidad, como institución formadora de profesionales, debe responder a los continuos desafíos científicos, tecnológicos y artísticos, transformando e innovando sus procesos y prácticas educativas para coparticipar, en el entorno social, con la formación de estudiantes críticos y creativos, que logren integrar actitudes, conocimientos y diversas competencias para abordar, comprender analíticamente y resolver problemas de su profesión que no es otro que el ámbito de participación en la construcción social. A tal punto esto es así, que como afirma Barnett, *“la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad”* (2011: 222). Es comprensible entonces, que la interacción dentro de las universidades y entre ellas, se ha modificado y hecho visible alrededor de variables espaciales y temporales, lo que da paso a nuevas modalidades educativas, puesto que las formas tradicionales de enseñanza se encuentran sujetas a una gran presión derivada de las necesidades de los sujetos que aspiran a ingresar a la educación superior, a las demandas de nuevos o más ampliados servicios que se solicitan a las universidades y las transformaciones como las señaladas en los párrafos precedentes.

Es evidente, además, el interés creciente de una parte de la comunidad académica en mejorar la propia práctica docente, lo que ha permitido la adopción de nuevos modos de actuar en el proceso de mediación de aprendizajes eficientes. Esto significa la toma de conciencia acerca de la necesidad de alcanzar o profundizar una verdadera profesionalización académica, entendida como el resultado de un camino de formación continua que exige no sólo una elevada preparación teórica y metodológica en las respectivas disciplinas, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Los profesores, responsables y conscientes de que su ejercicio profesional se efectúa en el ámbito de la educación, buscan, intencionada y racionalmente, actualizar la práctica educativa y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que debe introducir en su labor.

En esta línea, la Universidad Veracruzana, en colaboración con varias instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa, propuso *Innova-Cesal* como un proyecto de colaboración académica, cuyo propósito central fue contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, obteniendo como resultado un mejor desempeño profesional y una efectiva inserción en la sociedad. Como uno de sus objetivos específicos, el proyecto planteó la necesidad de incorporar en la docencia a nivel de pregrado/grado, la investigación y estrategias de formación para la investigación e innovación que respondan al contexto, idiosincrasia e intereses de los estudiantes, sea cual fuera la modalidad -presencial, semipresencial y/o a distancia-, pero sin perder de vista que las universidades no pueden ser meras reproductoras de un conocimiento que se genere en otro espacio, sino que es necesario crear constantemente condiciones para que en ellas se desarrolle la “propia” construcción de conocimientos a través de una investigación genuina en los diversos campos del saber.<sup>1</sup>

El presente artículo busca exponer algunas reflexiones a partir de un conjunto de experiencias en las que profesores del área de humanidades y ciencias sociales diseñaron y ejecutaron proyectos de intervención pedagógica de carácter innovador, en el desarrollo de sus cursos, y luego los discutieron en el marco de los foros organizados por *Innova/Cesal*. Las estrategias propuestas incluyeron nuevas formas de interrelacionar el aprendizaje, la docencia y la investigación como parte de: el desarrollo de diversas competencias (básicas, transversales o específicas); el estímulo y desarrollo del pensamiento complejo en los diferentes espacios de aprendizaje, relacionado de forma permanente con el contexto sociopolítico -cultural y sin descuidar el perfil del egresado del programa de formación; la explicitación de la intencionalidad de integrar diversos recursos de aprendizaje y de hacer visible el empleo de las TIC. A partir de ello, aquí se abordan marcos de referencia que contribuyan al diseño de intervenciones pedagógicas y brinden insumos que orienten el trabajo de la docencia universitaria interesada en modificar su práctica educativa.

### **Educación superior, investigación e innovación**

En el documento de la UNESCO (1998) “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, se establece que el punto de partida para redefinir la educación superior en el mundo actual consiste en considerar

como su misión fundamental, el estar en contacto con las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable. Varios documentos de organismos especializados, instituciones de educación superior e investigadores independientes, proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma con el objeto de lograr su identidad y clarificar los procesos educativos que en ella se realizan y que atienden a la sociedad de su entorno. Estas acciones incluyen: a. educar, formar y realizar investigaciones con la finalidad de contribuir al conocimiento sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad; b. promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, y como el avance del conocimiento mediante la investigación es una función esencial, se debe promover no sólo en los estudios de posgrado, sino desde el inicio de los estudios en el pregrado/grado para fomentar y reforzar la innovación, la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad de los planes y programas de estudio;<sup>2</sup>c. emplear métodos educativos innovadores, orientados al desarrollo del pensamiento crítico y a la creatividad; d. evaluar la calidad de los procesos de formación; e. establecer asociaciones y alianzas entre los diversos actores que participan en la vida de la educación universitaria, de la investigación científica, tecnológica, artística y humanística.

En la actualidad, es indiscutible que el conocimiento constituye el valor agregado fundamental en los procesos de producción de bienes y servicios de un país, lo que hace que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo auto sostenido. En la evolución hacia y dentro de las sociedades del conocimiento es necesario pasar cada vez más de los métodos de transmisión de la información, que ya cuentan con amplia disponibilidad en función de las tecnologías de la información y la comunicación, a procesos de formación que orienten sus esfuerzos a estimular, orientar, criticar y discernir esa información para su aplicación. Por esta razón, es relevante considerar el concepto de innovación, entendida como la reorganización del acervo cognitivo para alcanzar una nueva lectura del mundo y de las acciones que en él se desarrollan y de otras posibles. La capacidad para la innovación se convierte en un aspecto fundamental en la docencia, pues además de entenderse como una transformación de las prácticas educativas para que se adecuen y sean más eficientes en los nuevos entornos de aprendizaje y frente a las demandas particulares de los sujetos, también trata de la formación de personas que

deberán utilizar sus competencias, fortalecidas en la experiencia de aprendizajes innovadores, para afrontar escenarios de incertidumbre y contribuir efectivamente al desarrollo de su núcleo social. Esta capacidad está ligada con las prácticas de investigación y del ejercicio de la capacidad crítica y transformadora de los sujetos para hacer que los resultados se reviertan en innovaciones adecuadas a los entornos en los que se generan, desarrollan y divulgan.

En cuanto al tema de la transmisión, el problema no es el de “transmisión de la información”, sino el de la *comunicación del conocimiento* que genere su incorporación como saber genuino por parte de los sujetos. Es necesario distinguir, por un lado, información, conocimiento y saber y, por otro, transmisión de información y comunicación. Así, se toma la distinción propuesta por Eliseo Verón, para quien la información es el aspecto factual del conocimiento, conformada por una colección de datos; la información está en las diversas fuentes y soportes: los libros, los folletos, los textos televisivos, las redes virtuales. Mientras que el conocimiento está conformado por datos organizados de manera explícita en una estructura, con sus leyes y reglas; cada uno de los campos científicos, de las disciplinas, constituye un sistema de conocimiento: “En cada campo de la ciencia, el conocimiento existente es la condición fundamental de producción de nuevo conocimiento. (...) supone ordenamientos institucionales y organizacionales específicos” (Verón, 2001: 69-70).

El trabajo pedagógico se desarrolla como un proceso de comunicación del conocimiento y no de mera transmisión de información y supone una aprehensión, por parte de los estudiantes, de ese conocimiento que, al ser internalizado, se transforma en saber. El fomento de las capacidades de investigación reviste especial importancia en las Universidades, puesto que cuando la docencia y la investigación se llevan a cabo con un alto nivel en la misma institución, se logra una potenciación mutua de calidad, la cual requiere que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones locales y nacionales.

### **Competencias del profesor de educación superior como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Dentro del nuevo accionar del profesor adquiere gran importancia la intervención que éste genera en el aula. La intervención debe basarse en un proceso de negociación y reflexión constante que le permita minimizar la reacción disfórica o negativa ante los naturales conflictos cognitivos que hacen parte de todo aprendizaje. La mediación como modelo de intervención ofrece oportunidades para desarrollar nuevas habilidades, actitudes y modos de obrar pertinentes en la resolución de las tensiones alrededor de la cognición que se producen en los diferentes escenarios de aprendizaje, como el aula. Para ello, el profesor tiene que estar comprometido con los valores institucionales y con los de la sociedad a la que se debe, así como ser responsable de su preparación dentro de la carrera académica. Debe ser productivo, poseer una alta cualificación y estar actualizado en su acervo científico-cultural y educativo. También, debe interesarse por la realidad regional y nacional, ser autocrítico y responsable de sus propias acciones, generador de cambios a partir un una actitud abierta y crítica hacia lo novedoso y, en el ámbito de la acción y la comunicación, está obligado a ser dinámico y asertivo en sus interacciones. Esto incluye que posea una visión integral y transdisciplinaria del hecho educativo (Inciarte, González, 2009).

Se hace evidente que los nuevos escenarios sobre los que debe accionar el docente exigen de él una serie de competencias, necesariamente apropiadas para hacer frente a los grandes desafíos sociales, culturales y educativos que ya se describieron. Cabe resaltar, que la idea de aquel profesor que sólo se prepara intelectualmente pero no desarrolla otras esferas del aprendizaje no encaja en este escenario. Para llevar a cabo sus diferentes funciones de docencia, investigación y extensión, deberá actuar desde su condición humana compleja, haciendo uso de sus propias aptitudes y de aquellas que deberá desarrollar involucrándose en procesos de formación que le conlleve a ello. Es indispensable, entonces, que reúna una serie de competencias personales y profesionales, que le permitan, tanto a él como a los estudiantes, desempeñarse individual y colectivamente, en diferentes actividades y escenarios. Dentro de las distintas posibilidades que brinda la investigación, el profesor deberá reflexionar acerca de la manera cómo ha conducido el proceso de aprendizaje y qué características han signado su acción. Así, también, deberá motivar a sus estudiantes, para que éstos desarrollen las habilidades básicas de indagación, formulación de

problemas y transformación sistemática de la información, procedimientos que servirán de base para sus futuros desempeños profesionales o para desarrollar el perfil de investigador.

### **Sobre la profesionalización y el profesor-investigador universitario**

Se hace necesario explicitar cómo la profesionalización en la que interviene el profesor universitario constituye una gran responsabilidad social. En principio, porque ejercer la educación universitaria significa la comprensión de los problemas de una disciplina científica o de un arte particular, de modo que se tomen las decisiones didácticas de manera racional, pero también porque el profesor debe encarar el problema del aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de investigar para aprender y para enriquecer el dominio de una profesión en que forma la universidad. Para responder a los desafíos que esto entraña, la interdisciplinariedad aparece como un factor ineludible, sobre todo en la relación entre docencia e investigación que debe liderar el profesor universitario.

La profesionalización constituye el resultado de un proceso de formación continua que exige del profesor no sólo una elevada preparación teórica y metodológica en lo disciplinar para afrontar las asignaturas que están bajo su responsabilidad, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que debe introducir en su labor como actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Cada una de las decisiones que tome el profesor-investigador relacionado con la formación de profesionales será determinante en la calidad de los graduados y debe enmarcarse en una reflexión crítica sobre qué hacer en el aula, qué y cómo enseñar y cómo apoyar el aprendizaje de los estudiantes. En la actividad de profesionalización de los estudiantes y en la continuidad de la formación profesional de sí mismo, el profesor universitario es un actor en quien confluyen dos dimensiones de la acción educativa: la docencia en sí misma y la investigación, ambas articuladas, teniendo en perspectiva las relaciones de pertinencia de la universidad con respecto a la sociedad.

Por lo tanto, la formación de un profesional crítico y reflexivo de su propia práctica tiene necesariamente que fomentarse desde el aula universitaria, el principal escenario de actuación del profesor de educación superior, cuyo dominio de conocimiento, generalmente, es el de una

disciplina no relacionada directamente con el ejercicio de la docencia. De aquí se desprende, entonces, la doble responsabilidad del profesor con respecto a los estudiantes. Por una parte, es un actor que fomenta el aprendizaje al tiempo que está relacionado con un dominio del saber en el que probablemente también investiga. Esta responsabilidad desemboca en dos urgencias de investigación. Una que consiste en investigar sobre la propia dinámica educativa universitaria y la que es propia al dominio disciplinar en el que el profesor debe estar actualizado e innovar para impulsar el crecimiento de sus estudiantes.

El aprendizaje sobre la práctica docente cotidiana constituye un componente esencial para la profesionalización progresiva de los profesores universitarios. Es una vía abierta para consolidar una cultura profesional que coadyuve a una acción indagadora y a la contribución de un saber didáctico ligado a la práctica profesional (Medina Revilla y Salvador Mata, 2002). Esto supone avanzar en la formación didáctica del profesor universitario, para lo cual, entre muchas vías, puede optarse por la investigación sobre el diseño curricular, sobre las competencias o pedagogías centradas en el aprendizaje, sobre los contenidos y su pertinencia y sobre cómo afrontar la complejidad, que permitan el desarrollo de los sujetos, los métodos y medios de enseñanza, sobre las estrategias de aprendizaje, de evaluación y sobre la formación de valores a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo profesional se expresa también en la investigación para mejorar su práctica y en su gestión para elevar la calidad de su docencia.

Según Ortiz Torres y Sánchez (2001), la profesionalización como proceso es una exigencia que resulta del desarrollo social, además de ser deseable como tendencia. La investigación científica en los procesos de formación universitaria interactúa con los acontecimientos de la ciencia de hoy (*episteme*) y de la interdeterminación de ésta con la vida del hombre en los diversos entornos socioculturales. La investigación que se promueva en la relación constructiva entre profesores, estudiantes y conocimiento debería tener como pilar la consideración de la relación disciplina/interdisciplina. En el segundo término de este par, las ciencias de la educación encuentran terreno fértil en la articulación de la investigación científica y la experiencia de aprendizaje organizada en las universidades, en los escenarios de formación de profesionales que, con un compromiso ciudadano, deberán poner en acción las dimensiones de la profesión, la

investigación científica, los problemas de la sociedad contemporánea y las expectativas de futuro de ésta.

### **Disciplinariedad e interdisciplinariedad**

Se considera importante introducir algunas reflexiones sobre el tema de la *interdisciplinariedad*, dada la riqueza de las formaciones disciplinares del grupo de ciencias sociales y humanidades. Está ya plenamente aceptado que los enfoques interdisciplinares permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos y ofrecen una imagen muy completa del objeto abordado, plena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados (Fernández, 2003). La interdisciplina es también considerada como un proceso, una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para enfrentar el conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea (Fiallo, 2001). No se cuestiona que para abordar cualquier reflexión de carácter interdisciplinario se debe partir de la disciplinariedad. Esta puede definirse como una categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías propias (Morin, 1998). Pero los límites disciplinares, tan necesarios en el surgimiento y desarrollo de las ciencias en su evolución, terminaron aislando las disciplinas unas de otras y, por lo tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Si la historia “oficial” anterior de la ciencia fue la disciplinariedad, en estos momentos, de “fronteras abiertas”, la interdisciplinariedad constituye su lógica continuidad. Por lo tanto, el desarrollo de la ciencia no sólo ha sido disciplinar, sino también, interdisciplinar; de lo contrario, no hubiera tenido el avance que ha logrado hasta el presente. Un ejemplo claro de esta necesidad radica en el estudio del ser humano, el cual ha sido analizado desde las disciplinas psicológicas, biológicas y sociales por separado. Sin embargo, en la actualidad se trata de considerarlo, de forma integradora, como un ser *bio-psico-social*, acorde con su complejidad. Puede agregarse que esta concepción, ha estado latente en los particulares estudios disciplinares del ser humano.

Fiallo plantea cuatro factores que condicionan el desarrollo de la interdisciplinariedad como tendencia: la necesidad de seguir avanzando en la profundización teórica de cada ciencia para penetrar en la complejidad de su objeto que, con el aporte de otras ciencias, permite alcanzar un nivel

mayor; la necesidad de elevar la calidad de las investigaciones científicas como resultado del factor anterior; la necesidad de comprender los procesos globales que ocurren en el mundo como resultado del vertiginoso desarrollo científico-técnico y que la super especialización de los conocimientos dificulta; la necesidad de abordajes interdisciplinarios deviene de la complejidad de la realidad que no puede ser explicada desde posiciones simplificadoras y fragmentadas.

La interdisciplinariedad en el campo educativo se pone de manifiesto como una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematización de la enseñanza y asegura el análisis de las relaciones objetivas vigentes en la sociedad, mediante el conocimiento acumulado en las diferentes disciplinas e incorporado en las asignaturas de los diseños curriculares. Puede agregarse que la interdisciplinariedad constituye una condición didáctica que en calidad de principio (Leiva Glez, 1990) condiciona el cumplimiento de la científicidad de la enseñanza en tanto se establecen interrelaciones entre las diferentes disciplinas que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de las asignaturas, inter materias e inter ciclos. Desde esta concepción, la interdisciplinariedad no se reduce al sistema de conocimientos, incluye además un sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo. *“La relación intermateria o interdisciplinariedad ... establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas ... de modo que permita formar en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo... (ICCP, 1984: 241).<sup>3</sup>*

### **El abordaje disciplinar en el aprendizaje guiado por el profesor**

Para evitar el desfase entre los objetos del conocimiento que el profesor media en la universidad y el avance real de la ciencia específica con la que él y sus estudiantes se relacionan, el profesor tendrá que integrarse a un complejo proceso de construcción de sí mismo como educador, como especialista en el área del conocimiento que le ocupa y como investigador de la articulación de estos dos aspectos con el quehacer cotidiano en la universidad. Esto requiere de una formación suficiente para asumir posturas claras frente a las manifestaciones del sentido común que la ciencia y las artes cuestionan permanentemente, tener apropiado un

conocimiento de los procesos de aprendizaje articulados con el conocimiento científico y un saber *saber hacer* discursivo e interpretativo de la realidad sociocultural, para lo cual se exigen el trabajo constante sobre la propia competencia comunicativa, no sólo en la búsqueda de la horizontalidad en la comunicación en el aula, sino en la madurez requerida para comunicar lo investigado, lo que responde a exigencias de comunidades científicas y artísticas exigentes.

La educación universitaria, en el marco de la interdisciplina, cuenta con la posibilidad de articular el saber de las ciencias de la educación y de las disciplinas afines con el quehacer del profesor-investigador para la resolución de los problemas de mediación en el aprendizaje de un campo de conocimiento específico. Generalmente, los problemas didácticos derivados de una disciplina específica que se aprende en la universidad están alejados de las preocupaciones de los equipos docentes; sin embargo, la visión integradora de los conocimientos, el interés en la profesionalización de los estudiantes universitarios y las dinámicas científicas y sociales que se han mencionado hasta aquí exhortan a una disposición más compleja de la educación y la investigación universitarias, donde elementos de las ciencias cognitivas, de la pedagogía y la didáctica (general y específica) se integren a la planificación y ejecución de estrategias del “investigar para aprender” y del “investigar para construir nuevos conocimientos” en el territorio de la educación superior.

Así, puede decirse que dentro de los nuevos avances que reflejan la aspiración de una integración psicodidáctica se encuentran los estilos de aprendizaje, los estilos comunicativos y diversas estrategias que parten de un enfoque ‘personológico’ al tratar, de un modo particular, personal e individual, el actuar de los personas en una actividad determinada. En el marco del proceso educativo, está la influencia de las diferencias individuales sobre el proceso de aprender y que poseen un carácter abarcador determinante por causa de los contenidos psicológicos y didácticos que aparecen con mayor claridad en la sistematización e integración de ellos en el aprendizaje guiado racionalmente. En este sentido, los avances de las ciencias que se preocupan por los fenómenos educativos, entre ellos la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, se orientan a recuperar la noción de sujeto como actor social que desarrolla sus capacidades cognitivas en interacción con contextos específicos, siendo la enseñanza uno de ellos. También ayudan a entender las particularidades de los procesos individuales, en los que se construyen tramas de subjetividades en las que se juegan de un modo personal las capacidades y

habilidades en relación con la autovaloración, la autorregulación y la motivación, o sea, fenómenos cognitivos, afectivos e intersubjetivos que determinan la acción del sujeto, todo ello con la participación de la autoconciencia en la medida en que el sujeto, en su desarrollo, alcanza una mayor implicación y autonomía (Ortiz Torrez y Mariño Sánchez, 2009).

Respecto de las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje que se involucran en una dinámica integradora, que sirve de base para el fomento de diversas modalidades de investigación en la formación universitaria, puede afirmarse que incluyen en su contenido elementos interdisciplinarios, que involucran a profesores y estudiantes en las actividades y acciones de enseñar y de aprender a través de las diferentes categorías didácticas. Para ello se debe prestar atención, entre otros, a las orientaciones expuestas por los investigadores cubanos de la Universidad de Holguín (Ortiz Torrez, Mariño Sánchez, 2003): organizar el trabajo de los estudiantes en grupos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el rol del docente sea el de orientador y mediador del aprendizaje; plantear objetivos de aprendizaje, aprehendidos por los estudiantes y siempre relacionados con sus necesidades, intereses, motivaciones; vinculados además, con los problemas propios de sus futuros ámbitos de actuación profesional; crear condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los docentes y los alumnos, contenidos del currículum, materiales didácticos; enseñar y entrenar a los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan sus aprendizajes, tales como: análisis diagnósticos, aula de informática, búsqueda de datos; enfrentar a los estudiantes con tareas de carácter profesional: resolución de problemas, elaboración de carpetas de trabajo, micro-investigaciones, entre otras, que propicien desarrollo de habilidades; tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles; incluir mecanismos de control y evaluación a través de una diversidad de técnicas aplicadas con carácter procesal y formativo.

### **El largo camino hacia la innovación**

La producción de conocimientos y las posibles aplicaciones de algunos de éstos para lograr la modificación de la realidad han sido desde siempre un proceso social trascendente. Sin embargo, la relevancia que

este proceso ha tomado desde hace unos años permite designar al actual periodo de la existencia humana, como el de la sociedad del conocimiento. La construcción de nuevos conocimientos está sujeta a dos modos de investigación científica íntimamente relacionados: el primero es, esencialmente, la producción de nuevos conocimientos con un interés netamente cósmico y ontológico, esto es conocer y entender el mundo y el lugar que ocupamos en él a través de un método y con una estructura disciplinaria y orientado a aspectos básicos. El segundo, se centra en la búsqueda y creación de conocimientos orientados a una aplicación rápida en la sociedad, en el sentido de tiempos humanos más que tiempos históricos, en la industria y en las necesidades definidas por los gobiernos, con una estructura más específica e interdisciplinaria y un interés eminentemente práctico y social.

En la mayoría de las universidades que intervienen en el proyecto *Innova/Cesal*, se cultivan ya dos modalidades de investigación: la primera, cuyo lineamiento político está centrado en Direcciones de Investigación, que apoya especialmente, la generación de nuevo conocimiento, socialmente validable a través de publicaciones, y en manos de grupos de investigadores cuyo interés directo es el investigativo; la segunda, es decir la investigación integrada u orientada, está impulsada desde otras áreas; ésta, pone el énfasis en la producción de nuevos conocimientos y se inspira e impulsa formas de investigación aplicada, como son el desarrollo, la innovación científica y su transferencia, las que en definitiva buscan modificar cualitativamente la actualidad del entorno en donde se desenvuelve el presente. La capacidad de producción de conocimientos en las dos formas descritas ya no depende sólo de la aptitud de los individuos y de las facilidades para hacerla efectiva en un entorno físico determinado, sino de la existencia de grupos, tanto formales como informales, institucionalizados o no, que desarrollan un potencial para responder a los procesos de investigación e innovación que son cada vez más complejos, que exigen condiciones técnicas y materiales cada vez más sofisticadas y costosas, y que corresponden a grados de especialización más profundos.

Es necesario detenerse en el concepto de innovación que fuera abordado brevemente en párrafos anteriores. Para Begoña Gros Salvat "*la innovación en la Educación Superior ha llegado a significar un proceso planeado para introducir un cambio hacia nuevas mejoras para una persona, un curso, un departamento o la Educación Superior en su conjunto y su contexto*" (Gros Salvat, 2007: 4).

## CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Queda claro que el significado de innovación puede presentar distintas definiciones según el contexto, dependiendo del lugar y el carácter de la institución que la utilice. Puede concebirse también, como una descripción de resultados, como una descripción de procesos y como una categoría. El término de “innovador” se le puede conferir a una persona, a un grupo o a un organismo gubernamental. En tal sentido, la definición de innovación en la universidad, resulta ser ambigua, ya que, como se adelantó, puede implicar cambios o nuevos modos de enseñar y aprender, cambios en el currículo influyendo en las estrategias utilizadas por el profesor y en los modos de aprender de los estudiantes. La innovación no es sólo un acto de creación o de adaptación, ya que puede ser que no se trate de algo nuevo. De este modo, la innovación puede constituir una estrategia a fin de resolver una crisis a corto o largo plazo, lo que trae como consecuencia que la innovación en la educación superior no sea empleada como un único concepto ya que puede tener distintas implicancias tanto para el profesor como para el alumno. Así por ejemplo, un cambio en lo que los profesores hacen, puede que no tenga ningún efecto en lo que los estudiantes aprenden o cómo lo aprenden (Hannan y Silver, 2005).

El cambio de las innovaciones educacionales de principios del siglo XX y el impacto innovador actual y potencial de las TIC radica no sólo en la naturaleza de las tecnologías, sino también en la fuerza impulsora del cambio con impactos inmediatos, de la gran importancia de las instituciones y de las normativas que alientan o inhiben la innovación.

En el campo de la pedagogía, la innovación se traduce como la intención consciente de realizar un cambio con el fin de alcanzar mejoras en el aprendizaje del estudiante. Estos cambios se reflejan en las estrategias que emplea el profesor, tales como: trabajo en grupos, seminarios y aprendizaje autónomo. En el marco de la innovación, la interacción de culturas determina los diferentes modos de abordar la enseñanza y el aprendizaje.<sup>4</sup> Una forma de tratar la cultura es mirar a las distintas estructuras como diseños de significados, valores y conductas, teniendo presente que siempre hay una cultura común en cada estructura. Esto implica que la cultura de la innovación no está aprehendida por todos los miembros de la universidad, ya que cada uno responde a los cambios con aceptación o rechazo, aunque exista apego a los contenidos de los cursos y al aprendizaje que se espera de los estudiantes. En este escenario, el profesor debe conocer a lo que se enfrenta cuando decide innovar en la

enseñanza y el aprendizaje, pues la investigación, no siempre está relacionada con ésta. Esto es, un profesor puede investigar sobre un tema específico y publicar dichas investigaciones, pero esto, muchas veces, no se ve reflejado en la enseñanza de ese tópico en el aula de clases. Por ello, en algunos casos, la enseñanza es vista como una traba para el desarrollo de investigaciones. Esto se debe a que es más fácil demostrar que se es un buen investigador, a demostrar que se es bueno en la enseñanza. Además, la promoción en los cargos y los incentivos económicos, en muchas universidades, están dirigidos a las actividades de investigación.

Finalmente, Hannan y Silver plantean que *“dar con el equilibrio entre el fin y la historia de la innovación por un lado y el perfil de la investigación por el otro y las normas y prácticas institucionales no es algo fácil para el innovador, pero algunas veces es posible”* (Hannan y Silver, 2005: 159). El profesor que innova debe tener presente los contextos en los que se desenvuelve y planificar dentro de las diferentes percepciones de innovación -normativa y cultura-, así como también dentro de sus expectativas de cambio.

### **Algunas propuestas para incorporar la investigación en la docencia universitaria**

Dentro de este marco conceptual, se sostiene que el incentivo de la investigación, el desarrollo y la innovación deben iniciarse ya desde los estudios de pregrado/ grado y promover acciones en las respectivas instituciones para lograr que éstas definan la investigación, desarrollo e innovación como una de sus funciones académicas básicas, en el caso en que no lo tengan así planteado, y en aquellas universidades en que la investigación constituye uno de sus pilares, procurar que ésta se articule con formatos de I+D y con la innovación. Lo que distinguiría a las universidades de otras instituciones de educación superior es justamente el trabajo académico en torno de la producción y transmisión del conocimiento. En tal sentido, se afirma, siguiendo a Peón que:

La principal característica que marca la diferencia específica de la organización del trabajo académico, respecto del trabajo en cualquier otra organización industrial, gubernamental o no lucrativa, consiste en que éste se organiza en torno a una materia de naturaleza específicamente intelectual: el conocimiento.

La educación superior, como organización del trabajo académico, es la forma que cobra éste cuando se trata de la manipulación de una modalidad particular del conocimiento: el conocimiento avanzado. (...) las actividades apropiadas para la manipulación del conocimiento avanzado son principalmente la enseñanza y la investigación.”(Peón, 2003 en Pugliese, 2003: 23-24).

En consecuencia, para la institución y desde las distintas asignaturas, es una prioridad desarrollar de manera permanente, estrategias y acciones orientadas a estimular la participación de los profesores y estudiantes en actividades de investigación y desarrollo científico, la difusión de los resultados de estas investigaciones a través de publicaciones y presentaciones en eventos científicos, y la generación de programas de formación en el pregrado/grado y posgrado, vinculados a las líneas de investigación más consolidadas. De este modo, se sugiere: a- *Consolidar una cultura de investigación en la universidad*, estimulando a los académicos con una trayectoria de producción científica validada a crear escuela y trabajar colaborativamente y a los académicos que, contando con formación metodológica, no desarrollan la investigación científica, a incorporarse a los equipos de trabajo existentes; al mismo tiempo, debe motivarse a los académicos jóvenes en formación a integrarse a equipos de investigación y desarrollo tecnológico. b- *Generar estrategias que estimulen la actividad de investigación*. Estas estrategias deben ir acompañadas con incentivos económicos que retribuyan la actividad investigativa. Asimismo la producción y los resultados de la investigación (proyectos, informes) tienen que ser evaluados (evaluaciones ex ante, de seguimiento o monitoreo y ex post). c- *Diseñar acciones de motivación y captación* en las unidades académicas para detectar e incorporar a jóvenes académicos, graduados y estudiantes avanzados del pregrado/grado y posgrado a las líneas de investigación existentes. d- *Apoyar la organización y desarrollo de eventos científicos de carácter nacional e internacional* en la universidad, para fomentar el posicionamiento de ésta en temas y problemas relevantes, especialmente si están dentro de las áreas prioritarias definidas por la institución. e- *Fomentar* desde el pregrado/grado y de manera transversal a través del currículo, las competencias para la investigación que incluyan una serie de saberes teóricos y epistemológicos y de saber-haceres, tales como la capacidad para: indagar, problematizar,<sup>5</sup>

argumentar y formular hipótesis y objetivos de investigación y la habilidad para la búsqueda, manejo y transformación de la información.

Una exigencia estratégica para el desarrollo de la investigación en la universidad la constituye la consolidación de un cuerpo académico con alta preparación y actualización; ello no sólo implica la definición de criterios de selección e incorporación de nuevos académicos, sino que también impone la necesidad de estructurar, planificar armoniosamente el necesario relevo de los integrantes de los equipos de investigación y captar y formar a los científicos jóvenes que puedan atender las temáticas emergentes.

### **Escenarios estratégicos para la articulación entre aprendizaje, investigación y docencia universitaria**

En diversos textos, encuentros científicos y conferencias se reitera que vincular la docencia y la investigación-innovación constituye la alternativa que puede llevar a mejorar el nivel académico en las instituciones de educación superior, ya que la propuesta ha surgido a partir del señalamiento de un problema que requiere atención: la merma en la calidad de los estudios universitarios. Si bien se acordó con estos planteos, el grupo de Humanidades y Ciencias Sociales de *Innova/Cesal*, sobre la base de la experiencia particular de cada participante, coincidió en que las relaciones entre la docencia y la investigación-innovación son complejas, tanto a nivel general como individual. Esta complejidad se puso en evidencia en el conjunto de propuestas que surgieron del debate en las sesiones de trabajo, donde siempre se tuvo presente que una docencia que no cuenta con la investigación que la alimenta tiende a generar profesionales poco preparados para enfrentar los cambios sociales y profesionales.

Así, ante el interrogante sobre cómo desarrollar la investigación en el diseño de experiencias de intervención, surgieron distintos aportes que, por la naturaleza de cada formación disciplinar y por las características de cada espacio curricular, propusieron abordajes diferentes, no excluyentes sino, por el contrario, complementarios. Como resultado puede considerarse:

a. La investigación como contenido curricular. La investigación debería ser parte de los aprendizajes que se propongan a los alumnos para aprehender su campo de conocimiento. Los estudiantes pueden acceder a investigaciones publicadas o en curso como fuentes principales, que deben

formar parte de la bibliografía ofrecida para la formación de pregrado/grado. En este sentido, se plantea la necesidad de ofrecer al estudiante un conjunto de conocimientos sistematizados<sup>6</sup> y a la vez brindarle elementos para que ellos entiendan cómo éstos han sido construidos. Esto se traduce en cuestiones sobre cómo se produce conocimiento en el campo específico y cómo investigaron e investigan los autores estudiados. Este tipo de abordajes contribuye a la comprensión de la dimensión epistemológica del dominio disciplinar particular, de las posibilidades de relaciones interdisciplinarias y de los modos de producción del acervo científico.

b. La investigación como práctica. Se deberían generar entornos de aprendizaje que propicien que los alumnos investiguen, en distintos grados de complejidad, según sea el nivel educativo en que se encuentren y los objetivos pedagógicos de la enseñanza. Las actividades de investigación abarcan un amplio abanico de alternativas, desde aquellas centradas en fomentar el espíritu y la mirada investigativa sobre la consideración de problemas o situaciones problemáticas a aquellas que promueven el aprendizaje de metodologías específicas puestas en marcha para la investigación de problemas concretos. Este último tipo de experiencia se vincula con un conocimiento relevante en el desarrollo de las competencias para la investigación: el conocimiento tácito que se vincula con los aspectos procedimentales del decurso investigativo y que surge de la experiencia y la formación.

c. La investigación como parte del diseño de la experiencia educativa o como eje transversal de toda una propuesta curricular o plan de estudios. En este sentido, no son sólo las asignaturas de metodologías de investigación y otras relacionadas con éstas las llamadas a formar al estudiante para la investigación. Esta formación puede ser contemplada como un eje transversal que se aborda desde diferentes perspectivas y bajo múltiples miradas a lo largo del desarrollo de la malla curricular. Para esto, es necesaria una visión integral del currículo y un trabajo de equipo de los profesores que implementan las asignaturas del plan de estudios, alrededor de problemas articuladores de los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, esta posibilidad requiere una puesta en práctica de un diseño curricular permanentemente activado en función del abordaje de problemas del campo de conocimiento.

Además, se consideró que cada campo disciplinar supone formas específicas de construcción de conocimientos y esto repercute en las

prácticas educativas que vinculan docencia e investigación, aún dentro de las mismas ciencias sociales y humanas. Por ello, es necesario que en el plan de estudios se precisen escenarios, o al menos en cada asignatura o unidad de aprendizaje, que permitan la indagación y la reflexión crítica sobre la construcción de los procesos metodológicos y de validación de los mismos en el campo de dominio (disciplinar o interdisciplinar). Esto está relacionado con lo expresado en el punto (a.) relativo a la investigación como contenido curricular, sólo que en este caso, el proceso de aprendizaje hace explícita la necesidad de comprender las particularidades de construcción del acervo científico en lingüística, trabajo social, sociología, psicología, historia, derecho, ciencia política, etc.

Por último, el profesor debe ser investigador para poder pensar, con mayor pertinencia, la vinculación docencia e investigación. El saber investigar define las alternativas metodológicas en la enseñanza e impregna de un aliento nuevo la articulación del estudiantado con los problemas y desafíos científicos del campo disciplinar en situaciones reales de indagación científica para una investigación exploratoria, así como frente a las condiciones institucionales que abarcan asuntos de carácter administrativo y divulgativo relativos a la investigación científica de estos procesos. La incorporación de estudiantes a actividades de investigación tiene diversas modalidades y grados de formalidad, según las universidades y países,<sup>7</sup> y su fomento es lo que se pretende en este marco.

### **Consideraciones finales: la horizontalidad de la relación profesor-estudiantes como investigadores**

Los procesos educativos refieren sustancialmente a formas de comunicación entre humanos que deben reconocerse como interlocutores válidos, lo que superaría en mucho las asimetrías y el ejercicio del poder unilateral en la construcción de las relaciones de aprendizaje que se revierten en las dinámicas sociales. La vinculación docencia-investigación se propone desarrollar desde un marco fluido de comunicación, que garantice la horizontalidad en la relación profesor-alumno, que asegure la relación, tanto emocional como cognitiva, de ambos actores. La investigación desarrollada entre profesores y estudiantes requiere que ambos se reconozcan como sujetos capaces y en condiciones de aportar la inteligencia individual y social al análisis de los problemas, a aportar información y a aprender recíprocamente los unos de los otros. La

horizontalidad en las relaciones, por un lado propone la diferenciación de roles (profesor-estudiantes) pero a la vez promueve y propicia un diálogo genuino en los procesos de enseñanza. En este sentido, se observa por parte del profesor una preocupación constante por la retroalimentación a lo largo de todo el proceso educativo; se acepta el error como parte de dicho proceso y se promueven procesos reflexivos de manera permanente sobre los logros y/o dificultades del mismo proceso de aprendizaje.

“La materia que constituye los hábitos interpretativos o significaciones básicas con que los sujetos construyen sus representaciones de la realidad, o las disposiciones comunes para producir significaciones frente a un hecho simbólico, está hecha de los aportes histórico-colectivos y personales que son operativos para cada sujeto cuando intenta resolver la supervivencia y consolidar de una visión compleja del mundo de la vida, con la institucionalización de tales representaciones y significados (como hábitos interpretativos) y con la configuración de sistemas de control de las actuaciones de los actores sociales. Esas representaciones se concretan y se repliegan en prácticas sónicas (semióticas) que forman y transforman a los individuos en función de ciertos sistemas de normas expresados en discursos más o menos institucionalizados. Tales procesos de socialización son formas de regularización de las prácticas cotidianas de los sujetos en el espacio, en el tiempo, con su cuerpo, en las relaciones sociales y con los sistemas simbólicos que constituyen el conocimiento en los procesos de culturización de cada persona, especialmente en el medio familiar, en la calle y en la organización de la educación.” (Grandas, Quiroga, Rosales, 2000: 3).

Dentro de la orientación de la acción comunicativa de Habermas, la ética y la moral que constituyen el sentido del ciudadano deben estar argumentadas, dialogadas y basadas en las mejores razones que justifiquen las normas de acción de cada persona en sus acciones y en sus participaciones comunicativas, proceso retórico que se basa en las reglas de argumentación resaltadas por Hoyos y donde emerge un principio moral y ético de carácter universalmente válido: todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión; todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos puntos de vista y

manifestar deseos y necesidades; a ningún participante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en los puntos anteriores.

Lo dicho conlleva a otro principio universalmente válido dentro de la ética comunicativa: *“únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que pudieran conseguir la aprobación de todos los participantes comprometidos en un discurso práctico”* (Hoyos, 1998: 33). Así, quien apuesta a la comunicación cotidiana se compromete, sin excluir a nadie del diálogo, no sólo a clarificar cooperativamente el significado de lo expresado verbalmente, sino también a dar razones con respecto de lo que pretende con tales expresiones significativas (Habermas, 1991). La formación debe posibilitar y permitir la relación entre consenso y disenso para el desarrollo político de los ciudadanos que están en permanente proceso de aprendizaje y de construcción del entorno social, pero el consenso no debe ser absoluto, pues restaría dinámica a la moral al lanzarla a formas de dogmatismo y autoritarismo. La formación universitaria, en el marco de la comprensión de los fenómenos sociales, debe enunciarse con miras a la preservación del bien público, del bien común, y no de los intereses particulares. Lo público, entendido como el espacio social tejido por relaciones comunicativas que se concentran en torno a problemas y tomas de posición de los ciudadanos, es una estructura fundamental del mundo de la vida y genera la relación libre de los ciudadanos del común. Así, la formación ciudadana desde la universidad debe orientarse para que los ciudadanos comprendan, argumenten y propongan con pretensiones de validez justas sus posiciones frente al compromiso con la comunidad.

### Referencias bibliográficas

- Arredondo, M., Santoyo, R. y Pérez-Rivera, G. (1988) “Vinculación docencia investigación”, en *Memoria del Foro Relación Docencia-Investigación*, Colección Pedagógica Universitaria, N° 16, Universidad Veracruzana, México.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Borsotti, C. (2009) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Carlino, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”, en *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001.
- Fernández, P. (2003) “Interdisciplinariedad en la ciencia: puntos de encuentro entre

## CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

- Lingüística Aplicada y documentación”, en *Revista electrónica de estudios filológicos*, Nº 5, diciembre 2003. <http://www.um.es/tonosdigital/index.htm>
- Fernández Rincón (1993) “Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación”, en *Perfiles educativos*, Nº 61, UNAM, México.
- Fiallo, J. (2001) “La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad”. Curso desarrollado en el *Evento Internacional de Pedagogía*, La Habana.
- Glazman, R. (1983) “Departamentalización”, en *Revista de Educación Superior*, Nº 48, México, [http://www.Anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/resup/index.html](http://www.Anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/resup/index.html)
- Grandas, L, Quiroga, J. y Rosales (2000) “Competencia comunicativa, ejercicio de la ciudadanía y resolución de problemas”, en *Docencia Universitaria*, Cededuis, vol. 2, Nº 1.
- Gros Salvat, B. (2007) “Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria”, en *Revista d'educació superior en Farmacia*, Universidad de Barcelona.
- Habermas, J. (1991) *Teoría de la acción comunicativa*, Barcelona, Taurus.
- Hernández, C.A. (2005) *¿Qué son las competencias científicas?*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos, G. (1998) “Ética comunicativa y educación para la democracia”, en *Educación, Valores y Democracia, Revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos*, Madrid, OEI.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005) *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, Narcea.
- Inciarte Romero, N. y González, L. (2009) “Competencias del docente de educación superior”, en *Omnia*, vol 15, Nº 2, mayo-agosto, 2009. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73711658004>.
- ICCP (1984) *Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, <http://www.monografia.com/trabajos33/interdisciplinariedad/interdisciplinariedad.shtml>
- Medina Revilla, A. y Mata, S. (2002) *Didáctica General*, Madrid, Pearson.
- Morán, P.(1993) “La vinculación docencia/investigación como estrategia pedagógica”, en *Perfiles Educativos*, Nº 61, UNAM, México.
- Morin, E. (1998) “Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad”, en *Itinerario Educativo*, Nº 39-40, Bogotá.
- Ortiz Torrez, E. y Mariño Sánchez, M. A. (2001) *Principios para la dirección del proceso pedagógico universitario*, Holguín (Cuba), Universidad ya.
- Ortiz Torrez, E. y Mariño Sánchez, M. A. (2009) *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*, Holguín, Universidad “Oscar Lucero Moya”. <http://sicevaes.csuca.org>
- Ortiz Torrez, E. y Mariño Sánchez, M. A (2003) *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior*. Holguín: Universidad Oscar Lucero Moya, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, 2003.

- Paoli, A. (1993) "Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación", en *Comunicación y Sociedad*, U, Guadalajara. México.
- Peón, C.E. (2003) "Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento", en Pugliesi, J.C. (editor) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*, Buenos Aires, MECyT – SPU.
- Sautu, R. et al (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires, CLACSO.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RS>
- Soria Nicastro, O. (2003) "Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?", en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, N° 92, LESU-UNAM, México.
- UNESCO (1998) "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción". [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Vélez De Olmos, G. Y Rinaudo, C. (1996) "La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo", en I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Verón, E. (2001) *Espacios mentales*, Barcelona, Gedisa.
- Villarini, A., (1996) *El currículo orientado al desarrollo humano integral*, Biblioteca de Pensamiento, Puerto Rico.
- Villaveces Cardoso, J. L. *Competencia: Cultura científica, tecnológica y manejo de la información*. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_cientifica.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_cientifica.pdf)
- Zemelman, H. (2001) "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas", conferencia en la Universidad de México, noviembre de 2001.  
[http://www.revistaestudios.unc.ar/articulo\\_03/dossier/](http://www.revistaestudios.unc.ar/articulo_03/dossier/).

## Notas

---

<sup>1</sup> Cfr. <http://www.innovacesal.org>.

<sup>2</sup> Se distingue: *Disciplina*: caracterizada por un objeto de estudio, intenciones y procedimientos. *Multidisciplina*: las disciplinas concurrentes comparten el objeto de estudio, difieren en intenciones y procedimientos. *Interdisciplina*: las disciplinas interactuantes comparten el objeto de estudio e intenciones, difieren los procedimientos. *Transdisciplina*: las diferentes disciplinas generan una nueva dimensión o perspectiva en la que se comparten objeto, intenciones y procedimientos, haciéndolos propios

<sup>3</sup> Desde el contexto de la Pedagogía Crítica de enfoque cognitivista (Villarini, 1996) plantea los siguientes niveles de interdisciplinariedad: *Separación disciplinaria*: esta modalidad de organización del contenido – en sentido estricto, falta de integración – es la que prevalece en nuestro sistema educativo. En la organización del currículo sobre la base de disciplinas que se articulan en asignaturas separadas, el currículo está fragmentado. Cada meta, objetivo, contenido, actividad de enseñanza aprendizaje es seleccionado, elaborado y trabajado por se-

## CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

---

parado en cada asignatura o curso; *Correlación disciplinaria*: en esta modalidad de integración, el currículo de cada disciplina se elabora por separado, pero tomando en cuenta lo que ocurre en las otras y buscando correlacionar, es decir, crear paralelos entre los objetivos, contenidos y actividades de los diferentes cursos y asignaturas; *Articulación multidisciplinaria*: en esta modalidad de integración el currículo se elabora de forma colaborativa y en torno a temas, problemas, o asuntos que son estudiados simultáneamente desde perspectivas diversas que ofrecen las disciplinas; *Unificación interdisciplinaria*: en esta modalidad de integración, el currículo se elabora en torno a temas, problemas o asuntos que son estudiados combinando diversas perspectivas; sólo hay un currículo y en el mismo las disciplinas se combinan de diferentes modos.

<sup>4</sup>Se toma como explicación de la “cultura en las organizaciones”, la definición de Beckhard y Pritchard, que citan Hannan y Silver: “el conjunto de valores (lo que es bueno y malo) y supuestos (creencias acerca de la naturaleza humana) que distinguen una organización concreta de otras. Las normas (reglas básicas de conducta) que guían las acciones en la organización”. (Hannan y Silver, 2005: 95).

<sup>5</sup>Este proceso supone identificar una situación problemática, describirla, observar su contexto y antecedentes, transformar dicha situación en un problema de investigación, mediante la formulación de las preguntas pertinentes, sobre la base de una teoría (o teorías), a las cuales se intentará dar respuesta durante el proceso de la investigación. Por situación problemática se entiende un estado de cosas, sucesos, situaciones, procesos, existentes en la teoría o en la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien, son percibidos como problemáticos y que, para abordarlos o solucionarlos, se requiere acudir al conocimiento científico disponible o a la producción de nuevo conocimiento. (Borsotti, 2009)

<sup>6</sup>A este tipo de conocimiento se le denomina conocimiento codificado y se caracteriza por ser sistemático y disponible. Lo constituye todo el conocimiento acumulado por un campo científico. (Peón, 2003).

<sup>7</sup>En el ámbito de la educación se entiende que las prácticas educativas son todas las acciones que el educador, el estudiante y la institución educativa, como mediadores de las dinámicas de aprendizaje de los demás y de sí mismos, ponen en marcha en una situación sociocultural específica. Son intersubjetivas y atañen no sólo al desarrollo cognitivo, sino también afectivo y social de las personas culturalmente situadas. El saber específico, por su parte, es el conocimiento dotado de un cierto valor social que circula entre los actores sociales de las prácticas educativas; este saber debe tener fundamentos científicos o en la racionalidad de la acción y, por su naturaleza, es un acervo cognitivo y un contenido que incide en las acciones de los sujetos porque afecta la visión de mundo de ellos.