

Lejanía geográfica, cercanía de motivos: un estudio de caso argentino-cubano en y desde la investigación (2014-2024)

Geographical distance, closeness of motives: An argentine-cuban case of study in and from research (2014-2024)

Blanca A. Franzante

Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

 <https://ror.org/00b37sa87>

blancafranzante@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6255-3573>

Carla Malugani

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

 <https://ror.org/040kpmb93>

carlamalugani@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-7753-5347>

José Manuel Perdomo Vázquez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

 <https://ror.org/01cdy6h50>

perdomo@uclv.edu.cu

 <https://orcid.org/0000-0002-1655-7474>

Recepción: 19 Febrero 2025

Revisado: 02 Junio 2025

Aprobación: 18 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo sistematiza y reflexiona acerca de un proceso de experiencias de trabajo colaborativo desde una modalidad híbrida en investigación, desarrollada durante los años 2014 a 2023 por diferentes equipos de docentes investigadores e investigadoras de la Universidad de Concepción del Uruguay -Argentina-, y de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas -Cuba-. Se describen las diferentes etapas que permitieron la conformación de equipos de investigación en y desde contextos distantes, abordando problemáticas comunes que surgen en el campo de la educación superior. Las mismas permitieron establecer algunos principios necesarios para desarrollar la tarea e impactan en el fortalecimiento de la formación docente continua.

Palabras clave: educación superior, formación, equipos de investigación.

Abstract

This article systematizes and reflects on a process of collaborative work experiences from a hybrid research modality, conducted from 2014 to 2023 by different teams of teachers researchers at the University of Concepción del Uruguay -Argentina-, and the University "Marta Abreu" in Las Villas -Cuba-. The different stages that allowed the formation of research teams in and from distant contexts are described, addressing common problems that arise in the field of higher education. This allowed us to establish some necessary principles to develop our work so as to have an impact on the strengthening of continuous teacher training.

Keywords: highereducation, training, research teams.

Introducción

El presente artículo da cuenta de un proceso en las experiencias de trabajo colaborativo desde una modalidad híbrida en investigación, desarrollada durante los años 2014 a 2023 por diferentes equipos de docentes investigadores e investigadoras de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Argentina-, y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) -Cuba-. Las mismas se iniciaron en forma presencial y en línea, y continuaron solo en línea durante la pandemia de Covid-19. Las modalidades híbridas en actividades de educación surgieron con mayor fuerza, como una alternativa viable para atender las necesidades educativas durante esta etapa, donde nuevas características, medios y prácticas educativas tuvieron lugar en las instituciones, situación que amerita la sistematización y publicación de experiencias, especialmente cuando la misma ya tiene varios años y pueden evaluarse sus resultados.

Se entiende que los modelos híbridos articulan momentos de educación presencial con momentos en línea, sincrónicos y asincrónicos, favoreciendo la comunicación a través de diferentes medios digitales entre los miembros de un grupo, en el caso que nos ocupa, entre los integrantes de un equipo de investigación que se desempeñan en contextos distantes. Esta modalidad también propicia el trabajo colaborativo en todas las instancias.

Sostienen Herrero-Villarreal et al. (2023), a partir de una revisión de revistas científicas indexadas que “en América Latina son pocas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior” (p. 430). Este déficit motivó la escritura del presente texto el cual sistematiza y sintetiza artículos presentados en revistas internacionales, informes ante los organismos institucionales, así como presentaciones en foros, congresos y encuentros locales, nacionales e internacionales como testimonio de un estilo de trabajo.

Se parte de sostener que en educación superior es posible investigar durante más de una década en forma continua, superando distancias de más de 6500 kilómetros, cuando se logran conformar grupos operativos con objetivos comunes que permiten trabajar en equipo; en el caso que se describe, equipos de investigación.

La lejanía geográfica no ha sido impedimento para prosperar como grupo en el tiempo atendiendo a los vínculos profesionales establecidos y, sobre todo, a la identificación de problemáticas comunes, al trabajo colaborativo y al fortalecimiento en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Este texto presenta ese proceso y pretende ser un aporte para considerar un posible modelo de constitución y fortalecimiento de equipos de investigación en educación superior de instituciones físicamente distantes.

Para dar cuenta del mismo se ha estructurado el texto en torno a dos grandes ejes, uno que consiste en los diferentes momentos que se identifican en la conformación grupal para la constitución del equipo de investigación y, a partir de estos, establecer algunos principios necesarios para llevar adelante esta tarea. El segundo eje que se presenta es el proceso de formación continua en docencia e investigación que conlleva el desarrollo de los proyectos a través del trabajo colaborativo.

Los Equipos de Investigación y la Formación Continua

La Necesaria Conformación Grupal para el Trabajo de Investigación en Equipo

El proceso iniciado hace casi una década se desarrolló en diferentes etapas. Inicialmente, se abordó la tarea de forma presencial a través de viajes para encuentros de alguno de los miembros, o reuniones en cada contexto de los subgrupos, y en línea a través de diferentes recursos tecnológicos que posibilitan las TIC. En una segunda etapa y, atravesando el aislamiento y distanciamiento ocasionado por el COVID-19, primó la modalidad en línea hasta que se pudo retomar la modalidad híbrida.

En este sentido, las transformaciones de escenarios implicaron e implican la búsqueda de estrategias metodológicas y estilos de investigación, adaptando las ya existentes y repensando nuevas, lo cual ineludiblemente ha sido sustentado con teorías que puedan fundamentar los caminos elegidos en diferentes escenarios.

Se parte de considerar que todo desarrollo de proyectos requiere creatividad, innovación y sinergia manifestadas especialmente en un trabajo colaborativo. Ello favorece y estimula una constante reflexión sobre la teoría y la práctica, como base esencial de todo el proceso con su necesaria vigilancia epistemológica (Sirvent, 2006; Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008). Por ello, la sistematización del desarrollo de las experiencias transitadas para la conformación de cada uno de los grupos, constituidos en tiempos y espacios diferenciados, se convirtió en eje transversal de la tarea.

El trabajo en equipo se constituyó a partir de contar con un grupo organizado llamado a conformar prácticas de indagación, acción e investigación, en beneficio de alentar posibles cambios, en el caso que nos ocupa, aquellas que emergieron de las demandas educativas en/de la educación superior (Franzante et al., 2017).

Contexto de las Relaciones entre las Instituciones y las Personas

La Universidad de Concepción del Uruguay (UCU, Argentina) fue fundada en 1971 por la Asociación Educacionista la Fraternidad (Institución comunal del Siglo XIX) con la premisa de aportar a la resolución de los problemas regionales a partir del desarrollo de los estudios superiores y la investigación científica y técnica. Cuenta con una matrícula de 5800 estudiantes y 670 docentes aproximadamente¹. Se organiza en seis Facultades que abarcan las ciencias humanísticas y sociales, las técnicas y las naturales, con su sede central en la ciudad homónima y cuatro centros regionales en diferentes ciudades del litoral argentino. Cuenta con una oferta académica de más de 30 carreras de pregrado y grado y un doctorado interinstitucional. En la página web de esta universidad se explicita que su misión es “preservar, crear y transmitir la cultura nacional, así como sus tradiciones” siendo la misma compatible con el conocimiento universal (UCU, 2024).

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV)-Cuba-, en su página web explicita que fue fundada el 30 de noviembre de 1952, siendo “acreedora de la condición de Excelencia, otorgada por la Junta de Acreditación Nacional en 2016” (UCLV, 2024). Está integrada por tres sedes. Se trata de una universidad interdisciplinaria, con una matrícula de 11497 estudiantes y 2036 profesores. Está organizada en 12 facultades con 54 carreras que abarcan las ciencias humanísticas, las técnicas y las naturales. Además, ofrece 29 programas doctorales, 44 programas académicos de maestría y 4 especialidades. Su misión es:

Formar profesionales competentes (...), mediante la educación (...), basada en el desarrollo de las ciencias, la tecnología y la innovación, con calidad, integralidad y patriotismo, en función de satisfacer la demanda de la región central y el país en general (...).

Educar, formar, producir conocimiento, contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología son categorías que hacen explícita la razón de ser de cada una de las universidades y que expresan su identidad institucional. Ambas con un objetivo común: el sostenimiento y profundización de los lazos tejidos durante una década a través de los vínculos personales y profesionales en un proceso guiado por la búsqueda y producción de conocimiento situado vinculado a la docencia en el nivel superior y de integración solidaria. Con una lejanía geográfica de 6500 km, más una “cercanía de motivos” (Franzante, Carbone y Perdomo Vázquez, 2021), el diálogo de saberes, los intercambios plurales, presenciales y virtuales, la interdisciplina han posibilitado el diálogo de culturas y, sobre todo, el sostenimiento de una comunidad de trabajo.

En la Tabla 1 se presentan los proyectos analizados circunscriptos por períodos de ejecución, los temas trabajados y perfiles de las personas que integraron los equipos de los proyectos con sus denominaciones a los efectos de su sistematización.

N° 1

Proyectos ejecutados por período y perfiles de sus integrantes

Período	Denominación del proyecto	Tipo de proyecto y norma	Perfil de los investigadores e investigadoras	Observaciones
2014-2015	La formación docente de profesionales. El caso del Profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación (FCCyE) de la UCU.	Proyecto de investigación. Res. CSU ² UCU 298/13	Tres docentes investigadoras de Ciencias de la Educación y becaria de Ciencias Agrarias. UCU	Incorporación UCLV
2015-2017	Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU - FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación	Proyecto de investigación. Resolución CSU UCU 84/15	Docentes e investigadores de Ciencias de la Educación (cuatro de UCU y tres de UCLV)	
2015	Fortalecimiento de la formación continua de docentes investigadores en problemáticas de la educación superior	SPU ³ . Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Misiones Inversas VI ⁴ , proyecto. 39-##- 0019		En asociatividad con la Facultad Regional Concepción del Uruguay de la UTN ⁵ . Ejecutado en 2018
2016-2022	La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario	Tesis doctoral	Un tesista UCU y dos tutores UCLV, todos de Ciencias de la Educación	

2021-2023	Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente.	Proyecto de investigación. Resolución CSU UCU 01/21	Seis docentes investigadores de Medicina, Agronomía, Arquitectura y Urbanismo y Ciencias de la Educación UCU y un docente investigador de UCLV del campo de las Ciencias de la Educación. Becarios estudiantes de Medicina de UCU.	Incorporación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), de Ecuador
2024-2026	Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la Orientación Educativa al docente. 2da parte: La permanencia estudiantil.	Proyecto de investigación. En proceso de aprobación por CSU UCU	Seis docentes investigadores, del campo de la Agronomía, Arquitectura y Urbanismo, Nutrición, Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Educación de UCU, dos del campo de las ciencias de la educación, uno de la UCLV y otro de la UTM	

Digesto UCU. Elaboración propia.

Los perfiles de los diferentes grupos pueden dar cuenta de la interdisciplinariedad en pos de un mismo objetivo: el de construir conocimiento situado latinoamericano y caribeño, lo cual implica un posicionamiento político en la práctica que se inscribe en procesos más amplios de transformación de la realidad y de reafirmación del rol de las universidades en la integración solidaria, tal lo planteado en la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018.

El trabajo en equipo es una necesidad permanente en todos los ámbitos. Esta presentación es una evidencia tangible de ello.

Momentos de la conformación grupal para el trabajo en equipos de investigación

Uno de los aspectos teóricos y conceptuales que sustentan y guían el análisis y desarrollo de la conformación grupal, son los fundamentos que sobre éste postuló Pichón-Rivière (1985). Si bien las ideas de este autor fueron pensadas hace varias décadas y en otros contextos, puede observarse que muchos de sus conceptos pueden ser retomados y adaptados a este proceso.

En este sentido, se retoma del autor el concepto de grupo operativo en tanto: “conjunto restringido de personas que ligadas entre sí (...) y articuladas por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad” (p. 209). Este concepto fue la base para reflexionar y

sistematizar estas experiencias, registrando, analizando, sistematizando y conceptualizando los diferentes momentos en la conformación del grupo y, especialmente, estimuló el repensar algunos enunciados:

1- En un primer momento, se puede establecer el reconocimiento entre las personas. De acuerdo al planteo del autor francés, uno de los aspectos iniciales que se tuvo en cuenta para la conformación grupal fue el **número restringido de personas** y las necesidades e intereses que cada uno manifestó para analizar formas posibles de abordaje.

2- Encontradas las temáticas comunes, emergió la inquietud de lograr una **mutua representación interna** sin que se pudiera compartir “el cara a cara presencial”. ¿Cómo alcanzar las **constantes de espacio y tiempo** para todos los miembros? Surge así un primer momento de interacción mediada por las TIC, inicialmente a través de videollamadas, a lo cual se sumaron correos electrónicos, redes sociales, fotos, vídeos, curriculum vitae, producciones escritas en colaboración y participación en encuentros científicos que permitieron reconocer la trayectoria profesional de cada integrante, sus marcos teóricos y campo de las prácticas docentes, los caminos recorridos en investigación, sus posibilidades y limitaciones.

A su vez el reconocimiento presencial de los territorios, entendiendo junto a Erreguerena (2020) por tal, un “espacio social y culturalmente producido que expresa relaciones de poder” (p. 1), conflictos y alineamientos, sumado a las narraciones de los miembros de los equipos acerca de sus vínculos y prácticas, se convirtió en otro indicador esencial para la determinación de los **códigos comunes de comunicación** y, por ende, la conformación grupal. Los códigos comunes hacen referencia no sólo al uso de la lengua y las prácticas sociales compartidas por las personas sino también, a los dispositivos utilizados en el proceso, a los modos de uso de las tecnologías y a su disponibilidad.

3- El conocimiento del “otro”, del “nosotros” en los territorios, facilitó el paso a un tercer momento, el de “**centrarse en la tarea**”, lo cual implica abordar el objeto de conocimiento. Esto se desarrolla en diferentes fases:

La primera corresponde a la **planificación** de las acciones inherentes a la elaboración del proyecto considerando además de las necesidades, las fortalezas y debilidades que permitan su factibilidad y sustentabilidad.

En una segunda fase se considera la **organización**, la cual facilita el despliegue de las potencialidades de cada integrante, asumiendo de acuerdo a ello, diferentes roles en el desarrollo de las tareas.

La tercera corresponde a la **ejecución**, siendo ésta la más compleja cuando las comunicaciones en línea no son tan ágiles o rápidas como se esperan. Para que ello no se transforme en un obstáculo, se realizan ajustes necesarios y posibles, de acuerdo a las condiciones concretas que emergen de la realización del trabajo de campo. En ello la **comunicación** cumple un papel esencial y las diferentes vías posibilitan superar en gran medida las dificultades, en tanto se constituyen en canales para crear vínculos, inclusión y sostén.

4- **El registro de cada actividad**, y la interacción a través del intercambio y discusión teórica y conceptual entre los miembros del grupo, junto a la reflexión sobre la práctica, es el eje transversal durante la elaboración del proyecto de investigación, como de su ejecución. Siguiendo a Sirvent (2006), los registros pretenden reflejar el proceso de construcción del conocimiento realizado a lo largo del proceso de la investigación, lo cual incluye la continua ampliación y validación permanente del campo conceptual a través del aprendizaje sobre el objeto, el conocimiento del mismo, la transformación de las instituciones y de los sujetos individuales y colectivos.

El uso de las plataformas digitales también ha facilitado el registro de las tareas y la producción de conocimiento, al disponer de un espacio seguro para comunicarse y plantear dudas. Las TIC crean transparencia permitiendo dar seguimiento a las diferentes versiones y actualizaciones, lo cual se ha complejizado y perfeccionado a lo largo de los años a medida que el uso de las tecnologías fue haciéndose más habitual y accesible. No se soslaya que muchas veces las experiencias de comunicación han tensionado las relaciones, evidenciando la desigualdad en el acceso a las mismas.

5- Los registros explicitados en el ítem anterior son, a su vez, fuente para escritos preliminares, ponencias, publicaciones, conversatorios - que dan lugar a un quinto momento, el de la **comunicación del proceso y/o de los resultados**. Estos registros contrastados en las comunidades de conocimiento aportan la evaluación del proceso y la necesaria vigilancia epistemológica.

Nuevamente se sostiene la necesidad de una comunicación que implique dialogar, entramar sentidos, tal lo sostiene Freire (1970) en tanto el diálogo involucra un pensamiento crítico, capaz de generar la verdadera educación, dando sentido a la vida al transformar los individuos y, por consiguiente, el mundo. En esta misma línea, se destaca el necesario compromiso y obligación de las instituciones universitarias de compartir el conocimiento producido en ellas.

Principios de / para la conformación grupal como base para el trabajo en equipos de investigación

La sistematización y conceptualización de los momentos y fases descritas permiten sostener algunos principios de la conformación grupal. Estos 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 (Franzante, 2022). Trabajar considerando principios establece una base que presupone invariantes que se han de cumplir en aquellos procesos que tengan similares condiciones.

1- El trabajo colaborativo en la conformación del grupo operativo

Se entiende por tal a la modalidad de trabajo que adquieren los integrantes de un grupo para alcanzar una meta y cumplir los objetivos propuestos. Ello conlleva la asunción de roles de acuerdo a las necesidades del grupo operativo, las posibilidades, experiencias y perspectivas teóricas y conceptuales de cada miembro que aportan a la construcción de un conocimiento compartido y promueven la reflexión.

Para que el trabajo grupal sea efectivo se deben sumar las iniciativas individuales de forma coordinada, lo cual indica una colaboración abierta que se logra a través de la discusión de roles y responsabilidades compartidas en forma flexible, como así también en una comunicación clara entre los participantes. Así, el conocimiento construido participativamente adquiere una proyección cualitativamente más profunda al andamiar y apoyar procesos de construcción y elaboración conjunta, desde una diversidad de miradas y perspectivas.

2- La participación activa

Implica una contribución de ideas y propuestas que aporten a la solución de problemas y puedan transformar la realidad desde la concepción teórica tomada como punto de partida. Cuando esto sucede, también opera una transformación en los miembros del equipo de investigación. En tanto los objetos y problemas que emergen en el proceso descrito parten de las necesidades que surgen en y desde la educación superior en el contexto donde cada miembro está inserto, se reconoce lo fundamental de este principio en toda tarea que se emprenda.

3- El buen clima de trabajo

Este aspecto posibilita la organización a través de la interacción, participación y asunción de roles, lo cual redundará en la posibilidad de centrarse en la tarea. Un buen clima de trabajo favorece la búsqueda de soluciones sostenibles a los problemas planteados en contextos en permanente cambio y estimula el aprender, desaprender y reaprender.

4- El uso de las TIC para una participación colaborativa

Tal lo señalado en diferentes apartados del artículo, las TIC beneficiaron los procesos comunicativos propiciando la construcción de conocimientos de forma colaborativa. En este sentido, la interacción de un número reducido de personas facilita la participación y comunicación en espacios sincrónicos y asincrónicos, y las TIC intervienen de un modo eficaz y “esas diferencias entre virtualidad y presencialidad se estrechan” (Cerro Martínez, 2021, p. 33)

Si bien la educación híbrida no es un tema nuevo pues forma parte de la génesis de la educación a distancia, puede sostenerse que la evolución de las tecnologías promueve un sinnúmero de herramientas que han redimensionado las actividades presenciales, dotándolas de un sentido más profundo y novedoso, habilitando - en los espacios universitarios - una mayor participación sumando nuevas características tanto, a las prácticas de docencia, como investigativas y extensionistas.

Así, la interacción de los miembros de un grupo en entornos virtuales favorece el trabajo colaborativo en equipos de investigación, y el uso efectivo y estratégico de las TIC facilita las tareas, sin perder de vista que el mismo debe estar acompañado de una constante reflexión crítica que amerite, tal lo señalado, la vigilancia epistemológica necesaria en todo proceso de generación de conocimientos.

Por último, se destacan dos elementos esenciales a considerar en el trabajo de un equipo: a) liderazgo, si éste no se identifica, se respeta y se potencia, la investigación puede derivar en una desorganización y una consecución amorfa de las tareas que constituyen el proyecto y responde a los objetivos planteados. No se piensa en un liderazgo único, sino en un líder para cada tarea que se emprende y b) la empatía o conjunción de los intereses y potencialidades de los integrantes de cada equipo (Franzante, Carbone y Perdomo Vázquez, 2021).

La Formación Continua en Docencia e Investigación en la Educación Superior

Sobre los conceptos de formación docente y formación continua

En las últimas décadas, una de las preocupaciones centrales de los gobiernos de América Latina y de la sociedad civil en materia educativa ha sido la cuestión de elevar la calidad de la formación y el desempeño de los docentes en el aula (UNESCO, 2019).

El concepto de formación permanente refiere al proceso continuo de búsqueda de conocimientos que realizan los sujetos para desarrollar su profesión. En este proceso se reconoce que hay un “otro” que orienta, cuya acción debe darse en un marco que incluya la autonomía de quien aprende y la constante reflexión sobre la acción. Acción, que en el caso que nos ocupa, remite a las prácticas docentes en el marco de la educación superior y a las prácticas investigativas que emergen como problemas en el campo educativo.

Señala la UNESCO (2019) que, a lo largo del tiempo la formación docente continua ha recibido diferentes denominaciones y la misma atiende a sucesivas revisiones en la conceptualización y “a la manera de entender el aprendizaje de los docentes. Pero, sobre todo, se debe al papel que se pretende que tenga la formación en servicio en el cambio, renovación y mejora de los sistemas educativos” (p. 8). En los estudios comprendidos en este texto se han tomado los términos “formación continua” y “formación permanente” como sinónimos.

Los resultados de una década de investigación en esta área dejan en evidencia que la formación permanente de las y los docentes universitarios es necesaria en tanto la misma ha de conducir a una profesionalización de la práctica educativa, que fortalezca el desempeño e incida en el mejor aprendizaje de sus estudiantes. Ello implica favorecer un cambio en la cultura educativa que permita, en forma gradual, desarrollar la identidad profesional y competencias para una práctica docente innovadora, crítica, reflexiva y ética que aporte a una educación más humanizadora, en los términos que le atribuye Freire (1970), en tanto remediadora de la deshumanización producida por la educación tecnocrática.

Así, la “cercanía de motivos” para la constitución de equipos de trabajo que ha reunido a personas de diferentes universidades en el período descrito en este texto ha sido, justamente, la investigación sobre la formación docente (inicial y permanente) para el ejercicio en la universidad.

Podemos concluir este acápite citando a Sánchez Mendiola, Martínez Hernández y Torres Carrasco (2023) al poner en relieve que:

La formación docente es la vía a través de la cual se pueden transformar las prácticas educativas, impulsar el desarrollo y la profesionalización de la docencia y al mismo tiempo promover una sólida cultura en torno a la formación del profesorado en las instituciones de educación. (p. 14)

La formación del docente para investigar: el docente investigador

Existen una multiplicidad de actividades que debe realizar un/una docente en términos cognitivos, afectivos, organizacionales y si a ellos se le suma la necesidad de poseer habilidades transversales para enfrentar los grandes retos de la sociedad (derechos humanos, cambio climático, desigualdad, pobreza, exclusión, brecha digital, entre tantos) lleva a argumentar la imperiosa necesidad de formación humana y social de los profesores y las profesoras de la universidad.

A los efectos de explicitar las funciones docentes se retoman palabras de Sánchez Mendolia et al. (2023), quien sostiene que:

Generalmente las personas que investigan formalmente un área del conocimiento son aquellas que lo llegan a conocer muy bien, e idealmente el profesorado no debiera enseñar lo que no conoce a profundidad; sin embargo, pretender que todo profesor sea también un investigador hecho y derecho, pudiera ser en los hechos una meta inalcanzable. (p. 21)

No obstante, se sostiene junto a Achili (2008), que se pueden encontrar puntos de encuentro entre las prácticas investigativas y docentes:

Investigación- como generadora de nuevos conocimientos- y Práctica Docente – en su especificidad de práctica pedagógica - para poner en relieve, en primer lugar, los modos de relación con el CONOCIMIENTO, eje de una y otra práctica, y de ahí, campo de inserción de las mismas. (p. 33)

Ello se ve reflejado en las políticas públicas de los países de la región. Retomando el documento de UNESCO de 2019, se observa que en algunos indicadores de políticas de formación docente se evidencia una situación dispar, en referencia a los “organismos e instituciones que los países de la región han creado recientemente, se destaca entre sus objetivos y áreas de competencia la inclusión de la investigación” (p. 23).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores y, desde la experiencia en el campo que sustenta el presente trabajo, los registros indican que una mayoría de los docentes UCU, poseen buena formación disciplinar, pero escasa formación pedagógica y en investigación. No se niega que un buen abogado, arquitecto, médico, contador, entre otros, conoce la disciplina que deberá enseñar, pero también es necesario que un buen profesor sume a los conocimientos disciplinares la formación pedagógica y en el campo de la Educación Superior, formación en investigación más allá de la adquirida en su formación inicial (Franzante, et. al., 2015).

En este sentido, la experiencia de varios años de trabajo en la formación de recursos humanos en el campo de la formación en y para investigar, el concepto de aprendizaje centrado en la tarea, es el lugar desde dónde se concibe la formación. Esto es, desde un hacer que conlleva a “estar investigando y estar de investigador” asumiendo junto a diversos autores con distintos matices que “aprender a investigar se aprende investigando”.

A partir de lo expuesto se reconoce al formador como orientador/a y guía, que parte de diagnósticos participativos, en tanto procesos sistemáticos y dinámicos que permiten reconocer dialógicamente los problemas que se plantean en las prácticas cotidianas, los recursos para afrontarlos y, especialmente el compromiso de los sujetos involucrados en y para la búsqueda de soluciones que favorezcan la construcción de conocimiento, la modificación de las propias prácticas y la transformación de la realidad.

En los contextos actuales, la investigación de la realidad en y desde el aula se torna necesaria como sustento de la calidad educativa, y con ella de la pertinencia. Describir, analizar e interpretar los hechos en el proceso educativo, los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos que surgen de la interacción entre los participantes, permiten comprender la importancia de la investigación en este campo, en tanto los educadores puedan asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones a los problemas que de forma cotidiana se presentan en las prácticas.

Al decir de Freire (2004) “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 14), destacando así que investigar es parte esencial de la práctica docente, que existe una estrecha relación entre ambos procesos al estar intrínsecamente vinculados y complementarse.

Tal lo señalado en apartados anteriores, la propuesta metodológica incluye la formación de recursos humanos en investigación en y desde el aula. Ello refiere a 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.

Se considera necesario destacar como un punto importante en los procesos de formación, los que refieren al uso de las TIC, en tanto dispositivos culturales que se encuentran incluidos en la cotidianeidad y por ende en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Esta cuestión no es ajena en la formación del docente investigador, en tanto las mismas constituyeron y constituyen herramientas para poder desarrollar y dar continuidad a los proyectos emprendidos en cualquier contexto, más aún en contextos distantes.

De esta manera, y tal como se sostiene en el documento de UNESCO (2023) reconocer el papel protagónico de los escenarios y herramientas digitales exige una transformación de la formación y del desarrollo profesional de toda la comunidad, “para un cambio profundo y sostenido de las prácticas que tengan en cuenta la diversidad y la documentación de los procesos de construcción del conocimiento” (p. 11). Hasta el momento de publicación de este estudio, las investigaciones acerca de la hibridación habían puesto el foco en distintas dimensiones: “las tecnologías y sus usos; los tiempos; los modelos pedagógicos, el rol docente y los aprendizajes; entre otras” (p. 37).

Estrategias desarrolladas para acompañar la formación en docencia e investigación

Retomando el punto anterior, desde la necesidad de formación de docentes investigadores e investigadoras y de contribución a la producción de los conocimientos, se implementaron diferentes estrategias para favorecer y estimular la mismas y teniendo en el horizonte la perspectiva de docente integral (aquel en cuyo quehacer integra las funciones de docencia, investigación y extensión).

En este sentido y a los efectos de la formación permanente, para planificar diferentes estrategias de formación se consideraron las diferentes problemáticas reconocidas, no solo por el director del proyecto de investigación, sino también por cada integrante del equipo. Ello permitió:

reflexionar sobre las prácticas docentes y por ende del rol del profesor en el aula,
desarrollar proyectos, con objetos de investigación que emergen de la reflexión sobre las prácticas,
robustecer la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de las mismas.

Se vislumbra aquí, una posible forma de articulación entre la docencia, la investigación y la extensión, desde la función investigativa.

Cabe agregar que las diferentes actividades desarrolladas en espacios de co-formación, contribuyeron, en términos de Pichón-Rivière (1985), a construir un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), entendido como un conjunto de conceptos teóricos que refieren a un sector de la realidad y permiten abordar un objeto particular, así como también a ampliar la cultura de investigación y la formación del grupo operativo.

Así, la construcción del ECRO grupal implica un proceso de aprendizaje, en tanto “cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia y sobre la base del común denominador de estos sistemas se configurará en sucesivas “vuelatas de espiral” el ECRO grupal” (p. 125). Ello permite incrementar la comunicación intragrupal y facilita la codificación y decodificación de los mensajes emitidos y recibidos por cada integrante del grupo, proceso este de comunicación y aprendizaje que favorece el pasaje del lenguaje común al lenguaje científico.

- Talleres

El taller, en tanto estrategia operativa, se convierte en una actividad formadora, aportando las experiencias de cada participante para su análisis y conceptualización. Así, se facilitan las relaciones entre las prácticas docentes e investigativas como también los aspectos intelectuales y emocionales asociadas a las mismas desde un trabajo participativo y colaborativo de los integrantes del grupo.

El propósito de los talleres es reflexionar sobre estas prácticas reconociendo posibilidades y limitaciones, a partir de elaborar y desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas, innovadoras, contextualizadas y sostenibles que permitan transformarlas. De esta manera, el conocimiento que se construye en este espacio surge de un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión. En términos de Pichón Rivière (1985), el trabajo grupal en el marco del taller, estimula la indagación operativa, mediante la cual se identifican indicadores comunes de problemática que se desea abordar y sus posibles soluciones. De esta manera, se propone como objetivo general de todo taller, promover e integrar simultáneamente en el proceso de aprender a investigar el hacer, el sentir y el pensar.

- Conversatorios

El planteo del conversatorio, está relacionado con la idea de conversación y de diálogo. Siguiendo lo expresado por Martínez (2023), el conversar “está relacionado con ‘convertir’, con la acción de dar vuelta algo, de hacerlo girar, de hacer cambiar de opinión con buenas razones” (p. s/n), con el dialogar, con charlar junto a otro.

En el proceso que nos ocupa, los conversatorios versan sobre las experiencias creativas y transformadoras desplegadas por una persona de acuerdo al contexto social, histórico e institucional donde desempeña su rol, y es sobre éstas donde se propone poner el acento para la reflexión. Así, reflexionar sobre la experiencia cotidiana en el aula universitaria de manera sistemática y crítica estimula procesos de cambio en las prácticas pedagógicas y son la fuente que permiten identificar las problemáticas que necesitan ser abordadas desde la investigación.

- Grupos de Estudio

Se asume que son espacios de autoformación que permiten y estimulan el intercambio y la producción grupal de los equipos en pos de favorecer la construcción de un marco teórico conceptual común, lo cual conlleva a la reflexión, sistematización y evaluación continua del desarrollo de la investigación. Se trata de espacios de estudio y discusión, conformados por docentes-investigadores e investigadoras y estudiantes, becarios y becarias, tesisistas que quieren iniciarse en la investigación, que buscan delimitar un objeto de estudio con posibilidades de abordarse en un futuro proyecto.

Los grupos de estudio son una constante durante todo el proceso. Al inicio, en el planteo de la problemática a abordar. Luego, en el reconocimiento de los aportes teóricos y metodológicos con que cada miembro contribuye para la construcción de un marco común e interdisciplinario como base del proceso investigativo. Y, en tanto emergen nuevas categorías de análisis, la búsqueda de antecedentes y material de lectura se convierte en una estrategia para la interpretación, sistematización y conceptualización de las mismas.

Conclusiones

Se han presentado acciones desarrolladas y proyectos compartidos por parte de dos universidades de América Latina y el Caribe, que en poco más de una década, han sostenido y acrecentado vínculos personales y profesionales. Las estrategias de integración refieren tanto a proyectos de investigación educativa en el nivel superior como a programas de posgrado, donde la universidad cubana cuenta con experiencia, siendo una de sus fortalezas sustantivas.

El desarrollo de las acciones ha sido posible en tanto se logró la conformación grupal para operar en equipo de investigación, lo cual implica aprender a investigar mientras se opera en el campo. Ello tiene una lógica consistente con la propia investigación ya que, en su desarrollo, esta transforma a los integrantes, integra el sentir, el pensar e incorpora nuevas formas de abordar el hacer, transformando la realidad.

Este artículo es una actividad que resume lo descrito. La constitución como grupo operativo con una tarea en común: sistematizar una experiencia de largo tiempo y en contextos distantes que se plasma en esta escritura consensuada que puede tomarse de muestra del trabajo realizado.

Así, la estrategia de trabajo colaborativo implementada entre ambas universidades conlleva la ampliación del conocimiento en el campo de la formación docente en general y de la formación en investigación en particular, cuestión ésta que, si bien es una preocupación constante y que se encuentran estudios, programas, artículos científicos entre otros, presentados en eventos, revistas y bibliografía en general, siempre es tema convocante que invita a seguir ocupándose.

Es necesario, entonces, que la universidad pueda ser un espacio para la reflexión, donde la formación del docente-investigador sea considerada formación continua en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. La estrategia descrita podría contribuir a ello.

PREVIEW VERSION

Referencias bibliográficas

- Achili, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El Oficio de Sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cerro Martínez, J. P. (2021). *Seguimiento y evaluación de actividades colaborativas en línea a través de las analíticas del aprendizaje. Análisis del impacto sobre los docentes y los estudiantes de educación superior* (tesis de doctorado). Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10609/134946>
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración Y Conocimiento*, 7(2), 96-105. Recuperado de <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *Revista de extensión universitaria*, (13), 3-3. Recuperado de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2346-99862020000100003&lng=es&tlng=es
- Franzante, B., Malugani, C. y Marclay, S. M. (2015). La formación docente de profesionales. El caso del profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay. *Informe final de investigación*. Universidad de Concepción del Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.ucu.edu.ar/xmlui/handle/522/128>
- Franzante, B., Pagani, M., Perdomo Vázquez, J. M., Perdomo Blanco, L. y Díaz, R. (2017). Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Facultad de las Ciencias de la Comunicación y Educación (FCCyE) y Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para investigación. *Informe de avance de investigación*. Universidad de Concepción del Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.ucu.edu.ar/xmlui/handle/522/159>
- Franzante, B., Carbone G. y Perdomo Vázquez, J. M. (2021). La investigación en línea camino para la internacionalización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 824-849. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/46>
- Franzante, B. (2022). *La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario* (tesis de doctorado). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Santa Clara, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/13546/Tesis-%20Franzante-25%20-11-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo, Brasil: Paz e Terra S. A.
- Herrero-Villarreal, D., Fussero, G. B., Gandolfo, N., Dalmasso, M. B., Echeveste, M. E., Guanuco, R. S. & Pérez, H. A. (2023). Un estudio multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 426-449. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- Martínez, J. (2023). *Conversar, calcular, preferir [noticias]*. Universidad Católica de San Pablo. Recuperado de <https://ucsp.edu.pe/noticias/conversar-calcular-preferir/#:~:text=La%20palabra%20'conversaci%C3%B3n'%2C%20tiene,de%20opini%C3%B3n%20con%20buenas%20razones>
- Pichón Riviére, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P. y Torres Carrasco, R. (2023). *Formación docente en las universidades*. Ciudad de México, México: UNAM. Recuperado de <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Documento de cátedra. Investigación y Estadística Educativa I* (2ª edición revisada). Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. *En Serie: Análisis Comparativo de Políticas de Educación. Área de Investigación y Desarrollo*. IIEP UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- UNESCO (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. *Documento UNESCO*. Buenos Aires. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Universidad de Concepción del Uruguay (2024). *Apartado institucional. Sitio web de la Universidad*. Recuperado de <https://ucu.edu.ar/>
- Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (2024). *Apartado institucional. Sitio Web de la Universidad*. Recuperado de <https://www.uclv.edu.cu/>

Notas

- 1 Información proporcionada por el Vicerrectorado Académico de UCU en julio de 2024.
- 2 CSU – Consejo Superior Universitario
- 3 SPU. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Argentina
- 4 Programa creado por el Estado Argentino con el objetivo de fortalecer el proceso de internacionalización “en casa” de la educación superior acercando la posibilidad de invitar a científicos y académicos de renombre internacional a brindar ciclos de conferencias, seminarios, cursos de formación, entre otros, en las universidades argentinas.
- 5 UTN. Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).