

EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICO INVESTIGATIVAS GENERALIZADORAS MEDIANTE EL ESTUDIO DE CASOS

LAS HABILIDADES Y EL ESTUDIO DE CASOS

AUTORES: Luis Manuel Ferrás Mosquera¹

Mildred Rebeca Blanco Gómez²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: luismf@ult.edu.cu

Fecha de recepción: 20-10-2020

Fecha de aceptación: 19-11-2020

RESUMEN

El artículo contiene reflexiones de sus autores acerca del empleo del estudio de casos para el desarrollo de habilidades científico investigativas generalizadoras: problematizar, teorizar, sistematizar y comprobar las soluciones que se les proponen a los problemas de la realidad en los estudiantes universitarios de carreras pedagógicas. La aplicación de las consideraciones expuestas en este trabajo a un grupo de estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología de la Universidad de Las Tunas, muestran la factibilidad y eficacia de su empleo en el logro del objetivo propuesto.

PALABRAS CLAVE

Habilidades; estudio de casos; método; formación; desarrollo.

THE ARGUMENTARY SKILL: AN INTERDISCIPLINARY VISION FOR THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE LEARNING

ABSTRACT

The article contains reflections about ability to argument and his development in the students of second cycle of the Primary Education from an interdisciplinary focus. This ability is very important for a reflexive student's achievement, insofar as his use is based on always the existence of knowledge that is been useful for of base. It is argued be more than enough that knows itself and the quality of the argumentation allows appraising the quality of that knowledge. Although this ability develops only like road to use or to hit

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento Pedagogía-Psicología de la Universidad de Las Tunas. Jefe de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa y Profesor Principal de Metodología de la Investigación Educativa en el pregrado y en tres maestrías, una de ellas acreditada de Excelencia. E-mail: luismferras@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1096-4949>.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Secretaria del Centro de Estudios de Pedagogía de la Universidad de Las Tunas (CEPULT), con 31 años de experiencia en Educación y 28 en la formación de profesionales. Profesora de Metodología de la Investigación Educativa en el pregrado y en tres maestrías, una de ellas acreditada de Excelencia. E-mail: mildredrebeca1966@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1796-3191>.

to know knowledge that are possessed, his adequate use contributes to consolidation, to the deepening of knowledge and the conscious assimilation favors when demanding of the student a take of position in front of what's known. They expose the fundamental methods used during investigation and the systematization of different authors' contributions in relation to the theme before declared. They expose some of the philosophical, psychological, sociological and didactic foundations that serve as base to the cognoscitive scholarly activity.

KEYWORDS

Argumenting; ability; learning; reflexive learning; interdisciplinary.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, importantes organizaciones y organismos internacionales relacionados con la educación, se han pronunciado por la necesidad de que los profesionales de este sector conviertan el saber en un saber hacer y adquieran una cultura que les permita enfrentar los problemas que afectan el cumplimiento de sus funciones profesionales: docente-metodológica, orientadora e investigativa. Una de las cuestiones más defendidas es su preparación para investigar debido a la incidencia que ésta tiene en el cumplimiento de las otras funciones.

En Cuba, el modelo general del profesional de la educación concibe la formación inicial investigativa como: “la forma de preparar, desde el pregrado, al profesional de la educación para participar en la construcción del conocimiento científico acerca de la realidad educativa” (Miranda, 2001, p. 4). Esta función debe centrarse en un análisis crítico de la realidad que permita identificar sus problemas, reconstruir la teoría y mejorar la práctica, y se concreta, fundamentalmente, mediante la investigación.

A la formación y desarrollo de habilidades investigativas en el Profesional de la Educación en Formación Inicial (en lo adelante PEFI) se han dedicado investigadores como García y Addine (1996), López. (1998), Matos y col. (1999), Salazar (2001), Chirino (2003), Valledor y col. (2007), Castellanos (2005); Fuentes, H. (2007); entre otros. En sus trabajos enfatizan en la necesidad de continuar trabajando, fundamentalmente, en aquellas que los preparen para enfrentar la tarea de fundamentar teóricamente sus investigaciones.

La experiencia de los autores de este trabajo como formadores de profesionales de la educación, la revisión y evaluación de un elevado número de informes de investigación (trabajos de diploma, tesis de maestrías y doctorados), así como la participación en varios proyectos dirigidos al perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de estos profesionales en la Universidad de Las Tunas, permitieron corroborar que en los fundamentos teóricos se hace un estudio parcial del objeto de investigación y el campo de acción en cuanto a las teorías y hechos acumulados por las Ciencias de la Educación que los caracterizan,

justifican sus relaciones y las propuestas de solución que se ofrecen a los problemas de la realidad educacional.

La revisión de programas de disciplinas y sus asignaturas, la observación a clases y a las actividades de trabajo metodológico en diferentes carreras pedagógicas evidencian que constituye una carencia el empleo de métodos didácticos que posibiliten el desarrollo de las habilidades científico investigativas generalizadoras (en lo adelante HCIG): problematizar, teorizar, sistematizar y comprobar, para lograr que los estudiantes superen la insuficiencia descrita anteriormente.

Con el presente trabajo se pretende rescatar la concepción originaria del estudio de casos como método y/o técnica didáctica en la formación, desarrollo y evaluación de las referidas habilidades.

DESARROLLO

La formación, desarrollo y evaluación de las habilidades

Son numerosas las investigaciones en el ámbito psicopedagógico dirigidas a la formación, desarrollo y evaluación de habilidades: Fuentes (1998), Galperin (1985), Leontiev (1981), Márquez (1993), Machado (2008); Parra (2002), Talizina (1984), entre otros, lo cual hace pensar que pudiera estar agotada la temática. Sin embargo, muchos reconocen que es obligado su estudio cuando de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se trata. Hoy constituye uno de los pilares básicos de la educación: aprender a hacer (Delors, 1996), elemento que confirma su actualidad y trascendencia.

La formación, en el caso particular de las habilidades, constituye la etapa que comprende la adquisición consciente de los modos de actuar. Durante esta etapa debe ser dominado el modelo estructural funcional de la habilidad, el cual admite la integración de acciones u operaciones e incluso, la propuesta de otras acciones u operaciones más simples que faciliten el logro del objetivo general de la actividad. Este último elemento está en correspondencia con el desarrollo alcanzado por cada PEFI en los procedimientos lógicos del pensamiento.

En este sentido, se comparte el criterio de que cada habilidad posee invariantes funcionales, o sea, acciones necesarias, imprescindibles y esenciales para su formación y además que:

[...] el desarrollo de una habilidad puede ubicarse en los siguientes estadios:

- **Inicial:** cuando el sujeto conoce el objetivo de lo que va hacer, sigue los pasos para la ejecución, pero estos carecen de secuencia y no se corresponden con el sistema de invariantes funcionales (acciones o habilidades operacionales) que se les presentó.
- **Insuficientemente desarrollada:** el sujeto conoce el objetivo de lo que va hacer, la secuencia de invariantes funcionales que se le presentó, pero no ejecuta estas correctamente.

- **Desarrollada:** el sujeto conoce el objetivo de lo que va hacer, la secuencia de invariantes funcionales y las ejecuta con eficiencia.
- **Altamente desarrollada:** el sujeto conoce el objetivo de lo que va hacer, la secuencia de invariantes funcionales, ejecuta con eficiencia dicha secuencia y la aplica a condiciones nuevas con independencia” (IPLAC, 2005, p. 34).

Se hace referencia al desarrollo cuando se inicia el proceso de ejercitación, es decir, de uso de la habilidad, lo cual lleva implícito la frecuencia, periodicidad, flexibilidad y complejidad de las tareas en que deben ser ejecutadas las invariantes funcionales de la habilidad a desarrollar.

Desde estas consideraciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas que conforman el plan de estudio de una carrera debe estructurarse de forma tal que garantice la ejecución frecuente, periódica, flexible y compleja del sistema de acciones y operaciones que estructuran la habilidad.

La frecuencia en la ejecución se refiere al reforzamiento de la acción; es decir, a las veces que se hace necesaria su ejecución en la realización de la actividad. Está estrechamente relacionada con la periodicidad que garantiza su ejecución en espacios de tiempo relativamente estables, sin que por ello se tienda a la desmotivación o la fatiga. Esta limitante se resuelve con el incremento del nivel de complejidad de las actividades y su aplicación a diferentes tareas y en diferentes contextos.

Un principio a considerar, según Márquez (1993) en la evaluación de una habilidad es el carácter individualizado y colectivo de su formación y desarrollo. Este principio está determinado por el nivel de asimilación y perfeccionamiento alcanzado por cada sujeto en la ejecución de las invariantes en correspondencia con su zona de desarrollo potencial y por la influencia que ejercen los colectivos (pedagógico y estudiantil) en dicha zona. Sobre la base de este principio se desarrolla la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación que conducen al desarrollo de los sujetos.

Si se parte de que la Formación Laboral Investigativa es la Disciplina Principal Integradora (en lo adelante DPI-FLI) de todas las carreras pedagógicas universitarias y que, según su programas, a ella tributan contenidos las restantes disciplinas; entonces, un proceso de enseñanza-aprendizaje basado el estudio de casos debe potenciar la formación, desarrollo y evaluación de las HCIG.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas de las carreras pedagógicas universitarias en Cuba asume estas interrogantes como componentes didácticos: problema (el por qué), objetivo (el para qué), contenido (el qué) y el método (el cómo), integrándolos en las formas de organización establecidas para la Educación Superior (RM 2/2019) y evaluando el nivel de alcanzado por los estudiantes (PEFI) en el objetivo trazado. El método estudio de casos tiene potencialidades; como se explicará más adelante, para formar, desarrollar y evaluar las HCIG, tomando como base los contenidos de todas las

disciplinas que conforman el plan de estudio de cada carrera e integrándolos en la DPI-FLI. De esta forma se producirá un acercamiento de la docencia a la investigación y se favorecerá el cumplimiento de las funciones de este profesional.

En el caso particular de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, el programa de la DPI-FLI establece que:

El contenido [...] incluye el sistema de conocimientos correspondiente a las diferentes asignaturas [disciplinas], según se planifique en cada año, pues son los **fundamentos teóricos** que están en la base del desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas que se han de aplicar en la práctica laboral. (MES, 2016, p. 4)

De esta forma, la DPI-FLI deviene en nodo de articulación interdisciplinar a lo largo de toda la carrera y condiciona la problematización, la teorización y la comprobación, como acciones generalizadoras dialécticamente relacionadas.

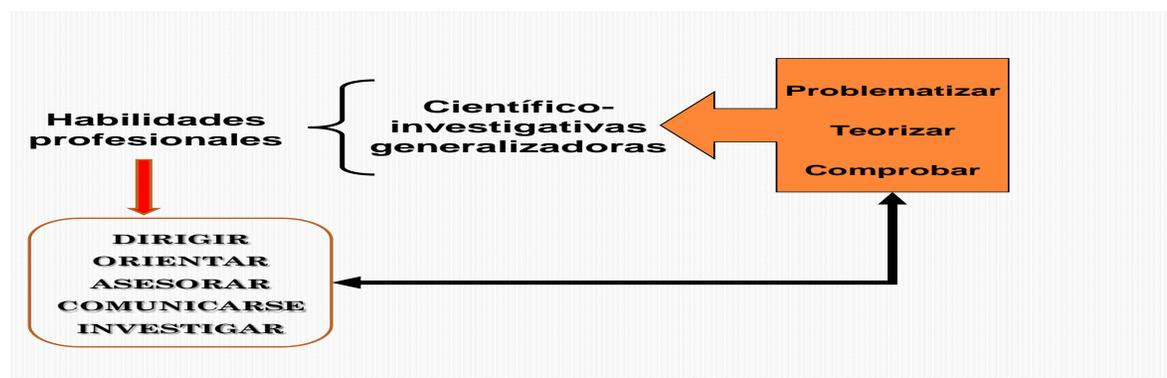


Figura 1. Relación entre las habilidades profesionales pedagógicas del especialista en Pedagogía-Psicología y las HCIG. (Elaboración de los autores)

Sobre la habilidad profesional pedagógica investigar merecen ser analizados los criterios de López (2001) y Chirino (2005). La primera de estas autoras define como habilidades investigativas:

[...] el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica. (López, 2001, p. 13).

Son distintivas, desde esta óptica: la necesidad del conocimiento para identificar los problemas y para su solución. No obstante, es insuficiente el abordaje teórico y metodológico que ofrece en sus trabajos para la formación, desarrollo y evaluación de estas habilidades al no precisar cuáles son y cómo están estructuradas.

La segunda considera como habilidades investigativas: “[...] las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos” (Chirino, 2005, p. 5) y las denomina HCIG. Esta visión permite asumir que cada etapa

constituye una actividad o tarea independiente subordinada al proceso y que está interrelacionada con la etapa precedente y siguiente, con objetivos parciales que precisan de un sistema de acciones para lograrlos.

Considera como HCIG las siguientes: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa. Las operaciones (habilidades operacionales) que estructuran dichas habilidades son:

Problematizar:

- Observar la realidad educativa.
- Describir la realidad educativa.
- Comparar la realidad educativa con la teoría científica que domina.
- Identificar contradicciones.
- Plantear problemas.

Teorizar:

- Analizar textos y datos.
- Sintetizar información.
- Determinar indicadores de un objeto de estudio.
- Explicar hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos.
- Comparar criterios científicos.
- Fundamentar criterios científicos.
- Elaborar conclusiones teóricas.
- Modelar soluciones científicas a situaciones específicas.

Comprobar:

- Seleccionar métodos de investigación.
- Elaborar instrumentos de investigación.
- Aplicar métodos e instrumentos de investigación.
- Ordenar información recopilada.
- Procesar información.
- Comparar los resultados obtenidos con el objetivo planteado.
- Evaluar la información.

Dado que ninguna de estas toma en consideración la necesaria sistematización de los conocimientos; o sea, garantizar su carácter sistémico, se decidió incluir otra HCIG: la sistematización de la teoría, cuya estructura se representa a continuación:



Figura 2: Modelo estructural de la HCGI: sistematizar teoría (tomado de Ferrás (2010). Tesis de doctorado.

El estudio de casos didáctico en la formación, desarrollo y evaluación de las HCIG

El uso de este método presenta una larga tradición en la educación. Ya desde la Edad Media se había utilizado, por ejemplo, «el caso», «el ejercicio práctico» para resolver problemas morales y religiosos, fundamentalmente en la universidad de La Sorbona (París), generalizándose posteriormente a otros centros educativos de Europa y de América como técnica de enseñanza - aprendizaje.

Si se considera a la palabra “caso”, en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico. En su acepción más estricta, el estudio de caso comienza a utilizarse en la Business School de la Universidad de Harvard (EEUU), en el programa de Derecho. Hacia 1935 el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende, como metodología docente, a otros campos. Actualmente, con el descubrimiento de la dinámica de grupos por Kurt Lewin, está teniendo una notable aplicación en el ámbito de las ciencias sociales, principalmente en la formación de profesionales.

La técnica de estudio de casos, consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas (reales o creadas) acaecidas en la vida de una persona, familia, grupo, empresa o institución educativa para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los profesionales en la generación de soluciones.

Al tratarse de un método activo, ofrece vías para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades generalizadoras que les permitan enfrentar y elaborar soluciones a los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad, en este caso la educativa, y para solucionar las tareas planteadas por el docente. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad (aprender a ser y convivir), lo que lo hace particularmente importante y se ha convertido en una estrategia muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos.

La literatura reporta diferentes modelos para el empleo del estudio de casos³: a) centrado en el análisis del caso, b) para aplicar principios y normas a casos particulares y c) para entrenar en la solución de situaciones [problemas]. Este último modelo, sin negar las potencialidades de los anteriores, resulta más integral para el objetivo que se pretende lograr.

Utilizando este método (o técnica de enseñanza-aprendizaje) se crean contextos de aprendizaje que facilitan la construcción del conocimiento, favorecen la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos. El caso lleva a los estudiantes (PEFI) a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. El llevarlos a la generación de alternativas de solución representa un recurso para conectar la teoría que domina (aprendizajes previos) a la práctica real, aspecto de gran valor. Se potencia así el trabajo desde un enfoque profesional los problemas.

El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como se dan en la realidad, y se pide a los PEFI una: a) descripción profesional, teóricamente bien fundada, b) comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, c) identificar las peculiaridades del caso, d) proponer estrategias de solución del caso, e) aplicar y evaluar los resultados, aspectos que guardan relación con las habilidades operacionales (acciones) de las HCIG ya explicitadas, formando futuros profesionales capaces de encontrar; para cada problema particular, la solución experta, personal y adaptada al contexto donde se presentan.

En un primer momento, las situaciones problemáticas han de ser identificadas previamente, seleccionadas y jerarquizadas de acuerdo a su importancia o su urgencia en el contexto en el que tienen lugar. Para ello, el PEFI deberá ejecutar las habilidades operacionales de las HCIG problematizar y comparar.

Una vez completado el momento anterior, deberá realizar el análisis crítico de los fundamentos y soluciones asumidas y/o aportados por otros individuos o grupos (investigadores del tema o problema específico, miembros de un proyecto, etc.). Para ello, son imprescindibles las acciones (habilidades operacionales) de las HCIG teorizar y sistematizar teoría.

Se recomienda que la ejecución de estos momentos se estructure en tres fases. En la primera, cada PEFI identifica, selecciona, jerarquiza y estudia individualmente los fundamentos y soluciones de los investigadores, toma notas y emite su opinión (crítica científica) sobre el proceso seguido atendiendo a las consecuencias que, desde su punto de vista, implica la decisión tomada al respecto.

³ Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *El estudio de caso como técnica didáctica*. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> (20 de febrero de 2020)

La segunda fase implica el trabajo en equipo y tiene como finalidad que los miembros tengan la posibilidad de expresar sus aportaciones críticas, de analizar en común todos los elementos y expresar la valoración del equipo acerca de los problemas, su jerarquía, las bases teóricas para comprenderlos y transformarlos; así como las consecuencias que, desde la opinión del grupo, se derivan de la soluciones planteadas al problema y de las alternativas nuevas que se pueden emplear.

En la fase final se contrastan y debaten las aportaciones de los distintos equipos (y personas) y se determinan los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados. A partir de la identificación de los núcleos temáticos se abre un proceso de documentación y estudio de los temas seleccionados, modificándose el programa de la asignatura (disciplina) en favor de las necesidades de los PEFI. El por qué, para qué, qué y cómo modificar dichos programas será tratado en posteriores trabajos de los autores.

Dado el carácter creativo, novedoso y desarrollador que debe poseer todo proceso de investigación, es fundamental que los PEFI generen propuestas a los problemas. De esta forma, se implican en el proceso de toma de decisiones que, desde la opinión de los individuos y/o el grupo, sea el más adecuado en la situación estudiada. Estas propuestas pueden resultar novedosas o simplemente demostrativas de la eficacia de la introducción de resultados o propuestas de otros investigadores del tema o problema jerarquizado, ajustadas a las características del contexto en que se presenta (esfera de actuación profesional). Sobre el tema de la introducción de resultados de investigación por parte de los PEFI y sus potencialidades se ha hablado en otros trabajos (Valledor et. al, 2012-2016)

Los casos que entrenan para la solución de problemas suelen ser la estrategia más utilizada didácticamente, ya que, como fase previa, incluye el estudio descriptivo de la situación en donde se define el problema al que se intenta dar solución.

Respecto al proceso operativo requerido en este tipo de casos, se propone que el PEFI:

1. Estudie el caso situándolo dentro del contexto específico en el que tiene lugar e identifique la información adicional que se requiere para conocer el caso en profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar, aplicando las acciones de las HCIG problematizar y comparar.
2. Analice las distintas perspectivas, tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada.
3. Detecte los fundamentos teóricos desde los que se comprende la situación y se plantean las soluciones.
4. Genere alternativas teóricas y/o prácticas (principalmente) para solucionar los problemas y los principales cambios que es preciso llevar a cabo en el contexto.

5. Estudie los pros y los contras de cada una de las alternativas para elegir la que presente mayor coherencia con los fines establecidos, sea factible y conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos.
6. Implemente la alternativa señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.
7. Determine el procedimiento con el que se llevará a cabo la evaluación de la alternativa adoptada y sus efectos.
8. Reflexione sobre los nuevos temas teóricos que plantea el caso presentado y que deben ser abordados como contenidos de las disciplinas (asignaturas) del plan de estudio.

El PEFI, en las operaciones 2-6 y la 8, deberá aplicar las acciones de las HCIG teorizar y sistematizar. En la 7 deberá recurrir nuevamente a las acciones de la HCIG comparar.

Al aplicar esta secuencia de pasos, sin que ese haga explícito, se transita por el camino del conocimiento científico, objetivo determinante para que los PEFI alcancen un desarrollo personal y profesional acorde a las necesidades de los tiempos actuales. Este desarrollo generalmente se expresa en los modelos del profesional de las diferentes especialidades como objetivos generales (o por años) y como problemas profesionales a enfrentar.

En el entrenamiento para el enfrentamiento a los problemas profesionales se pueden emplear los diferentes tipos de casos que reporta el material *“El estudio de caso como técnica didáctica”*, anteriormente referido: de valores, de incidente, de solución razonada, de imaginación, búsqueda real y temático, con sus correspondientes singularidades.

Retomando la especialidad de Pedagogía-Psicología, en su modelo de profesional se establecen siete (7) problemas profesionales a enfrentar. De forma general, estos problemas se relacionan con los diferentes tipos de casos antes mencionados. Por ejemplo, el primer problema se resume en aspecto relativos a la formación de valores (caso de valores), el segundo (diagnóstico) puede verse como un caso incidente y así sucede con los restantes. Esta relación permite el diseño de casos típicos en correspondencia con los problemas profesionales a enfrentar por parte de los PEFI, y al mismo tiempo, les va formando y desarrollando las HCIG que, como se observa en la figura 1, son la base de las profesionales.

Contextualizando el método didáctico de estudio de caso a las condiciones y normativas de la Educación Superior Pedagógica en Cuba, se puede plantear que satisface los requerimientos de la resolución de problemas, en múltiples ocasiones vista como enseñanza problémica, pero poco empleada en las clases o actividades docentes universitarias actuales.

Empleado de esta forma, y según nuestro criterio, el estudio de caso transita por cuatro etapas fundamentales: presentación, análisis, profundización y generalización que permiten cumplir con las diferentes funciones didácticas.

Una buena presentación del caso parte de identificar el fin que se desea lograr (motivación y orientación hacia el objetivo) y la selección del tipo de caso a emplear. Al tener en cuenta estos elementos se potencia la reestructuración de los saberes necesarios (aseguramiento del nivel de partida) de los estudiantes para enfrentar la solución del caso. Se hace más motivante el trabajo cuando se presentan casos reales (incluso tomados de la propia práctica pre-profesional del estudiante) o casos simulados (experiencias vividas por otros o creadas por imaginación).

La etapa de análisis (individual o en equipos) potencia la actividad protagónica de los estudiantes. Esta etapa debe caracterizarse por la diversidad de opiniones, juicios y soluciones. Aquí la subjetividad y la diversidad son aspectos a considerar como expresión del dominio de los saberes previos, de la creatividad y el respeto a las divergencias.

Durante la etapa de profundización, generalmente colectiva con predominio de líderes individuales, se llega a consensos que mitigan la subjetividad del análisis y proporcionan estrategias de aprendizaje colaborativo, individual, intra e interdisciplinarios, que pueden ser desarrolladas para solucionar otros problemas, en un contexto similar o en otros contextos (transferencia o aplicación de saberes).

En la cuarta etapa (generalización) es donde los saberes se internalizan en los estudiantes, permitiendo el autocontrol y el desarrollo de procesos de evaluación de la actividad, tanto individual como colectiva.

Como puede apreciarse, estas etapas se concatenan dialécticamente y se relacionan con los momentos establecidos para el estudio de caso: análisis individual, por equipos y en grupo. En todos los momentos y etapas para su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se desempeña como mediador o facilitador, tratando de no ser juez y parte, solo se dedica a regularizar y arbitrar las discusiones.

Veamos un ejemplo ilustrativo aplicado en el segundo año de la especialidad de Pedagogía-Psicología.

Título: El caso de Don Pelayo.

Objetivo: Desarrollar habilidades para la asesoría psicopedagógica a docentes a favor del desarrollo de recursos personológicos para la dirección efectiva del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Tipo de caso: de solución razonada

Etapas de presentación del caso:

Un estudiante de cuarto año de la especialidad, durante su práctica pre-profesional en una secundaria básica, se encontró a Don Pelayo, un profesor a punto de jubilarse que siempre ha trabajado como quiere y de modo individualista y que considera que lo más importante es la transmisión de los conocimientos de su asignatura y, por tanto, que los estudiantes se los aprendan a partir de las explicaciones que da y los ejercicios que pone en clase que les permiten aprobar los exámenes.

Sin embargo, la dirección de la escuela está preocupada por desarrollar en los estudiantes habilidades que les sean útiles para toda la vida y decide incorporar métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y el uso de las TICs. Para ello, propone a los profesores que en la planificación, organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje empleen una mayor cantidad de actividades que ayuden a lograr los aprendizajes básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Bajo estas condiciones, José Luis se da cuenta que debe adaptarse a las nuevas exigencias o jubilarse. Don Pelayo, pese a su experiencia, pide ayuda para afrontar el cambio.

Etapa de análisis del caso:

De forma individual y/o por equipos, responde:

1. ¿Ante qué problema profesional te enfrentas?
2. ¿Qué harías para ayudar a Don Pelayo?

Etapa de profundización:

Cada estudiante (PEFI) de forma individual debe valorar los diferentes problemas profesionales que declara el modelo de la especialidad para identificar a cuál de ellos se enfrenta, en este caso: asesoría psicopedagógica a docentes. Para asegurar la respuesta a la última interrogante deberá analizar qué es la asesoría, cuáles son sus bases teóricas (leyes, principios, requerimientos, etc.), cuáles son las mejores vías para llevar a cabo una asesoría en cuanto a métodos de aprendizaje para la vida (pilares básicos), qué han hecho otros y qué resultados han tenido. Estas valoraciones las presenta a sus compañeros de equipo y entre todos se llega al consenso de qué se hará con Don Pelayo, argumentando las acciones a acometer.

Etapa de generalización:

La presentación de las soluciones y el cómo se llegó a determinar la mejor alternativa, permite evaluar el proceso y el resultado de cada estudiante, del equipo y del grupo. Además, cada estudiante valorará sus estrategias y las comparará con las de sus compañeros, asumiendo las mejores o modificando las suyas para próximos casos a estudiar.

La aplicación de este método, mediante el ejemplo descrito, permitió identificar que el 83,3 % de los estudiantes de segundo año transitaron del nivel inicial de

formación de las HCIG al nivel de desarrolladas. Además, se logró elevar el pensamiento crítico, el dominio de conceptos, principios y leyes de los procesos analizados; así como su transferencia a situaciones profesionales. Se evidenció la importancia del trabajo en equipo y el entendimiento del carácter complejo de los problemas del ámbito educativo.

CONCLUSIONES

Las habilidades científico investigativas generalizadoras, en el PEFI, son la base para la formación, desarrollo y evaluación de sus habilidades profesionales.

El estudio de caso, como método o técnica de enseñanza, mediante sus momentos y etapas, cumple con las funciones didácticas y potencia el desarrollo de las HCIG en los PEFI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos, B. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chirino, M. V. (2003). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. La Habana: Editorial Educación Cubana.

Chirino, M. V. (2005). *La formación inicial investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos: Sistema de alternativas metodológicas*. La Habana: Editorial Academia.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana.

Ferrás, L. M (2010). *Concepción didáctica para la formación y desarrollo de la habilidad investigativa sistematizar teoría en los profesionales de la educación en formación inicial*. Tesis de doctorado. Las Tunas.

Fuentes, H. (2007). *El proceso de investigación científica*. Editorial Guaranda, Venezuela.

Fuentes, H. C. y col. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Santiago de Cuba. Cuba.

Galperin, P. Y. (1985). *Sobre los métodos de formación de las acciones intelectuales*. En: Antología de la Psicología Pedagógica de las edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, G. y Addine, F. (1996). *La preparación del docente para la actividad investigativa. Un reto del nuevo milenio*. En: Metodología de la investigación educacional. Primera parte. Págs.: 187-192. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) (2005). *Seminario de sistematización de la actividad científica y la práctica pedagógica*. En: Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte. Págs.: 24-30. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1981). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López, L. (2001). *El desarrollo de habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de Química*. Resumen de tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos, Cuba.

Márquez, A. (1993). *Habilidades: proposiciones para su evaluación*. Santiago de Cuba. Cuba.

Matos, Z. y col. (1999). *Manual de Trabajo Científico Estudiantil*. Guantánamo. Cuba.

Ministerio de Educación Superior (MES) (2016). *Modelo del profesional, carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología. Plan de Estudio E*. La Habana. Cuba.

Miranda, T. (2001). *Modelo General del Profesional de la educación*. Informe de investigación CEE-ISPEJV. La Habana. Cuba.

Parra, I. (2002). *Desarrollo de la competencia didáctica en el pregrado*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Salazar, D. y col. (2001). *La interdisciplinariedad y su enfoque sistémico para el trabajo científico en la enseñanza de las ciencias*. En: *Pedagogía a tu alcance*. Software Colección Futuro. La Habana. Cuba.

Talízina, N. (1984). *Conferencias sobre Los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior*. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Valledor, R. et. al (2012-2016). *Proyecto de Investigación Institucional “La introducción de resultados de investigación en el pregrado y el posgrado”*. Universidad de Las Tunas, Cuba.

Valledor, R. y col. (2007). *Los niveles de sistematización de la teoría en las investigaciones educacionales*. En: <http://www//cep.ltu.rimed.cu>. Las Tunas, 2007 a. (10 noviembre 2007).