



# Investigar para evaluar y transformar

Experiencias de investigación evaluativa de profesores universitarios en letras

*Viviana Macchiarola y Zulma Perassi*  
Compiladoras

**C\*UyE**  
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-464-8  
**e-book**

**UniRío**  
editora



**Asociación Nacional de Facultades  
de Humanidades y de Educación**

***Comisión directiva  
período 2014 - 2016***

**Presidente**

José Goity  
(Universidad Nacional de Rosario)

**Vicepresidenta**

Gisela Vélez  
(Universidad Nacional de Río Cuarto)

**Secretaria**

Liliana Pérez

**Vocales titulares**

Mónica Castilla  
(Universidad Nacional de Cuyo)  
Ricardo Slavutsky  
(Universidad Nacional de Jujuy)  
Aníbal Viguera  
(Universidad Nacional de La Plata)

**Vocales suplentes**

Silvia Álvarez  
(Universidad Nacional del Sur)  
Rosario Badano  
(Universidad Autónoma de Entre Ríos)  
Mariano Prado  
(Universidad Nacional de la Patagonia  
Austral)

**Tesorera**

Rosa A. Garbarino  
(Universidad Nacional de San Juan)

***Comisión directiva  
período 2016 - 2018***

**Presidente**

José Goity  
(Universidad Nacional de Rosario)

**Vicepresidente**

Aldo Lineras  
(Universidad Nacional del Nordeste)

**Secretaria**

Liliana Pérez

**Vocales titulares**

Mónica Castilla  
(Universidad Nacional de Cuyo)  
Ricardo Slavutsky  
(Universidad Nacional de Jujuy)  
Aníbal Viguera  
(Universidad Nacional de La Plata)

**Vocales suplentes**

Graciela Iturriz  
(Universidad Nacional de la Patagonia  
san Juan Bosco)  
Mercedes del Valle Leal  
(Universidad Nacional de Tucumán)  
Viviana Reta  
(Universidad Nacional de San Luis)

**Tesorera**

Rosa A. Garbarino  
(Universidad Nacional de San Juan)

Investigar para evaluar y transformar : experiencias de investigación evaluativa de los currículos de formación de profesores en letras en Universidades Nacionales / Viviana Macchiarola ... [et al.] ; compilación de Viviana Macchiarola ; Zulma Perassi.- 1a ed.- Río Cuarto : UniRío Editora, 2021. Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-688-464-8

1. Investigación Social. 2. Lenguas. 3. Educación Superior. I. Macchiarola, Viviana, comp. II. Perassi, Zulma, comp.  
CDD 378.007

2021 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina  
Tel.: 54 (358) 467 6309  
editorial@rec.unrc.edu.ar  
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición papel: *mayo de 2018*

Primera edición online: *noviembre de 2021*

ISBN 978-987-688-464-8

Ilustración de tapa: *José Luis Ammann*



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es> AR



**Uni.** Tres primeras letras de «Universidad». Uso popular muy nuestro; la Uni.

Universidad del latín «universitas» (personas dedicadas al ocio del saber),

se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

**El río.** Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

**La gota.** El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un «nosotros».

Conocimiento que circula y calma la sed.

---

### *Consejo Editorial*

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Ana Vianco*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*Bibl. Claudia Rodríguez  
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,  
Físico-Químicas y Naturales  
*Prof. Sandra Miskoski*

Secretaría Académica  
*Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. Gabriel Carini*

---

### **Equipo Editorial**

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,  
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,  
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

## Índice

Prólogo 1.....	10
Prólogo 2.....	22
A modo de presentación.....	28
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Ideas claves de un proyecto fundacional .....</b>	<b>31</b>
1.1. Breve descripción.....	31
1.2. Principales objetivos .....	33
1.3. Estrategias de desarrollo.....	34
1.4. Respuesta inicial al Proyecto .....	37
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Contexto conceptual.....</b>	<b>40</b>
2.1. La investigación evaluativa, su sentido .....	40
2.2. La evaluación educativa: algunos conceptos esenciales .....	43
2.2.1. La concepción de evaluación que asumimos .....	43
2.2.2. El propósito o finalidad de la evaluación .....	46
2.2.3. La función principal de la evaluación .....	48
2.2.4. Los agentes evaluadores .....	49
2.2.5. Los normotipos de evaluación en este proceso.....	51
2.3. El currículo: objeto de evaluación .....	52
2.3.1. Aproximaciones conceptuales.....	52
2.3.2. Algunas categorías teóricas para evaluar el currículo .....	57
2.4. Encuadre inicial del Proyecto.....	61
Bibliografía.....	64
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Autoevaluación comprensiva del Profesorado en Letras de la</b>	
<b>Universidad Nacional de Misiones .....</b>	<b>70</b>
Resumen.....	71
3.1. Aproximaciones a la problemática.....	71
3.2. Primeros despliegues.....	74
3.2.1. <i>Caracterización institucional: historia e identidad curricular</i> .....	74
3.2.2. <i>Contexto conceptual</i> .....	76
3.2.3. <i>Orientación metodológica</i> .....	77
3.2.4. <i>De los resultados obtenidos</i> .....	81
3.3. Descripción y análisis por campos de formación curricular .....	81
3.3.1. <i>Área de Estudios del Lenguaje</i> .....	81
3.3.2. <i>Área literaria</i> .....	90
3.3.3. <i>Área Teórico-metodológica</i> .....	97
3.3.4. <i>Ciclo de Formación Docente</i> .....	105

3.4. Análisis de las cargas horarias mínimas según Anexo 2 Carga horaria mínima.....	115
3.5. Entrevistas - Historias de vida profesional: enunciados significativos y aproximaciones interpretativas.....	119
3.6. Conclusiones .....	144
Bibliografía .....	148

## Capítulo 4

### Autoevaluación comprensiva de la propuesta curricular del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional

de Río Cuarto .....	161
Resumen.....	162
4.1. Interrogantes hacia la construcción de problemas.....	162
4.2. Propósitos de la autoevaluación.....	164
4.3. Haciendo Historia .....	165
4.4. Criterios y fundamentos del plan vigente.....	166
4.5. Desde dónde miramos la evaluación educativa .....	169
4.6. Criterios de abordaje: qué leemos, cómo y qué líneas de interpretación se proponen.....	171
4.7. Estudiantes y docentes: asamblea interclaustró como instrumento de indagación articulador.....	196
4.8. Para integrar líneas de interpretación e instrumentos de indagación .....	198
Bibliografía.....	204

## Capítulo 5

### Génesis de la autoevaluación participativa de la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.....

224	
5.1. Presentación general del proceso de Autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu .....	225
5.1.1. <i>El proyecto y proceso de autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras</i> .....	225
5.1.2. <i>Nuestras referencias teóricas sobre el objeto evaluado</i> .....	228
5.1.3. <i>Proceso metodológico</i> .....	231
5.1.4. <i>Historia de la investigación</i> .....	235
5.2. Los aspectos estructurales-formales de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu .....	244
5.2.1. <i>Breve reseña histórica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy</i> .....	245
5.2.2. <i>Creación de la Carrera de Letras en el contexto de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy</i> .....	248
5.2.3. <i>Composición y distribución actual de la planta docente</i> .....	250

5.2.4. <i>Relación docente-alumno</i> .....	252
5.2.5. <i>Matrícula, ingreso, promoción y egreso</i> .....	255
5.2.6. <i>Evaluación del currículum formal de nuestra carrera</i> .....	259
5.3. Los aspectos procesales-prácticos de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu .....	270
5.3.1. <i>El desarrollo curricular o currículum en acción de la carrera</i> .....	270
5.3.2. <i>La formación en las prácticas profesionales</i> .....	273
5.3.3. <i>Análisis interpretativo, autoevaluativo y co-evaluativo</i> .....	284
5.4. Metaevaluación del proceso de autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu .....	286
5.4.1. <i>Nivel descriptivo de la autoevaluación de la carrera</i> .....	287
5.4.2. <i>Nivel interpretativo de la autoevaluación de la carrera</i> .....	292
5.4.3. <i>Nivel de utilidad o valor colectivo de la evaluación para la mejora de la carrera</i> .....	293
5.5. Conclusiones y reflexiones finales.....	298
Bibliografía.....	306

## Capítulo 6

### La experiencia de autoevaluación de las carreras de Profesorado en Letras de la UNPSJB

Resumen.....	312
6.1. Acerca de los inicios del trabajo de autoevaluación.....	313
6.2. Decisiones preliminares en relación a la formulación del tema y problema a investigar.....	315
6.3. Objetivos.....	317
6.4. La formación profesional de profesores universitarios en Letras para la educación secundaria: acciones y procesos de formación..	318
6.4.1. <i>Evaluar la formación de futuros profesores en Letras: más que evaluar un Plan de Estudio</i> .....	319
6.4.2. <i>El proceso de referencialización constructiva y la superación del nivel de lo prescripto</i> .....	320
6.4.3. <i>Acciones de formación destinadas a construir saberes profesionales: ¿por qué no se agotan en “situaciones de enseñanza”?</i> .....	320
6.4.4. <i>Los formadores del proceso de formación profesional</i> .....	322
6.4.5. <i>Formar para enseñar en la escuela secundaria: lo que se aprende en la universidad y el desafío de integrar para construir saberes profesionales</i> .....	323
6.5. Evaluación, prácticas del lenguaje y práctica profesional.....	324
6.6. La formación profesional y los procesos de integración curricular en los Planes de Estudio de los Profesorados en Letras .....	327
6.6.1. <i>Profesorado en Letras (Nivel Superior)</i> .....	328
6.6.2. <i>Profesorado Universitario en Letras para la Educación</i>	

<i>Secundaria (PULES)</i> .....	332
6.7. La formación profesional y los procesos de integración curricular según las voces de formadores, graduados y estudiantes de los profesorados en Letras.....	340
6.7.1. <i>Las acciones de formación según los formadores</i> .....	340
6.7.2. <i>Las acciones de formación según los graduados</i> .....	345
6.7.3. <i>Desarrollo curricular y procesos de formación profesional según formadores y estudiantes</i> .....	347
6.8. A modo de cierre .....	350
Propuesta de mejora .....	351
Bibliografía.....	352
<b>Capítulo 7</b>	
<b>A modo de cierre</b> .....	384



## PRÓLOGO 1

Escribir un prólogo, acto de escritura que compromete memoria y lectura; en este caso la memoria de un extenso recorrido de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación de las Universidades Públicas (ANFHE); y la lectura de documentos consensuados en el ámbito de la Asociación y en particular, de este libro, de su historia, su construcción y proyección. Escribir este prólogo no es una responsabilidad menor, por el contrario, es un desafío que obliga al reconocimiento y al respeto por un trabajo genuinamente colectivo y compartido por los autores, como así también a advertir al lector acerca de las elecciones y sesgos de quien prologa. Elecciones que no pretenden orientar lecturas sino mostrar algunos recorridos transitados por esta obra; sesgos que remiten al contexto institucional de ANFHE y a mi pertenencia a esa asociación.

Memoria y lecturas se entrelazan y contribuyen a organizar este prólogo en dos secciones. En la primera procuro sintetizar el recorrido seguido por ANFHE hasta la concreción de esta *Experiencia de investigación evaluativa de las carreras de profesorado en Letras de las Universidades Nacionales* que hoy se publica. En la segunda, retomo algunas lecturas que pretenden ofrecer breves notas distintivas del desarrollo de la experiencia, en relación con las acciones, decisiones y reflexiones que la acompañaron.

### **ANFHE: el objetivo de fortalecer las carreras de profesorado**

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación se conformó en el año 2004 con el objeto de “promover la cooperación académica así como la articulación de programas que jerarquicen las humanidades y la educación como campos de cono-

cimiento, formación y producción científica”<sup>1</sup>. Desde entonces, en concordancia con este propósito, ha trabajado de manera colaborativa para el fortalecimiento y la integración de las unidades académicas que la conforman; esto se concreta a partir de decisiones políticas acordadas en las asambleas plenarias y en diálogo con otras asociaciones de facultades, con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU).

Uno de los lineamientos políticos centrales de trabajo de la ANFHE se refiere al fortalecimiento de la calidad de la formación de los profesorado universitarios. En esta línea se gestionaron programas y proyectos orientados a la evaluación y mejora de los currículos y de la planta docente de las carreras de profesorado; cabe mencionar, con respecto a los proyectos de “Apoyo a las Ciencias Humanas”, que el primero (PROHUM I) se desarrolló durante el trienio 2009-2012 para el mejoramiento de la enseñanza en las carreras de grado; el segundo (PROHUM II) posibilitó el fortalecimiento de las plantas docentes de las carreras comprendidas en las disciplinas de Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idiomas; este programa abarcó el período 2012-2015.

Reafirmando la convicción de la necesidad de mejorar la formación de los profesorado universitarios, la Asociación sostuvo la importancia de la evaluación de las carreras de formación docente; sin embargo formuló análisis críticos a las modalidades de evaluación fuertemente burocráticas y orientadas por la racionalidad técnica asumidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En procura de desnaturalizar lo naturalizado y plantear otras alternativas, se elaboraron documentos en los que se proponen criterios, lineamientos y modalidades en pos de una evaluación democrática, comprensiva y educativa. En el año 2008 la Asamblea Plenaria de ANFHE acuerda y expresa:

Las Facultades hemos realizado procesos de autoevaluación y evaluaciones externas de pares. En este contexto consideramos que la Asociación se constituye en un ámbito valioso de representación que nos permite intercambiar experiencias al respecto y definir cooperativamente lineamientos comunes y criterios

---

1

Presentación de la Asociación en: [www.anfhe.org](http://www.anfhe.org)

que orienten esos procesos, ajustados a las historias y realidades de las instituciones participantes. Por otra parte, dado que se cuenta con recursos humanos especializados y experiencias en procesos de evaluación de los propios campos disciplinares, es posible constituir un sistema integrado de evaluación para el mejoramiento de nuestras carreras.

La evaluación de los profesorados universitarios constituye una preocupación y un compromiso común de ANFHE y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN); en procura de un trabajo articulado entre ambas asociaciones, durante el año 2009 se formalizan vínculos interinstitucionales orientados a la formulación de lineamientos comunes para la formación general docente de profesores universitarios, conducentes a los procesos de evaluación y mejora de las carreras de profesorado. En diálogo con la Comisión de Asuntos Académicos y la Subcomisión de Profesores del CIN, en mayo de 2010 se firma en la sede del CIN el “Acta Acuerdo ANFHE-CUCEN” en la que ambas asociaciones se comprometen a un trabajo conjunto a los fines de elaborar una propuesta de formación general docente, tomando como premisas para la discusión de la temática los documentos elaborados por ANFHE. En el mismo año se conforma en la Universidad Nacional de Río Cuarto la Comisión Mixta ANFHE-CUCEN y se inicia un arduo trabajo de debate, consulta y consenso que culmina con la presentación del documento titulado *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios*; este documento es aprobado por las asambleas de ambas asociaciones y presentado al CIN que lo analiza y aprueba (Res. CIN 787/12).

En este documento se define a la docencia como

Una profesión y un trabajo que tiene como tarea central la enseñanza de contenidos curriculares definidos en diferentes niveles. Constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje.

Así mismo establece cuatro campos para la formación docente: Formación Disciplinar Específica, Formación Pedagógica, Formación General y Práctica Profesional Docente. La configuración de estos campos se asienta en principios que los fundamentan y orientan con la intención de impulsar prácticas pedagógicas transformadoras:

- formación sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento disciplinar al que hace referencia la titulación, como en el campo pedagógico;
- integración teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada;
- situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial;
- posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen;
- conocimiento situado e histórico;
- centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia;
- afirmación y explicitación de sus fundamentos éticos, políticos y sociales; su interés por la justicia y la construcción de ciudadanía; su papel emancipador; el fortalecimiento de un compromiso responsable con la consolidación de valores solidarios y democráticos;
- focalización en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan comunidades, instituciones y aulas.

Corresponde aquí detenerse un momento en la historia para realizar un reconocimiento y apuntar algunas consideraciones. El reconocimiento a la Comisión Mixta, a su confianza puesta en el valor de la argumentación; a su voluntad de generar consensos a partir de la fuerte discusión de los disensos; a su empeño en la construcción de un diálogo, no siempre fácil, en pos de superar las distancias, entre otras, las que se marcan entre las dos culturas la de las Humanidades y la de las Ciencias<sup>2</sup>; a su compromiso con la teoría, la investigación y la definición política como fuentes irrenunciables para acordar las

---

<sup>2</sup> Tomo aquí la antigua (y siempre renovada) expresión de Peter Snow (1959).

decisiones; a su perseverancia en la consulta permanente al interior de las instituciones. Reconocimiento a quienes impulsaron y apoyaron este proceso desde las conducciones de las Asociaciones que lo llevaron adelante, el Dr. Armando Fernández Guillermet, presidente del CUCEN, a las presidencias de ANFHE, a las tres conducciones que apoyaron este trabajo desde sus inicios: la Dra. María Laura Méndez (UNER); la Mag. Delfina Veirabé (UNNE) y Dr. Claudio Lizárraga (UNL). Todos ellos, con el respaldo de los acuerdos alcanzados en sus respectivas asociaciones, impulsaron la tarea desde la convicción y la gestión política, académica y económica.

El documento *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios*, perfectible por cierto, pero, como lo hemos mostrado, fruto de intensos debates, ofrece una plataforma consensuada de principios epistemológicos, políticos, sociales y pedagógicos. Estos principios orientan campos, ejes de formación, núcleos temáticos y cargas horarias mínimas definidos en el texto, aspectos estos que se constituyen en criterios orientadores del posterior trabajo de autoevaluación de los profesorados de letras que se presenta en este libro. A los fines de concebir y sostener una evaluación como democrática y participativa, resulta relevante dar a conocer este proceso, porque esta autoevaluación se entrama en una historia que procura, desde sus inicios, ser consecuente con esa modalidad de evaluación educativa.

Retomando ahora el recorrido que antecede y conduce a la *Experiencia Piloto de Investigación Evaluativa de las Carreras de Profesorado en Letras*, durante los años 2010 y 2011, en simultaneidad con el trabajo realizado con el CUCEN, la ANFHE avanza en el análisis de planes de estudio y propuestas de lineamientos para la formación disciplinar específica de las carreras de Profesorado de Historia, Geografía y Letras. La Asociación conformó y puso en funcionamiento las tres Comisiones Interinstitucionales con representantes de todas las unidades académicas, integrando perfiles disciplinares y pedagógicos. Las decisiones en pos de consensuar los lineamientos disciplinares de formación específica y práctica profesional docente para estas carreras fueron discutidas en el ámbito del CIN, acordadas en asamblea de ANFHE y dieron lugar a la presentación y gestión de un programa que fue apoyado académica y económicamente por la Secretaría de Políticas Universitarias -Programa de Articulación de

los Profesorados Universitarios en Humanidades (PROARPHUM) 2012-2013-.

Las comisiones disciplinares sesionaron en numerosas reuniones de trabajo, caracterizadas también por la discusión acerca de las peculiaridades epistemológicas sobre los propios campos de conocimiento, la búsqueda de integración entre la formación disciplinar y pedagógica, la consulta a las unidades académicas y la revisión recursiva de los documentos emanados de cada reunión. Cada comisión disciplinar, si bien fue acompañada por ANFHE durante todo el proceso, trabajó de manera autónoma, designando sus propios coordinadores, sedes y agendas de las reuniones. Los avances de los documentos emitidos por cada una de las tres comisiones fueron discutidos en el seno de las asambleas de la ANFHE, debates no exentos de conflictos que permitieron explicitar posiciones, y arribar a acuerdos muchas veces trabajosos, pero siempre fundamentados. Se elaboraron así tres documentos que exponen los lineamientos preliminares básicos comunes para los campos de formación disciplinar específica y de formación en la práctica profesional docente en las carreras de los profesorados universitarios de Historia, de Geografía y de Letras. Estos lineamientos fueron avalados por ANFHE -Asamblea Plenaria, noviembre de 2013- y presentados al CIN.

## **La construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado**

La experiencia acumulada -reflexionada y revisada-, permitió fortalecer la convicción política de que no solo es necesario, sino también posible proponer y llevar adelante un trabajo institucional e interinstitucional colaborativo, y avanzar de este modo hacia la construcción de un modelo de evaluación de las carreras de profesorado de carácter participativo, basado en la investigación educativa. En la XXIII Reunión Plenaria de ANFHE -Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2013- se desarrolló un extenso intercambio de ideas a partir de las exposiciones realizadas en el panel denominado “Hacia la construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorados” en el que ofrecieron valiosos aportes la doctora Irene Vasilachis, la doctora Viviana Macchiarola y la mágister Delfina Veirabé. Se destacan aquí las críticas a los enfoques

restrictivos de la evaluación, burocratización de los procedimientos, descontextualización, primacía de una racionalidad instrumental y predominio del control y regulación externa del sistema sobre la evaluación auténtica; se considera la importancia de proponer y sostener procesos de evaluación que superen la visión burocrática y tecnicista, entendiendo a la evaluación como un acto político en tanto instrumento de planificación, innovación y de construcción colectiva y prospectiva. La doctora Viviana Maccchiarola propone llevar adelante un proceso de investigación evaluativa de los currículos de los profesorados, que incorpore no solo las dimensiones valorativas y propositivas propias de la evaluación, sino también la dimensión teórica de producción de conocimiento. La asamblea acuerda que “la evaluación de las carreras de profesorados, por sus contenidos y sentido esencialmente educativo debieran ensayar procedimientos también educativos para la comunidad universitaria en su conjunto”. En esta línea de reflexión y acción, en el Panel de Rectores que se concreta a continuación, el doctor Darío Maiorana, Rector de la Universidad Nacional de Rosario, expresa: “el momento por el cual se transita puede ser crucial para la toma de decisiones políticas. Las humanidades y la educación poseen condiciones para pensar procesos de evaluación y de autoevaluación de sus carreras”.

La XXIII Reunión Plenaria de ANFHE decide en esta instancia reafirmar el desafío iniciado en el año 2008 y avanzar hacia *La construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado*, este es el título del documento que se aprueba, en el que se expresa la decisión política de proponer un modelo alternativo y se exponen fundamentos de orden político, teórico y metodológico. Además se enuncian los principios orientadores del modelo en términos de una evaluación democrática, comprensiva, auténtica, educativa, política, que incorpore la lógica y procedimientos propios de la investigación de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Da comienzo así una experiencia que puede calificarse como inédita, en tal sentido demanda nuevas decisiones, acuerdos y gestiones institucionales e interinstitucionales. Estas decisiones plasmadas en el documento *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado. Experiencia Piloto de investigación evaluativa de las carreras de profesorado en letras*<sup>3</sup> pueden sintetizarse en: a) Lle-

---

3 Aprobado en el XXV Plenario de ANFHE-Santa Fe, setiembre de 2014

var adelante una experiencia piloto de evaluación; b) con carácter de investigación evaluativa; c) de los currículos de formación de profesores en Letras.

Se opta por el trabajo en una experiencia piloto en virtud de que el desafío de la construcción de un modelo consecuente con los principios enunciados reclama profundizar, examinar y re-examinar propuestas y acciones en una doble acepción de la idea de experiencia: por una parte, ensayar y experimentar lógicas de trabajo, estrategias de acción, pautas institucionales. Por otra, ‘experimentar’ en el sentido de atender al modo en que los sujetos participantes se apropian y perciben, sienten el hacer y el pensar, de ese saber qué sucede, a quienes les pasa y por qué en la dinámica compleja de evaluar y ser evaluado. Con estas ideas se propone iniciar el proceso con un grupo de carreras que, con compromiso institucional de las autoridades de cada unidad académica, se ofrecieran voluntariamente a participar. Así mismo, en la elección de estas carreras se procura que estén representadas diversas regiones universitarias, historias institucionales y dimensiones en términos de alumnado. Así inician y culminan la experiencia que se presenta en este libro cuatro unidades académicas pertenecientes a las Universidades Nacionales de Jujuy, Misiones, Patagonia San Juan Bosco y Río Cuarto. Cada una de estas unidades conformó un equipo de investigación interdisciplinario designado por sus autoridades, respetando así -como en todo el proceso- los espacios de autonomía para la toma de decisiones.

Las opciones epistemológicas y metodológicas no son neutrales, por lo tanto deben asumirse en coherencia con los propósitos, los objetos y los compromisos políticos de la investigación. La propuesta de emprender una *Investigación Evaluativa*, consecuente con los principios acordados en ANFHE atiende a su potencial para construir juicios de valor, producir conocimiento situado y proponer acciones para la mejora. El proyecto aprobado articula cuatro instancias de evaluación no necesariamente secuenciadas: autoevaluación, heteroevaluación, intercambio, deliberación, contrastación y validación de las investigaciones evaluativas, y diseño, implementación y gestión de políticas de intervención orientadas a la mejora. Este libro presenta el trabajo realizado durante el proceso de autoevaluación que integra evaluación basada en criterios y evaluación comprensiva.



La decisión de iniciar la experiencia con los Profesorados en Letras obedeció a razones diversas; por una parte a la extendida presencia de estos profesorados en las Universidades Públicas (treinta y cuatro carreras)<sup>4</sup>; así mismo se consideró la necesidad planteada por diversas jurisdicciones de propiciar la graduación de Profesores en Letras para atender a las necesidades del nivel secundario; en otro orden, se atendió a la experiencia del conjunto de las unidades académicas durante la elaboración de los Lineamientos básicos comunes, que concitó una amplia participación y compromiso por parte de los representantes.

En el año 2014 asume la Presidencia de ANFHE el Dr. José Goity, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; su trabajo sostiene la continuidad del proyecto de investigación evaluativa, para el que se realizan numerosas gestiones, en particular ante el CIN y la Secretaría de Políticas Universitarias; el documento *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado. Experiencia Piloto de investigación evaluativa de las carreras de profesorado en Letras* fue presentado al Comité Ejecutivo del CIN y aprobado el 11 de noviembre de 2014 (Res. CE 991/14). En el mismo mes, se reúne en Río Cuarto la Comisión Directiva de ANFHE con los Secretarios Académicos de las facultades que participarán en la experiencia piloto y, entre otras cuestiones, acuerdan que se constituyan en cada una de esas unidades académicas Comisiones Locales de Evaluación. Estas comisiones deberán integrarse de tal modo que el conjunto de sus miembros resguarde la representatividad política, la de todos los estamentos que conforman la comunidad universitaria, y curricular -en relación a especialidades propias de las diferentes áreas del currículo que se evalúan-. Asimismo se solicita que estas comisiones sean designadas por actos resolutivos de los cuerpos colegiados. Se pretende con esto, resguardar la autonomía, asegurar la participación representativa de todos los claustros y fortalecer el acompañamiento institucional a los equipos de trabajo.

La complejidad del proceso de investigación evaluativa requiere de múltiples miradas, y centralmente de procesos de formación y revisión sistemáticos y continuos. La tarea de autoevaluación se inicia formalmente en el mes de marzo de 2015 con una instancia

---

4 La cifra corresponde al año 2013. Presentación del “PROARPHUM”.

formativa que se concreta en la sede del CIN. El Seminario-taller “Hacia la construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado” fue coordinado por las doctoras Susana Celman, María Teresa Sirvent e Irene Vasilachis de Gialdino; no son muchas las palabras que permiten resaltar sus aportes, pero intentaré aceptar los límites del lenguaje en procura de reseñarlos aquí. Ellas acompañaron el proyecto con lecturas previas; como lectoras críticas, investigadoras serias y comprometidas hicieron sabios señalamientos y fuertes advertencias, discutieron criterios epistemológicos y metodológicos; como educadoras generosas, alentaron y alertaron, ayudaron a construir confianza. A ello debe agregarse la contribución de sus textos, siempre con fundamentos, siempre con posicionamientos claros y a la vez desafiantes, con investigaciones rigurosas; textos que acompañaron diversas instancias del trabajo de las comisiones, provocaron discusiones y permitieron construir alternativas.

Asistieron a este seminario-taller autoridades de las facultades, docentes y estudiantes; en el acto de apertura, el entonces presidente del CIN, Rector Darío Maiorana destacó la trascendencia del proyecto:

existen expectativas muy grandes [...] El hecho que hayan sido las universidades las que plantearon el primer paso, nos da fortaleza y demuestra la capacidad y la decisión de ellas de autoevaluarse y de generar, a partir de eso, los cambios necesarios para tener mejores profesorados, mejores carreras de grado...<sup>5</sup>

El seminario-taller constituyó una instancia cuasi inaugural, un punto de inflexión en el camino transitado, para dar inicio a partir de ese momento al trabajo de acordar un marco conceptual y metodológico, criterios y pautas conducentes al diseño de cada proyecto institucional. Esto implica y complica el desafío de un trayecto compartido, capaz a la vez de respetar las historias y las peculiaridades de cada contexto institucional. La lectura de los recorridos y resultados que se presentan en este libro da cuenta de que eso es posible.

---

5 Fuente: Noticias. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. [http://www.fhuc.unl.edu.ar/noticia/21880/avances\\_para\\_la\\_autoevaluaci%C3%B3n\\_de\\_carreras\\_de\\_profesorado.html](http://www.fhuc.unl.edu.ar/noticia/21880/avances_para_la_autoevaluaci%C3%B3n_de_carreras_de_profesorado.html)

En el mes de mayo de 2015, las Comisiones de Evaluación de las unidades académicas participantes en la experiencia piloto iniciaron el trabajo conjunto de discusión sobre los diseños de investigación evaluativa para cada carrera; este trabajo fue coordinado por la doctora Viviana Macchiarola y la magíster Zulma Perassi, especialistas en investigación educativa. Ellas fueron designadas por ANFHE para asesorar y acompañar todo el proceso de autoevaluación. Pero hicieron mucho más que eso, ya antes estuvieron presentes en la elaboración de cada uno de los documentos preliminares; durante la investigación consultaron, respetaron tiempos y modalidades, centraron tareas, articularon, promovieron diálogos y acuerdos, construyeron saberes conjuntamente con todos los participantes, abrieron los ojos y los oídos para la observación valorativa. Estuvieron presentes acompañando cada uno de los informes de avance que se fueron presentando en las reuniones plenarias de ANFHE. Los registros de las reuniones mantenidas dan cuenta de todo ello, quizás sea posible retomarlos en un relato que seguramente mostrará la calidad, la sensatez y la prudencia de sus intervenciones en la dinámica de las marchas y contramarchas de este recorrido investigativo peculiar. Al finalizar las investigaciones, coordinaron también la publicación de este libro, tarea de escritura epistémica que vuelve sobre lo actuado y produce conocimiento en el mismo acto de escribir, más allá de lo hecho.

Durante más de un año y medio de investigación, las comisiones trabajaron arduamente, en un trabajo complejo, exigente y costoso en términos de tiempo y esfuerzos, como sucede en toda investigación democrática, auténtica y participativa. Los integrantes de las comisiones se comprometieron con ello y lo llevaron adelante. Las investigaciones que aquí se publican muestran lo expresado por María Teresa Sirvent al comienzo de este proceso

La investigación evaluativa, encarada desde un enfoque participativo, puede recuperar lo particular, lo idiosincrásico, que en cada institución fue moldeando, fue dándole matices y texturas a esto que, en un principio, fue un plan de estudio. Por eso no se trata de evaluar ese plan de estudio que estaba escrito, sino

qué hicieron docentes, alumnos, en ese lugar y con esa cultura, de ese documento original<sup>6</sup>.

Las comisiones aprendieron durante la investigación, pero también aprendieron las instituciones, también aprendió la ANFHE, se produjo conocimiento situado, se mostró que otra forma de evaluación es posible; queda abierta ahora la posibilidad cierta de extender esta experiencia piloto de autoevaluación a otras unidades académicas, avanzar hacia las instancias de evaluación externa y transformación curricular. En las dos primeras líneas se ha presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias el Proyecto de Apoyo a la Evaluación de los Profesorados en Letras.

La ANFHE pudo concretar este proyecto desde el convencimiento de la responsabilidad social que le cabe a las Universidades Públicas de evaluar e informar, de evaluar para conocer y mejorar la educación, para construir nuevos conocimientos. Pero si queremos mejorar la educación en y para una sociedad más democrática, la evaluación debe ser también democrática, participativa, auténtica, debe preservar su sentido político y concretarse como investigación.

*Gisela Vélez*

Ex Vicepresidenta ANFHE  
2012-2014/2014-2016

---

<sup>6</sup> Fuente: Noticias. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. [http://www.fhuc.unl.edu.ar/noticia/21880/avances\\_para\\_la\\_autoevaluaci%C3%B3n\\_de\\_carreras\\_de\\_profesorado.html](http://www.fhuc.unl.edu.ar/noticia/21880/avances_para_la_autoevaluaci%C3%B3n_de_carreras_de_profesorado.html)

## PRÓLOGO 2

Aceptar la invitación a escribir un Prólogo es, para mí, un desafío. Consiste en decidir qué decir sobre lo que otros ya han dicho. Es atreverme a presentar mi palabra para que sea leída antes de lo enunciado por quienes son los autores de una obra. Es intentar, desde otro lugar, construir y contribuir a la reflexión de un tema o acontecimiento. Si, como en este caso, se trata de un texto claro y profundo a la vez, con un cuidadoso equilibrio entre el rigor académico y la intención de comunicarlo a diversas audiencias, la dificultad para este decir – antes, aumenta.

Además, y por si esto fuera poco, la propuesta y experiencia que aquí se presenta me involucra profesional y personalmente, pues en sus inicios fui convocada a participar de un encuentro colectivo, coordinado por autoridades de ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y las colegas Viviana Macchiarola y Zulma Perassi a cargo de la gestación y puesta en marcha del proyecto, conjuntamente con dos investigadoras de indudable solvencia y compromiso: las doctoras María Teresa Sirvent e Irene Vasilachis. Luego, pude conocer las producciones parciales del trabajo grupal por gentileza de sus coordinadoras, quienes me hicieron llegar en cada oportunidad dichos informes, y seguí de algún modo el proceso de desarrollo del Proyecto.

Para concluir estas palabras introductorias, cabe aclarar que, en lo personal, esta invitación a escribir el prólogo de este libro me atraviesa por dos motivos: por el afecto y el respeto hacia ambas coordinadoras, Viviana y Zulma, con quienes nos encontramos en este habitar las universidades públicas de nuestro país y por mi propio involucramiento en las reflexiones teóricas y las prácticas inherentes a la Evaluación Educativa, mi campo de investigación y trabajo.

En los párrafos siguientes, intentaré argumentar las razones que, desde mi perspectiva, justifican la importancia de la publicación de este libro. Seguramente no se agotarán aquí las argumentaciones posibles, que serán el producto de futuras lecturas por parte de otras personas.

Tres serán los tópicos en torno a los cuales desarrollaré mis aportes al análisis reflexivo del texto que se centrarán, prioritariamente, en cuestiones teórico-conceptuales, metodológicas y ético-políticas.

En primer lugar, en relación al tratamiento teórico-conceptual, no me caben dudas acerca de la rigurosidad y consistencia con que sus autores –involucro en esto no solo a las coordinadoras sino a todos los docentes investigadores de los equipos de las cuatro universidades participantes- han abordado el trabajo y la escritura del texto. La construcción del Contexto Conceptual que oficia de referente para la selección del enfoque desde el cual se pensó la propuesta, el diseño de las estrategias de intervención metodológica e interpretación de los procesos y resultados del proyecto general y sus cuatro componentes, presenta un alto grado de rigurosidad y pertinencia, cualidades que son de esperar en los textos académicos pero poco frecuentes en publicaciones de organismos de gestión cuando hacen públicas sus evaluaciones. Cabe recordar, al efecto, que el libro sistematiza una propuesta alternativa a las formas instituidas desde la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995 y las posteriores definiciones asumidas por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación Universitaria) que instalaron dispositivos generales para las operatorias de evaluación de estas instituciones del nivel superior. La naturalización de estos procedimientos a lo largo de los últimos 12 años parece soslayar que, en realidad, se trata de ejecutar una forma de pensar las problemáticas de la evaluación institucional en el campo educativo, entre otras posibles. Se omite, entonces, la explicitación acerca de cuáles son los referentes y criterios seleccionados para esa propuesta evaluativa, que, repito, es una entre otras. Esta ausencia de un marco teórico referencial significa, para los estudiosos del tema, una cuestión de suma importancia pues de ella depende qué se decide evaluar, quiénes tendrán a su cargo la toma de decisiones, cómo y para quiénes se elaborarán los datos.

En el caso que nos ocupa, esas cuestiones no solo están explicitadas en el texto, sino que fueron objeto de presentación y estu-

dio al interior del conjunto de los participantes universitarios de las carreras de Letras convocados a tal fin por ANFHE. El trabajo de formación para la co-elaboración del Marco conceptual habilitó la puesta en práctica de uno de los sentidos del enfoque de Investigación Evaluativa elegido: el de posibilitar la construcción de procesos de aprendizaje reflexivo y crítico a los propios sujetos involucrados, permitiendo que ese empoderamiento los convierta en los principales destinatarios de los aportes de la investigación realizada y los actores de las intervenciones a que den lugar para orientar los procesos de mejora.

En síntesis, estimo que el texto da cuenta de un cuidadoso trabajo teórico-conceptual y la construcción de las categorías principales que sostienen la elección del enfoque entre la enorme diversidad de opciones que hoy existen en el campo de la Evaluación Educativa. Esto permite sostener el desarrollo de los diferentes momentos de su construcción en terreno y la elaboración de la síntesis final condensada en este libro a modo de invitación a seguir trabajando en este sentido.

En segundo lugar, considero que la cuestión metodológica es clave en los procesos evaluativos, pues su elaboración debe resguardar no solo criterios de rigurosidad científica que hagan creíbles los conocimientos producidos, sino también una cuidadosa coherencia epistemológica que le garantice el despliegue de un consistente entramado teoría-empiría, propio del trabajo en ciencias sociales.

Haber optado, como ocurre en este caso, por un diseño de Investigación Evaluativa, que combine la evaluación por referentes consensuados por sus propios actores con la evaluación comprensiva y heurística, significa construir un objeto de conocimiento complejo, donde la indagación de múltiples facetas y sus relaciones, de tiempos y espacios diferentes, de historias y prácticas en construcción situada y donde la mirada y la voz de sujetos habilitados para el ejercicio de la co y la autoevaluación, constituyen un enorme desafío metodológico, digno de ser reconocido y valorado.

Si bien las coordinadoras se basan en autores de indudable prestigio en el campo de la Evaluación Educativa tales como Álvarez Méndez, Stake, Stenhouse, Scriven, entre otros, cuyas propuestas desde mediados del SXX han nutrido la implementación de estu-

dios orientados por sus lineamientos, la apuesta a la construcción metodológica para evaluar las carreras universitarias de Profesorados en Letras de manera conjunta y participativa significó el despliegue de una serie de dispositivos específicos, la circulación de un enorme volumen de información y la orientación de procesos diversos que, en cada institución, se fueron generando. El trabajo de cada uno de los equipos constituidos en las universidades de Río Cuarto, Jujuy, Misiones y San Juan Bosco, si bien respondió a una planificación general y común a todos ellos, abrió espacios de autonomía para la toma de decisiones pertinentes en cada situación y el diseño o selección de herramientas sensibles, aptas para recoger la información buscada. El lector interesado en estos temas y los que intenten repensar sus instituciones educativas a partir de proyectos de evaluación colectivos encontrarán en los capítulos que conforman este libro muchos indicios surgidos en las experiencias narradas que, sin dudas, orientarán sus propios interrogantes.

Para cerrar este apartado, creo importante señalar que, seguramente, el encuadre de Investigación Evaluativa elegido, exigió a las coordinadoras en principio y al conjunto de docentes de las cuatro carreras después, una doble exigencia: resguardar y diseñar el Proyecto general y los de cada institución, cuidando su pertenencia a los campos de la Investigación y la Evaluación, y, al mismo tiempo, optar y construir las relaciones no-arbitrarias entre ambos y las que demandaba el estudio de sus objetos complejos. Por este motivo, estimo que este libro, al recuperar una experiencia de carácter inédito en el país y de frecuencia poco común en otros países, se convertirá en un texto de consulta de investigadores y equipos de gestión interesados en conocer el relato reflexivo de los procesos constitutivos de este Proyecto.

En tercer y último lugar, creo que la evaluación es, también y en algún sentido, una acción de carácter ético-político. Cualquier intento de despojarla de estos atributos es reducirla a una cuestión técnica consistente en el diseño e implementación de simples actividades de verificación, medición y control, solapando así una serie de decisiones, no solo de carácter teórico epistemológico que guiaron la construcción metodológica, sino aquellas que forman parte del campo educativo y de las problemáticas pedagógicas que le son propias, relacionadas con el juego de lo que House (1994) identificó en su ya clásico libro *Evaluación, ética y poder*.



Como dijimos más arriba refiriéndonos al Proyecto encarado por decisión de ANFHE, tanto el objeto como la propuesta para su abordaje metodológico fueron parte del espacio decisorio de los sujetos responsables. Fueron ellos quienes se responsabilizaron ante el Consejo Interuniversitario Nacional para coordinar el trabajo e identificar la/s problemáticas centrales que debían ser estudiadas en cada carrera. También ellos crearon las herramientas idóneas y el modo de circulación y apropiación de los conocimientos que fueron encontrando en el marco de un diseño flexible y emergente, argumentos para sostener las conclusiones de la auto y la co-evaluación. Y, sin lugar a dudas, quienes sin renunciar a los procesos de objetivación propios de este trabajo aprendieron y se transformaron subjetivamente en el mismo proceso de la investigación.

Estoy convencida de que compartir una experiencia de esta índole en el espacio de lo público y, más aún cuando ese lugar es el de las Universidades, donde el colectivo académico es un sujeto social no solo portador de saberes reconocidos y legitimados sino un sujeto histórico con atribuciones para la creación de sentidos es un hecho político. Los proyectos y procesos en los que intervienen docentes e investigadores aportan, confrontan, reorientan las discusiones acerca del valor de las políticas públicas y su impacto en las instituciones de las que forman parte.

En este caso, *tomar parte* no significa sacarle algo a alguien. Por el contrario, es participar del juego político que nos constituye en sujetos con otros, que nos hace capaces de participar de esa comunidad de prácticas evaluativas en la cual, al incorporarnos, recreamos y transformamos. Este fantástico juego nos instituye como actores responsables y críticos.

En cada uno de los capítulos que componen este libro, el lector encontrará las huellas de este andar colectivo, de un *nosotros* creado por miembros de la comunidad universitaria de las carreras de Profesorado en Letras que se animaron a transitar el difícil y apasionante camino de convertirse junto a otros en investigadores y evaluadores de sus propias carreras.

Una salvedad: queda claro en el texto que sus autores y autoras no rechazan de manera absoluta la posibilidad de compartir esta experiencia con procesos de evaluación externa. Se trata, más bien, de

mostrar lo que pudieron gestar y mantener, con idoneidad profesional y convicción ética, en el seno de, insisto, una realización de carácter inédito en el país.

Se presenta aquí una Evaluación educativa alejada de intenciones meritocráticas, comprensiva por sus intenciones de comprender los por qué de prácticas y normas instituidas y democráticas por el interés en resguardar la participación genuina de los sujetos involucrados.

Celebro la publicación de este libro como expresión de posibilidad de construcción situada y relato experiencial que indudablemente se sumará a los intentos de reflexión crítica respecto a las tendencias evaluativas de propuesta única, no solo desde las críticas sino desde la concreción de procesos alternativos.

*Susana Celman*  
Diciembre de 2017

## A modo de presentación

Frente a los procesos de acreditación instituidos en nuestro país en el año 1995 por Ley de Educación Superior –Ley N° 24.521–, a lo largo de las dos décadas que han transcurrido desde entonces, se puede observar cierta tendencia creciente a encuadrar bajo su Artículo N° 43 nuevas carreras universitarias de grado. Ello implica expandir estos procesos desde la concepción y metodologías definidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que fue creada a partir de la mencionada norma.

Los profesorados ofrecidos por las universidades argentinas podrían incluirse en lo establecido en el Art. 43 en tanto otorgan títulos que corresponden a “profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de manera directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes [...]”.

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE), desde hace un tiempo, está procurando gestar un nuevo modelo de evaluación para las carreras de profesorados, sustentándose en una concepción diferente de evaluación. Algunos rasgos centrales que asume esa concepción alternativa son la incorporación de la lógica de investigación a la evaluación, la combinación de la evaluación basada en criterios y la valoración comprensiva, su carácter contextualizado y la auténtica participación, en todo el proceso, de los distintos estamentos que componen la unidad académica donde se inserta la carrera.

Esta elaboración pretende socializar el proceso desarrollado en la fase de autoevaluación en una experiencia piloto de investigación evaluativa que se concluyó recientemente en cuatro universidades nacionales: Río Cuarto, Jujuy, Misiones y San Juan Bosco. Mediante un trabajo coordinado en red, estas unidades académicas han acor-

dado criterios, diseños y procesos de evaluación de sus respectivas carreras de Profesorado en Letras.

El aporte que realiza esta producción es la de articular múltiples esfuerzos, miradas, perspectivas y modos de hacer, en torno a ciertos acuerdos claves que se celebraron en el marco del proyecto fundacional orientado hacia una búsqueda colectiva y responsable de valoración de un profesorado.

Se trata de una propuesta compleja, rica y altamente participativa, que reconoce obstáculos y fortalezas conforme a los escenarios socio-políticos en los que se despliega y a los actores que la llevan adelante. Se concreta a partir de criterios comunes, previamente acordados, pero también intenta avanzar sobre problemáticas emergentes propias de cada contexto.

El propósito final de esta investigación es poder comenzar a delinear los trazos claves de un dispositivo de evaluación que redunde en beneficio de las propias carreras de profesorados.

Quienes hemos coordinado este proceso investigativo podríamos afirmar que el mismo significó desafíos, debates, búsquedas, acuerdos, desencuentros y elaboraciones conjuntas. Por momentos implicó interrogar, orientar y sugerir, pero en muchas oportunidades nos exigió escuchar, situarnos en otros contextos específicos, imaginar escenarios y actores diversos.

Este trayecto compartido solo atravesó el sendero de la autoevaluación y provocó cuatro procesos simultáneos muy diferentes. Esta primera fase del proyecto, la de autoevaluación, es apenas el comienzo de un proceso mucho más amplio y complejo. No obstante, es la instancia esencial en la evaluación de una carrera, aquella donde se sientan las bases de un proceder ético, justo, que promueva una real participación de los distintos sectores, capaz de garantizar procedimientos técnicamente rigurosos y responsables, orientados a obtener información válida para mejorar la formación que cada universidad está brindando.

Esta publicación se organiza en diferentes capítulos:

1. Ideas claves de un Proyecto fundacional
2. El contexto conceptual del Proyecto

*Experiencias de Autoevaluación:*

3. Universidad Nacional de Misiones
4. Universidad Nacional de Río Cuarto
5. Universidad Nacional de Jujuy
6. Universidad Nacional San Juan Bosco
7. A modo de cierre

*Zulma Perassi y Viviana Macchiarola*

## Capítulo 1

# Ideas claves de un proyecto fundacional

*Viviana Macchiarola y Zulma Perassi*

### 1.1. Breve descripción

En el marco de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE), las carreras de formación docente iniciaron en el año 2014 un proceso de autoevaluación. Para llegar a ello, junto con el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), se elaboraron lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios que dieron lugar a un documento aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante Resolución N° 787/12. Posteriormente, las Comisiones Disciplinarias de Geografía, Historia y Letras diseñaron sus respectivas propuestas de lineamientos preliminares básicos comunes para los campos de formación disciplinar específica y de formación en la práctica profesional docente referidos a cada una de sus carreras.

La ANFHE se propuso continuar y profundizar este proceso autoevaluativo, reconociendo su carácter participativo y el valor de la evaluación como: a) acción de autorreflexión que orienta y habilita la mejora tanto del currículo como de la enseñanza, b) un servicio de conocimiento público, y c) parte intrínseca de los procesos de planificación y gestión curricular.

Se advirtió que las experiencias transitadas por las universidades en la acreditación de otras carreras presentaban ciertos problemas en el desarrollo de dichos procesos: 1) alta burocratización de los pro-

cedimientos -llenado de complicadas planillas con poco sentido y plazos perentorios donde se diluyen los probables procesos de discusión y consensos previos acerca de los estándares de evaluación- y 2) centro en el control externo y jerarquización, lo que le quita autenticidad al proceso, entendiendo por evaluación auténtica a aquella que alienta la autorreflexión para la mejora.

A partir de esta situación, se concibió un proyecto anclado en un paradigma de evaluación cuyos rasgos sobresalientes fueron:

1. Evaluación democrática, es decir, como proceso participativo de todos los actores involucrados en ella, mediante la negociación de sentidos, la discusión y el debate a partir de las propias experiencias curriculares.
2. Evaluación comprensiva de las acciones propias de las instituciones educativas y científicas, que considere e integre los sentidos que los actores del currículo asignan al mismo.
3. Evaluación auténtica consecuente con sus principios, en cada contexto y bajo las condiciones en que se desarrolla.
4. Evaluación educativa, puesto que las personas que participan en ella y la misma institución en la que se despliega logran aprender mientras que se desarrolla este proceso.
5. Evaluación con sentido político, en tanto sus intenciones, procedimientos y consecuencias expresan diferentes modos de distribución del poder.
6. Evaluación capaz de incorporar en su dinámica, la lógica y los procedimientos propios de la investigación de las humanidades y ciencias sociales.

A partir de estas decisiones, los dilemas y desafíos planteados fueron múltiples, entre otros: ¿Cómo promover procesos de evaluación y acreditación de carreras que sostengan las luces de la responsabilidad social, la información para la gestión y el conocimiento público; a la vez que protejan los principios de evaluación democrática, auténtica, contextualizada y desburocratizada? ¿Cómo evaluar desde una visión social y humana responsable, alejada de una perspectiva tecno-burocrática?

Se valoró que incorporar la lógica de la investigación a la evaluación ofrecería las siguientes ventajas:

1. Articular la función específica de producción de conocimientos que posee la universidad con el compromiso de la práctica que supone la evaluación.
2. Poner a prueba las ideas, conceptos y principios que sustentan el programa de evaluación a fin de aportar a la construcción teórica del campo educativo y de las Humanidades y Ciencias Sociales.
3. Construir generalizaciones mediante una conceptualización, que trasciende la carrera específica que se evalúa.
4. Elaborar tanto una síntesis conceptual valorativa como un proceso hermenéutico de comprensión teórica del objeto evaluado.

## **1.2. Principales objetivos**

Bajo estos principios y supuestos se elaboró un proyecto de investigación evaluativa que se denominó *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorados en Letras*, cuya direccionalidad se orientó a:

- Generar información que fundamente la toma de decisiones de la propia unidad académica para la mejora de las carreras de profesorado de las universidades públicas.
- Valorar procesos y resultados de las carreras de profesorado.
- Construir conocimientos acerca del estado de situación de algunas carreras de profesorado universitarios.
- Desarrollar una experiencia piloto de evaluación democrática que articule procesos de auto y heteroevaluación de la carrera de Profesorado en Letras.
- Valorar la experiencia piloto, para considerar la viabilidad y factibilidad de su implementación en otras carreras de profesorado, así como la posible reformulación del dispositivo.

Para poder buscar respuestas a los desafíos planteados se decidió trabajar en la construcción de nuevos modelos y metodologías para



la evaluación curricular. En especial, se propuso la evaluación de las carreras de profesorado -en este caso: Letras- que, por su contenido y sentido esencialmente educativo, debieran ensayar procedimientos con valor formativo para la comunidad universitaria en su conjunto.

### 1.3. Estrategias de desarrollo

Para llevar adelante este proyecto se convocó la participación voluntaria de un número reducido de unidades académicas, según criterios definidos. Este proceso de construcción de conocimientos se propuso articular cuatro instancias de evaluación no necesariamente secuenciadas cronológicamente.

1. Autoevaluación de cada carrera efectuada por los propios actores de las mismas, lo que involucra la participación de todos los claustros/estamentos.
2. Heteroevaluación –evaluación externa-, realizada por diferentes actores (pares de otras universidades, especialistas externos –nacionales o extranjeros-, miembros de la ANFHE).
3. Intercambio, deliberación, contrastación y validación de las valoraciones realizadas por los actores involucrados en el proceso -internos y externos-, en el marco de las investigaciones evaluativas realizadas.
4. Diseño, implementación y gestión de políticas de intervención orientadas a la mejora.

La fase de *Autoevaluación* propuso articular la evaluación basada en criterios con una evaluación comprensiva, siguiendo la propuesta realizada por Robert Stake. Para ello, se sugirieron tres procesos.

En primer lugar, evaluar la carrera de profesorado de cada universidad participante, comparando su estructura formal y su funcionamiento con los criterios y descriptores establecidos en el documento *Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras*. Estos criterios refieren a: a) ejes y núcleos temáticos que deberían conformar los campos de formación disciplinar específica, de formación general, de formación pedagógica y de práctica profesional docente; b) carga horaria total y

de cada campo de formación; y c) criterios que debería contemplar la formación práctica.

Para cada criterio, en el mencionado documento se establecieron los descriptores con los que es necesario comparar cada plan de estudio a fin de valorar el mayor o menor acercamiento a los mismos. Esto daría la pauta de las modificaciones que deberían realizarse para acercar la formación a los referentes establecidos por la comunidad académica de Letras.

En segundo lugar, evaluar las carreras de profesorados atendiendo a criterios globales sugeridos por la ANFHE, entre ellos:

- i. Criterios referidos a dimensiones propias de la carrera.* Entre ellos: historia y contexto de surgimiento de la carrera; articulación entre formación disciplinar y pedagógica; formación de grado y posgrado de los docentes de las carreras; experiencia en docencia, investigación y extensión; matrícula, ingreso, retención y egreso; inserción de los estudiantes en proyectos y programas institucionales -docencia, investigación, extensión, gestión, otros-; planta docente, su composición y distribución; organización y gestión de la carrera; inclusividad del currículo, esto es, si ofrece condiciones de accesibilidad para que todos puedan aprender.
- ii. Criterios referidos a dimensiones contextuales.* Entre otros: inserción de la carrera en el contexto social y educativo; vinculación con otras instituciones del sistema educativo, con ámbitos de educación no formal u organizaciones sociales y con las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales; vinculación con otras carreras de la universidad, de otras universidades -nacionales y/o extranjeras- y de los institutos de formación docente; inserción profesional de los graduados y prácticas profesionales emergentes; análisis de la carrera en relación con los propósitos, fines u objetivos de la universidad de la que forma parte.

En tercer lugar, la evaluación comprensiva dejó lugar a la consideración de los significados subjetivos que los actores otorgan a la carrera. Buscó comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los sujetos participantes. Reconoció multiplicidad de fuentes, de criterios, de interpretaciones, de procedimientos. Se trató de utilizar una estrategia participativa de “descubrimiento de valores” acerca de

lo que los docentes, estudiantes y graduados consideran una buena formación (Stake, 2006). Ofreció además, una orientación endógena y autónoma a la evaluación, al predominar una lógica emergente de criterios construidos inductivamente y desde la perspectiva de los propios actores. Se sugirió estar atentos a lo idiosincrásico o singular de cada plan de estudios, a los cambios que ha experimentado, a la historia de constitución de los problemas, al contexto en que se desenvuelve, a lo imprevisto y a las consecuencias de las acciones curriculares e institucionales.

En este marco, la propuesta consistió en que cada unidad académica identifique problemáticas y formule problemas amplios de investigación que permitieran valorar las carreras de profesorado en diversas dimensiones y según criterios emergentes de cada situación particular. De este modo, el proceso de referencialización o construcción de referentes surgió de los propios actores durante el mismo proceso de investigación. Esto permitió construir nuevos criterios de evaluación de los profesorados en cada unidad académica, que se integraron a los elaborados por la comisión disciplinar y a los que sugirió ANFHE a través de las coordinadoras de este proyecto.

En la segunda fase o instancia de heteroevaluación, recientemente iniciada, el proceso desarrollado y plasmado en informes de autoevaluación, será analizado y valorado por evaluadores externos: a) pares docentes que no participaron del proceso de autoevaluación de la unidad académica evaluada; b) comisión ad hoc de ANFHE y c) expertos externos. Dichos evaluadores realizarán la heteroevaluación y emitirán informes fundados sobre la carrera y el proceso de autoevaluación desarrollado.

El momento de intercambio y validación de las valoraciones es sin duda la instancia más significativa, una oportunidad de aprendizaje institucional y la esencia misma de la democratización de este proceso.

Para concretar esta fase se desarrollarán encuentros -jornadas, seminarios, intercambios virtuales, etc.- con la intervención de las unidades académicas que participaron del proceso evaluativo y todos los evaluadores externos que tomaron parte del mismo.

Estos encuentros estarán abiertos a todas las unidades académicas y tendrán como propósitos principales comunicar los procesos y resultados de cada autoevaluación, así como socializar los informes de las evaluaciones externas.

Este espacio permitirá iniciar un diálogo entre los actores participantes focalizado en la validación de los resultados de las investigaciones, en la generación de síntesis integradoras de las valoraciones y en orientaciones de propuestas de acción futuras.

Finalmente, se propone el diseño de políticas de intervención. Esta instancia reconoce dos niveles de acción: a) referido al diseño e implementación de propuestas de mejoras en las unidades académicas en relación con los problemas detectados y las síntesis valorativas elaboradas; y b) referido al diseño de políticas de acción -generadas desde la ANFHE-, y articulado a organismos del estado -Ministerio de Educación de la Nación, SPU, CIN, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, entre otros-.

Por último, este proyecto plantea la necesidad de que ANFHE realice una metaevaluación del dispositivo puesto en marcha, a fin de decidir la viabilidad de extenderlo a otras carreras de Humanidades y Educación.

El propósito final de este proyecto es la construcción de un modelo de evaluación, entendiendo por este a una representación abstracta, general y simplificada de los patrones comunes y más relevantes de actuación en los procesos realizados por los equipos participantes. Estas pautas surgen de la ejecución, puesta a prueba y meta evaluación de este proyecto.

#### **1.4. Respuesta inicial al Proyecto**

Frente a la invitación que ANFHE realizó a las universidades nacionales para participar en esta experiencia piloto de ejecución del proyecto de investigación evaluativa, seis unidades académicas se dispusieron a trabajar en sus profesorados en Letras. La muestra se organizó en función de la ubicación geográfica de la carrera en el territorio nacional -contemplándose noroeste, noreste, centro y sur de Argentina-, el tamaño, la antigüedad de las mismas -se procuró que

la carrera tuviera egresados- y muy particularmente, que existiera voluntad expresa de participar. De este modo quedaron seleccionadas las siguientes carreras y unidades académicas:

- Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Profesorados en Letras Modernas y Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Misiones.
- Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco.
- Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Catamarca.

De las seis unidades académicas que iniciaron su proceso de evaluación hacia fines de 2014, lograron concluir la fase de autoevaluación cuatro de ellas. El trabajo realizado en algo más de dos años da cuenta de la rigurosidad, el compromiso y la responsabilidad de los equipos que asumieron el desafío de realizar una construcción colectiva.

El Proyecto original adoptó nombres propios en cada universidad participante:

1. Autoevaluación de los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.
2. Autoevaluación curricular del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
3. Autoevaluación comprensiva del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Misiones. Enclaves contextuales y académicos.

4. Investigación evaluativa de las carreras de Profesorados en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco.

Los procesos y resultados de cada uno de estos proyectos se presentan en los capítulos 3, 4, 5, y 6.

Desde la coordinación de la propuesta se buscó apoyar, acompañar y articular los diferentes procesos de las unidades académicas con múltiples estrategias:

1. Organización de instancias de formación, entre ellas un Seminario sobre investigación evaluativa y participativa a cargo de referentes nacionales como Irene Vasilachis –quien abordó aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa en ciencias sociales-, Susana Celman –que se abocó a la especificidad de la investigación evaluativa- y Teresa Sirvent –quien realizó aportes en torno a la investigación participativa-.
2. Reuniones periódicas de los seis equipos con las coordinadoras para acordar criterios sobre la delimitación y formulación del objeto de evaluación, marcos conceptuales y metodologías -procedimientos para la recolección y análisis de datos, muestras, etc.-. A pesar de que cada unidad académica realizó procesos diferentes de acuerdo a sus contextos particulares y posibilidades, respetando así su autonomía e idiosincrasia, se mantuvieron ciertos núcleos de procedimientos y fundamentalmente, concepciones comunes.
3. Lectura de informes de avances de las investigaciones por las coordinadoras con las consiguientes devoluciones que fueron discutidas en los encuentros presenciales. Algunos de estos avances se expusieron en plenarios de ANFHE.

## Capítulo 2

### Contexto conceptual<sup>7</sup>

*Zulma Perassi y Viviana Macchiarola*

El contexto conceptual de base en el que enclava este trabajo requiere el tratamiento de tres ejes o coordenadas que direccionaron la acción desarrollada:

1. La investigación evaluativa.
2. La evaluación.
3. El currículo.

#### 2.1. La investigación evaluativa, su sentido

Trabajar con la investigación evaluativa nos sitúa en una zona de intersección, entre el campo de la investigación y el de la evaluación. Esta disciplina, que tiene su origen en el siglo pasado, reconoce diferentes hechos fundacionales según el autor que se consulte. Así, Gredler (1996) atribuye a Tyler los inicios de la misma, hacia el año 1932, cuando el destacado educador estadounidense trabajaba en la evaluación de programas denominada *Eight Year Study*; Kish (1987) identifica al *International Social Science Bulletin* de 1955 como espacio científico de surgimiento; De la Orden sostiene que la denominación “investigación evaluativa” se inaugura en 1974 en el *Educational Index* (Escudero Escorza, 2006).

Durante la segunda mitad del siglo pasado esta investigación cobró gran desarrollo y se fue instalando como un dispositivo o meca-

---

<sup>7</sup> Este Capítulo recupera y se organiza en torno al artículo titulado “Trazos claves para una evaluación democrática de las carreras de profesorado en Argentina” de Perassi, Z. y Macchiarola V. que fue publicado en *RAES -Revista Argentina de Educación Superior-* Año 7, Número 11, noviembre de 2015, pp.73-93.

nismo estratégico de cambio social justo y equitativo (Cook, 2015; Schawndt, 2002) colaborando con los decisores políticos y sociales en la mejora de su accionar.

El concepto de investigación evaluativa suele confundirse con el de investigación en evaluación, sin embargo, ambos términos aluden a ideas diferentes. Adherimos a la distinción que establece De la Orden, cuando afirma:

La investigación sobre la evaluación hace referencia a la búsqueda disciplinada y sistemática de conocimiento objetivo sobre la evaluación, mientras que la investigación evaluativa se concibe como una forma aplicada de la investigación, generalmente en el ámbito de las ciencias sociales, y se identifica con un tipo de evaluación con ciertas características de rigor científico (De la Orden, 2012: 1).

De este modo, el objeto de la investigación evaluativa no es necesariamente la evaluación, aunque puede llegar a serlo.

La investigación evaluativa se emplaza en contextos de cambio social. Al decir de Escudero Escorza (2006) “es un tipo especial de investigación social, en relación con los programas, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones” (p. 181). El mismo autor afirma que se trata de una investigación aplicada, que incide sobre los objetos indagados, analiza y juzga su calidad conforme a criterios científicos múltiples y sugiere acciones alternativas a las audiencias implicadas.

Para Arnal, del Rincón y Latorre (1992) la investigación evaluativa es una forma de investigación educativa que busca determinar el valor de un objeto -programa, política o institución determinada, en este caso, el valor o mérito de las carreras de profesorado- con el fin de mejorarlo y orientar acciones futuras.

Si bien la investigación evaluativa se vio en sus orígenes estrechamente ligada a la evaluación de programas, es mucho más que eso. Por otra parte, no todo proceso evaluativo supone una investigación evaluativa. Se puede evaluar sin hacer investigación. La investigación evaluativa incluye tres dimensiones: a) una dimensión axiológica o valorativa que refiere a la construcción de un juicio de valor al com-



parar lo referido con un referente que puede ser un estándar o lo que los equipos evaluadores definan como rasgos de calidad; b) una dimensión propositiva que significa un compromiso político con la acción, con la mejora; y c) una dimensión teórica que refiere a la comprensión conceptual, a la producción de conocimiento local. La investigación evaluativa siempre se mueve desde un nivel práctico concreto a un nivel conceptual o teórico. Este último distingue a la investigación evaluativa de la evaluación de proyectos y programas.

Para Tomás Escudero (2016) la investigación evaluativa

se encuadra en un *contexto de cambio* y más concretamente, en un *contexto de cambio social*. Se trata, de un *enfoque reactivo* de la investigación, dentro de la *corriente de pensamiento paradigmático de base crítica*, que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición *pragmática* y *contextualista*, desde la que se defiende una noción situacional del desarrollo social... (p. 3).

Esta investigación se despliega en contextos reales como auxilio de las políticas sociales –en este sentido trabaja con resolución de problemas-, se alinea con el cambio y el desarrollo social.

En una publicación anterior (2011) Escudero remarca que el propósito esencial de la esta investigación no radica ni en la descripción, ni en la producción teórica, sino que se orienta a sustentar la toma de decisiones y la planificación que derivan de ella, a la solución de problemas y la construcción práctica de proyectos y programas para intervenir sobre la realidad, siempre, emplazándose dentro de la tradición investigadora aplicada.

El carácter transdisciplinar<sup>8</sup> de esta investigación, que fue insistentemente marcada por Scriven, habilita una importante diversidad y flexibilidad metodológica. La elección que realiza el equipo investigador debe estar vinculada con la problemática a indagar, el contexto en el que se sitúa la misma, su historia y circunstancias, los

---

8 En la perspectiva transdisciplinar, la investigación evaluativa, manteniendo su idiosincrasia como disciplina autónoma, proporciona herramientas y apoyos básicos a otras disciplinas muy diversas (Scriven, 2003). De este modo, la investigación evaluativa puede ser considerada una disciplina que incluye sus propios contenidos y los de otras varias disciplinas que son objeto de estudio.

actores implicados, las fuentes de consultas, las técnicas de relevamientos empleadas, los procedimientos de análisis y validación de la información, etc. Por lo general resulta muy pertinente el empleo de metodologías mixtas.

## **2.2. La evaluación educativa: algunos conceptos esenciales**

Es importante poder explicitar aquí algunas nociones claves vinculadas a la evaluación, que traducen el posicionamiento asumido por quienes guiamos este proceso y develan los cimientos que subyacen a la actuación de los equipos de investigadores-evaluadores.

### *2.2.1. La concepción de evaluación que asumimos*

A partir de las propias experiencias, la historia personal, la trayectoria educativa recorrida, la formación desarrollada, la experiencia laboral, los rasgos de personalidad que cada cual posee, las culturas institucionales donde estamos insertos, el contexto histórico, político y social en que transcurre nuestra vida, vamos construyendo una concepción de evaluación. Esta concepción muchas veces no se ha hecho consciente para quien la porta, sin embargo, en un trabajo compartido es necesario debatirla y tomar decisiones sobre ella.

La noción de concepción es diferente según los autores que se consulten.

Thompson (1992) entiende que la concepción es una “estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p. 130).

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006) postulan que las concepciones son sinónimo de representaciones implícitas, asumen que las mismas tienen preeminencia sobre la acción de las personas, constituyéndose en una valiosa herramienta de aprendizaje e intervención. En este sentido, “para poder cambiar las prácticas de las personas es fundamental conocer previamente sus concepciones y vincularlas a su realidad” (Hidalgo y Murillo, 2017: 109).

Pratt (1992), Philipp (2007) y Thompson (1992) coinciden al señalar que las concepciones que poseen los profesores operan como una estructura de ideas implícitas personales mediante la cual ellos interpretan sus propias prácticas profesionales.

Para quienes elaboramos este proyecto, las concepciones de evaluación asumen un significado distinto e implican otras dimensiones que trascienden las representaciones y creencias, aunque las incluyen. Hablamos de concepciones:

[...] como las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas respecto al fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva, las concepciones comprenden los *modos de pensar y de hacer evaluación educativa*; es decir, si bien los discursos pueden denunciar inicialmente la posición de cada persona, existen múltiples razones por lo que esto no siempre es así; por ello, se asume que son los actos los que develan la verdadera concepción que abraza cada cual (Perassi, 2014: 48).

Dias Sobrinho (2004) no emplea el término “concepción”, sino que alude a paradigmas o enfoques de evaluación, en un sentido similar al que aquí trabajamos. Él reconoce la existencia de dos paradigmas, uno de ellos, ligado al control y a la verificación, emparentado con la perspectiva tradicional y conservadora que intenta constatar los logros obtenidos a partir de estándares previamente establecidos. Se ocupa especialmente de enfatizar la objetividad del procedimiento ligado a los resultados, por lo general, mirando al pasado. Se trata de evaluaciones estáticas y tecnicistas, preocupadas por medir resultados o productos, generalmente desarrolladas por agencias externas.

El segundo modelo se focaliza en la evaluación (no en la medición) y busca construir sentidos y atribuir valor. En el desarrollo del proceso captura hechos, acontecimientos y datos de la realidad, pero se interroga además por las percepciones que los sujetos poseen sobre el objeto indagado. Lo real interesa como producción del pasado, pero mucho más como construcción abierta al futuro. Estas son

indagaciones participativas, dinámicas que poseen amplio sentido ético-político.

El autor afirma que ambas son epistemologías diferentes que representan dos visiones del mundo, sin embargo, subraya su complementariedad y concurrencia e invita a no concebirlas como perspectivas excluyentes (Dias Sobrinho, 2004).

En un sentido similar, Stake (2006) realiza una diferenciación entre dos tipos de evaluación que resulta útil para nuestras intenciones. Distingue entre la *evaluación basada en criterios* y *evaluación comprensiva*. La primera supone comparar una situación con ciertos referentes o criterios preestablecidos. El criterio es un atributo que se considera importante -por ejemplo: contenidos a incluir en cada campo de formación, carga horaria del plan, características de la práctica docente-. El descriptor es la cantidad o calidad de ese atributo que marca la diferencia entre la aceptabilidad o no aceptabilidad de lo evaluado -por ejemplo, con relación a los criterios anteriores: selección de contenidos que debe incluir una carrera, una carga horaria mínima para el plan de 2.900 horas; prácticas docentes supervisadas, distribuidas a lo largo de la carrera, en contextos diversos-.

La *evaluación comprensiva*, en cambio, consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias utilizando especialmente la descripción verbal. Se basa en episodios, sucesos, actividades, evidencias. Intenta comprender los múltiples significados que las personas otorgan a los acontecimientos; es multireferencial, considera los criterios múltiples y, a veces, contradictorios de los diversos participantes; busca comprender qué sucede, cómo, por qué. Significa valorar guiándose por la experiencia colectiva y fundada de “estar en la situación”. Es una evaluación que busca interpretar los sentidos y valoraciones del objeto desde la perspectiva de los actores implicados -y no desde la perspectiva del evaluador- a fin de transformarlo y mejorarlo.

Escudero Escorza (2006) recupera notas distintivas del paradigma pragmático en consonancia con la evaluación comprensiva. Entre otros rasgos destaca: posee fundamentos epistemológicos en el construccionismo social, realiza indagaciones en situaciones naturales, se constituye en búsqueda de solución a problemas situados en contextos determinados, privilegia el nivel de análisis molecular, im-

pulsa estudios de carácter ideográficos, asume la observación como fuente clave de conocimiento, atiende la incorporación de datos cualitativos y cuantitativos, sostiene propósitos de mejora del objeto indagado. En este marco, el investigador - evaluador se constituye en un agente del cambio social.

El posicionamiento que adopte el equipo investigador dependerá también de las respuestas que él mismo vaya construyendo a diversos interrogantes. Los interrogantes pueden ser múltiples, los más relevantes refieren a las siguientes cuestiones.

### *2.2.2. El propósito o finalidad de la evaluación*

Borrell Felip (2002) adjudica cuatro propósitos posibles a la evaluación educativa: diagnosticar, optimizar, controlar y acreditar. Ellos no son necesariamente excluyentes, es decir, un proceso evaluativo puede tener más de una intencionalidad. Sin embargo, existen diferencias entre estas finalidades.

Cuando se evalúa con fines diagnósticos, solo se pretende conocer el estado de situación de aquello que se indaga. Etimológicamente el diagnóstico hace referencia al conocimiento que permite discernir y distinguir distintos aspectos del objeto en estudio *-dia-gnosis-*. Si bien en ocasiones se la identifica con la evaluación inicial, no necesariamente debe ser así. La búsqueda por conocer la situación que se afronta, comprender la multiplicidad de factores y circunstancias que la componen determina que se evalúe con esta finalidad.

La mejora u optimización como propósito de la evaluación implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, capturar evidencias que permitan tomar la decisión fundada de reajustar o corregir el rumbo que posee el mismo. En este sentido, no es suficiente conocer la realidad, aunque ello es necesario, el fin de esta valoración es la intervención sobre dicha situación.

...la evaluación se alza como un proceso regulador que nos ayuda a conocer lo que estamos consiguiendo, con el fin de lograr una actuación coherente y adecuada que nos permita desvelar

los entresijos que forman parte eminente de la vida organizativa... (Calatayud Salom, 2010:10).

El control –finalidad presente en los modelos tradicionales de evaluación- refiere a la verificación o constatación de los resultados alcanzados. Se trata de contrastar los logros obtenidos con los objetivos y metas planteadas inicialmente, para dimensionar la distancia existente entre ambos. Esa discrepancia generalmente fue medida empleando escalas preferentemente cuantitativas, ligadas a una supuesta objetividad.

Controlar es un propósito válido para una evaluación, sin embargo, no debería ser el único, ni el más relevante.

La evaluación con fines de acreditación está vinculada con el hecho de certificar la presencia de ciertas condiciones en el objeto evaluado, lo que permiten enmarcarlo en determinada categoría. En esa actividad participa una entidad externa, de modo que ninguna entidad o grupo evaluador puede acreditarse a sí mismo.

Al desarrollar un proceso de investigación evaluativa es deseable que se priorice la optimización, precisamente para asegurar la mejora en el caso que nos ocupa, de la carrera valorada. Pero habrá momentos en que el diagnóstico tome fuerza como propósito central y otros, en que el control adquiera primacía. Este último no debe desestimarse como finalidad, sin embargo, en modelos democráticos se espera que no sea la intencionalidad exclusiva.

La investigación evaluativa que se está proponiendo acá tampoco niega la posibilidad de la acreditación<sup>9</sup>, no obstante debe quedar claro que esta finalidad se constituye en una alternativa secundaria, vale decir, una opción complementaria y subsidiaria a la búsqueda principal.

---

9 RIACES (2004) e IESALC (2008) refieren a este concepto como reconocimiento o certificación de la calidad de un objeto –sea este una institución de educación o de un programa educativo-, que se realiza a partir de un proceso previo de evaluación. Ese proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación siempre implica juicios de valor respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente ya sea por el organismo acreditador, o bien, por la autoridad educativa oficial.

En relación directa con la finalidad, se define la función principal que se le otorga a la evaluación.

### 2.2.3. *La función principal de la evaluación*

Scriven fue quien en la década del 60 distinguió por primera vez la evaluación sumativa, a la que denominó evaluación formativa. Mucho se ha escrito desde entonces sobre estos conceptos, otorgándoles a veces un significado restringido. Con el aporte de diversos autores, entendemos a la evaluación sumativa como la acción intencionada que procura verificar los logros alcanzados en función de los objetivos o metas propuestas inicialmente. Se trata de la función evaluativa propia de las instancias de examen, que se focaliza en los resultados.

La evaluación sumativa orienta su esfuerzo a la elaboración de un juicio sobre los resultados alcanzados por objeto evaluado, sea este un curso, un proyecto o programa, el aprendizaje, etc.

Este tipo de evaluación tiene como propósito esencial el control y siempre ocurre hacia el final de un periodo, cuando ya no existen posibilidades de corregir el rumbo del mismo.

La evaluación formativa, a diferencia de la anterior, se vincula con el proceso, no solo porque se aboca a recuperar los indicios que permiten formular juicios valorativos acerca del funcionamiento o desempeño del objeto a indagar, sino principalmente, porque la esencia de su función consiste en brindar información para tomar decisiones acerca de la marcha del objeto. En este sentido, el carácter formativo garantiza la posibilidad de corregir desvíos y mejorar el proceso, porque recupera evidencias o resultados parciales que posibilitan re-planificar el avance. Así la función formativa se alinea con el propósito de optimización, poniéndose a su servicio.

La evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001: 14).

Tiburcio Moreno sostiene que “el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, que en las técnicas concretas empleadas (2012: 8).

#### *2.2.4. Los agentes evaluadores*

Los teóricos del campo de la evaluación organizan diferentes tipologías sobre quiénes son los responsables de evaluar. Las alternativas planteadas en síntesis son tres; en cada una de ellas se constituyen en evaluadores:

- a. Otro u otros que ocupen cargos o desempeñen funciones jerárquicamente diferentes a quien/ es son evaluados.
- b. Otro u otros que posean lugares equivalentes o similares a quienes se evalúen, o sea, aquellos que se desempeñen como pares.
- c. Nosotros, es decir los propios actores cuyas actuaciones son indagadas, o bien, los directamente implicados con el objeto de la evaluación.

Según la opción elegida, se concreta la heteroevaluación (a), coevaluación (b) o autoevaluación (c), las que pueden complementarse en el complejo desarrollo de una evaluación.

Los ejemplos de heteroevaluación resultan ampliamente conocidos puesto que han sido los que marcaron la historia de la evaluación clásica. Desde las evaluaciones realizadas a macro escala, hasta aquellas que se despliegan en el quehacer de nuestras prácticas cotidianas del aula, esta tipología sigue siendo la prioritaria.

La coevaluación es un ejercicio difícil de llevar adelante y muy poco desarrollado en Argentina. Para su consolidación, todavía se requiere un trabajo responsable y sostenido, especialmente referido al momento del intercambio de juicios valorativos fundamentados entre evaluador y evaluado, de tal manera que el mismo provoque en los últimos la necesidad de replantear el sentido o el rumbo de las actuaciones valoradas.

La autoevaluación es un proceso que ha tenido en las últimas décadas cada vez más presencia en distintos ámbitos educativos. Una



presencia que, por cierto, está mucho más acentuada en el discurso que en los hechos. Corresponde señalar que este término remite a un movimiento de repliegue, de autorreferencia, en el cual la búsqueda se orienta hacia sí mismo, las propias actuaciones, producciones, logros y dificultades. El sujeto –individual o colectivo- se asume objeto de esa evaluación, enfrentando la compleja tarea del desdoblamiento simultáneo: ser a la vez evaluador y evaluado.

Cuando se alude a la autoevaluación de una institución, Landi y Palacios (2010) sostienen:

... se trata de un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro. Es a partir de esa información generada en conjunto que se da la comprensión de las situaciones y se definen con mayor claridad las estrategias de mejora (p. 159).

Coincidimos con estas autoras cuando señalan:

La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un papel protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución (p. 158).

Llevar adelante autoevaluaciones que sean justas y responsables implica trabajar en el desarrollo de una competencia que demanda una formación sostenida. Ello compromete una dimensión técnica - de dominio conceptual e instrumental-, pero a su vez, ética y política. La construcción de una valoración colectiva, cuando el objeto de indagación es institucional, exige la implicación de los distintos sectores que la componen. Esto significa que si bien será un grupo de personas quienes lideren y lleven adelante esta investigación evaluativa, deberían generar las estrategias necesarias y pertinentes en cada contexto particular, para capturar los aportes de todos los sectores/actores.

Los resultados del proceso autoevaluativo deben necesariamente contrastarse con evaluaciones externas -sean estas co o hetero-evaluaciones- con el fin de corregir los sesgos posibles del mismo y validar los juicios emitidos, desde el análisis de los argumentos y evidencias presentadas. El despliegue de estos procesos va generando conocimientos sobre la propia institución, la reflexión y el debate fundamentado que da sustento a los juicios emitidos, y va cimentando el camino del aprendizaje institucional.

### *2.2.5. Los normotipos de evaluación en este proceso*

En la investigación evaluativa que estamos planteando y atendiendo a la propuesta de Robert Stake (2006), se identifican dos momentos de la indagación que reconocen modos diferenciados de trabajo. Estos momentos no implican una sucesión temporal, sino que poseen carácter dialéctico y pueden coexistir simultáneamente.

Una de ellas, denominada por el autor *evaluación basada en criterios o en estándares* -otros teóricos, la llaman de referentes preestablecidos o evaluación preordinada- remite a la evaluación clásica. En este marco, antes de llevar adelante una indagación se definen los referentes, es decir, aquellos patrones contra los que se contrastan las actuaciones o resultados, para emitir un juicio de valor.

El origen de los referentes (o criterios) puede ser diverso: entre otros, marcos normativos, teorías, acuerdos intergrupales, etc. Puede ocurrir además, que los mismos sean definidos por agentes o entidades externas, o bien, por la propia comunidad evaluadora.

La nota distintiva de esta evaluación radica en que el referente o norma es una construcción realizada *a priori*.

Cuando la evaluación basada en criterio involucra distintas unidades de aplicación -carreras, unidades académicas, universidades, etc.- puede admitir el análisis comparativo, en relación con distintos aspectos indagados.

La evaluación comprensiva que plantea Stake -que alude a otro momento en la investigación evaluativa- está orientada a la comprensión del fenómeno en estudio. Se busca develar los problemas medulares, las cuestiones sustantivas que obstaculizan el funcionamiento del objeto que se investiga, en la situación particular en que

ocurren. Demanda una actitud de escucha por parte de los evaluadores.

Esta evaluación, si bien puede recuperar aportes cuantitativos, se apoya fuertemente en los intereses y preocupaciones de los implicados. Captura la mirada que los sujetos tienen sobre la realidad.

Este tipo de evaluación no posee referentes definidos previamente. Los informes de resultados son específicos, particulares y –por lo general– no son factibles de generalización, ni permiten la comparación con otros escenarios o grupos externos. Poseen carácter ideográfico, por ello pueden admitir una valoración con referencia a otro momento histórico, de ese mismo objeto.

Las respuestas que el equipo investigador construya a las preguntas esenciales les permitirá ir moldeando su propia concepción evaluadora para enfrentar la tarea.

## **2.3. El currículo: objeto de evaluación**

### *2.3.1. Aproximaciones conceptuales*

El objeto que en la experiencia que presentamos se evalúa es el currículo. Por lo tanto, se hace necesario preguntarnos qué entendemos por currículo, cómo lo concebimos y qué dimensiones vamos a evaluar, en un primer intento de construcción y recorte conceptual. En efecto, las diferentes formas de concebir el currículo condicionan la forma de abordarlo, de evaluarlo y también, el tipo de lectura que hacemos.

En la teoría curricular pueden distinguirse tres grandes concepciones curriculares: la concepción tecnológica, la concepción práctica o del currículo como investigación y la concepción crítica. En la primera, el currículo se concibe como un conjunto de objetivos conductuales de aprendizaje que se fijan externamente. Se prevén contenidos y actividades como medios para su logro y luego se evalúa la consecución o no de tales objetivos. Está guiado por una racionalidad medios-fines y busca el control técnico de los procesos educativos. En este marco, evaluar el currículo es controlar o verifi-

car a través de la medición del logro de los objetivos como normas externas.

El currículo como práctica, deliberación o investigación se concibe como proyecto abierto o conjunto de intenciones educativas a experimentar y probar en la práctica. Es una hipótesis que se somete a revisión crítica y a procesos de deliberación; estos últimos suponen la detección de problemas y la elección de alternativas de solución para los mismos. Desde esta perspectiva, evaluar el currículo es comprenderlo e interpretarlo desde la perspectiva de los actores participantes. La evaluación forma parte del proceso de experimentación, investigación o deliberación. Busca la reflexión para perfeccionar los procesos educativos.

Desde las perspectivas críticas se reconoce la naturaleza política del currículo y su intención emancipadora o de reconstrucción social. Se lo concibe como producto o síntesis de la lucha entre distintos sectores o grupos sociales que pugnan por imponer sus propios proyectos político-educativos. Es una totalidad en continuo movimiento producto de condiciones históricas, políticas e institucionales. El interés que guía la evaluación del currículo así concebido es la acción emancipadora. Busca evidenciar o develar las contradicciones del currículo, las ideologías subyacentes, los intereses ocultos, mostrando cómo las estructuras socio-económicas atraviesan el currículo y la formación de las conciencias de los sujetos. Se evalúan los cambios y transformaciones curriculares, los procesos a través de los cuales se pasa de una situación o estructura a otra y los juegos de oposiciones o contradicciones entre lo viejo y lo nuevo. Acción y evaluación reflexiva constituyen una unidad.

En este trabajo asumimos las perspectivas procesuales y críticas del currículo y compartimos la conceptualización de currículo que elabora De Alba:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos

de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currícula en las instituciones sociales educativas (De Alba, 1991: 59-60).

Desde esta perspectiva, entonces, el currículo es una selección de cultura organizada bajo determinado modo, que regula el acceso al conocimiento y genera formas de pensar, hacer, sentir, razonar, clasificar, etc. En segundo lugar, puede analizarse como un campo en términos de Bourdieu (1987) en tanto resulta de la configuración de fuerzas entre agentes e instituciones que luchan por definir y distribuir el arbitrario cultural. En tercer lugar, es un puente entre intenciones y prácticas que las concretan, entre ideas y acciones (Stenhouse, 1987) y por lo tanto, un proyecto abierto en permanente reconstrucción.

En síntesis, asumir un enfoque práctico y crítico del currículo implica: 1) situar las discusiones y prácticas curriculares en el contexto político e histórico más general en el que se desarrollan; 2) realizar la crítica ideológica del currículo, develando sus supuestos ideológicos y comprendiéndolo como una construcción social, cultural y política; 3) brindar elementos para la construcción de propuestas curriculares sustentadas en valores que promuevan una sociedad más justa, democrática y solidaria (Macchiarola, 2000).

Desde estas perspectivas, el currículo universitario, como construcción social compleja y multifacética, se planifica, discute, desarrolla y gestiona en múltiples ámbitos y niveles: a nivel del diseño, de los discursos y de las prácticas (Goodson, 1995).

El diseño o planificación del currículo refiere tanto a un producto como a un proceso. El diseño, como producto, remite al plan de estudios entendido como documento político académico que representa una determinada selección cultural y que anticipa y orienta la enseñanza en la universidad. En los planes se entrecruzan dimensiones de orden administrativo, académico y político. Administrativo, en tanto regula las condiciones y recorrido de los aprendizajes de los alumnos; académico, por cuanto constituye una guía orientadora de la actividad docente; político, en tanto son resultados de luchas de poder entre sectores que pugnan por imponer su selección cultural.

Remite a lo que De Alba (1995) denomina dimensión estructural-formal del currículo, esto es un conjunto de relaciones estructurales que impone regularidades, límites, marcos de interpretación y, por lo tanto, configura la práctica, sin determinarla totalmente, ya que el diseño se reconstruye y completa en las situaciones interactivas de la propia acción. Es, en definitiva, un proceso de racionalización, conceptualización, deliberación y toma de decisiones que organiza los componentes de la práctica.

El diseño como proceso refiere al proceso sistemático de discusión, deliberación y análisis de los actores institucionales para tomar decisiones fundadas acerca de la selección, organización, estructuración, distribución y transmisión de los contenidos culturales que conforman un plan de estudios.

Ese diseño se concreta, modifica y resignifica en el *currículo en la acción* que se vincula con lo que De Alba (1995) denomina dimensión procesal-práctica o devenir y desarrollo del currículo en sus particulares condiciones históricas e institucionales. En términos de Lundgren (1991), el diseño formaría parte del contexto de formulación en el marco del proceso de elaboración curricular, que se completa y redefine en el contexto de realización.

El diseño y desarrollo curricular, encierran una serie de previsiones, decisiones y acciones que conforman su estructura superficial. Pero esas decisiones y acciones se fundamentan en una serie de razones, argumentaciones o pretensiones que configuran su estructura profunda o racionalidad.

Entenderemos aquí a la *racionalidad* “en cuanto predicada de las distintas formas que los hombres tienen de entrar en relación con el mundo objetivo, con el mundo social y con el de la propia subjetividad”<sup>10</sup> (Ortiz, 1997: 98) para dar razones que fundamenten sus decisiones curriculares. Se trata de un proceso de argumentación que justifica las acciones. Se busca de este modo desentrañar de qué manera los actores que planifican se relacionan con los tres mundos - objetivo, subjetivo y social - para elaborar criterios, principios o reglas que otorguen validez a las decisiones con relación a la selección,

---

10 El mundo objetivo remite a conocer y actuar sobre el estado de cosas o realidad existente; el mundo subjetivo, a las creencias y vivencias internas y el mundo social a las configuraciones normativas.

organización, distribución y transmisión del conocimiento académico que configura los currículos universitarios.

Así, la estructura profunda o racionalidad remite a los modos de entender los procesos de enseñanza, conocimiento, educación, institución y sociedad que están a la base y que el diseño refleja. Diseñar y desarrollar un currículo supone argumentar acerca de una profesión, su inserción y papel en la sociedad; sobre la universidad, su función social y su organización interna (formas de participación, origen de los cambios, relaciones de poder); y además, sobre el conocimiento (cómo se produce, cómo se distribuye, cómo se transmite, cómo se vincula conocimiento teórico y conocimiento práctico).

Concebido de esta manera el currículo, a la evaluación curricular la entendemos como

...un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) de la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular (De Alba, 1991: 133).

A partir de este concepto podemos diferenciar tres dimensiones de la evaluación: teóricas -orientadas a conocer-, críticas -valorar- y proyectivas -toma de decisiones para consolidar, cambiar o mejorar la realidad-.

La primera refiere al conocimiento y comprensión del currículo en su estructura y devenir; la segunda, implica reflexionar acerca de la distancia entre el referente que fija el estado deseable y lo referido u objeto de evaluación; y la tercera función supone una toma de distancia con el objeto para pronunciarse sobre él en un contexto decisonal dominante.

### 2.3.2. *Algunas categorías teóricas para evaluar el currículo*

En este párrafo presentamos algunas categorías conceptuales relativas al currículo a modo de anticipaciones de sentido que pueden orientar, entre otras, el trabajo interpretativo en los procesos de evaluación curricular.

En currículo está orientado por *códigos curriculares*. Bernstein (1988) define el código curricular como el conjunto de principios subyacentes que configuran el currículo; a este lo define como “principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí” (Bernstein, 1988: 47). Es un sistema de mensajes que selecciona e integra los conocimientos válidos a ser enseñados.

Dos principios que hacen a los códigos curriculares que analiza Bernstein (1988) son los de clasificación y enmarcamiento. La clasificación se refiere a la relación o grado de mantenimiento de los límites entre las categorías o contenidos. Define la estructura del currículo. En una clasificación fuerte, los contenidos están claramente aislados, es decir existe una relación cerrada entre ellos; Bernstein (1988) habla, en este caso de un código mosaico. En una clasificación débil, las fronteras están borradas, manteniendo los contenidos una relación abierta entre sí. Lo denomina código integrado.

Los principios de clasificación pueden ser internos al discurso educativo, esto es, aislamiento entre espacios curriculares y agentes que se especializan en campos disciplinarios diferenciados. Se trata de una clasificación intradiscursiva. Pero puede también hablarse de relaciones extradiscursivas de la educación: entre “un discurso general relativo a un cuerpo de conocimientos llamado educación y discursos específicos denominados materias profesionales” (Bernstein, 1994,165). Hace referencia a la relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento de la vida cotidiana, del mundo del trabajo, de la comunidad.

El concepto de enmarcamiento alude a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales e interactivas. “El enmarcamiento tiene que ver con quién controla algo” (Bernstein, 1994: 44). Ese control se ejerce sobre la selección de la comunicación, la secuenciación, ritmo, criterios y base social de la transmi-



sión. En un enmarcamiento fuerte el transmisor tiene el control; en uno débil es el alumno quien dispone de mayor control.

Un enmarcamiento débil habilita la flexibilidad curricular. Ella representa la forma que adopta un currículo a fin de permitir su adecuación y transformación en función de cambios científicos, tecnológicos, profesionales y sociales, por un lado, y la construcción por parte del alumno de su propio itinerario curricular, por el otro. Al incluir propuestas curriculares diferenciadas, a través de opciones u orientaciones, un currículo flexible ofrece al estudiante mayor autonomía en la prosecución de sus estudios y la posibilidad de movilidad inter e intra institucional. Se trata, en definitiva, de una forma de organización curricular que delega parte de las decisiones curriculares a los estudiantes. De este modo, el currículo flexible se opone a un plan de estudios tubular o compacto, donde el alumno ingresa a una carrera y recorre una serie de espacios curriculares sucesivos, obligatorios y lineales sin posibilidad de comunicación con otras áreas, ciencias o carreras. En él, la dinámica epistémica pierde fuerza ante la dinámica contextual (Díaz Villa, 2013).

La flexibilidad curricular supone una triple apertura del currículo: 1) institucional: hacia otras unidades académicas, otras universidades e instituciones no educativas vinculadas con las profesiones, 2) formativa: articulando la enseñanza con otras actividades como la investigación, la extensión o proyectos comunitarios y 3) disciplinar: hacia otras opciones o líneas de formación o profundización.

En síntesis, constituye al estudiante y al contexto en sujeto de la determinación pedagógica, creando un enmarcamiento débil del código curricular al ser el alumno el que tiene mayor control, en cierta etapa de su carrera, sobre los principios de comunicación pedagógica: selección de los significados, de la secuencia o progresión y del ritmo. Tal como señala Díaz Villa:

La flexibilidad se constituye en un principio generativo de identidades escindidas, convertibles y re-convertibles, flexibles, capaces de yuxtaponer o mezclar significados de universos simbólicos y culturales muy diversos, por no decir híbridos. Ese es su poder como significante hegemónico (2013:128).

En cuanto a la clasificación de un código curricular su carácter débil o fuerte determina diferentes modos de organización y estructuración curricular. La organización hace referencia a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas, módulos o áreas, según el tipo de plan adoptado.

La estructuración alude al establecimiento de secuencias horizontales y verticales entre asignaturas, áreas o módulos, configurando un mapa curricular (Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Drumond y Dayan et al., 1992).

Ambas dan cuenta de las reglas que organizan el conocimiento curricular y que regulan el acceso y construcción del saber profesional.

Secuencia y ritmo son, también, categorías para analizar un currículo. Según Bernstein (1994), en un currículo podemos examinar el tiempo acordado a cada contenido y su carácter obligatorio u opcional, lo que da cuenta del status y significación de estos contenidos en una carrera. El tiempo acordado está definido por reglas de secuencia y ritmo. Las primeras se refieren a que ciertos contenidos deben ir antes y otros después. El ritmo es la tasa de adquisición esperada, lo que debe aprenderse en un tiempo determinado (Bernstein, 1994).

Por otra parte, la selección de conocimientos válidos puede analizarse desde el concepto de *campo de conformación estructural curricular* (CCEC) de De Alba, quien lo define como “un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus) que se articulan en torno a determinado tipo de formación o capacitación, que se pretende obtengan los alumnos” (De Alba, 1993:40). Los CCEC delimitan y recortan los saberes que circulan y por lo tanto las perspectivas desde donde pensar e interrogar la realidad, componiendo así un “cerco cognitivo” para la formación (Frigerio, 1991: 23). Atienden a la función mediadora del currículo entre sujeto y realidad en tanto valoran, priorizan, enfatizan o, por el contrario, quitan o excluyen determinados contenidos, lo que tiene consecuencias en el desarrollo del perfil profesional. En términos de Bernstein los CCEC conforman el discurso instruccional “que se ocupa de la transmisión/adquisición de competencias específicas” (Bernstein, 1990: 216).

Los CCEC que considera la autora son:

1. CCEC epistemológico teórico: supone incluir espacios curriculares y contenidos que permitan al estudiante el estudio de las teorías del campo disciplinar o profesional (formación teórica) y de los modos o formas de razonamiento e investigación que dieron origen a esas teorías (formación epistemológica). Esto implica también el aprendizaje de las lógicas y metodologías de la investigación.
2. CCEC crítico-social: permite comprender la función social de la profesión, su inserción en la realidad social. Posibilita a los futuros egresados reconocerse a sí mismos como sujetos sociales producidos y productores de transformaciones posibles.
3. CCEC de incorporación de los elementos centrales de la práctica profesional: supone incorporar desde el comienzo de la carrera espacios que permitan abordar la práctica profesional desde una perspectiva emergente y transformadora.
4. CCEC de incorporación de avances científicos y tecnológicos: implica la suficiente apertura y flexibilidad del currículo como para permitir a incorporación de los avances científicos y tecnológicos en el currículo.

En vinculación con los CCEC se pueden diferenciar tipos de conocimientos que se incluyen en el currículo. Camilloni (2013) distingue tres tipos: *conocimiento general, básico y profesional*. El conocimiento general es el que deberían poseer todas las personas para tomar decisiones en su vida personal, profesional, cívica, etc. Incluye informaciones, habilidades, actitudes, formas de expresión, capacidades tecnológicas y para las relaciones sociales, entre otros componentes. El conocimiento básico es aquel necesario para que el alumno pueda luego introducirse en el estudio de disciplinas más avanzadas que corresponden a un campo profesional o disciplinar particular. El conocimiento profesional es el que pertenece a un campo profesional determinado y permite fundamentar decisiones relativas al ejercicio de la profesión.

Finalmente, no podemos soslayar la potencialidad interpretativa de conceptos como *currículo nulo* y *currículo oculto*. El primero refiere a “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas

de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985 en Flinders, Nodding y Thornton, 1986: 3). El currículo nulo dice tanto o más que el currículo explícito por las perspectivas ideológicas que sustentan las ausencias.

El currículo oculto está constituido por “aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de las formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela” (Giroux, 1990: 44).

Sin lugar a dudas, estas categorías conceptuales no agotan la complejidad de este concepto de “entrañas tensadas” como diría Furlán (1996: 33). No obstante, entendemos que brindan un sistema inicial de conceptos, supuestos, creencias y teorías que respaldan e informan las investigaciones evaluativas que en este libro se presentan.

## 2.4. Encuadre inicial del Proyecto

A partir de las principales conceptualizaciones compartidas y a modo de síntesis de encuadre del trabajo, planteamos aquí las coordenadas esenciales que direccionan este proyecto.

A. Este proyecto se concibe como una *investigación evaluativa* de las carreras de profesorado.

El valor esencial de este posicionamiento reside en articular una función específica de la universidad -la producción de conocimientos- con el compromiso propositivo que supone la evaluación. Avanzar en la conceptualización, más allá del programa específico que se evalúa. De este modo, se pone en juego un programa, pero también ciertas ideas, teorías, principios que lo sustentan, aportando a la construcción y producción de conocimiento en el campo educativo y de las ciencias humanas. Lograr síntesis conceptuales valorativas, desplegar un proceso hermenéutico y de comprensión teórica del objeto evaluado, que va más allá del mero enjuiciamiento.

B. La *concepción de evaluación* en la que está anclada la propuesta posee ciertas características distintivas.

Es democrática, participativa, pública, es parte de un proyecto político, social y educativo más amplio. Abre la posibilidad de concretar un aprendizaje institucional y se apoya en una racionalidad comunicativa, fuertemente sustentada en la fuerza del argumento más pertinente.

C. El proyecto articula procesos generados desde diferentes agentes evaluadores, originando senderos de orden complementario.

Requiere en su primera fase del momento de autoevaluación – que en sí mismo constituye la instancia más compleja y esencial del proceso-, de la coevaluación o validación intersubjetiva con pares de otras unidades académicas que participan de la investigación y también, de la heteroevaluación que es realizada por expertos externos.

D. La estrategia general de evaluación sugerida por quienes coordinamos este proyecto, no es lineal y está íntimamente vinculada con los recortes conceptuales. Proponemos:

1. Análisis global inicial del objeto o primera aprehensión:

Corresponde preguntar: ¿Por qué evaluar esta carrera? ¿Para qué evaluarla? ¿Quiénes van a utilizar los resultados de la evaluación? ¿Qué decisiones se van a tomar a partir de la evaluación? ¿Quiénes las van a tomar?

2. Delimitación del objeto:

¿Qué preguntas le hacemos al objeto? Ello supone la selección de diferentes dimensiones o aspectos del objeto a evaluar. No se puede abordar la totalidad del mismo, entonces se procede a hacer recortes sucesivos de la carrera.

3. Elaboración de referentes para la evaluación o de aquellas normas, criterios, parámetros con relación a los cuales se van producir los juicios de valor.

El referente brinda una lectura orientada y filtrada de la realidad, no directa. En su construcción inciden concepciones teóricas acerca del objeto, concepción de evaluación que se sustenta, propósitos de la evaluación, contexto decisional en que se inserta la evaluación, consideraciones acerca del contexto socio-institucional de la evaluación, etc.

4. Construcción de instrumentos para captar información pertinente:

Entre otros: protocolos de entrevistas, guías de observaciones, análisis documental, análisis de discurso, cuestionarios, etc.

5. Formulación de un corpus de información y recolección de la misma:

Se apela a los documentos formales e informales, expresiones y relatos de los actores, estadísticas, registros de observación, actas de reuniones.

6. Producción del juicio valorativo a través de sucesivos acercamientos a la realidad.

En cada aproximación se construyen hipótesis evaluativas a partir de la visión acerca de la realidad de los actores y datos empíricos que permiten organizaciones parciales de la realidad. Estas hipótesis orientan nuevas entradas y la reconstrucción de los referentes. El juicio se elabora apreciando la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia.

7. Comunicación del resultado de la evaluación a través de la producción de un informe o documento.

Estos resultados no son generalizables. En todo caso puede darse una generalización naturalista que significa que lo que se aprende en un proceso evaluativo permite tomar conciencia de lo que se puede buscar y encontrar en otros lugares, pero no que vamos a encontrar lo mismo (Eisner, 1998). La evaluación de una carrera proporciona guías, no garantías de lo que podemos encontrar en otros. En la comunicación de la evaluación puede realizarse una evaluación analítica en función de cada referente, o sintética y global con relación al conjunto de referentes.

8. Toma de decisiones en relación al cambio o consolidación del objeto investigado.

Este encuadre inicial sienta las bases para fundar la construcción de un modelo de evaluación democrático a mediano y largo plazo, orientado por principios de responsabilidad social hacia resultados y procesos de formación docente, que permita generar conocimiento público y colectivo, que provoque un aprendizaje institucional y via-

bilice la mejora de la educación universitaria. Procuramos gestar un sostenido proceso metaevaluativo sobre las experiencias desarrolladas, para encontrar indicios y pautas orientadoras de futuras investigaciones evaluativas de otras carreras de profesorado universitarios.

## Bibliografía

- Alvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ANFHE (2014). Proyecto *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorados en Letras*. Documento aprobado por el XXV Plenario. Santa Fe.
- Arnal Justo, Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Volumen II*. Madrid: Akal.
- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Los tres estados del capital cultural*. *Revista Sociológica* Nº 5. UAM Aguascalientes. México.
- Borrell Felip, Núria (2002). *Evaluación Institucional*. Módulo 4. Curso de Maestría Dirección y Gestión de Centros Educativos. Universitat de Barcelona: Graó. Les Heures Formació Continuada.
- Calatayud Salom, María Amparo (2010). “Entresijos de la evaluación. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje” en De La Calle, Miguel. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Ministerio de Educación. España.
- Camilloni, Alicia (2013). “De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas” en Stubrin, Adolfo y Díaz, Nuria (compiladores). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.

- De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Días Sobrinho, José (2004). *¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?* Educ. Soc. vol. 25 (88) Special Campinas 1-16.
- Díaz Barriga, Frida; Lule, María Lourdes; Pacheco, Diana; Drummond, Silvia y Dayan, Elisa (1992). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Díaz Villa, Mario (2013). "Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de identidad profesional" en Stubrin, Adolfo y Díaz, Nuria (compiladores). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Escudero, Tomás (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Universidad de Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Flinders, David; Nodding, Nel y Thorton, Stephen (1986). "The null curriculum: its theoretical basis and practical implications" en *Curriculum Inquiry*, 16 (1) Spring: 33-42. Traducción.
- Frigerio, Graciela (1991). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Furlán, Alfredo (1996). *Currículum e institución*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Gredler, Margaret (1996). "Juegos educativos y simulaciones: Una tecnología en busca de un (investigación) de paradigma" en Jonassen, David (Ed.). *Manual de investigación para las comunicaciones educativos y tecnología*. Nueva York: MacMillan.
- Habermas, Jürgen (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.



- Intituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2008). *Bases Conceptuales*. UNESCO.
- Kish, Leslie (1987). *Statistical design for research*. New York: J. Wiley.
- Landi, Nidia y Palacios, María Elena (2010). *La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación*. *Revista Iberoamericana de Educación*. RIE N° 53. OEI 155-18.
- Lundgren, Ulf (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata. Madrid.
- Macchiarola, Viviana (2000). *El currículum de la formación docente*. Córdoba: Educando ediciones.
- Ortiz, Gustavo (1997). *Reconstrucciones de la racionalidad social*. *Estudios*. N° 7/8. Junio 1996. Junio 1997. P.p. 97-118.
- Philipp, Randolph (2007). "Mathematics teachers' beliefs and affect" en Lester, Frank (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Mateos, Mar y Pérez Echeverría, Puy (2006). "Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje" en Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Pérez Echevarría, Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena y De la Cruz, Montserrat (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pratt, Daniel (1992). *Conceptions of teaching*. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Schwandt, Thomas (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing.
- Scriven, Michael (2003). "Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision" en Donaldson, Stewart & Scriven, Michael (Eds.), *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, (pp. 19-42). Mahwah, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Thompson, Alba (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York: Macmillan Publishing.

### *Fuentes electrónicas*

Cook, Jamer (2015). *Using Evaluation to Effect Social Change: Looking Through a Community Psychology Lens*. American Journal of Evaluation, 28 (1), 107-117. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177/1098214014558504>

De La Orden, Arturo (2012). Investigación, evaluación y calidad en la educación. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Escudero Escorza, Tomás (2006). *Claves identificativas de la Investigación Evaluativa: análisis desde la práctica*. Contextos Educativos 8-9. Recuperado de: <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf>

Escudero Escorza, Tomás (2016). *La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante*. RELIEVE 22 (1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>

Hidalgo, Nina y Murillo, Javier (2017). *Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 15, núm. 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149730007>

Moreno, Tiburcio (2012). *Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales*. Revista de evaluación educativa, 1 (1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/21/14>

Perassi, Zulma (2014). *Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. escuela "tradicional"*. Alteridad, Revista de Educación, 9 (1), Ecuador. Recuperado de: [http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt\\_v9n1\\_Perassi.pdf](http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/6261395/Alt_v9n1_Perassi.pdf)

Perassi, Zulma y Macchiarola, Viviana (2015). *Trazos claves para una evaluación democrática de las carreras de profesorado en Argentina*. Revista Argentina de Educación Superior - RAES - Año 7, Número 11, pp. 73-93. Recuperado de: [www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista11.inc](http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista11.inc)

Red Íbero Americana para la acreditación de la Educación Superior - RIACES (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y

Acreditación Documento MADRID. Recuperado de: [http://www.ane-ca.es/var/media/21717/publi\\_riaces\\_glosario\\_oct04.pdf](http://www.ane-ca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf)

# **EXPERIENCIAS DE AUTOEVALUACIÓN**

## Capítulo 3

# **Autoevaluación comprensiva del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Misiones**

## **Enclaves contextuales y académicos**

Equipo de trabajo

Coordinadoras generales:

*María Victoria Tarelli y Carla Andruskevicz*

Secretaría Académica:

*Javier Figueroa*

Docentes Investigadores por áreas:

Formación Docente y Práctica Profesional:

*Raquel Alarcón, Miguel Franco, Claudia Santiago y María del Rosario*

*Lezcano Azar*

Estudios del Lenguaje:

*Liliana Daviña y Alejandro Di Iorio*

Literaturas:

*Jorge Servián, Carolina Repetto, Karina Lemes y Natalia Aldana*

Teórico-metodológicas y Semiótica:

*Carmen Guadalupe Melo y Froilán Fernández*

Graduados y Estudiantes:

*Yanina De Campos y María Eugenia Mercol*

## **Resumen**

La propuesta de este Proyecto de Investigación Evaluativa se vincula con la posibilidad de focalizar la mirada y la atención en distintas dimensiones del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, las cuales se entrecruzan involucrando a sus distintos claustros, en relación con sus adecuaciones/anclajes/enclaves en el contexto de frontera. De este modo, nos propusimos abordar la instalación y actuación de la carrera en el contexto sociocultural y político-educativo en el cual se desarrolla, con el objetivo de analizar su inserción en los espacios provincial y nacional, revisando las orientaciones que organizan la estructura curricular del Plan de Estudios actual (2002/2004) en relación con los Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios -CIN, ANFHE-. Al mismo tiempo, se consideraron los aportes de los alumnos y graduados, para explorar y profundizar en las competencias y dificultades más recurrentes que manifiestan en relación con la formación recibida.

### **3.1. Aproximaciones a la problemática**

Para iniciar el despliegue de los recorridos realizados en torno a este Proyecto de Investigación, resulta relevante comentar que nuestra lectura e interpretación estuvo orientada hacia las siguientes dimensiones. Por un lado, decidimos detenernos en la dimensión contextual, atendiendo a que de esta manera sería posible abordar la instalación y actuación de la carrera en el contexto sociocultural y político-educativo, lo que nos permitiría explorar y visualizar su inserción, en principio, en los planos provincial y nacional –junto a sus políticas educativas vigentes– pero a la vez en profunda articulación con otras instituciones incluso de países vecinos con las cuales se establecen permanentemente interesantes y productivos diálogos.

Seguidamente, pusimos el foco en las dimensiones propias de la carrera, ya que al concentrarnos en su estructura y configuración la investigación se orientaría hacia el estudio de la estructura curricular del Plan de estudios actual (2002/2004) en relación con los Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios -CIN, ANFHE- y esto nos permitiría profundizar

en la instalación de la carrera en un contexto intercultural, de lenguas en contacto y comunidades fronterizas.

Por último, y atendiendo al carácter ineludible de este aspecto, concentramos nuestra exploración, relevamiento y posterior análisis en los actores sociales protagonistas del proceso: los graduados y los alumnos avanzados. Para ello, optamos por trabajar con grupos representativos de ambos claustros para explorar y profundizar en las competencias y dificultades más recurrentes que manifestaran en relación con la formación recibida.

De lo explicitado hasta aquí podríamos decir entonces que el objeto de estudio de esta investigación ha sido multiforme y multifocal, en el sentido en que se trabajó en el entrecruzamiento de los distintos espacios contextuales y los actores-claustros de nuestro Profesorado, seleccionados como referentes de la muestra.

Asimismo, los propósitos de esta investigación confluyeron en la posibilidad de observar, analizar, estudiar, recoger información y sistematizarla con la finalidad de identificar sus adecuaciones a los lineamientos de encuadre e indagar las voces y testimonios emergentes a efectos de la toma de decisiones para futuros planes. Para ello, las distintas dimensiones del Profesorado en Letras que nos propusimos abordar en esta investigación evaluativa fueron múltiples y se vincularon con la delimitación del objeto de estudio que, a su vez, por su enclave singular, fue pensando y configurado a partir de la selección de criterios contextuales e institucionales.

En esa línea, y a modo de recapitulación, los objetivos que como equipo de trabajo nos planteamos estuvieron vinculados, en su generalidad, con reconocer si el plan de estudios del Profesorado en Letras de la UNaM se adecuaba a los criterios y descriptores establecidos por ANFHE a partir del estudio y el entrecruzamiento de los distintos documentos disponibles -lineamientos, currículo, plan de estudio, programas, etc.-; a problematizar estos criterios y descriptores a partir de los componentes: carga horaria y programas; a realizar un seguimiento de la formación de grado de los alumnos avanzados y de las prácticas profesionales del claustro graduados; a identificar características, fortalezas, dificultades, problemáticas recurrentes en las etapas del cursado y de la formación permanente por las que transitan alumnos y graduados del Profesorado; y a construir crite-

rios para la dimensión de la formación práctica del profesional de la educación.

Para poder alcanzar las respuestas y los resultados que buscamos, propusimos una delimitación específica que estuvo orientada por dos de las dimensiones mencionadas anteriormente: aquella vinculada con el *Contexto de la Carrera*, y la que atiende a las voces de *Alumnos y graduados* como parte medular de todo el proceso.

#### Contexto de la carrera

- Estudiar el enclave del Profesorado en el contexto de la universidad en relación con las bases y fines estatutarios de la UNaM y la Ley de Educación Superior, y su inserción en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Explicar la organización política, académica y de gestión de la carrera de acuerdo con la organización de la Facultad, así como la definición de políticas del Profesorado en relación con sus fines, misiones y funciones.
- Estudiar el plan de estudio vigente y su revisión de acuerdo con los objetivos de formación y en articulación con los dispositivos jurisdiccionales del sistema de educación nacional y provincial.
- Identificar vínculos de la carrera con otras instituciones -universitarias, institutos de formación docente y otras organizaciones civiles, profesionales, etc., públicas y privadas-.

#### Alumnos y graduados

- Diagnosticar las competencias y dificultades de los alumnos avanzados en su trayectoria formativa con el objeto de facilitar la permanencia y el egreso.
- Describir distintos mecanismos de apoyo académico, de seguimiento y de recuperación de los alumnos –tutorías, talleres, disponibilidad de bibliotecas y materiales de estudio, asesorías y orientación académica y profesional, becas y pasantías, etc.– y el análisis de la información sobre su desempeño académico en la carrera y su egreso a fines de evitar el desgranamiento o deserción que afecten las tasas de graduación.



- Conocer las necesidades de los egresados de Letras que trabajan en zonas de frontera con contactos lingüísticos y culturales.
- Describir mecanismos para la actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional de los graduados como el diseño de postítulos, posgrados, actividades de extensión y transferencia, proyectos de investigación, redes de intercambio, etc.

## 3.2. Primeros despliegues

### 3.2.1. *Caracterización institucional: historia e identidad curricular*

La carrera de Letras se inició en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM en el año 1974, sobre la base del Profesorado en Castellano y Literatura perteneciente al Instituto Superior del Profesorado de la Provincia de Misiones. Presiones políticas hicieron que se procediese al cierre del Profesorado y que se optara por la Licenciatura en Letras como carrera de grado. En 1975 fue implementado un curso único de postgrado abierto a docentes con título terciario, que otorgó el título de Profesor Superior en Letras, lo que permitió que recursos humanos capacitados pudiesen asumir cargos en la carrera universitaria. La desaparición del Profesorado fue revertida casi una década más tarde, cuando en 1983 –en la etapa de normalización de la Universidad Nacional de Misiones– se logró incorporarlo como carrera universitaria, paralela a la Licenciatura.

Desde sus inicios, una de las improntas primordiales de la carrera de Letras ha sido y es su constante renovación: los Planes de Estudio han sido actualizados y adecuados a los cambios que fueron surgiendo en el ámbito de la educación toda vez que fue necesario, con la participación de profesores, egresados y alumnos en el proceso de discusión y análisis de dichos planes. En este marco se ha trabajado específicamente a partir de convenios con el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, constituyendo equipos para la elaboración de Diseños Curriculares –por ejemplo el de 1986, el de 2008/2009 para la Formación Docente Continua– y colaborando activamente en Programas de Perfeccionamiento Docente para contribuir a la renovación y desarrollo curricular o para producir documentación didáctica de uso oficial en la provincia. En relación con ello, entre los años 1997 y 2000 se implementó el Programa

de Articulación de la Licenciatura en Letras destinado a profesores terciarios y/o universitarios que se desempeñaban en el Sistema Educativo.

Hacia el interior de la Institución, esta carrera ha tenido activa participación en la gestión, destacándose el ejercicio de dos decanatos por parte de una docente de su extracción (1990-1994; 1994-1998). En ese período se llevaron a cabo importantes proyectos, como el del Programa de Articulación de la Licenciatura en Letras, destinado a la actualización de egresados de los profesados de la región en los contenidos curriculares del Sistema Educativo a partir de la vigencia de la Transformación Educativa.

Por otra parte, equipos docentes de esta carrera han puesto en marcha proyectos de perfeccionamiento y actualización a través de la implementación de la *Especialización en Alfabetización Intercultural* (2004), la *Diplomatura en Educación y Estudios Literarios de la región misionera: géneros crónica, cuento y novela con aportes TIC* (2013) y la *Diplomatura en Literatura Infantil y Juvenil en el Siglo XXI* (desde el 2010 y continúa) destinadas a docentes, y proyectos de estudios de posgrado con la creación de la *Maestría en Semiótica Discursiva* (2004, actualmente en etapa de cierre y de defensas de últimas tesis) y la *Especialización Superior en Semiótica de la Lengua y la Literatura* (posible inicio de dictado en 2017), además de diversos talleres y cursos destinados a los diferentes niveles del sistema educativo.

En el año 2002 se implementó en la Carrera de Letras un nuevo plan de estudios, actualizado y flexible, que ha motivado tanto a los docentes –a seguir un permanente proceso de perfeccionamiento profesional– como a los alumnos –quienes a partir de este Plan de Estudios han podido optar y trazar sus propios recorridos académicos y epistemológicos según competencias e intereses. En este sentido, ha transcurrido un período lo suficientemente amplio como para evaluar las fortalezas y debilidades de dicho plan, sus frutos –visualizados en los trayectos académicos de alumnos y graduados– y sus posibles modificatorias y mejoras destinadas a la implementación de planes futuros.

### 3.2.2. *Contexto conceptual*

Esta investigación se llevó adelante en un contexto que frente a los extensos cambios y revisiones que se plantean en el plano educativo general considera preciso fortalecer y consolidar una dinámica de trabajo particular, que si bien se sostiene en una interpretación situada de las condiciones de producción que caracterizan al ámbito académico que nos ocupa, no desatiende la importancia del diálogo con el ámbito nacional/global. En otras palabras, el equipo de docentes investigadores que llevó adelante esta propuesta insistió en la necesidad de revisar/focalizar las prácticas regionales/territoriales con el objetivo de alcanzar un panorama lo más completo y preciso posible del estado de situación de la Carrera de Profesorado en Letras que nos involucra, para favorecer/insistir en la diagramación de un trabajo federal.

Simultáneamente, ante esta modalidad de trabajo se buscó lograr una participación real e inclusiva en lo que atañe al diseño de modelos evaluativos comprensivos que se adecuen a los contextos y condiciones específicos de las diferentes carreras de profesorado que transitarán el proceso de autoevaluación y posterior acreditación.

Entendemos con Alicia de Alba que todo proyecto curricular es una síntesis de elementos culturales que responde a aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, cuyos niveles de significación serán atendidos desde su carácter histórico y complejo.

El marco teórico de nuestras investigaciones se inscribe en el campo disciplinar de la Semiótica, paradigma que ha desarrollado sus principales líneas de investigación a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta inscripción supone un enfoque integrado del lenguaje en la dinámica sociocultural e histórica, incorporando componentes ideológicos, estéticos, éticos y políticos constitutivos de la memoria comunitaria.

Se adoptan conceptualizaciones de la propuesta sociocrítica de M. Bajtín tanto en su concepción de “la palabra” y sus implicaciones, como en el concepto de “umbral” sobre cuya delimitación se despliega un aparato teórico y metodológico que articula con una vasta red conceptual que considera aspectos socioculturales, lingüísticos y literarios que respondan a las características propias de la región con miras a cumplir con una inserción efectiva de la educación

en sus respectivos contextos. La atención a las nuevas textualidades generadas en las modalidades tecnológicas contemporáneas, inmersas en flujos culturales acelerados y globalizados, partirá de la consideración de la heterogeneidad de la población multilingüe y pluriétnica, en las variaciones que presentan las unidades escolares rurales, suburbanas y de zonas fronterizas interculturales.

La consideración del contexto se vuelve prioritaria en toda investigación evaluativa de carácter comprensivo (Escudero Escorza, 2006, en Perassi y Macchiarola) para la búsqueda de soluciones a problemas “situados”. En tal sentido se identificarán en el proceso de investigación los momentos de evaluación basada en criterios o en estándares y una evaluación comprensiva a partir de voces de los actores graduados y alumnos avanzados.

La trama teórica mencionada se complejiza con un anclaje en las prácticas de la enseñanza desde los enfoques constructivistas derivados de los desarrollos sociohistóricos y culturales de Vigotsky, cuyos principios de interacción se proyectan en los aportes de Bruner en relación con el valor de los formatos de interacción en el aprendizaje y en la construcción de posturas profesionales.

### *3.2.3. Orientación metodológica*

Teniendo en cuenta que acordamos llevar adelante una investigación no solo evaluativa sino también comprensiva y “multireferencial, [ya que] considera los criterios múltiples y, a veces, contradictorios de los diversos participantes [...] guiándose por la experiencia colectiva y fundada, de “estar en la situación” (Perassi y Machiarola: 4), las fuentes de las cuales se nutre nuestro trabajo provienen de los distintos actores protagonistas de este profesorado –docentes, alumnos y graduados– quienes nos brindaron testimonios valiosos para el estudio que nos propusimos.

En esta línea, algunas de las preguntas disparadoras a partir de las cuales articulamos nuestro trabajo han sido las siguientes:

1. Para instancia de evaluación según criterios:
- b. ¿Cumple la carrera de Profesorado en Letras de la UNaM con los criterios y descriptores establecidos por ANFHE en relación con

la carga horaria y los contenidos de los diferentes campos de la formación?

- c. ¿Qué presencias y qué ausencias se observan? ¿Qué diferencias/particularidades presenta el plan?
- d. ¿Por qué ocurren tales presencias/ausencias/particularidades? (Origen, historia, razones).
- e. ¿Qué implicancias tienen tales presencias/ausencias/particularidades para la formación de los estudiantes, desde la perspectiva de los actores?

2. Para instancia de evaluación comprensiva:

- a. ¿Qué problemas o potencialidades atribuyen los actores (docentes, graduados, estudiantes, no docentes) al currículo del Profesorado en Letras? En otros términos: ¿cómo los actores valoran el currículo? ¿Qué aspectos valoran con mayor frecuencia? ¿Por qué? ¿Qué aspectos sugieren reforzar?

La combinación de una evaluación basada en criterios con una evaluación comprensiva recupera aportes cuantitativos a la vez que se apoya fuertemente en los intereses y preocupaciones de los implicados y sus miradas sobre la realidad/el objeto. De esta manera, las técnicas y métodos para relevar información correspondiente a las distintas dimensiones señaladas y que fue desplegada en las distintas etapas de recopilación y muestreo de casos y datos fueron los siguientes:

- Entrevistas conversacionales y participativas a alumnos avanzados y graduados.
- Historia de vida/autobiografía académica y profesional de graduados.

En primer lugar, cabe destacar que hemos reunido un total de 21 (veintiún) entrevistas conversacionales a alumnos avanzados y 12 (doce) historias de vida profesional de graduados que se encuentran ejerciendo la docencia en distintos puntos de la Provincia y el país. Algunos han egresado hace ya muchos años y cuentan con una tra-

yectoria más extensa en el ejercicio docente mientras que otros han iniciado recientemente su inserción laboral.

Uno de los primeros criterios definidos para la realización de las entrevistas fue orientarlas hacia los alumnos avanzados; es decir, aquellos alumnos que ya han atravesado el umbral de la Práctica docente, que se encuentran finalizando la carrera, y que por tanto pueden hacer una lectura transversal que reflexiona sobre las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje puestas en juego en la formación específica, al mismo tiempo que lee los aportes del área de formación docente en relación con los logros, las dificultades y los obstáculos que han tenido al momento de aproximarse al espacio áulico.

Esta definición ha estado sostenida además por la conjetura de que los alumnos avanzados de nuestra carrera se encuentran en condiciones de hacer una lectura/interpretación metareflexiva sobre sus propias prácticas -dedicación, compromiso, metas alcanzadas y por alcanzar-, situación que les permite una serie de apreciaciones autoevaluativas que nos ayudan al momento de realizar un balance del estado de situación de nuestro Profesorado.

En algunos casos, los alumnos entrevistados han formado parte de los equipos de cátedra de asignaturas troncales o de proyectos de investigación dirigidos por docentes de nuestra carrera -adscriptos ad honorem o auxiliares de investigación-; en otros, han sido alumnos que han puesto el foco en el cursado y la aprobación de las materias y cuya meta mayor fue finalizar la carrera e insertarse inmediatamente en el sistema educativo provincial. Cabe aclarar que muchos de ellos ya se encontraban frente al aula al momento de realizarse la entrevista.

Con respecto a los graduados, hemos tomado muestras que atienden a su desempeño en distintos puntos de la provincia. Muchos de ellos han vuelto a sus pueblos o ciudades de origen en el interior de la provincia y actualmente ejercen allí la docencia; en otros casos se trata de graduados que viajan diariamente a dar clase o se han quedado en la ciudad de Posadas. Por otra parte, aproximadamente un 40% de los graduados contactados ha estado o están vinculados a proyectos de investigación y continúan su formación específica en función de las líneas de trabajo de los mismos.

Por otra parte, también recurrimos y nos apoyamos en los distintos documentos institucionales disponibles –datos de matrícula y egreso; planes de estudio; programas; planificaciones e informes docentes; informes de cursos de ingreso, etc.-.

Resulta oportuno señalar que este profesorado posee una diversidad de materiales y documentos de trabajo elaborados previamente y en el marco de los procesos de evaluación de la carrera iniciados hace varios años –informes de autoevaluación; seguimiento de alumnos/graduados en el marco del PROHUM; encuestas; estándares/criterios para la acreditación; indicadores/índices de impacto para considerar proyectos de mejoramiento de la planta docente, entre otros-. Estos documentos fueron retomados reiteradamente como recursos y antecedentes valiosos para esta nueva configuración.

Volviendo a las técnicas y métodos señalados, las estrategias de recolección que utilizamos focalizaron principalmente en la observación, el registro y la configuración de corpus textuales para el análisis documental, institucional y contextual. Atendiendo a estas decisiones, las operaciones establecidas consistieron en:

- La construcción de instrumentos para captar información pertinente: entrevistas, observaciones, análisis documental, análisis de discurso, cuestionarios.
- La formulación de un corpus de información y recolección de la misma: documentos, expresiones de los actores, estadísticas, datos de observación, actas de reuniones.

Cabe señalar que el análisis de todo este cúmulo de información, relevada y construida, siempre estuvo articulado por una lectura semiótica y discursiva que es transversal al desarrollo de este proyecto –así como a nuestra carrera misma-. Como señalamos anteriormente, nuestra inscripción en el paradigma semiótico obedece a las complejidades del universo intercultural en el cual estamos inmersos ya que nos provee de una serie de herramientas para el trabajo interpretativo de las discursividades sociales desde una mirada dinámica e integral.

En consonancia con los resultados a los cuales arribamos sobre el final de esta investigación, incorporamos a este artículo la evaluación

y el análisis más detenido de la relación entre las áreas, los criterios y descriptores acordados de manera participativa por la Comisión de Letras de ANFHE (evaluación según criterios); el punto de vista adoptado se vincula con los rasgos de la investigación comprensiva, esto es según las perspectivas o valoraciones de los actores del currículo, que dan lugar, a su vez, a nuevos criterios emergentes (evaluación interpretativa).

#### *3.2.4. De los resultados obtenidos*

En relación con el desarrollo del proceso de investigación, presentamos una serie de consideraciones, producto del análisis de las tres dimensiones involucradas en el proyecto y de la metodología descrita anteriormente. En primer lugar, desplegamos un análisis de los distintos Campos de Formación que constituyen el Plan de Estudios de la carrera, proponiendo articulaciones con los Lineamientos generales de la formación docente (Ver Anexo 1) comunes a los profesorado universitarios (CIN-ANFHE). En una segunda instancia, y en relación con este primer deslinde, proponemos una descripción de la carga horaria que estructura las Áreas y las cátedras de la carrera. Finalmente, exhibimos el análisis discursivo y semiótico de una muestra significativa de fragmentos de historias de vidas y entrevistas realizadas a graduados y alumnos.

### **3.3. Descripción y análisis por campos de formación curricular**

#### *3.3.1. Área de Estudios del Lenguaje*

##### *3.3.1.1. Consideraciones generales del área*

El área agrupa, actualmente, a siete asignaturas del actual Plan de Estudios: Procesos Discursivos, Introducción a la Lingüística, Lingüística I y Lingüística II; Gramática I, Gramática II y Teoría y Metodología de Investigación II (Lingüística).

Cada asignatura posee una carga horaria de 90 horas y, en conjunto, cubren seiscientos treinta (630) horas, lo que equivale a un 20% de la carga horaria total de la Formación Docente (2.820 hs.). Respecto de este dato, mencionamos lo siguiente: dadas la centralidad y transversalidad del área en la carrera del Profesorado de Letras, y si hubiera que considerar un incremento horario (80 horas) en los



ajustes curriculares, esta Área anticipa que lo requerirá para acordar su distribución entre sus configuraciones pedagógicas.

En el marco del Profesorado en Letras, los estudios de la lengua española se despliegan en variados enfoques representados en este conjunto curricular, que no solo considera aspectos gramaticales (sistemáticos y normativos) y lingüísticos de dicha lengua, sino que da cuenta de su condición local de uso, sociodialectal fronteriza, inscripta en un territorio regional sudamericano plurilingüe –en los cruces del español con el portugués y el complejo lingüístico guaraní-criollo (paraguayo-correntino) y etnolingüístico (mbyá guaraní)–.

Por tanto, esta Área desarrolla instancias de reflexión teórica y práctica acerca de los usos, modos y convenciones del lenguaje tanto en sus modulaciones orales y escritas, cuanto en sus funcionamientos sociales –político-lingüísticos, textuales y discursivos–. En dicho desarrollo, articula y correlaciona tales dominios con consideraciones históricas y culturales del lenguaje, en dos aspectos curriculares relevantes:

- a. A través de los distintos enfoques disciplinares que acompañan el proceso de formación representados por las asignaturas dictadas en los Ciclos Introductorio, de Desarrollo y de Especialización (de 1º a 5º año).
- b. En el despliegue de contenidos que se inscriben –simultánea y sucesivamente– en distintos Ejes y Dominios de Formación.

En relación con ello, el conjunto de asignaturas que configuran esta área se instalan primordialmente en el campo de la formación disciplinar específica, pero también articulan con diversos ejes de la formación general; de este modo, en diálogo con los *Lineamientos para el Profesorado en Letras*, focaliza en varios ejes y sus correspondientes núcleos temáticos:

a) Formación disciplinar específica:

En cuanto al eje áreas básicas de conocimiento producido en el marco de la disciplina y su correspondiente sub-eje lingüística y estudios del lenguaje, esta área se ocupa de los siguientes núcleos temáticos: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática de la lengua española; formación de la lengua española; problemáticas

sociolingüísticas y psicolingüísticas; lenguaje, discurso, texto; y aplicaciones de la lingüística.

En cuanto a los ejes Enfoques teóricos y epistemológicos e Historia de la disciplina sus núcleos temáticos recorren los siguientes abordajes: semiótica; teorías del discurso; alfabetización; teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural; y bases epistemológicas de las principales teorías lingüísticas, modernas y contemporáneas.

Resulta oportuno mencionar que si bien existen en este Profesorado las asignaturas de Semiótica (I y II) correspondientes al Área Teórico-Methodológica, los abordajes, enfoques y posicionamientos de las asignaturas del Área de Estudios del Lenguaje –así como de las demás áreas– se encuentran instalados en esta disciplina la cual provee de estrategias y recursos críticos para el análisis de las prácticas lingüísticas y discursivas en el contexto fronterizo e intercultural misionero.

Por otra parte, también es importante mencionar que el núcleo temático de la Alfabetización es cubierto y desplegado por las distintas asignaturas de esta área a partir del abordaje del aprendizaje de la lengua en las distintas etapas/esferas -familiares, sociales, educativas, profesionales, etc.- transitadas por los sujetos. En este sentido, se estudia el desarrollo del lenguaje en toda su amplitud a partir de la articulación entre las prácticas de la oralidad, la escritura y la lectura también en el campo de la Alfabetización Académica –que a la vez se encuentra presente como eje en la formación general y en el eje de la específica descripto a continuación–.

En cuanto al eje Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina los núcleos temáticos desarrollados son: Procedimientos de producción del conocimiento, la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos, y la formación en la práctica profesional docente; orientación en la escritura académica. Investigaciones acerca de las prácticas de la lectura y la escritura; corrientes metodológicas de la investigación lingüística (teoría y crítica); metodologías para el análisis de corpus textuales; criterios para la selección y producción de materiales para la enseñanza y la investigación en lingüística; y teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística y de la lengua.

El trabajo con estos núcleos temáticos refuerza y potencia el perfil del profesor-investigador quien produce conocimientos propios que funcionan como fundamentos para sus prácticas pedagógicas y, a la vez, se transforman en recursos valiosos para el trabajo en el aula, espacio en el cual nos proponemos estimular investigaciones sobre la pluralidad lingüística que nos constituye, así como también en otros espacios sociales. De este modo, desde esta área también se impulsa la reflexión crítica respecto a las articulaciones entre la enseñanza y los conocimientos disciplinares, de tal modo que los estudiantes en formación planifiquen y proyecten su abordaje en distintos ámbitos educativos.

#### b) Formación general:

Como se ha dicho anteriormente, es importante señalar que si bien las asignaturas de esta área pertenecen a la formación específica, también articulan de manera profunda especialmente con dos de los ejes de la general: lenguajes y prácticas comunicativas; lectura y escritura académica –ya descripto– y problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina cuyos núcleos temáticos (Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo; Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad y Constitución de nuevas subjetividades) son profundizados a través del análisis y la reflexión sobre los procesos de formación, desarrollo y puesta en práctica de las lenguas/discursos/textos.

#### 3.3.1.2. Descripción de las distintas cátedras del área

##### **Procesos discursivos**

En primer lugar, es necesario destacar que esta cátedra es transversal respecto a otras asignaturas y trayectos del Plan de Estudios, por lo que se instala tanto en esta área como en la Teórico-metodológica –y en este sentido distribuimos la mitad de su carga horaria en cada una-. *Procesos Discursivos* pertenece al Ciclo Introductorio y constituye un primer acercamiento al estudio de las prácticas comunicativas y culturales, los textos y los discursos desde múltiples posibilidades y abordajes. De esta manera, la propuesta teórico-práctica se instala en la lectura y el análisis de diversos géneros y formatos

textuales y discursivos en relación directa con la práctica y la producción de formatos y géneros académicos, que involucran el desarrollo de competencias clave para un desempeño exitoso en toda carrera universitaria.

Tanto las estrategias de aprendizaje como la metodología y el despliegue de los contenidos se vinculan con el manejo y la práctica de la lectura, la oralidad y la escritura desde un recorrido que apela al desarrollo de competencias cada vez más complejas y especializadas en los campos disciplinares de la carrera, relacionadas con los saberes propios de la alfabetización académica en articulación profunda con instancias educativas previas de los estudiantes.

Cabe destacar que en el marco de los *Lineamientos para Carreras del Profesorado en Letras* sus contenidos se instalan fundamentalmente en los Campos de la Formación Específica (en las áreas-ejes de Lingüística y Estudios del Lenguaje, Enfoques teóricos y epistemológicos, Historia de la disciplina, Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina) pero también en la Formación General (en el área-eje de Lenguajes y Prácticas comunicativas específicamente en el núcleo temático vinculado con la Lectura y la escritura académica).

### **Introducción a la Lingüística**

La asignatura –correspondiente al Ciclo Introductorio– se propone mostrar de qué manera los distintos aspectos del lenguaje se han convertido en objeto de estudio de la Lingüística, como disciplina específica. Asimismo, visualizar las diferentes perspectivas de análisis que ha desarrollado la disciplina, reformulando tanto los fundamentos de los Estudios Lingüísticos, como las características propias de su objeto.

Tal como se describe en el Plan de Estudio vigente, en lo referido a la articulación con el Profesorado en Portugués, la asignatura se dicta también para los alumnos de esta carrera.

En relación a los contenidos curriculares, los mismos atienden al objetivo de relacionar las distintas problemáticas con los abordajes propios de las escuelas y teorías lingüísticas. Por ello, el desarrollo comprende unidades temáticas vinculadas, cada una, a las corrientes centradas en el estudio de la lengua como sistema, partiendo de los

postulados del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure.

De esta manera, los distintos núcleos temáticos se inscriben en su marco teórico originario. Las formulaciones sobre el signo lingüístico, sus características, relaciones sintagmáticas y asociativas, en el desarrollo del *Curso de Lingüística General*. Las conceptualizaciones sobre la fonología y la definición distintiva de las unidades fonemáticas en los postulados del Círculo de Praga. Los aspectos morfológicos en el estudio del lenguaje dentro de las conceptualizaciones de la Glosemática, con sus proyecciones en la sistematización de la Gramática Estructural. Por último se abordan los modelos sintácticos de los sistemas lingüísticos conforme lo desarrollan las corrientes norteamericanas del Distribucionalismo, y de la Gramática Generativo Transformacional. Este último modelo permite también reflexionar sobre cuestiones relativas al contenido semántico de la lengua.

El carácter introductorio de esta asignatura amerita un proceso gradual de apropiación de los conceptos, por lo que su dictado incluye, además de las mediaciones expositivas, ejercicios de lectura de textos y coloquios de intercambio. Estas prácticas se proponen facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado a lograr adecuados criterios de reflexión y expresión académica.

## **Lingüística I**

La asignatura –correspondiente al ciclo de Desarrollo del Plan de estudios– está centrada en los Estudios Lingüísticos orientados al análisis del uso de la lengua en contextos de situación. Ello permite señalar los contrastes con los estudios abordados en la Introducción, centrados en la lengua como sistema inmanente.

Los contenidos del programa se corresponden con los objetivos de analizar la evolución del sistema de la lengua española, contrastar distintos enfoques sociolingüísticos y reflexiones sobre las condiciones pragmáticas de los actos de habla.

Así, tras una breve descripción de la Lingüística comparativa y su aplicación al estudio de la lengua española, se analizan los enfoques sociolingüísticos, en sus diferentes vertientes. Se explicitan luego los postulados de la Teoría de la enunciación y de los Actos de habla,

para cerrar con los enfoques comunicativos del Análisis textual, y, particularmente de la Gramática Sistémico funcional.

El dictado de la asignatura incluye, además de las explicaciones conceptuales, el desarrollo de actividades prácticas de campo. Estas actividades tienen como finalidad obtener registros, bajo distintas metodologías, de expresiones del habla regional, que se van sistematizando en un corpus para el análisis de las diferentes variedades lingüísticas de los hablantes.

La identificación de variedades del habla regional permite reflexionar sobre el ejercicio de la práctica docente en los distintos niveles educativos, y la puesta en valor de las peculiaridades dialectales de los hablantes. Asimismo, pensar desde la disciplina estrategias para el abordaje de esta problemática en el trabajo áulico.

En cada una de las unidades de contenido de ambas Asignaturas, se ejemplifican cuáles son los alcances de las formulaciones conceptuales expuestas, y cómo se constituyen en el fundamento de temáticas a desarrollar en el ejercicio de las prácticas docentes, en los distintos niveles de enseñanza.

### **Gramática I y Gramática II**

Ambas cátedras atienden la formación del estudiante en los aspectos relacionados con los estudios sistemáticos de la lengua española y su funcionamiento en los discursos sociales en general y de las variedades de locales fronterizas en particular.

- Gramática I es una cátedra del Trayecto introductorio del Profesorado y Licenciatura en Letras, y Profesorado de Portugués; y Gramática II se ubica en el Ciclo de Desarrollo.
- Gramática I inicia los estudios lingüísticos en dichas carreras, en conjunto con Introducción a la Lingüística, mientras que Gramática II intenta trabajar en paralelo con Lingüística I.
- Ambas cátedras articulan sus contenidos y metodologías de trabajo en las aulas en la formación de recursos humanos.
- Promueven una actitud de análisis y reflexión sobre la compleja realidad discursiva de la provincia.

- Se encuadran teórica y metodológicamente en el Proyecto de investigación La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Entramados semióticos (Parte II).
- Articulan las problematizaciones de la enseñanza y la investigación con proyectos de extensión y transferencia al sistema educativo.

Ambas cátedras se relacionan con las siguientes áreas y núcleos temáticos:

- Lingüística y estudios del Lenguaje: Morfología, sintaxis, semántica y pragmática de la lengua española; Formación de la lengua española; Problemáticas sociolingüísticas; Lenguaje, discurso, texto; Articulaciones entre los objetos de conocimiento del área y la enseñanza.
- Enfoques teóricos y epistemológicos. Los principales debates e Historia de la disciplina<sup>11</sup>: Semiótica, teorías del discurso; Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural.
- Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina: los vinculados con la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos, y la formación en la práctica profesional docente; Metodologías para el análisis de corpus textuales; Criterios para la selección y producción de materiales para la enseñanza y la investigación en gramática.

## Lingüística II

Ubicada en el ciclo de especialización, vincula saberes de las asignaturas previas correlativas -Introducción a la Lingüística y Lingüística I- en simultaneidad con la perspectiva de Teoría y Metodología de la investigación II (Lingüística). Sus contenidos se incluyen en los siguientes ejes:

- Eje de la Formación Específica. Pragmática de los universos de lo dicho/no dicho o implicado, para su análisis en materiales verbales cotidianos. Análisis del Discurso: historia, poder e ideo-

---

11 “En las distintas asignaturas de los Profesorados Universitarios en Letras se recorren y se problematizan distintos momentos contextuales que hacen a la historia de la disciplina” (Pág. 9 del Documento de ANFHE *Propuesta de lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario de Letras*).

logía. Nuevo campo disciplinar: Glotopolítica: configuraciones históricas, teóricas y conceptuales.

- Eje Enfoques teóricos y epistemológicos. Historia de la disciplina, revisión de ejes paradigmáticos Lenguaje-Pensamiento y Lenguaje-Comunicación. Debates respecto de la adquisición del lenguaje: empirismo, innatismo y funcionalismo. Discusiones en torno de las teorías alfabetizadoras. Modelo semiótico-discursivo de Alfabetización Inicial: metalenguaje, traducción, formato.
- *Eje Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina.* Revisión crítica y teórico-metodológica de los materiales alfabetizadores vigentes (manuales, cuadernos de aula, libros de lectura). Estudios de casos glotopolíticos de orden local, nacional, regional y global.

Características de la Práctica Docente. Intensificación de la práctica de análisis discursivo en la conformación de corpus textuales, ejercitación y posibles transferencias pedagógicas, con materiales diversos (mediáticos, políticos, escolares, etc.). Análisis de textos glotopolíticos vinculados a la enseñanza de la lengua y el planeamiento lingüístico-educativo.

### **Teoría y Metodología de la Investigación II (Lingüística)**

Esta cátedra se ubica en el ciclo de especialización, vincula saberes previos y despliega sus contenidos del siguiente modo:

- Eje de la Formación Específica: Lingüística y Estudios del Lenguaje. Problemáticas Sociolingüísticas. Articulaciones entre los objetos de conocimiento del área y la enseñanza. Nuevo contenido disciplinar: Análisis de la Conversación: configuraciones teóricas y metodológicas.
- Eje Enfoques teóricos y epistemológicos: Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural. Bases epistemológicas de las principales teorías lingüísticas modernas y contemporáneas.
- Eje procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina: Procedimientos de producción del conocimiento vinculados con las áreas básicas antes descriptas, la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos, y la formación en la



práctica profesional docente. Orientación en la escritura académica (tesinas, ponencias, monografías, etc.). Investigaciones acerca de las prácticas de la conversación, la lectura y la escritura. Corrientes metodológicas de la investigación.

Características de la Práctica Docente: acentuación del estudio de las investigaciones locales, nacionales y regionales vinculadas con las líneas teóricas presentes en el dispositivo curricular institucional de Misiones y de la Nación. Inclusión de nuevos objetos lingüístico-tecnológicos y los lenguajes digitales (escritura y discursos en la web, usos sociales extendidos de telefonía celular, chat, etc.) y nuevos objetos híbridos semióticos.

Se pretende la formación integral de un docente investigador situado que sea capaz de reflexionar sobre las dimensiones epistemológicas del campo específico, replantee sus propias prácticas con los instrumentos teóricos y metodológicos acordes con su profesión.

### *3.3.2. Área literaria*

#### *3.3.2.1. Consideraciones generales del área*

Esta área perteneciente a la Formación Disciplinar Específica está conformada por diez espacios (dos conforman el Trayecto introductorio y ocho el Ciclo de desarrollo de las carreras del Profesorado y la Licenciatura).

Desde el campo específico se reactualiza la problemática de los conceptos: literatura y género en el abordaje de los diferentes textos y autores en el contexto de su producción y circulación. Las materias que conforman esta área se proponen un trabajo en articulación a lo largo del desarrollo de la carrera, constituyéndose como espacios de reflexión teórico-literaria que aborden concepciones propias del área como la ficcionalidad en los textos, el canon como criterio no excluyente para la construcción de corpus y las formas de poética en la historiografía de la literatura aplicados a variados contextos de enseñanza. Esto demanda poner especial énfasis en la aprehensión de los mecanismos de traducción semiótica que requieren el trabajo docente en un entorno intercultural como lo es la provincia de Misiones.

Como propuesta de transferencia se reutilizan saberes de otros ámbitos como la Historia o la Antropología en el análisis del texto literario. De este modo, se construye una suerte de ponderación del texto en sus diversas entradas para un análisis reactualizado. Del mismo modo, se incorporan discursos desde la Semiótica y el Análisis del discurso en busca de la misma valoración del texto como producto y objeto de arte y en las modalidades de interpretación de la palabra escrita.

A partir de la cátedra Introducción a la Literatura las propuestas de enseñanza colocan en discusión conceptos clave y un acercamiento a los géneros como inicio en el camino de aprendizajes sobre el discurso literario en la historia. Así, y a partir de propuestas de transferencia, la configuración de corpus de textos evidencian los criterios de selección en la búsqueda de intervenciones áulicas potentes y disruptivas.

Estas cátedras se relacionan con las siguientes áreas y núcleos temáticos:

- Literatura y Teoría literaria: En este punto es inevitable la problematización del concepto de literatura, así como también la existencia de poéticas y géneros. La construcción de la ficcionalidad en el texto literario. La constitución de un canon y sus criterios. Formas de articular los contenidos del área específica con la enseñanza.
- Enfoques teóricos y epistemológicos. Los principales debates e Historia de la disciplina<sup>12</sup>: Problematizar cuestiones de la historiografía literaria, así como también los criterios de periodización. Reutilización de diferentes teorías para analizar las obras: semiótica, teorías del discurso. Relacionar la literatura con otras manifestaciones y saberes: el arte, la filosofía, la sociología, la historia, entre otros.
- Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina: vincular la práctica docente con la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos de donde obtener metodo-

---

12 “En las distintas asignaturas de los Profesorados Universitarios en Letras se recorren y se problematizan distintos momentos contextuales que hacen a la historia de la disciplina.” (Pág. 9 del Documento de ANFHE *Propuesta de lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario de Letras*).

logías para el análisis de corpus textuales, así como reconocer criterios para la selección y producción de materiales para la enseñanza y la investigación en literatura.

### *3.3.2.2. Descripción de las distintas cátedras del área*

#### **Introducción a la Literatura**

La cátedra intenta, desde este primer momento liminar inicial de la carrera, preguntarse acerca de las características del hecho literario. Se propone un glosario de conceptos teórico-críticos básicos para abordar los estudios literarios, articulados sincrónica y diacrónicamente; se ofrece una metodología para ingresar al texto literario y al texto teórico que desde el comienzo apoye la actividad crítica del estudiante de letras.

La articulación con otras cátedras en cuanto a tópicos y aproximaciones teóricas permite ampliar la perspectiva en lo que se refiere a la delimitación del objeto de estudio.

Teniendo en cuenta las dos carreras implicadas, se intentan integrar al programa las articulaciones con la enseñanza, la investigación educativa y la investigación disciplinar, con específicas actividades.

Un recorrido por los conceptos centrales como la literaturidad, el género, el realismo, el canon, la función poética vertebran el programa y organizan las unidades es el eje articulador.

Las Estrategias de aprendizaje son las siguientes: Lecturas individuales y grupales; Exposición de los docentes, adscriptos y estudiantes; Trabajos de análisis individuales y grupales. Foros, Wikis; Coloquios y tutorías presenciales; Tutorías y orientación bibliográfica virtual -Chat, mail, redes-; Elaboración de guías; Visión de obras de teatro, films y entrevistas en video. Reelaboración de materiales en otros formatos.

#### **Literatura Grecolatina**

Desde una perspectiva semiótica, la cátedra prioriza la construcción de sentido más que la erudición. Metodológicamente, busca el análisis y la reflexión desde el relato mítico presente en los géneros clásicos y en sus intertextos literarios e interdiscursos cinematográficos y de otros campos artísticos.

Los contenidos mínimos, según el plan de estudios vigente –a saber: Preceptiva clásica de la literatura. Constelaciones míticas. Morfología heroica. Proyecciones en literaturas modernas– se organizan en tres ejes constelativos en base a la relación textual entre textos clásicos y sus continuidades, rupturas, variaciones, etc.

- La configuración del héroe: *Aidos* y *epos* en el universo grecorromano. Viajeros al Hades. Cronotopos del viaje: periplo, *catábasis*, *nostos*, viajes de fundación. Rituales de pasaje del mundo al trasmundo. La construcción del canon/es.
- Configuraciones del cuerpo: Escisiones: materialidad / inmaterialidad, regla / anomalía / placer. Mito y relato: algunas transformaciones. Metamorfosis, cosmogonías, alegoría, banquete.
- *Metabolé* del destino: Poder, representaciones de la ley, transgresiones: *polis*, *oikos*, *demos*. Teoría de la trama: *hybris*, *metabolé*, *anagnorisis*, *pathos*. Humor y crítica social. Intertextualidad, proyecciones literarias, traducciones.

## Literatura Española I y II

A partir de un análisis semiótico se aspira a la comprensión y reconfiguración de sentidos mediante la actualización de interpretaciones sobre manifestaciones literarias alejadas en el tiempo. Metodológicamente, se intenta propiciar un espacio de análisis y reflexión teniendo presentes el concepto de especie y género que va cambiando según las épocas analizadas y el público hacia quienes está dirigido.

La cátedra Literatura Española I plantea problematizar las series cultas y populares de la literatura medieval hasta el Renacimiento, así como también analizar el origen y las modificaciones de los géneros discursivos y literarios tradicionales. Los objetivos son, por un lado, caracterizar la literatura en sus diferentes series, movimientos, géneros y problemáticas. Y por otro, analizar las obras seleccionadas y relacionarlas con los códigos culturales del momento de su producción.

La cátedra Literatura Española II se avoca a analizar proyectos estéticos desde el Renacimiento, la tradición y renovación de los géneros, las vanguardias y la producción contemporánea. Los objetivos son caracterizar los proyectos estéticos de la literatura española

moderna, así como también problematizar los corpus ya instituidos para construir otros.

## **Literatura Argentina I y II**

Desde una perspectiva paradigmática se trabaja con aportes de la semiótica y el post-estructuralismo. Desde una metodología se intenta la construcción de mapas de lectura de la Literatura Argentina desde las relaciones entre la producción literaria, la realidad cultural, la producción textual y la configuración del discurso literario argentino actual en su interacción con otros discursos sociales.

Los contenidos mínimos según plan de estudios vigentes son para Literatura Argentina I: Los románticos y la fundación de la literatura argentina; Intertextualidad y crítica actual; La literatura argentina tradicional y gauchesca; Construcción ficcional: literatura e historia; Institución del canon; Periodización. Géneros. Y para Literatura Argentina II: La vanguardia literaria argentina; Modernidad; Multiculturalismo e hibridación; Urbanismo e inmigración; Los géneros marginales; Lo fantásticos en la literatura argentina; Literatura y otros discursos sociales.

Las cátedras se relacionan con las siguientes áreas y núcleos temáticos:

- Literatura Latinoamericana y española: Problematización del concepto de literatura. Géneros. El texto literario y la ficcionalidad. El canon literario. Articulación con objetivos del área literaria y la enseñanza profesional.
- Enfoques teóricos y metodológicos: Teorías del discurso literario: los estudios culturales, de la semiótica discursiva al post-estructuralismo, la autobiografía y el paso al género de la “intimidad”. Vinculación con la historia, la política, el cine, etc.
- Historia de la disciplina: Abordaje a la discusión de la historiografía literaria. Del fuerte énfasis del estereotipo al campo moderno de la figuración literaria.
- Procedimiento de la producción del conocimiento: investigación y transferencia a la comunidad, programas de extensión y enriquecimiento cualitativo hacia los programas y las prácticas profesionales.

## **Literatura Latinoamericana I y II**

En la cátedra Literatura Latinoamericana I se abordan las diferentes producciones literarias desde el texto fundante *El diario de Cristóbal Colón* hasta obras de finales del siglo XIX. Los ejes articuladores son la discusión y reflexión sobre el mestizaje y la transculturación.

La organización de las unidades quiebra con planteos fundados en la periodización lineal o los movimientos. En una misma unidad planteada como diálogos se interrelacionan distintas tipologías discursivas y temporalidades.

Por otra parte, en la cátedra Literatura Latinoamericana II se intenta promover la reflexión alrededor de núcleos problemáticos de la literatura contemporánea de América Latina. A partir de una organización sustentada en un eje diacrónico-genérico, se aspira a recorrer interrogantes y planteos críticos de especial interés. Los conceptos de hibridación, heterogeneidad, transculturación se ponen en tensión constante a lo largo del programa, lo que generará la proyección de variadas constelaciones de sentido e interpretación de los discursos literarios, políticos y culturales.

Ambas cátedras se proponen dos objetivos generales que son enmarcar el hecho literario en el contexto histórico-cultural latinoamericano y distinguir las características de la Literatura Latinoamericana en sus diferentes momentos y ámbitos.

### **Literatura de Habla Inglesa (Gran Bretaña – USA)**

La cátedra Literatura de Habla Inglesa (Gran Bretaña – USA) se propone analizar textos representativos de la dramaturgia inglesa renacentista y norteamericana del siglo XX y de la prosa novelística principalmente del siglo XX. Se considera el contexto socio-cultural de producción, la posición que tuvieron/tienen en el campo literario propio y su pervivencia y repercusión actual en las literaturas latinoamericana y argentina, de manera que la selección de los autores y las obras se realiza en función de una articulación con las literaturas en habla española.

Propone la profundización en el estudio de Shakespeare y Joyce por considerarlos autores constitutivos del canon literario, categoría teórica que por lo tanto articula otros tópicos transversales de gran

relevancia: la construcción del otro, las transformaciones, la traducción, la literatura y otros discursos sociales.

Cabe destacar que esta asignatura trabaja en estrecha colaboración con el equipo docente de la cátedra Teoría y Metodología de la Investigación I y establece además relaciones con algunas unidades de Literatura Latinoamericana II, en especial las que abordan el género narrativo.

El trabajo del equipo docente se sostiene en la presentación teórica, crítica y bio-gráfica de las obras y los autores con el foco puesto en la orientación de lecturas individuales y grupales y el desarrollo de trabajos de análisis teórico-crítico presenciales y domiciliarios. Para ello se desarrollan consignas que proponen dinámicas variadas para el trabajo oral, guías de lectura y distintas articulaciones con el cine. Se ha advertido la necesidad de profundizar las articulaciones con otros formatos (novela gráfica, historieta, libro álbum, etc.).

### **Literaturas Europeas**

Se aborda el estudio de las literaturas extranjeras desde las siguientes miradas:

- Delimitación de las literaturas nacionales y sus relaciones con los procesos históricos y sociales de los países en los que se han desarrollado las producciones literarias.
- Modos de periodización.
- Las diversas concepciones sobre la figura del intelectual a lo largo de mil años.
- La preocupación permanente acerca de la lectura de traducciones y las preguntas por las transformaciones del texto literario traducido.

El eje vertebrador de este programa es la relación entre el género ensayístico y los géneros dramático, lírico y narrativo. Las grandes preguntas que se instalan en los anteriores preceden o siguen las obras ensayísticas y establecen con ellas un continuum, en el cual proponemos detenernos para mostrar justamente esas continuidades y contigüidades. La fuerza del contrapunto se centra en el ensayo como bisagra o articulación entre el lenguaje literario y los otros

lenguajes, políticos, estéticos, pero también como género que promueve el pensamiento crítico.

La articulación con otras cátedras en cuanto a tópicos y aproximaciones teóricas permite ampliar la perspectiva para observar cómo ciertas narraciones liminares de la literatura europea traduciéndose y transformándose atraviesan tiempos y espacios para encontrarse en la base de las formaciones culturales.

Teniendo en cuenta las dos carreras implicadas, se intentan integrar al programa las articulaciones con la enseñanza, la investigación educativa y la investigación disciplinar, con específicas actividades.

Las estrategias de aprendizaje consisten en: Lecturas individuales y grupales; Exposición de los docentes, adscriptos y estudiantes; Trabajos de análisis individuales y grupales. Foros, Wikis; Coloquios y tutorías presenciales; Tutorías y orientación bibliográfica virtual (Chat, mail, redes); Elaboración de guías; Visión de obras de teatro, films y entrevistas en video. Reelaboración de materiales en otros formatos.

### *3.3.3 Área Teórico-metodológica*

#### *3.3.3.1 Consideraciones generales del área*

El área teórico metodológica está constituida por 9 cátedras, a saber: Procesos Discursivos, Introducción a la literatura, Introducción a la Filosofía, Teoría y Metodología del Discurso Literario, Teoría y Metodología de la Investigación I y II, Semiótica I y II, Estética y lenguajes artísticos.

El área plantea, desde un enfoque semiótico y discursivo, generar instrumentos teóricos y metodológicos para el análisis de diversos discursos sociales y textos literarios en particular, alentando el desarrollo del discurso crítico en el vasto campo disciplinar de las letras y la práctica pedagógica de los futuros docentes. Se plantean reflexiones teórico metodológicas acerca de la cultura y la literatura desde una perspectiva interdisciplinar que involucra las teorías literarias, la semiótica y la filosofía, permitiendo el abordaje de objetos de estudio propios del campo disciplinar.



En este sentido se pretende generar un espacio de diálogo que aporte al debate en torno a los modos de conocer, a las condiciones en que se producen las prácticas culturales, a la función de las instituciones, a las formaciones y a aquellas dimensiones simbólicas que juegan un papel en relación con las categorías de autor, de lector, de intelectual, etc. Por otra parte resulta significativa la instalación de lecturas y puestas en escena de la relación literatura-hipertexto-prácticas socioculturales en la era digital.

Asimismo, se retoman contenidos tanto del área de Estudios Literarios como del área de Estudios del Lenguaje, promoviendo la articulación con cátedras de los otros campos a partir de tópicos y aproximaciones teóricas y apuntando, de este modo, a ampliar la perspectiva en lo que se refiere a la delimitación del objeto de estudio. Por otro lado, estos insumos están propiciando la figura del docente investigador tanto en la especificidad de la disciplina como en el ámbito de lo educativo.

Entre las estrategias desarrolladas en la prácticas docente se proponen clases de carácter teórico-práctico que introducen estrategias expositivas, analíticas y deliberativas a partir de actividades de taller y consignas de trabajos domiciliario que implican lecturas guiadas y conversaciones grupales, trabajos con los textos teóricos, ejercicios de escritura individual de textos de formato académico y exposiciones donde se socialicen las lecturas sugeridas, para incentivar la permanente reflexión sobre las particularidades del campo de investigación literario y el campo de investigación sobre la enseñanza de la literatura.

Como podemos ver en el cuadro que se presenta en el Anexo 1, en esta área los lineamientos propuestos por ANFHE se retoman a partir de tres grandes bloques que tienen que ver, por un lado, con las cátedras que desde un enfoque semiótico se concentran en los procesos de lectura, interpretación y escritura, entrelazando textos literarios con una amplia variedad de textos de la cultura, y por otra parte, aquellas que despliegan los núcleos temáticos vinculados a un pensamiento filosófico que rompe con la corriente cientificista y, en el marco del giro lingüístico, se ubican en el paradigma de la semiótica de la cultura y los estudios culturales e interculturales.

En la primera línea de trabajo se enmarcan las cátedras que operan como base en la alfabetización académica y que construyen los primeros andamiajes que serán puestos en juego al momento de abordar la teoría, la crítica y la metodología para el trabajo con los textos literarios -Procesos Discursivos, Teoría y Metodología de la Investigación I y II, Semiótica I y Estéticas y Lenguajes Artísticos-, mientras que en el segundo eje encontramos a Introducción a la Literatura, Semiótica II, Teoría y Metodología del Discurso Literario, Teoría y Metodología de la Investigación I. De este modo, la formación del docente-investigador se concibe, entonces, en una relación de compromiso con desarrollos metodológicos que atiendan a las complejidades del espacio cultural en el que los futuros graduados se desempeñarán profesionalmente.

Por último, todas estas asignaturas –y en especial Estética y Lenguajes Artísticos y Semiótica I– ubican estas problematizaciones en el espacio situado de la cultura contemporánea, e intentan así poner en situación los saberes de la formación específicas.

Cabe señalar que todas las materias y sus núcleos temáticos aquí presentados despliegan estrategias de reflexión sobre la práctica de la enseñanza que rodea a estos objetos de conocimiento, enfatizando las particularidades de estos conocimientos y saberes en el contexto intercultural que habitamos. El objetivo del área en su totalidad y de cada cátedra en particular, consiste en desarrollar y propiciar un discurso crítico que no solo indague las configuraciones epistemológicas y metodológicas de los objetos de estudio y los lenguajes específicos de las disciplinas vinculadas con el discurso literario y las prácticas lingüísticas, sino también las dinámicas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esas prácticas y discursos en el contexto socio-cultural que nos incumbe, desde una posición que considera las intervenciones pedagógicas como procesos dinámicos, contingentes y colectivos.

A continuación se especifican los contenidos mínimos de cada cátedra, dejando en evidencia, en su recursividad, el abordaje gradual de los mismos desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas.

### 3.3.3.2. Descripción de las distintas cátedras del área

#### Procesos Discursivos

En primer lugar, es necesario destacar que esta cátedra es transversal respecto a otras asignaturas y trayectos del Plan de Estudios, por lo que se instala tanto en esta área como en la de “Estudios del Lenguaje” –y en este sentido distribuimos la mitad de su carga horaria en cada una.

Sus objetivos primordiales son:

- Desarrollar competencias vinculadas con la alfabetización académica y con la reflexión metadiscursiva a partir del abordaje de las prácticas de la lectura, la oralidad y la escritura.
- Reflexionar acerca de los procesos discursivos y textuales en diversos contextos de producción, circulación y recepción y al mismo tiempo realizar abordajes teóricos y metodológicos sobre los mismos.
- Reconocer y analizar la multiplicidad de registros, estilos, formatos y géneros que circulan en las esferas culturales y discursivas.

Esta cátedra, ubicada en el Ciclo Introdutorio del Profesorado, constituye un primer acercamiento al estudio de las prácticas comunicativas y culturales, los textos y los discursos desde múltiples posibilidades y propuestas teórico-prácticas a partir de las cuales se realizan anclajes en los siguientes contenidos mínimos: Procesos discursivos y otras prácticas socioculturales y comunicativas; Oralidad, escritura; Lectura; Desarrollo y mercado lingüístico; Géneros discursivos, tipologías textuales, formatos; Discurso, enunciado, texto y contexto; Estrategias de comprensión y producción; Alfabetización académica; Discurso referido; Proceso de escritura y lectura; Formatos y géneros académicos; Soportes y tecnologías.

#### **Introducción a la Literatura** (cf. Área Literaria)

#### **Introducción a la Filosofía**

Sin perder de vista el perfil del estudiante de Letras, en esta asignatura no se intentará abrir o continuar debates respecto de los grandes temas o sistemas de la Filosofía, sino más bien acotar determinados planteos por parte de quienes, en algún momento de su discurrir

intelectual, reflexionaron acerca del lenguaje en tanto actividad humana, señalando su importancia constitutiva del propio filosofar.

A partir de la hipótesis de que todo lenguaje respondería a una configuración de orden metafórico y que por lo tanto no podría ajustarse a la medida de esquemas absolutos respecto de lo que acordamos en denominar realidad, nuestra perspectiva conforma un recorrido que vincula la interpretación y el sentido como aspectos inherentes al planteo de la cátedra y sus objetivos generales; a saber: el reconocimiento y la reflexión acerca de una serie de temas/problemas que hacen de la experiencia en el lenguaje el acceso al necesario proceso metadiscursivo que, precisamente, los identifica como tales; aspectos que habrán de potenciar los estudiantes de Letras durante el curso de esta materia.

### **Teoría y Metodología del Discurso Literario**

En la materia se da importancia al paradigma formal-estructuralista, definido por un objeto teórico, la literariedad, y una metodología, el inmanentismo. Se aborda el problema del verso, en sus relaciones entre ritmo y semántica, y el problema de la narración, a partir del análisis estructural del relato.

Se plantea también un acercamiento a otros paradigmas a partir del eje de la cuestión del género, en principio, y más específicamente de la novela, como género paradigmático de la modernidad. Este recorrido implica tratar con las relaciones entre literatura y realidad, literatura y sentido, literatura y creación: acercamientos a tipologías históricas de la novela, a procesos de génesis y de recepción (cooperación interpretativa del lector e indeterminación de la prosa literaria), y la cuestión del realismo.

### **Teoría y Metodología de la Investigación I**

La asignatura se ubica en el ciclo de especialización y supone, por parte de los alumnos, competencias en el campo de los estudios literarios y perspectivas de abordajes adecuadas para avanzar en la teorización a fin de actuar en diseños de investigación literaria.

El Programa propone el desarrollo a partir de diversas dimensiones: un nivel, transversal a toda la asignatura, en el que se desplegarán, teóricamente, los aspectos referidos a los postulados filosóficos y

epistemológicos de la Teoría y Metodología general de la investigación, concepciones, revoluciones y giros –de la mente al lenguaje–. Se pone especial atención en aquellas problemáticas, procedimientos y técnicas comunes de las ciencias pero siempre orientadas al campo específico. Otro nivel dedicado al hacer investigación, es decir el alumno situado en la práctica de la construcción de un diseño, proyecto de investigación o sus propias definiciones en torno a las reflexiones sobre la enseñanza de la literatura y otros discursos sociales. Finalmente, un tercer nivel, en el que se aportarán perspectivas para la investigación literaria y de enseñanza de la Literatura en función de los problemas por resolver en los proyectos que presenten los alumnos.

Desde este enclave, se trabajan los siguientes ejes:

*Campo de la Formación disciplinar específica.* Enfoques teóricos y epistemológicos. Los principales debates. Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales (tales como psicología, sociología, filosofía, antropología, historia, artes, etc.). Historia de la disciplina. La literatura y los debates actuales: comparatismo, estudios culturales, estudios de género y de minorías, intermedialidad, etc. Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina. Las corrientes teórico-metodológicas de la investigación literaria, los Criterios para la selección y producción de corpus literarios y discursividades sociales para la enseñanza y la investigación en literatura, metodologías para el análisis de corpus textuales y la orientación en la escritura académica de planes e informes de investigación; las bases epistemológicas de las principales teorías literarias, modernas y contemporáneas: semiótica, análisis del discurso, estudios culturales, sociología de la cultura; las problematizaciones en torno a la construcción del canon regional/territorial y la traducción cultural.

*Campo de Formación general.* Problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina. Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo. Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad. Constitución de nuevas subjetividades. La problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura. Distintas formas del conocimiento, las corrientes epistemológicas y la construcción de los sistemas de verdad. Lenguajes y Prácticas comunicativas. Lec-

tura y escritura académica. Articulación Lenguaje verbal e informático. Hipertextos.

**Teoría y Metodología de la Investigación II** (cf. Área Estudios del Lenguaje).

### **Semiótica I**

La cátedra se propone un abordaje al heterogéneo campo disciplinar de la Semiótica, a partir de problematizaciones de las dinámicas y procesos de significación y sentido en diversas áreas de la discursividad social. De este modo, toma como eje organizador los siguientes contenidos mínimos: Teorías del signo. Texto, cultura y memoria. Diálogo. Semiosis. Semiósfera. Globalidad y región. Centros y periferias. Descentramiento. Sociedad mediática. Discursos gráficos y audiovisuales.

La cátedra se relaciona con las siguientes áreas y núcleos temáticos: Enfoques teóricos y metodológicos; Debates. Semiótica, teorías del discurso; Alfabetización; Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales (tales como psicología, sociología, filosofía, antropología, historia, artes, etc.); La literatura y los debates actuales: comparatismo, estudios culturales, estudios de género y de minorías, intermedialidad, etc.; y Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural.

### **Semiótica II**

La cátedra despliega un abordaje reflexivo de problemáticas vinculadas con la narratividad como práctica social y cultural, proponiendo articulaciones entre la Literatura y otros discursos sociales. En ese sentido, se organiza a partir de tres grandes ejes: la narración como práctica cultural, ética, estética y política; el relato testimonial y sus variaciones en relación con el giro subjetivo contemporáneo; y la problemática de los mundos de ficción y el relato histórico.

La cátedra se relaciona con las siguientes áreas y núcleos temáticos: Enfoques teóricos y metodológicos; Debates; Semiótica, teorías del discurso; Alfabetización; Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales (tales como psicología, sociología, filosofía, antropología, historia, artes, etc.); La literatura y los debates

actuales: comparatismo, estudios culturales, estudios de género y de minorías, intermedialidad, etc.; Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural.

### **Estética y Lenguajes artísticos**

En esta materia se trabaja en la contextualización de los distintos movimientos artísticos con los períodos históricos correspondientes, brindando insumos a materias troncales del Profesorado en Letras, en las que desarrollan contenidos propios de la especificidad del campo. En este sentido, se entiende al fenómeno estético como una resultante integradora de la conjunción témporo-espacial de condicionantes tales como lo político, lo social, lo económico, lo religioso, cultural e ideológico, etc., en donde los diversos lenguajes artísticos, son producto de la relación dialéctica entre el sujeto y las situaciones histórico-sociales de las cuales forma parte.

Para establecer conexiones curriculares, se tienen en cuenta las categorías literarias -periodización, movimiento, género literario y otros- y/o extra-literarias -lo hispánico, lo latinoamericano, lo nacional, lo indígena, lo popular, época y otros-. La propuesta de esta cátedra focaliza en la posibilidad de ampliar y profundizar las interrelaciones que ya se han establecido en asignaturas específicas para afianzar las competencias comunicativas, comprensivas, críticas, verbales y visuales de los estudiantes.

De esta manera, los objetivos centrales de esta asignatura son identificar los hechos destacados de las estéticas y lenguajes artísticos; profundizar la formación estética, mediante el estudio de las obras y el cuerpo teórico que las rodea, interpretando los hechos artísticos como resultantes de una dialéctica bello/feo determinada como construcción social; y lograr una aproximación crítica a la consideración de lo artístico vinculada a los contextos de producción y circulación específicos.

Sus contenidos mínimos son: Proyectos estéticos, movimientos, escuelas, estilos; Periodización; Literatura/ artes visuales; Géneros y códigos; La hipertextualidad; y Arte y poder.

### *3.3.4. Ciclo de Formación Docente*

#### *3.3.4.1. Consideraciones generales del área*

La propuesta curricular del Ciclo de Formación Docente de los Profesorados en Letras, Historia con Orientación en Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Portugués se implementa a partir del año académico 2002, sobre la base de una recuperación de las tareas de formación académica, investigación, extensión del proyecto del Área Pedagógica de 1985, como así también los lineamientos establecidos para la formación profesional en el contexto de la reforma del Sistema Educativo Nacional y Jurisdiccional, que modificaron radicalmente las exigencias para el desempeño profesional docente. En tal sentido se modificó su organización y áreas curriculares que la componen.

El eje de la reforma del ciclo de Formación Docente estuvo dado por el rol significativo de las Prácticas Profesionales en la organización del mismo, articuladas con un enfoque interdisciplinar de asignaturas que se constituyen en aportantes teórico-metodológicos para las sucesivas aproximaciones al campo profesional, a los efectos de la interpretación de la dinámica práctica del ejercicio de la docencia en las instituciones escolares de la Jurisdicción Provincial y/o Nacional.

La aprobación del Ciclo de Formación Docente se estableció a través de la Resolución del Consejo Superior N° 007/02 y en sus fundamentos establece que la modificación de la organización curricular que articula los campos teórico-conceptuales con estrategias de investigación educativa se oriente a resignificar la práctica profesional de la disciplina específica.

La organización curricular está diseñada en función de la estructura de campos vinculados con la formación general y especializada, articulados con los campos orientados de las carreras de profesorado, teniendo en cuenta la variaciones significativas que se produjeron en las políticas curriculares del sistema educativo provincial, a partir de la reforma que implicó la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación, y los lineamientos establecidos en el Proyecto Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El Ciclo de Formación Docente se estructura en tres trayectos: Contextualización, Fundamentación y Prácticas Profesionales, en



cuyo marco se organizan las asignaturas que componen su estructura curricular.

#### *3.3.4.2. Trayecto de Contextualización*

El trayecto de contextualización tiene por función facilitar herramientas teórico metodológicas que permitan a los estudiantes construir una perspectiva integradora de las diferentes dimensiones que componen lo educativo en general y las políticas educativas en particular.

La complejidad que se halla implicada en el análisis de lo macro-político educativo y lo micro-institucional plantea la articulación interdisciplinaria de diversos campos y especialidades disciplinarias -sociología, ciencias políticas, historia educacional, psicología educativa, etc.- con el objeto de comprender la naturaleza política, histórica y discursivo-comunicacional que impregnan las políticas educativas, y en cuyo contexto histórico-cultural se define a la profesión docente como una práctica socialmente compleja.

La comprensión e interpretación de la dinámica compleja del campo profesional y del ejercicio profesional docente implica la incorporación de la investigación educativa como parte constitutiva de la formación de grado, que facilitará herramientas para la toma de decisiones en la práctica desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Aquí se organizan y articulan tres asignaturas: Política Educativa: Organización y Dinámica; Institución Educativa: Organización y Dinámica y Práctica Profesional I, como instancia de articulación horizontal

El objetivo que se plantea para la asignatura Política Educativa: Organización y Dinámica es analizar los diferentes factores que influyen y configuran la relación Estado-Sociedad y Educación y en cuyo marco se expresan los modelos pedagógicos predominantes en el Sistema Educativo Argentino, desde una perspectiva histórica.

El objetivo de Institución Educativa: Organización y Dinámica es analizar la compleja dinámica de las organizaciones escolares, su contexto socio-histórico y el proyecto educativo.

El objetivo de Práctica Profesional I es construir un espacio dialógico y en simultáneo, promoviendo las herramientas de investigación educativa que contribuyan al conocimiento de la realidad socio-institucional.

#### *3.3.4.3. Trayecto de Fundamentación*

Este trayecto comprende los campos de la formación general y especializada orientada a la integración de los contextos específicos de actuación profesional docente.

Está integrado por Didáctica, Currículum y Aprendizaje I, Didáctica, Currículum y Aprendizaje II y Práctica Profesional II, como espacio de articulación horizontal

El propósito de la Asignatura Didáctica, Currículum y Aprendizaje I es facilitar insumos teórico-metodológicos que permitan analizar el currículum, identificar las teorías que lo componen, su desarrollo histórico que lo vinculan a las políticas educativas en cuyo marco se desarrollan las políticas curriculares, el conocimiento disciplinar, el contexto institucional escolar y el sujeto de aprendizaje.

El espacio curricular de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II plantea el abordaje desde la psicología educacional del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las disciplinas específicas.

El objetivo de la Práctica Profesional II es construir un espacio dialógico y simultáneo y generar dispositivos grupales y valorar la reflexividad de la práctica social educativa.

### **Sobre el campo de las Didácticas Específicas**

El campo de la Didáctica específica se configura actualmente como Seminarios específicos dentro de las cátedras Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II -Trayecto de Fundamentación- correspondientes al campo de la Formación Pedagógica -Ejes Aprendizaje y Sujeto-Enseñanza-. Utiliza un 33% de la carga horaria total -2 horas semanales-. Los seminarios se articulan estrechamente con los programas de la cátedra general focalizando el campo disciplinar y anclando en él las reflexiones referidas a enseñanza, currículum y sujetos. Se propicia la construcción teórico-metodológica por me-

dio de la articulación de los conocimientos de la formación pedagógico-didáctica y las disciplinas propias de las Letras (Lingüísticas, literarias, metodológicas). El eje vertebrador de las propuestas de intervención son los discursos sociales y las variadas textualidades, fortaleciendo materializaciones para la práctica profesional III. Los ejes de los programas son: Buena enseñanza en la Lengua y la Literatura; El currículum de Lengua y la Literatura; Los sujetos que aprenden y enseñan Lengua y la Literatura; El aula de Lengua y la Literatura y sus Configuraciones didácticas; La construcción de las configuraciones didácticas Lengua y la Literatura.

La preparación de los estudiantes para el ejercicio en el campo profesional de la enseñanza se articula desde estos seminarios con actividades de extensión y transferencia que ofrecen espacios para prácticas no formales. Por otra parte, se favorece la articulación con el campo de la investigación desde un proyecto titulado *Lengua, literatura, discursividades. Semióticas de su enseñanza (en las fronteras)*, en cuyo marco se problematiza específicamente la enseñanza de la lengua y la literatura situada en la región.

Siguiendo el criterio de organización de los Lineamientos, analizamos los tres ejes correspondientes a las didácticas específicas y advertimos que los contenidos se encontrarían distribuidos en los distintos ejes de ambos programas.

*Configuración del campo:* Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura- Enfoques y paradigmas de la didáctica de la lengua y la literatura.

Investigación y producción de conocimiento específico en didáctica de la lengua y la literatura.

Sujetos, Instituciones y prácticas: Los sujetos y su relación con el conocimiento lingüístico y literario.

*La práctica docente en distintos niveles de concreción curricular:* Lengua y literatura como prácticas sociales, históricas, culturales y escolares; Del currículum a la práctica docente; La secuencia didáctica; Diseño de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación para lengua y literatura; Análisis situacional, generación y desarrollo de propuestas orientadas a la enseñanza de la lengua y la literatura a nivel institucional, de aula y en ámbitos no formales e informales.

#### 3.3.4.4. Trayecto de las Prácticas Profesionales

Este campo curricular está integrado por la Práctica Profesional I, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III. Este trayecto de las prácticas convive paralelamente en el primer tramo de contextualización con la Práctica Profesional I, donde se espera conocer y desarrollar las herramientas de la investigación educativa que contribuyan al conocimiento de la realidad socio institucional; en el segundo tramo de Fundamentación se desarrolla simultáneamente la Práctica Profesional II generando dispositivos pedagógicos grupales que favorezcan formas de socialización compartidas que posibiliten la lectura de formaciones grupales en la escuela y otros ámbitos no formales. Finalmente, la Práctica Profesional III retomará todo lo trabajado en los diferentes trayectos y la formación disciplinar.

- El objetivo de *Práctica Profesional I* es promover la incorporación de herramientas de investigación educativa de la realidad socio-institucional y de la práctica pedagógica escolar.
- La *Práctica Profesional II* se constituye en un espacio de aproximación, observación y análisis de los procesos curriculares institucionales y áulico, desde la perspectiva didáctica de los campos disciplinares específicos.
- La *Práctica Profesional III* articula y resignifica los niveles de aproximación a la institución escolar, a la dinámica áulica y a los desafíos que se plantea para el desempeño docente realizados en la Práctica Profesional I y II, centrándose en la reflexión sobre las propuestas pedagógicas que operan en cada escenario escolar concreto.

#### **Sobre el campo de la Práctica Profesional Docente**

La Práctica Profesional III Seminario específico tiene como meta promover la elaboración de propuestas pedagógico didácticas sobre la base de las definiciones del Proyecto Curricular Institucional, acorde a las características específicas del contexto escolar y las particularidades personales, sociales y culturales de los estudiantes y promover una intervención crítica en las pasantías escolares.

La modificación del espacio curricular de la práctica profesional III se concretó por las demandas curriculares y disciplinares que los

nuevos tiempos educativos iban pidiendo por lo que el equipo de cátedra encontró como solución provisoria y alternativa la redistribución de la carga horaria del espacio general, que cedió horas para que los seminarios específicos de cada uno de los profesorados tuvieran su espacio curricular.

El del Profesorado en Letras trabaja sobre la acción y reflexión de los modos de enseñar la disciplina y sus modos de acción en el campo, tanto en las instancias de prácticas formales como en las no formales y producción de materiales para la enseñanza. Cabe destacar que las actividades se encuentran curricularmente contempladas en la carga horaria de la Práctica Profesional III, sin embargo, se considera necesario que se tenga una carga horaria propia en el Plan de Estudios del Profesorado en Letras.

Las prácticas profesionales de nivel superior se realizan en las cátedras de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad.

Los ejes del Programa del seminario son: La lectura y sus Prácticas; La escritura y sus prácticas; La lengua y la literatura: sus prácticas de enseñanza; El campo de la enseñanza y el perfil del docente investigador; Talleres de lectura y escritura: prácticas de enseñanza actual.

Dentro del campo correspondiente a la Práctica Profesional docente específica advertimos que los contenidos del programa se encontrarían distribuidos en los distintos ejes (Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos; Análisis, reflexión/reconstrucción de las prácticas).

Dichos contenidos del seminario son reconfigurados a partir de las reflexiones llevadas a cabo por medio del análisis crítico de las actividades de extensión, transferencia e investigación<sup>13</sup>“

---

13 *El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media y Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias.* Resultados utilizados en triangulación como bibliografía del seminario.

Los contenidos que se retoman y se re-significan en vistas a la práctica profesional de residencia corresponden a<sup>14</sup>:

### **Campo de Formación Disciplinar Específica**

Eje: Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina.

Núcleos temáticos: Procedimientos de producción del conocimiento vinculados con las áreas básicas antes descriptas, la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos, y la formación en la práctica profesional docente; Criterios para la selección y producción de materiales para la enseñanza y la investigación en lingüística y literatura; Teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística, de la lengua y de la literatura.

### **Campo de Formación General**

Eje: Problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina.

Núcleos temáticos: Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo. Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad; Constitución de nuevas subjetividades.

Eje: La problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura.

Núcleos temáticos: Distintas formas del conocimiento; Corrientes epistemológicas.

Eje: Lenguajes y Prácticas comunicativas.

Núcleos temáticos: Lectura y escritura académica; Leguajes audiovisuales; Lenguajes Informáticos.

### **Campo de Formación Pedagógica**

Eje: Problemáticas socio-económicas y políticas de la educación, con énfasis en América Latina y Argentina.

---

<sup>14</sup> Teniendo en cuenta la propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en letras. (CIN-ANFHE).

Núcleos temáticos: La Educación ante la problemática de la inclusión y exclusión social; Configuración socio-histórica de la formación y el trabajo docente.

Eje: Instituciones educativas.

Núcleo temático: Procesos educativos formales y no formales; Especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo para los que se forma; Proyectos de intervención pedagógico-institucionales en espacios escolares y no escolares.

Eje: Aprendizaje y sujetos.

Núcleos temáticos: Constitución de nuevas subjetividades; Construcciones de Infancias, adolescencias, juventudes y adultez.

Eje: Enseñanza.

Núcleos temáticos: La relación contenido-método en la enseñanza; Proyectos curriculares y áulicos. Planificación docente; La evaluación educativa; La problemática de las TIC en las propuestas de enseñanza.

### **Campo de Práctica Profesional Docente y de las Didácticas específicas**

Eje: Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos.

Núcleos temáticos: Reflexión crítica sobre la propia práctica y producción de conocimiento sobre la enseñanza: herramientas conceptuales y metodológicas; Inserción en instituciones de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con las titulaciones correspondientes; Análisis situacional, generación y desarrollo de propuestas orientadas a la enseñanza a nivel institucional y áulico; Producción de materiales para la enseñanza; Indagación y generación de proyectos en distintos contextos y ámbitos sociocomunitarios con propuestas en educación.

Eje: Análisis, reflexión/reconstrucción de las prácticas.

Núcleos temáticos: Inserción en instituciones de diversos niveles y modalidades; Indagación, generación de proyectos e intervención

en el campo lingüístico y literario en distintos contextos; Diseño de materiales (analógicos, digitales, otros); Escritura de las prácticas profesionales; Prácticas de oralidad, lectura y escritura.

#### *3.3.4.5. Ciclo de Formación Docente*

Este ciclo involucra en su carga horaria total 660 horas, cuya distribución se realiza acorde a las asignaturas que integran los tres Trayectos que lo componen.

- El Trayecto de Contextualización (Política Educativa: Organización y Dinámica; Institución Educativa: Organización I) poseen una carga horaria total de 160 horas, distribuidas de modo equivalente entre las dos asignaturas que lo componen (25%).
- El Trayecto de Fundamentación (Didáctica, Currículum y Aprendizaje I, Didáctica Currículum y Aprendizaje II) tienen una carga horaria total de 160 horas, distribuidas de modo equivalente entre ambas asignaturas que definen el trayecto (25%).
- El Trayecto de la Práctica Profesional (Práctica Profesional I, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III) se le atribuye 240 horas; distribuidas de la siguiente manera: 80 horas para cada una de las primeras Prácticas Profesionales y 180 para la Práctica Profesional III (50%).

El régimen de correlatividades del Ciclo de Formación Docente variará según las definiciones que cada departamento haya realizado en las sucesivas reformas parciales o totales de los planes de estudios respectivos.

#### **Los informes docentes: otra alternativa de aproximación a las prácticas**

Es importante incorporar al proceso de evaluación como un recurso para el análisis de la propuesta del Ciclo de Formación Docente, los Informes que bianualmente los docentes titulares de cada asignatura realizan respecto a la instrumentación de sus propuestas y planificaciones, entendiendo que en ello se tiene la perspectiva respecto del desarrollo histórico de las propuestas que los docentes y equipos de cátedra de cada trayecto y asignatura que la componen



fueron realizando en el transcurso de la instrumentación que comenzó en el año 2002.

Las evaluaciones que realizan los docentes titulares de cada asignatura en los informes permitirán contar con un recurso documental que facilitará información a los propios docentes respecto a las modificaciones que se fueron realizando en las propuestas académicas de cada una de las asignaturas que componen los tres trayectos del ciclo de formación docente.

Se contará con una fuente documental que se produce y es requerido institucionalmente para las evaluaciones del desempeño docente dentro del marco del régimen de carrera docente. Los informes cuentan, además, con información cualitativa y cuantitativa sobre los desarrollos curriculares.

### **La Formación Pedagógica incluida como ciclo formativo articulado a la Formación Disciplinar**

La dinámica organizacional del Área plantea el trabajo interdisciplinario a partir del trayecto de especialización, lo cual permite conformar equipos de trabajo integrados por docentes generalistas y específicos de las disciplinas.

La estructura de área —a la vez que otorga independencia institucional— posiciona a la misma al servicio de las demandas curriculares específicas, en los casos de las cátedras de los trayectos de especialización y de las prácticas.

El currículum compartido por la Licenciatura y el Profesorado puede operar en algunos casos como ventaja —por todo el peso y valor de lo teórico-metodológico como contenido para el profesor—, pero en otros constituye una sobrevaloración del perfil de Licenciado por sobre el de profesor. Por esto último se hace necesario profundizar los ejes teórico/prácticos sobre la enseñanza de la disciplina de la lengua y la literatura.

La misma independencia o autonomía señalada genera, en ocasiones, disociaciones o distancias entre las demandas e intereses de los profesados y el área.

Existen dificultades para reflexionar y plantear alternativas a las distancias entre teoría y práctica.

Los cambios de planes no siempre se dan de manera articulada. Por ejemplo, la carrera ha anualizado todas las materias, en cambio el área de formación continúa con la cuatrimestralización. Que la didáctica específica y la práctica específica estén subsumidas a la didáctica general y práctica general no les permite el despliegue necesario para la profundización de sus contenidos.

### 3.4. Análisis de las cargas horarias mínimas según Anexo 2 Carga horaria mínima

Considerando que, según los Lineamientos ANFHE, se establece que la carrera tendrá una carga horaria mínima de 2.900 horas y se desarrollará como mínimo en 4 (cuatro) años, proponemos a continuación un deslinde comparativo de la actual carga horaria de la Carrera (según el Plan de Estudios vigente) y las posibles adecuaciones a las cargas sugeridas en los lineamientos.

<i>Profesorado en letras</i> <i>Carga horaria</i>		
<b>Plan de estudios (2002/04)</b>	<b>Campos de formación</b>	Lineamientos de anphe
<b>1890 Horas (67 %)</b>	<i>Formación disciplinar específica (Estudios del lenguaje/literatura/ teórico-metodológica)</i>	<b>1800 Horas (62 %)</b>
<b>270 Horas (15 %)</b>	<i>Formación general (Incluye cátedras las tres áreas mencionadas en el campo anterior)</i>	180 Horas (6 %)
320 Horas (11 %)	Formación pedagógica	320 Horas (11 %)

340 Horas (12 %)	Formación en la práctica profesional docente	<b>400 Horas</b> <b>(14 %)</b>
Total Formación docente: 660 Horas (23 %)		<b>Total</b> <b>Formación</b> <b>docente:</b> <b>720 Horas</b> <b>(25 %)</b>
	Horas de asignación libre	200 Horas (7 %)
2820 Horas	Carga horaria total	2900 Horas

Si observamos el cuadro comparativo, podemos advertir que la diferencia es de 60 horas en cada caso. Y en la Formación General hay 90 horas más en el Plan de Letras. Habría que analizar si conviene redistribuir la carga y compensar el déficit. Por otra parte, también están las horas de definición institucional. Si en la estructura del Plan se contemplan las asignaturas de Didáctica y Práctica específicas como independientes (ya no como adosadas a las cátedras generales) sería otra alternativa para alcanzar los parámetros.

### **Distribución de las asignaturas y crédito horario (Plan Letras 2002/04)**

Asignatura	Régimen	Horas semanales	Horas totales	Campos
1. Procesos Discursivos	Anual	3	90	Formación Disciplinar
2. Introducción a la Literatura	Anual	3	90	Formación Disciplinar
3. Introducción a la Lingüística	Anual	3	90	Formación Disciplinar
4. Gramática I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
5. Introducción al Conocimiento Científico	Cuatr	6	90	Formación General
6. Literatura Grecolatina	Anual	3	90	Formación Disciplinar

7. Introducción a la Filosofía	Cuatr.	6	90	Formación General
8.Lingüística I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
9.Literatura Española I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
10.Literatura Latinoamericana I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
11.Teoría y metodología del discurso literario	Anual	3	90	Formación Disciplinar
12.Gramática II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
13.Literatura Argentina I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
14.Lingüística II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
15.Literatura Latinoamericana II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
16.Literatura Española II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
17.Teoría y Metodología de la Investigación I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
18.Semiótica I	Anual	3	90	Formación Disciplinar
19.Literatura Argentina II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
20.Literaturas Europeas	Anual	3	90	Formación Disciplinar
21.Estéticas y lenguajes artísticos	Anual	3	90	Formación General
22.Teoría y Metodología de la Investigación II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
23.Semiótica II	Anual	3	90	Formación Disciplinar
24.Literatura de Habla Inglesa	Anual	3	90	Formación Disciplinar
25.Política Educativa	Cuatrim.	6	80	Formación Pedagógica
26.Institución Educativa	Cuatrim.	6	80	Formación Pedagógica

27.Práctica Profesional I	Cuatrim.	6	80	Formación Práctica Profesional
28. Didáctica, Currículum y Aprendizaje I	Cuatrim.	6	80	Formación Pedagógica
29.Didáctica, Currículum y Aprendizaje II	Cuatrim.	6	80	Formación Pedagógica
30.Práctica Profesional II	Cuatrim.	6	80	Formación Práctica Profesional
31.Práctica Profesional III	Anual	4	180	Formación Práctica Profesional

## Currículum del Área Pedagógica

Trayecto de contextualización	Políticas educativas		340 hs	cuatr. 80 hs (6 horas sem)	1º año
	Instituciones educativas y su dinámica			1º cuatrim. 80 hs (6 horas sem)	2º año
		Práctica Prof. I		2º cuatrim. 80 hs (6 horas sem)	
Trayecto de Especialización	Didáctica, currículum y aprendizaje I		TRAYECTO DE LAS PRÁCTICAS	1º cuatrim. 80 hs (6 horas sem) 4 gral+2 espec.:67%+33%	3º año
	Didáctica, currículum y aprendizaje II	Práctica Prof. II		2º cuatrim. 80 hs (6 horas sem) 4 gral+2 espec.:67%+33%	
	320 hs	Pca. Prof. III- Residencia		Anual 180 horas (4 semanales)	4º año

### 3.5. Entrevistas - Historias de vida profesional: enunciados significativos y aproximaciones interpretativas

Una vez desarrollada la investigación y realizados los relevamientos que nos propusimos, arribamos a la instancia de informe final con un cúmulo de entrevistas e historias de vida profesional a partir de las cuales intentamos bosquejar algunos análisis que nos permitie-

ran postular fortalezas y debilidades de la Carrera de Profesorado en Letras y que posteriormente nos facilitaran el esbozo de definiciones para superar los obstáculos y dificultades por los que atraviesan los distintos claustros.

Cabe destacar que la multiplicidad de historias de vida profesional de este conjunto de graduados pone en escena también las complejas modalidades de la experiencia y la narración. Desde esta perspectiva, el abordaje de la narrativa supone la consideración de la problemática de la experiencia, en tanto una de las principales maneras que posee el hombre de comunicar, manifestar e interpretar la misma, consiste en con-figurarla mediante el relato. Los modos de disposición del relato implican una articulación entre la puesta en lenguaje de las experiencias narradas y los dispositivos culturales, sociales y pedagógicos que permiten su interpretación. Tanto en su vertiente escrita como en la performance oral, la narrativa articula experiencias singulares con horizontes semióticos colectivos que postulan pertenencias y subjetividades dinámicas. Cuando afirmamos que la experiencia se configura semióticamente en el dispositivo narrativo mediante la articulación de vivencias singulares en zonas de pertenencia comunitarias enfatizamos una concepción dialógica donde el relato despliega una zona de relaciones complejas en la que conviven, se mezclan y funden las más diversas prácticas semióticas. Entendemos que la narración exhibe las complejas tramas de las configuraciones identitarias en las cuales lo individual y lo colectivo no deben entenderse como espacios cerrados y autónomos, sino como variables de relaciones complejas y complementarias, y es esta premisa la que sostiene la relevancia del trabajo con las historias de vida, como espacio discursivo de traducción, configuración e interpretación de las experiencias cardinales en el marco de la vida académica de los actuales egresados del Profesorado en Letras.

Atendiendo a los objetivos que nos habíamos planteado, intentamos retomar los enunciados significativos de los alumnos y graduados con la finalidad de ir componiendo un itinerario de análisis que estuviera orientado por algunos ejes que a su vez coinciden con los tópicos conversacionales establecidos en las entrevistas, así como con las orientaciones señaladas para la confección de las historias de vida profesional.

Los enfoques teóricos, los análisis literarios y metodológicos para la formación como intelectuales críticos. Desde la lingüística me permitió ver la diversidad...sobre todo que yo soy de la frontera [El Soberbio]... puedo tener eso como base y poder resolver ciertas dificultades tanto en el discurso como en la escritura” (alumna avanzada).

Encuentro como nodales los conocimientos de la semiótica con los cuales pudimos leer las otras cátedras y encontrar vinculación entre los conocimientos, pero también, a través de un intento personal y recién en tercer año” (alumna avanzada).

En cuanto a competencias, a lo largo de la carrera, por ahí lo que me sirvió y me costó en realidad entender fue cómo nos proponen una teoría y a la vez de esas se despliegan otros autores que complementan a la primera teoría, ¿no? Y de las competencias que por ahí me ayudaron a entender, como eje transversal de casi todas mis materias, fue lo que es la parte de la semiótica. Eso me sirvió muchísimo a mí para entender, bueno, desde el Análisis del Discurso hasta un trabajo de investigación, hasta entender algunos teóricos también, y cómo eso de la semiótica también está atravesado no solo en nuestra vida como futuros docentes de Letras, sino también como estructura la vida social, que se relaciona con el relato, con los hábitos, con la experiencia (alumna avanzada).

Lingüística l...cuando hicimos un trabajo de campo...entrevistas y su desgrabado para poder ver las variedades lingüísticas en escuelas...una cerca de Brasil y otra cerca del Paraguay...allí me di cuenta del valor de la carrera...eso me hizo decidir para seguir...yo dudaba si me quedaba o no...allí me decidí (alumna avanzada).

En primer lugar nos detuvimos en lo que alumnos y graduados consideraron los saberes, habilidades o instrumentos más relevantes y/o destacables que le ha dado la carrera de Letras y que resultaron beneficiosas para su desarrollo académico.

En una lectura transversal de las entrevistas lo que destaca como aporte que les permite dar un salto significativo al momento de intentar conectar los saberes que van adquiriendo a lo largo de la carrera y las experiencias y formas de vida que los involucran es el enfoque semiótico que atraviesa y define el Plan de Estudios de nuestra



carrera. Es importante destacar este aspecto porque muchos de los entrevistados han resaltado la formación teórica y el ejercicio del pensamiento crítico como un aspecto que al momento de entrar al aula los ayuda a recomponer sus trayectos formativos y les permite plantear el diseño de sus intervenciones y estrategias:

La carrera de Letras brinda una formación consistente en cuanto a la construcción de herramientas para un pensamiento crítico-reflexivo. El análisis de los discursos, por ejemplo, apunta no solo a aplicar estos saberes a textos académicos, sino también a construir una mirada analítica hacia otros textos que circulan en el contexto socio-histórico en el cual vivimos” (alumno avanzado).

Comenzaron a mostrarnos qué era literatura y cómo debíamos trabajarlas, la variedad de textos teóricos que hay, los cuales nos permiten entrar desde distintas perspectivas, tomar una postura, poder analizar, explicar y así poder buscar una manera de poder después aplicar en el aula” (alumna avanzada).

En este sentido, y como decíamos en los avances del Proyecto, reconocen una formación disciplinar teórica prolifera y conocimientos útiles para la vida laboral, y además de una serie de cátedras de formación disciplinar específica –que por supuesto varían según los intereses y gustos de cada entrevistado– señalan las cátedras específicas de Práctica III y Didáctica como las más “vinculadas al quehacer docente”. Se destaca también la intervención del ejercicio de la investigación a partir de la articulación de los docentes investigadores entre cátedras y proyectos.

En cuanto a la Didáctica en especial y las prácticas y los contenidos en general, porque ahora nosotros estamos tomando todos esos contenidos que nos fueron dando a lo largo de las literaturas por ejemplo. Todos esos contenidos los estamos utilizando en las prácticas para enseñar nosotros eso que nos han enseñado antes. Y gracias a cómo nos enseñaron a nosotros, nosotros tenemos ese conocimiento (alumna avanzada).

Otra habilidad adquirida que sobresale tiene que ver con los saberes vinculados a la producción de textos en formatos académicos

cos varios, saber que viene a desplazar una dificultad que traen del secundario -con respecto a la formación gramatical, destacan una situación parecida-

En primer lugar, el poder incorporar la teoría de forma crítica y reflexiva, porque manejábamos mucho en el secundario pero no reflexionábamos sobre lo que estábamos haciendo/estudiando/leyendo. Era un estudio memorístico. Ese quiebre de paradigma es lo que me resultó más dificultoso en el transcurso de mi cursada (alumno avanzado).

Eso me costó muchísimo por ahí trabajar una teoría y entender que había otros autores que por ahí hablaban de la misma teoría pero con otros aportes, y eso la semiótica me abrió camino ¿no?, me permitió ver, bueno, este también dice determinado planteo pero este lo refuta de otra manera y agrega otra cosa y por ahí yo a la hora de sentarme a estudiar, me mareaba, no entendía, y me quería aprender todo de memoria y no podría, y bueno, como que aprendí a estudiar también con la semiótica, y a entender los textos (alumna avanzada).

...aquí tuve que construir las respuestas, buscar, leer y eso para mí fue difícil (alumna avanzada).

Como dificultad importante: en la materia Teoría y metodología de la investigación I, por la falta de base filosófica, en la comprensión de los problemas filosóficos (alumna avanzada).

Asimismo, los aportes que los alumnos destacan como fortalezas de la formación que reciben en nuestra carrera tienen que ver con lo que representa una mayor dificultad para ellos al momento de enfrentarse a los “nuevos saberes”. Como vemos en los tres primeros fragmentos, la propuesta de un ejercicio de pensamiento crítico (que estos mismos alumnos habían destacado como aporte) les significa un esfuerzo mayor que no están preparados para afrontar al momento de ingresar a la Facultad, ya sea porque no cuentan con un “entrenamiento” en ese sentido, ya sea porque les resulta difícil participar en clase -“el tránsito de la escuela a la universidad fue costoso y como acá se incita mucho a participar y a hablar y a compartir y a dar opiniones, por ahí me costó un poco eso al inicio”; “no me gustaba hablar en clase”-. Sin embargo, como veremos más adelante, a

través de tutorías, talleres y conversaciones con docentes, auxiliares y adscriptos, además de la dedicación y el esfuerzo, logran superar los obstáculos.

Por último, sobresale la escasa formación filosófica que han tenido en el secundario y que no alcanza a cubrirse con la carga que tiene esta asignatura en el plan de estudios vigente. Además, debemos señalar que si bien contamos en dicho plan con una materia que los introduce al conocimiento científico -y que se enmarca en un área que extiende su dictado a todas las carreras de la Institución-, esta no acompaña la orientación filosófico-lingüística que se pretende dar al alumno de Letras.

Uno de los mecanismos de apoyo académico fueron las tutorías, en mi caso particular son las que más me ayudaron a trabajar las distintas dificultades que tenía y que presentó hasta ahora la cursada, el seguimiento de los docentes, su apoyo y disponibilidad de tiempo. También creo que vale la pena recordar el cursillo de ingreso que por la poca duración nos ayudó mucho entrar en el hábito académico, pero es una lástima que solo durara dos semanas (alumna avanzada).

En nuestra carrera sorprende cuando uno entra en diálogo con otras carreras el apoyo que hay de los docentes hacia los estudiantes. En muchas carreras, sobre todo en otras Facultades más exactas o económicas, se ve al alumno, o por lo menos cuando uno charla con los estudiantes, dicen que los docentes los ven como una competencia o plantean muchas dificultades en la construcción de los contenidos y del saber para lograr la promoción o para aprobar las materias. En realidad en nuestra carrera hay mucha solidaridad en ese aspecto, hay muchos horarios de tutorías, de consulta, los docentes se te pueden acercar en el pasillo y comentarte sobre algún tema específico y eso es muy valorable en cuanto al apoyo (alumno avanzado).

Eso también, las tutorías me permitieron también estudiar, a no venir en blanco y decir “yo no entiendo”, no entendí el nombre del texto; sino a hacer una primera, una segunda, una tercer lectura y venir con mis dudas (Alumna avanzada).

Con respecto a los mecanismos de apoyo académico para el seguimiento y la recuperación de los alumnos que brinda la carrera de Letras, los entrevistados han destacado, como vemos, la posibilidad de todo tipo de intercambio con los docentes. Es importante resaltar esto porque si bien nos enmarcamos en una Universidad de provincia y estamos atravesados por una serie de carencias como la falta de equipos docentes en todas las cátedras o el acceso a una biblioteca que cuente con todos los materiales necesarios, ha sido política departamental la formación de recursos humanos que puedan acompañar el recorrido de los alumnos desde la función de adscriptos, así como la puesta a disposición de las bibliotecas personales, la conformación de una biblioteca departamental y el acompañamiento para la organización de una biblioteca de apuntes que llevan adelante los alumnos de la carrera. Es decir, modos alternativos de asumir las dificultades y superarlas, entre las cuales podemos resaltar también el contacto directo y permanente de docentes titulares o adjuntos con los estudiantes.

Es importante señalar esto porque ha sido retomado por muchos de los alumnos y graduados consultados, quienes destacan no solamente la solidaridad de los compañeros, sino también la de los docentes al momento de “prestar sus libros” para la preparación de parciales o exámenes finales.

Sobre todo las tutorías, los grupos de pares, de chicos que ya están recibidos o no, que siempre nos han brindado los saberes que necesitamos reponer después de las clases; tanto en el marco de las mismas cátedras como compañeros de la misma cursada con quienes nos conocemos y nos brindamos esa ayuda (alumna avanzada).

Desde el ingreso de la carrera estoy al tanto de la conformación de grupos de apoyo académico: estudiantes avanzados que se reunían en el “Cuartito de Letras” o en algún otro punto de la Facultad para realizar y discutir lecturas, lo cual es muy importante para los alumnos que están integrándose a las actividades académicas con ciertas dificultades (alumno avanzado).

Tutorías y Cursillo de ingreso específico son dos modalidades de trabajo que se recuperan con insistencia, así como la dinámica de trabajo entre pares, en simultáneo con el acompañamiento para la

presentación de trabajos en congresos y la invitación a formar parte de los equipos docentes o de investigación.

Señalan también como contenidos de la formación, además de lo curricular académico en estricto sentido, saberes y aprendizajes no curriculares: adscripciones, talleres artísticos (extensión), actividad política, etc.; es ese *plus* que define un perfil preparado para la contingencia.

Sí, siempre tuve sugerencias pero al principio no las aceptaba porque las consideraba como negativas, como un “ataque”, entonces recién en 4° año pude asimilar algo que me habían dicho y que fue un acompañamiento muy fuerte que tuve (alumno avanzado).

He recibido muchas recomendaciones a lo largo de la carrera, en los finales más que nada y lo que recuerdo como significativos son las de la Didáctica Específica I y II donde las observaciones eran constantes y constructivas, se tomaban el tiempo de comentar cada actividad y prácticos, además nos motivaron a seguir escribiendo de distintos temas, de ahí surgió un trabajo ponencial con mi pareja pedagógica en las intercátedras (alumna avanzada).

...por sobre todo, esta cuestión de perfeccionar algún trabajo por medio de las reformulaciones y llegar a lograr este, no perfeccionamiento porque seguimos siendo alumnos de grado, pero sí permitirnos esta secuencia de trabajo, de revisar (alumna avanzada).

Un par de veces que me invitaron a adscripciones, Grecolatina, Procesos, que no llegó a ser una adscripción porque me faltaban materias, pero estuve un tiempito ahí y aprendí mucho. Aprendí en el sentido de volver a leer cosas que había leído de una forma muy básica al principio (alumna avanzada).

Con respecto a las recomendaciones, asesoramientos, sugerencias sobre el desempeño académico durante la carrera, los alumnos ponderan las observaciones personalizadas que se van haciendo a lo largo de su tránsito por la carrera por parte de los equipos docentes. Más allá de que en una primera instancia no lleguen a aceptarlas, en una mirada retrospectiva entienden estas observaciones como un

diagnóstico sobre el estado de situación en el que se encuentran y consideran que muchas veces los ayudan a mejorar.

Y como también me dijeron cosas que por ahí a mí no me gustaban pero que realmente después me sirvieron para mejorar, también me dijeron cosas que te señalan el proceso, el que “está bien”, “venís en buen camino”, “se nota que le ponés garra, que le ponés entusiasmo a lo que hacés”, y todo producto del trabajo de uno. De corregirse. Yo creo que si no estuvieran esas correcciones, esos guiñitos de ojos que decís “vas bien”, “seguí así”, uno no se seguiría esforzando. Tuve la suerte de contar con ese apoyo, como con los retos también, que también todo me sirvió para progresar, para salir adelante, y que todavía por ahí escucho clases de profesores y digo “ay, yo quiero ser así”, y eso también me alienta a seguir, ¿no? (alumna avanzada).

Valoran el seguimiento personalizado, las observaciones sobre sus trabajos —en los casos en que no contaron con ello, lo resaltan como una falencia—, y los modos de evaluación que atienden a consideraciones más amplias y que se pueden hacer extensivas a su desempeño en otras áreas.

Sí, en la mayoría de las evaluaciones de las cátedras los profesores siempre tratan de no evaluar con la nota sino dándonos recomendaciones, incluso a la hora de rendir los finales o los parciales se entabla un diálogo (alumna avanzada).

Reconocen en su tránsito por las adscripciones el ejercicio práctico que les ofrece, además “formas” o modos de enseñar que adoptan en su práctica profesional, un aula de diálogo constante y conocimientos repartidos; pequeñas intervenciones, planteos de actividades, socializaciones que facilitan y potencian las herramientas en el uso del cuerpo y la voz.

Bueno, yo desde chiquita tenía muchos compañeros de la escuela primaria y secundaria que hablaban portugués, así que tengo el lenguaje, desde que vine, un poco ...mezclado, digamos, para

mí era tan natural saber el portugués, que ni siquiera me había dado cuenta que lo sabía. Hasta que vine y vi que había otros chicos que no sabían portugués cuando había que rendir, por ejemplo, Portugués I y vi que había chicos que cursaban esa materia y yo la sabía cómo para rendirla libre y me di cuenta de que no era algo natural saberlo, pero yo me crié en un lugar así, en San Vicente, que hay mucho contacto con los brasileros y había palabras que las pronunciaba mal o frases enteras. [...] ese tipo de cosas, a mí me dificultaron mucho la escritura, tenía muchas palabras así, que bueno, que a medida que me iban corrigiendo -de repente era vergonzoso que un parcial yo tuviera todo subrayado con muchas palabras mal escritas- o cuando hablaba que te corrijan “no se dice así, se dice de este modo”, era muy difícil, porque además yo a la escuela a la que iba todos hablaban, no sé si mal, pero todos hablaban digamos así, y la mayoría hablaba casi todo portuñol, yo era la que hablaba más castellanizado. ¡A mí no me corregían en la secundaria! Y como dicen en el país de los ciegos el tuerto es rey... (entrevista a alumna avanzada).

Justamente como mencioné anteriormente me dificultó mucho porque no tenía conocimiento de muchos términos utilizados en la área era como si hablaran totalmente otro idioma, leer los textos teóricos como si fueran chino básico, no tener conocimiento de qué es gramática ni literatura, no poder elaborar un texto correcto, porque no solo utilizaba mal los términos, sino la falta de coherencia, no tener la mínima idea de lo que es una metáfora o saber qué es o no literatura (alumna avanzada)

La verdad que me sirvió, como a la vez tengo miles de incógnitas que me siguen llamando la atención por qué no se la valoriza, por qué por ahí se burlan, por qué no nos hacemos cargo, por qué hay muchos chicos que antes de entrar acá no nos hacemos cargo de que somos una lengua que está en contacto y que se constituye de otras lenguas y yo desde que entré a la facultad pensaba en ese problema y ahora que estoy cursando Lingüística II, bueno en realidad hace rato, ¿no? En otras materias, uno va viendo un panorama de trabajo que dice “ah, bueno, era por esto... es por esto que pasan estos problemas, por la situación política”, ¿no? (alumna avanzada).

Con respecto a la inscripción de la Universidad en una zona de contactos lingüísticos y culturales diversos y las experiencias particulares al integrarse a las actividades de la vida académica, los alumnos relatan distintas experiencias que muchas veces tienen que ver con sus lugares de origen, pero también con los enfoques educativos que los han atravesado o marcado en su tránsito por la escuela secundaria.

Como vemos en el primer fragmento, uno de los aspectos que se ha reiterado a lo largo de las entrevistas es el hecho de que durante la carrera, y también en la experiencia laboral, se toma conciencia de la propia historia socio-lingüística-cultural y de las matrices que constituyen a los alumnos y graduados. Esto es así dado el enfoque semiótico-intercultural que se intenta sea transversal a toda la carrera de Profesorado en Letras con la finalidad de formar un docente que atienda a las necesidades de sus futuros alumnos.

Ahora bien, esta toma de conciencia conlleva para muchos grandes desafíos vinculados a la lecto-comprensión de los textos teóricos y críticos y demanda a los profesores un seguimiento personalizado que atienda a las dificultades y obstáculos que experimentan los alumnos en su proceso de formación. El objetivo es brindar las herramientas necesarias para un desempeño correcto y adecuado, pero al mismo tiempo promover la reflexión crítica sobre las fronteras culturales y lingüísticas que se ponen en juego en el aula. Este seguimiento muchas veces se puede realizar, pero en algunas oportunidades la falta de equipos de cátedra y la cantidad de alumnos por materia impiden que dicho acompañamiento se lleve a cabo de manera integral.

De todas formas, en las reflexiones de este grupo se advierte la postura del alumno intercultural al ingresar en la Universidad, el “antes”, y por otro lado, el “después”, la inserción en escuelas con tales contextos. Se observa la dinámica de interacciones distintas que se genera:

Considero que, en este sentido, la carrera logra establecer una correlación entre la posibilidad de utilizar un lenguaje estándar, normativo y académico, pero concibiéndonos como sujetos culturales en una zona de contacto. Hay proyectos de investigación y seminarios que se dedican exclusivamente a investigar



y justificar nuestra situación fronteriza, actividades que habría que fomentar y defender; dado que son imprescindibles para establecer continuidad entre la vida académica y los “recién llegados” o interesantes (alumno avanzado).

Los alumnos que provienen de Posadas y zonas aledañas o que no han tenido contacto con otras lenguas en sus familias<sup>15</sup> reconocen en este enfoque un *plus* que los acompañará en su acción profesional:

Mi experiencia ha sido buena. Integrarme a las actividades académicas me dio la posibilidad de conocer otras visiones de mundo, otras necesidades, otras formas de intercambios, y también me ha dado la posibilidad de construir y ser parte del entramado socio-cultural-artístico de esta ciudad (Alumna avanzada).

Yo soy de Posadas. En primer año me causaba mucha risa... no estaba acostumbrado... yo vengo de una escuela del centro de Posadas -el Nacional- donde no teníamos muchos contactos lingüísticos más allá del nuestro digamos... Después de entrar a la universidad y poder romper con esos paradigmas de prejuicios, el poder convivir y compartir con los compañeros con otros dialectos... sin ser tan etnocentrista de mirar mi propio capital dialectal... fue complejo poder romper con eso, fue un proceso de quiebre de prejuicios... el poder compartir sin violentar al otro (alumno avanzado).

Asimismo, existen diferentes actividades promovidas por equipos de docentes y graduados que además sostienen este enfoque realizando actividades de investigación y extensión en espacios no convencionales:

Nosotros el año pasado habíamos hecho un trabajo con una escuela en el interior, en la escuela 9 de Julio y la mayoría de

---

15      Contacto que muchas veces no se da debido a que no han querido enseñarles o ha sido la lengua de los adultos: “...todos los conceptos de dialecto, sociolecto y esas cuestiones entran en juego y le ayudan a uno a entender por qué, o sea, teóricamente por qué nuestro abuelo, mi abuelo, no quiso transmitir o quiso cortar por una cuestión política, ideológica que tenía que respetar y que a nosotros nos llegó así. Me hubiese encantado, lógicamente, poder trabajar, poder haber tenido bilingüismo que tienen, que existe en mi familia en algunos integrantes pero bueno... se cortó” (Alumno avanzado).

los chicos hablaban portuñol, así que fue todo un desafío: eran cinco encuentros, para el tercer encuentro nosotros ya habíamos logrado comunicarnos con ellos a partir del juego y esa fue una manera de avanzar. En el caso de una compañera, que aprendió a hablar alemán antes que español, cuando era chica y cuando cursábamos en la facultad le costaban bastante algunas palabras así que era todo un trabajo de tratar de buscar un espacio medio para que ella entendiera a qué se refería una determinada palabra o una determinada oración (alumna avanzada).

Si bien, como hemos dicho, este es un enfoque transversal a nuestros Planes de Estudio, sigue siendo trabajado a partir de distintos equipos de investigación que transfieren sus reflexiones a través de Seminarios de formación específica que aunque estén orientados hacia el alumno de la Licenciatura son cursados por los estudiantes del Profesorado.

Para dar un cierre provisorio a este análisis retomamos a continuación algunas de las sugerencias realizadas por los alumnos entrevistados con vistas a mejorar saberes, herramientas y apoyos académicos:

Conocimiento Científico debería ser anual, lo mismo Filosofía... con Teoría y Metodología de la Investigación l estamos perdidos...en el área pedagógica veo muchas horas para lo general y lo más importante es lo específico...articular más los contenidos de las materias...relacionar más movimientos literarios con el pensamiento estético (alumna avanzada).

Creo que falta una mayor integración con el área pedagógica, y creo que todas las cátedras deberían estar atravesadas por la problemática de la enseñanza en el secundario, ya que se trata de la salida laboral de la gran mayoría. Además, creo que debería repensarse el recorte que se hace en algunas cátedras, en relación con el tiempo de desarrollo de las mismas, ya que muchos temas se ven excluidos o simplificados al extremo (alumna avanzada).

Personalmente, según mi propia experiencia y la de personas cercanas, creo que nos falta una formación más sólida en Filosofía, dado que muchos de los autores que leemos durante toda la carrera adscriben a alguna corriente filosófica y discuten con otras, así como también las teorías que conocemos tienen bases

filosóficas. Considero, por lo tanto, que Introducción a la Filosofía, como materia cuatrimestral en el primer ciclo de Formación, no alcanza para construir el perfil del estudiante de Letras que se necesita para los años posteriores (alumno avanzado).

...en cuanto a las materias pedagógicas creo que sería interesante buscar que la especificidad de nuestra carrera tenga más margen de atención, al menos en lo que corresponde a las materias Didáctica I y II. En relación a las Prácticas Profesionales, pienso que sería provechoso establecer una continuidad entre las Prácticas II y III, puesto que por ejemplo, el tipo de registro objetivo e impersonal que aprendimos a hacer en la Práctica II, no nos sirvió para el cursado de la Práctica III, en la cual los registros que tomamos deben ser subjetivos y reflexivos, con toma de postura personal (alumno avanzado).

En cuanto a los apoyos académicos creo que habría que fomentar y posibilitar entre todos la creación de más talleres, tutorías, encuentros colectivos con los textos que posibiliten el diálogo y debate con la palabra, para que los alumnos siempre cuenten con un espacio de expresión más desestructurado que el aula de clases (alumno avanzado).

Retomando el punto donde mencioné el aporte de los talleres a la vida universitaria, vuelvo a decir que debieran ser parte de las actividades pensadas para la formación de los estudiantes, actores sociales, futuros profesionales, que deben entender a la sociedad como un sistema de relaciones donde el arte no puede estar excluido de la formación académica (alumna avanzada).

También faltaría hacer más charlas-debate con temáticas propias de la carrera para poder seguir profundizando lo que se da en las cátedras, por supuesto que no se puede dar todo... Como seminarios o charlas-debate abiertas a toda la carrera, por ejemplo sobre lenguas en contacto, traer especialistas; o por ejemplo, sobre territorialidad literaria, traer algunos autores que nos comenten los procesos de escritura (alumno avanzado).

Estuve pensando en que tal vez lo que yo propondría serían más seminarios, tal vez, seminarios pero en cuanto a autores. Yo pienso en autores que son muy importantes para nuestra disciplina que abarcan campos muy grandes pero siempre en relación con la literatura, con lo cultural, por ejemplo Raymond

Williams, que tiene una producción muy vasta y que uno siempre va volviendo sobre esos autores. Yo me quería referir más que nada a Barthes y Williams, que siempre volvemos sobre esos autores, pero siempre volvemos de una forma, tal vez, bastante fragmentaria en cada cátedra (alumna avanzada).

Como decíamos, muchos de estos aspectos intentan cubrirse a través de Seminarios específicos que son dictados en el marco de la Licenciatura en Letras, pero que los egresados del Profesorado pueden cursar como alumnos vocacionales. Asimismo, los distintos proyectos de extensión y/o transferencia que se proponen alternadamente en el marco de las cátedras o proyectos de investigación intentan abrir un espacio de reflexión teórico práctica que facilite el trabajo sobre la trasposición didáctica.

Alternadamente también se abren espacios de taller para el trabajo con la lectura y la escritura académica y crítica.

Las historias de vida profesional de los graduados se articulan con algunos de los ejes de análisis e interpretación desplegados anteriormente, postulando desarrollos que se vinculan con la experiencia profesional y laboral en distintos niveles del sistema educativo, con procesos de capacitación permanente, y con metarreflexiones propias de la práctica docente pero que exceden los límites de la actividad profesional y reenvían a la propia biografía de los narradores. En este sentido, se destacan una serie de tópicos que, simultáneamente, funcionan como dimensiones problematizadas a partir de la experiencia narrada.

En primer lugar, se destacan las experiencias vinculadas con la elección de la carrera de Letras, que varían entre el evidente “gusto por la lectura” –muy pocos mencionan la escritura como principio constitutivo de esta elección–, el arraigo de este hábito en el seno familiar y las recomendaciones dadas por docentes, familiares y amigos. En muchos casos, los relatos enfatizan el desconocimiento de la carrera docente, o al menos un desinterés inicial, dado, paradójicamente, por el reflejo de la figura de los docentes con los que interactuaron en la escuela secundaria. Sin embargo, en algunos relatos la emergencia de la “vocación docente”, transmitida en y por la tradición familiar o la emblemática figura de un profesor del

secundario, se destaca como el núcleo que justifica la elección de la carrera universitaria:

Cuando estaba terminando el colegio secundario, pensaba estudiar Derecho -luego de descartar muchas otras posibilidades-. Elegí finalmente Letras sin meditar mucho acerca de la salida laboral, pero con la única certeza de que me gustaba leer.

El motivo más importante para elegirla fue porque me gustaba leer y escribir reflexiones.

Solo sabía que quería elegir algo que ¡no tuviera matemática! que me permitiera tener “trato con la gente” y que me permitiera “indagar y delirar” aún más en esas novelas que fueron mis compañeras por las noches en el último año de secundaria, siendo que era la última hija que todavía no se había ido a Posadas”.

La elección de estudiar un Profesorado, en mi caso, estuvo relacionada con una fuerte vocación: me gustaba – y me gusta- enseñar [...]. Ingresé a Letras porque –además- me gustaba leer y escribir, y porque los encuentros que había tenido con la literatura me habían marcado fuertemente.

En el último año secundario realicé un test vocacional e indagué acerca de mis elecciones universitarias, la decisión se encontraba entre dos carreras disímiles pero que hoy en mi desempeño docente encuentran vinculaciones intrínsecas: Letras o Diseño Gráfico/Artes Plásticas. Elegí Letras porque básicamente me gustaba leer y creía que podría seguir dibujando/graficando en mis tiempos libres. Mi elección se basó en mi gusto por la lectura, la profesión docente no era algo que particularmente me interesaba, veía a mis profesores de secundario y no representaban -con las ojeras y el desgano que muchas veces llevamos los docentes- una imagen que ansiaba para mi futuro.

La lectura de literatura fue parte de la cotidianidad en mi vida familiar desde la infancia y se fue arraigando como habitus propio. Con ambos padres docentes, fue aprehendido cierto modo de vida, sin querer. Todo fue derivando de una práctica en otras de manera casi inevitable. Si bien el interés por la docencia ya se venía insinuando y esbozando, hubo libertad de tomar otro camino. No habiendo elegido otro camino, el problema luego

residió en la carrera: Profesorado en Inglés o en Letras. La segunda opción me pareció más indescifrable, más amplia, más intrigante, más seductora. Como con la música, el atractivo del lenguaje se encontraba en las posibilidades que ofrecía el ‘jugar’ con él. En este caso, me parecían infinitas.

Mi elección a estudiar Letras surgió ya que he terminado la escuela secundaria en un bachillerato con orientación en humanidades, más literatura que ciencias, inclusive Latín y Griego. ... opté por Letras ya que se profundiza más lo literario que en un magisterio, y en una universidad pública por recomendación de mi cuñada puesto que podría cursar dos carreras al mismo tiempo -profesorado y licenciatura-.

Tradiciones familiares, principios de vocación profesional, continuidad de la experiencia en escuelas relacionadas con la Humanidades, se confunden con afirmaciones acerca de la tarea docente y las representaciones de esta actividad, sostenidas en las figuras de los “profesores del secundario”, como también con una concepción hedonista de la lectura y, en ciertos casos, de la escritura.

Estas experiencias vinculadas con la selección de la carrera como tentativo proyecto personal y laboral pueden leerse articuladas con dos tópicos organizadores de las narrativas “autobiográficas”: por un lado, las experiencias de umbralidad relacionadas con el ingreso a una carrera universitaria:

Ese umbral entre la universidad y el campo laboral tiene que ser atendido, al igual que el de ingreso a la carrera. Es interesante señalar que muchos vivimos un pasaje entre “alumno de nivel secundario”, “alumno de nivel universitario”, “docente de nivel secundario”, sin tener experiencias laborales de otro tipo, sin haber tenido un acercamiento a la escuela o a la práctica docente posterior al pasaje por otros ámbitos. Lejos de ser “un problema de cada uno”, es algo común en la mayoría de los egresados; por suerte, la solidaridad de mis pares y de mis profesores personalmente me ayudó en esa etapa.

Entonces entendí que estaba muy mal mi análisis y que debería comenzar de cero a investigar contenidos no estudiados en la secundaria -donde se suponía que yo era buena alumna- pero

también comprendí que era posible. Recuerdo que después de eso comencé a tener un grupo de estudio específicamente de gramática. Nos convocaba un pensamiento común: teníamos que ser expertos en gramática a o no podríamos avanzar en la carrera [...]. Pronto -en el primer parcial- notamos que no se trataba solo del hecho de conocer el argumento de las obras, nos faltaba desarrollar habilidades de lectura y comprensión que nos permitiese la intertextualidad y resignificación de esos textos.

Una vez que ingresé al círculo del umbral universitario me topé con que las lecturas eran de un nivel considerable, que exigían un correcto manejo del vocabulario y de una constancia en el ritual del estudio que consistía básicamente en sentarse a leer alrededor de veintitrés horas al día, sino es más y con toda la atención para lograr una exégesis correcta de su significado.

[...] Considero que la figura de un tutor como lo fue él para mí en una etapa en que mis papás se habían separado, y en que el desafío era mayor porque era la primera en estudiar una carrera de grado y encima sin ningún familiar formado en algo similar fue algo trascendente.

Mientras que, por otra parte, aquel “ideal” momento de elección se resignifica y deconstruye, en otra experiencia de umbralidad, vinculada con las primeras prácticas docentes y el ingreso al sistema educativo una vez egresados del Profesorado en Letras:

Ser docente no es tarea fácil, pero lograrás los objetivos más difíciles si elegiste la profesión correcta. En toda experiencia como docente no sos solamente educador; es una práctica que involucra otros aspectos de la vida. Y esto se hereda de la formación universitaria.

Sin duda, contribuir en la formación de futuros profesionales en el área de *Lengua y Literatura* es y sigue siendo una experiencia enriquecedora. Sin ir más lejos, considero que el perfeccionamiento docente debe ser un reto constante, pero también la voluntad de crecer como persona y la perseverancia de no abandonar las metas, conduce a que grandes desafíos se tornen significativos aprendizajes en nuestra *historia de vida*.

Las primeras prácticas docentes en una escuela secundaria de Candelaria y otra de Santa Ana fueron muy intensas. Me gustó mucho poder compartir la Literatura que me gustaba con los chicos, escucharlos hablar de esos cuentos o poemas que a mí, no tantos años atrás, me habían conmovido o erizado la piel.

Empezar a enseñar en escuela media resultó una de las materias más didácticas que aún curso, pensar junto a los alumnos cómo construir una clase de lengua y literatura para estos alumnos, cómo leer un texto, por qué ese texto y no otro, qué hacer con las oraciones, cómo mejorar la escritura, qué consignas elaborar, cómo evaluar, incluso cómo incluir al otro y ayudarlo a conocer otras manifestaciones de la cultura oral y escrita.

No fue fácil cruzar este umbral, trabajé más tiempo de lo que me pagaban, extracurricularmente, visitando al barrio, haciendo fiestas para juntar fondos, entre otras actividades. Esta situación me perfiló a ser la docente que soy hoy, con defectos y virtudes. Sin embargo, nada me quita la satisfacción de encontrarme con alumnos de ese primer grupo de alumnos que me odiaban y hoy en día se acercan a saludarme y desearme éxitos.

Ambos momentos señalan acontecimientos “bisagra” cuya lectura permite imaginar futuras estrategias hacia el interior de la carrera y en relación con las actividades de los propios graduados. En la instancia de umbralidad que implica el ingreso a la carrera universitaria se puntualiza la experiencia de la lectura y la escritura académica como un hábito necesario y de difícil adquisición. Las exigencias propias de la carrera universitaria entran en conflicto con la formación en la escuela media, interpelando al alumno ingresante en lo que respecta a su reciente historia académica, y a la necesidad de generar espacios y práctica de trabajo intelectual para consolidar el “ingreso a la carrera”. Cabe mencionar que este umbral es transitado con diferentes estrategias tanto por los docentes como por los alumnos, entre los que se destacan proyectos de tutorías que involucran a profesores y alumnos avanzados de la carrera. Tanto el grupo de estudio como la figura del tutor -docente o alumno avanzado- emergen como una instancia que consolida el acompañamiento y permite un tránsito más amigable del umbral inaugural.



En el otro extremo, la narrativa de los graduados resalta otra experiencia de umbralidad, tan difícil como el ingreso, significativa en relación con los trayectos académicos individuales y con el proyecto académico de la carrera en general: la inserción en el mundo laboral del docente y las primeras practicas-experiencias de ingreso al sistema educativo. La intensidad y el desafío de estas primeras prácticas señalan continuidades con la formación docente, pero también plantean diferencias vinculadas tanto con la formación específica como con la formación didáctica-pedagógica de los alumnos y graduados de Letras, que recorren un abanico de reflexiones relacionadas con saberes específicos, estrategias didácticas y conocimientos administrativos y burocráticos de la actividad docente:

Creo que es interesante la coherencia que hay entre las diferentes materias pedagógicas en este punto: todas coinciden en destacar esta dimensión del rol docente (de alguna manera).

Destaco dos momentos importantes, el primero fue en primer año, en el segundo cuatrimestre en la cátedra de Política Educativa, al escuchar la primera clase del profesor Miguel Franco porque en su forma de expresarse me recordó que no debemos olvidar lo que uno quiere, básicamente nuestras convicciones, y eso me hizo pensar en el “rol docente”, en lo que uno puede lograr al dirigirse al otro. Desde ahí, y al transcurrir por materias específicas de la carrera me di cuenta del “poder de la palabra” y de lo que la “literatura” te posibilita para llevar a cabo esa misión que es el “de guiar a otro” y de “hacer conocer otros mundos posibles”.

Sentí un mayor interés hacia el Profesorado recién al momento de la Práctica III, las demás materias pedagógicas –algunas más que otras- me resultaban una gran herramienta crítica para repensar las instituciones escolares y sus actores, pero no me permitían pensarme a mí misma como parte de tal institución. La Práctica Profesional III fue la materia, además de Didáctica Específica, donde trabajamos desde la especificidad de nuestra carrera y esto resultó un proceso enriquecedor y mucho más vinculado a mi quehacer docente actual. Me permitió replantearme mis matrices, tradiciones y concepciones en torno a la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura.

Debo confesar que si bien me fue bien en las prácticas, cuando tuve que ejercer mi profesión no sabía por dónde empezar. Considero que se debería agregar más horas cátedras para la transposición de contenidos. Digo esto porque debía aplicar lo que me habían enseñado, pero me resultaba difícil explicar de manera sencilla las temáticas que se daban con un nivel mucho más alto.

Recuerdo que me costó mucho el cómo enseñar la Literatura, la única pista que tenía eran unas propuestas de la cátedra Taller III sobre escritura de invención. Sentí que si algo me había faltado en la formación inicial era eso: más didáctica específica, tanto de Lengua como de Literatura.

En referencia a lo específico de la carrera, considero que nos faltan insumos para enseñar ciertos “temas escolares” que podrían articularse pensando en las futuras formaciones de los alumnos de Letras.

Algunos saberes, como el monto del sueldo básico, o qué son los incentivos y las suplementarias, o cuál es el régimen de las licencias, digamos que el aspecto “legal” del trabajo docente son temas importantes que no se conversan en el aula universitaria, y que se aprenden conversando con otros. Es una dimensión importante que debería ser enseñada y discutida en clase<sup>16</sup>.

En mi humilde opinión, esta es una falencia en nuestra formación. No recibimos las indicaciones básicas para incorporarnos a las instituciones educativas. Mientras tanto, otras instituciones con las que competimos en el campo laboral toman ventaja preparando a los alumnos para esta instancia. A la amplia formación en contenidos académicos (que debería enorgullecernos) es necesario anexar una instrucción básica para enfrentar la incorporación al campo laboral.

En los testimonios citados resuenan las fricciones entre la formación pedagógica desarrollada en la carrera y la experiencia personal vivida al ingresar al sistema educativo. Si bien se destaca al espacio de la Práctica Profesional como una instancia de articulación reflexiva entre los saberes específicos y las operaciones pedagógicas-didácti-

---

16 Cabe destacar que desde el 2014 se lleva a cabo en la Práctica III un Seminario de Ingreso a la docencia con todos estos aspectos.

cas del trabajo docente, al mismo tiempo se resaltan una serie de necesidades vinculadas con el desarrollo de mayores herramientas didácticas específicas del campo de las Letras y con la adquisición de conocimientos burocráticos-administrativos imprescindibles para “sobrevivir” en el campo laboral docente.

En articulación con estas preocupaciones, las narrativas de algunos graduados destacan el papel que cumplen las instancias de adscripción a las cátedras universitarias –tanto en condición de alumnos avanzados como de graduados– en la formación docente. Estas reflexiones suponen el desplazamiento desde una concepción clásica de la formación a una mirada global que implica relaciones variadas entre los aspectos disciplinares y las cátedras pedagógicas de la carrera:

Durante estos años, los de mi adscripción, adquirí conocimientos valiosos en este campo disciplinar, conocimientos a los que solo de esta forma me hubiese sido posible acceder. Además, pude conocer de primera mano las dificultades cotidianas de la carrera, las que enfrentan alumnos y docentes.

Personalmente, el haber hecho adscripciones me ayudó a enfrentarme a esas situaciones, pero no todos los alumnos atraviesan esa experiencia... (Se refiere al “cómo enseñar”).

Durante el cursado de las mismas, considero muy significativo el hecho de haber sido adscripta de las *Literaturas Argentina I y II* y de *Introducción a la Lingüística*, lo cual me permitió adquirir experiencia laboral para trabajar con mayor seguridad y precisión hoy en un nivel superior.

Considero que esa experiencia significó mucho en mi desempeño actual debido a que me permitió desenvolverme en el espacio áulico de una manera gradual a partir de pequeñas intervenciones, planteos de actividades, socializaciones que me proporcionaron herramientas en el uso de mi cuerpo y mi voz.

Como se puede observar, el valor de las adscripciones como prácticas que consolidan los trayectos académicos y la formación docente –actualmente legitimada, a partir de un proyecto Departamental, en la figura del Adscripto Practicante– considera una multiplicidad de dimensiones que van desde la especialización en áreas específicas del

campo disciplinar de Letras hasta el manejo del cuerpo y la voz en el aula, pasando por “seguridad” derivada de la experiencia laboral en el nivel superior y el conocimiento de la dinámica cotidiana de la actividad docente en la universidad. Esta valorización de las adscripciones como instancias formativas, alentadas por los docentes de la carrera, encuentra eco en algunos testimonios vinculados con el papel cardinal y relevante que juega la investigación en la formación docente. Así, leemos que la investigación puede concebirse como:

... un territorio crítico que me permite dialogar y conversar con otros acerca de los distintos abordajes teóricos y metodológicos de la profesión.

Una vez comprendido este universo, confío que el desafío de enseñar está en disfrutar de la docencia –en lo posible no llegar al tope de las 42- y complementarla con el placer indicial de la investigación, que en mi caso me aboca al guaraní y al rol de tesista, y que te dispara como decía Alejandro a un movimiento, a un “horizonte de expectativas”.

La figura del docente-investigador, hoy fuertemente destacada en los proyectos de Formación Docente, adquiere en la carrera de Letras un valor primordial, vinculado con la formación de un profesional crítico en un espacio de diálogo y conversación que permita reflexiones e intervenciones teóricas y metodológicas en situaciones específicas. Ese “placer indicial” de la investigación no puede estar escindido de las realidades socio-culturales, lingüísticas y semióticas del territorio fronterizo misionero, espacio en el cual se despliega el proyecto de la carrera de Letras como instancia de articulación entre docencia e investigación. En este sentido, la experiencia académica de formación y la experiencia laboral-profesional de los graduados imbrican horizontes de pertenencia comunitarias con acontecimientos de una vida singular, enfatizando la continuidad práctica de la formación docente:

Hoy, viviendo en San Vicente, a cincuenta kilómetros de la frontera con Brasil, el espacio en el que trabajo me resulta una hermosa complejidad lingüística. Soy posadeño, en mi cabeza suena algo del guaraní, no el portugués. De esta lengua he tenido que aprender todo. Mis alumnos lo percibieron desde

un primer momento y, tal vez, ellos me han enseñado más de lo que yo les enseñé a ellos. Los aportes de la gramática en un aula de diálogo constante y conocimientos repartidos han creado una dinámica de la que me siento orgulloso y entusiasmado.

Esta referencia en particular señala un horizonte de inserción laboral y compromiso profesional e intelectual que atiende a las particularidades del contexto en el que se vive y trabaja. Los graduados se insertan en un campo profesional heterogéneo, complejo, con sujetos de aprendizaje diversos en cuanto a lo lingüístico, lo cultural y lo socio-económico. Dan cuenta de una inserción en contextos múltiples con sujetos particularmente atravesados por condiciones, en algunos casos, de mucha vulnerabilidad -violencia, marginalidad, exclusión-, articulados –y acentuados– por el centralismo de algunas políticas educativas que no atienden la singularidad de un territorio fronterizo, plurilingüe e intercultural. En este sentido, el compromiso institucional, académico y político del Profesorado en Letras consiste en atender y problematizar esta realidad, para formar profesionales involucrados con sus contextos de trabajo.

Estos esbozos interpretativos suponen el desarrollo y la profundización de lecturas, tanto de las entrevistas como de las historias de vida, en la próxima etapa de la investigación, con el objeto de analizar las prácticas docentes transversales a la carrera y proponer articulaciones entre las dimensiones de estudio del proyecto.

Para finalizar, presentamos el siguiente cuadro que sintetiza los principales logros y debilidades señalados en las entrevistas e historias de vida.

LOGROS SEÑALADOS	ACCIONES DE FORTALECIMIENTO
<p>Articulación de los enfoques teóricos, metodológicos y analíticos con el contexto fronterizo e intercultural de la provincia y la región. Perspectiva semiótica transversal de los estudios literarios y lingüísticos para la práctica docente en este contexto. Flexibilidad en la configuración del Plan de Estudios (estructura de correlatividades, organización del plan de estudios).</p> <p>Formación crítica y reflexiva sobre la práctica docente, mediante la metareflexión sobre la práctica como acción transversal de las cátedras en la formación.</p> <p>Desarrollo de competencias y saberes vinculados a la producción de textos en formatos académicos.</p> <p>Seguimiento personalizado de las trayectorias académicas de los alumnos.</p>	<p>Generación de espacios interdisciplinarios de intercambio y conversación.</p> <p>Proyectos de Tutorías, Talleres y Ateneos de Lectura y Escritura.</p> <p>Consolidación de un espacio para adscripciones de alumnos avanzados y graduados.</p> <p>Promoción de la figura del Docente-Investigador y de su realidad sociocultural mediante la articulación interdisciplinaria de las cátedras y la transferencia de actividades de investigación y extensión.</p> <p>Consolidación de los Programas y Grupos de Seguimientos de las Cohortes del Plan 2002.</p> <p>Continuidad de las actividades de transferencia de los Equipos y Grupos de Investigación/Estudio dirigidos por los docentes de la carrera.</p>

DEBILIDADES SEÑALADAS	ACCIONES PROYECTADAS PARA TRABAJAR SOBRE LAS DEBILIDADES
<p>Dificultades, al ingresar a la carrera, en la adquisición y el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la oralidad y la escritura académica.</p> <p>Escasa formación en campos disciplinares específicos (por ejemplo, Filosofía).</p> <p>Poca articulación con el sistema educativo provincial y los graduados de la carrera.</p> <p>Menor cantidad de horas dedicadas a las didácticas y prácticas específicas que a las generales.</p>	<p>Extensión del Curso de Ingreso Específico. Proyectos de Tutorías, Talleres y Ateneos de Lectura y Escritura. Consolidación de espacio para adscripciones de alumnos avanzados y graduados.</p> <p>Consolidación de las figuras del Adscripto Practicante y del Docente-Investigador.</p> <p>Reorganización del Plan de Estudios. Reestructuración de contenidos.</p> <p>Formación y consolidación de equipos de discusión y análisis de contenidos y enfoques de las asignaturas del Profesorado para su adecuación a las demandas de la “nueva escuela secundaria”.</p> <p>Promover el acompañamiento de los itinerarios/trayectos formativos a fin de colaborar con la retención y permanencia de los alumnos.</p> <p>Promover actividades de intercambio con instituciones educativas de la provincia. Organizar actividades de intercambio (de estudio, capacitación, entre otras) atendiendo las demandas de los graduados.</p>

### 3.6. Conclusiones

Con esta investigación nos hemos propuesto el análisis de tres dimensiones claves de nuestro Profesorado en Letras, las cuales se han puesto en diálogo con la finalidad de evidenciar los aspectos de la carrera que requieren atención y mejoramiento a corto y mediano

plazo, y aquellos que necesitamos continuar fortaleciendo y potenciando.

El entrecruzamiento de los análisis acerca de la Dimensión contextual, la de la Carrera y su configuración curricular en relación con los lineamientos ANFHE, y la de los graduados y alumnos, ha posibilitado un despliegue crítico y exhaustivo sobre estos tres aspectos que nos permiten deslindar las siguientes propuestas concretas con acciones de fortalecimiento y mejoramiento institucional –muchas de las cuales son anticipadas en el apartado anterior– y con vistas a un plan de intervención.

Las líneas y acciones priorizadas para esta tarea pueden agruparse según temáticas y problemáticas académicas afines como las que siguen.

### **Autoevaluación y Plan de estudios**

- Integrar equipos de discusión y análisis de contenidos y enfoques de las asignaturas del Profesorado para su adecuación a las demandas de la “nueva escuela secundaria” en articulación con los Lineamientos ANFHE.
- Profundizar el análisis y la modificación del plan de estudio y ejecutar las respectivas tramitaciones luego de concluir el proceso de autoevaluación, tomando como base los resultados de la investigación y el informe producidos.

### **Cursos de Ingreso y Alfabetización Académica**

- Participar de las distintas actividades (planificación, coordinación, dictado, evaluación, etc.) involucradas con el Ingreso Específico del Profesorado en Letras así como en el General de las distintas carreras de la Facultad, con la finalidad de potenciar y reforzar aquellos aspectos señalados por los alumnos en cuanto a las dificultades para la puesta en práctica de la alfabetización académica.
- Continuar generando líneas de acción que, en continuidad con los Cursos de Ingreso, fortalezcan las prácticas de lectura y escritura académicas como contenidos transversales a todas las cátedras y áreas de la carrera.



## **Seguimiento de las cohortes 2002**

- Retomar experiencias anteriores de proyectos de recuperación de alumnos, con el fin de acompañar a aquellos que han abandonado el cursado –pero que demuestran interés por retomarlo– y promover la graduación de aquellos que estén en vías de recibirse.
- Promover el acompañamiento de los itinerarios/trayectos formativos con el fin de colaborar con la retención y permanencia de los alumnos.

## **Formación de recursos humanos**

- Optimizar la incorporación –como adscriptos y becarios– de alumnos y graduados con destacado rendimiento académico a las cátedras y a los proyectos de Investigación, Extensión y Transferencia, articulando recorridos puesto que –tal como queda evidenciado en las entrevistas– estas actividades favorecen el crecimiento intelectual.

## **Perfeccionamiento y participación en eventos científicos y en programas institucionales**

- Promover la asistencia de equipos de trabajo del Departamento (docentes, graduados y estudiantes) a Congresos, Jornadas, Encuentros, con ponencias y trabajos.
- Articular acciones entre el grado y posgrado y con otras instituciones gubernamentales universitarias nacionales e internacionales como así también otras asociaciones civiles.
- Favorecer la participación en cursos de postgrado, especializaciones, maestrías y doctorados.

## **Investigación, Extensión y Transferencia**

- Promover la difusión de las investigaciones desarrolladas por los equipos del Departamento, en Jornadas especiales o Seminarios abiertos.

- Desarrollar líneas de investigación tendientes a la formación de recursos con vistas a su incorporación en postgrados.
- Continuar con el dictado de postitulaciones, cursos, talleres y conferencias para transferir resultados de investigación a los distintos niveles del sistema educativo.
- Continuar organizando las Jornadas Intercátedras de Letras con el objetivo de generar un espacio de diálogo y debate entre los diferentes claustros de la Carrera, incentivando la presentación de trabajos académicos y de investigación.
- Desarrollar tareas académicas en los espacios curriculares de las carreras de extensión territorial (Profesorado en Educación, Profesorado en Portugués, etc.) relacionados con lengua, literatura y otros discursos sociales.
- Promover/apoyar proyectos de transferencia y extensión que articulen a la carrera con organismos, programas y demandantes del medio en relación con el perfil profesional de nuestros graduados.

### **Publicaciones**

- Continuar con la publicación de la revista *Entreletras*, para difundir la producción científica y académica de los miembros del departamento.
- Avalar la presentación de artículos y ponencias en revistas especializadas, actas de congresos, etc.
- Propiciar la producción y publicación de Materiales de Cátedra.

Consideramos que las líneas de acción esbozadas anteriormente contribuirán a fortalecer las dimensiones analizadas de nuestro Profesorado, puesto que apuntan a actividades y problemáticas mencionadas en las voces de los actores sociales que aquí nos hemos ocupado de poner en diálogo: la de los docentes, alumnos y graduados. Además, estas líneas proponen la articulación de la Formación Disciplinar Específica, la Pedagógica y la General, ya que son tres itinerarios primordiales y entrecruzados que no podríamos concebir por separado.

De este modo, la profundización en el análisis respecto del contexto geográfico e institucional de la carrera, la atención puesta en la configuración de cada área y conjunto de cátedras, así como también la recuperación y puesta en escena de las opiniones y valoraciones de los alumnos y graduados, han posibilitado reflexiones y conversaciones productivas que nos abren una nueva puerta de entrada hacia la intervención en los distintos aspectos sobre los cuales se ha investigado con la finalidad de renovar, optimizar y fortalecer este Profesorado.

## Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Angenot, Marc (1998). *Interdiscursividad: de hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bajtín, Mijail (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Camblong, Ana (2014). *Habitar las fronteras...* Posadas: Editorial Universitaria de la UNaM.
- De Alba, Alicia (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lotman, Iuri. (1996-98). *La semiosfera I y II*. Madrid: Cátedra.
- Mainueneau, Dominique (1996). *Términos claves para el Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perassi, Zulma y Macchiarola, Viviana (S/D) *Hacia una evaluación democrática de las carreras de profesorado*. ANFHE.

- Popkewitz, Thomas (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Rorty, Richard (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Trillo, Felipe (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1. N° 3. Diciembre de 2005. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academical/pdf/cuadernillo03.pdf>
- Vasilachis de Gialddino, Irene (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa
- Voloshinov, Valentín (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Wittgenstein, Ludwig (2002). *Investigaciones filosóficas*. México: Editorial Crítica.

### *Documentos*

- Departamento de Letras, FHyCS - UNaM  
 Informes de Autoevaluación de la Carrera de Letras, períodos 1998-2002 y 2005-2009.
- Plan de Estudios de la Carrera de Letras – 2002 (Resol. CS N° 006-02).
- Proyecto Sugerencias para la optimización del cursado, 2007.
- Encuestas electrónicas realizadas a estudiantes y graduados de la Carrera del Profesorado en Letras en el marco del informe de Autoevaluación – período 2005-2009.
- Aportes del Departamento de Letras para la definición de Indicadores – 2012.
- Estándares para la acreditación de carreras del Profesorado en Letras - 2014, elaborados por Docentes del Profesorado en Letras.

### ANFHE

- Proyecto: Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras.

Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario en Letras.

CIN

Lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorados universitarios.

## ANEXO 1

AREA ESTUDIOS DEL LENGUAJE	LINEAMIENTOS – Núcleos temáticos	Principales Cátedras involucradas en su desarrollo
	FORMACIÓN DISCIPLINAR ESPECÍFICA	
	<p>EJE Áreas básicas de conocimiento producido en el marco de la disciplina y su correspondiente - SUB-EJE Lingüística y Estudios del lenguaje</p> <p>Fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática de la lengua española. Formación de la lengua española. Problemáticas sociolingüísticas y psicolingüísticas. Lenguaje, discurso, texto. Aplicaciones de la lingüística.</p>	<p>Procesos Discursivos Introducción a la Lingüística Lingüística I Lingüística II Gramática I Gramática II Teoría y Metodología de Investigación II (Lingüística)</p>
<p>EJES Enfoques teóricos y epistemológicos e Historia de la disciplina</p> <p>Semiótica. Teorías del discurso. Alfabetización. Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural. Bases epistemológicas de las principales teorías lingüísticas, modernas y contemporáneas.</p>	<p>Procesos Discursivos Introducción a la Lingüística Lingüística I Lingüística II Teoría y Metodología de Investigación II (lingüística)</p>	

<p>EJE Procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina  Procedimientos de producción del conocimiento, la investigación, los enfoques teóricos y epistemológicos, y la formación en la práctica profesional docente.  Orientación en la escritura académica.  Investigaciones acerca de las prácticas de la lectura y la escritura.  Corrientes metodológicas de la investigación lingüística (teoría y crítica).  Metodologías para el análisis de corpus textuales.  Criterios para la selección y producción de materiales para la enseñanza y la investigación en lingüística.  Teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística y de la lengua.</p>	<p>Procesos Discursivos  Introducción a la Lingüística  Lingüística I  Lingüística II  Gramática I  Gramática II  Teoría y Metodología de Investigación II (Lingüística)</p>
<p>FORMACIÓN GENERAL</p>	
<p>EJE Lenguajes y Prácticas comunicativas.  Lectura y escritura académica  Lectura y escritura académica.</p>	<p>Procesos Discursivos</p>
<p>EJE Problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina    Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo.  Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad.  Constitución de nuevas subjetividades.</p>	<p>Lingüística II  Gramática II  Teoría y Metodología de Investigación II (Lingüística)</p>

AREA TEÓRICO - METODOLÓGICA	LINEAMIENTOS	Principales Cátedras involucradas en su desarrollo
	<p>Lenguaje, discurso, texto.  Semiótica, teorías del discurso.  Alfabetización.  Lectura y escritura académica.  Orientación en la escritura académica (tesinas, ponencias, monografías, etc.).  Lenguajes audiovisuales.  Teorías, conceptos y modelos que abordan el lenguaje como sistema, conocimiento, actividad, hecho social y cultural.</p>	<p>Procesos Discursivos  Teoría y Metodología de la Investigación I y II  Semiótica I  Estéticas y Lenguajes Artísticos</p>
	<p>Problematización del concepto de literatura.  Poéticas y géneros en la literatura.  Problemas de la ficcionalidad del texto literario.  Problematización de la constitución del canon.  Problemas de la historiografía literaria.  Criterios de periodización.  Metodologías para el análisis de corpus textuales (formulación de hipótesis, criterios de armado de corpus, relevamiento de la bibliografía primaria y secundaria, etc.).</p>	<p>Introducción a la Literatura  Semiótica II  Teoría y Metodología del Discurso Literario  Teoría y Metodología de la Investigación I</p>



<p>Corrientes metodológicas de la investigación lingüística y literaria (teoría y crítica).</p> <p>Investigaciones acerca de las prácticas de la lectura y la escritura.</p> <p>La literatura y los debates actuales: estudios culturales, intermedialidad.</p> <p>Criterios para la selección y producción de materiales para la investigación en lingüística y literatura y su enseñanza.</p> <p>Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo. Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad.</p> <p>Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales (tales como sociología, filosofía, antropología, historia, artes, etc.).</p> <p>Articulaciones entre los objetos de conocimiento del área y la enseñanza.</p>	<p>Introducción a la Literatura</p> <p>Teoría y Metodología del Discurso Literario</p> <p>Procesos Discursivos</p> <p>Semiótica I y II</p> <p>Teoría de la Investigación I y II</p> <p>Introducción a la Filosofía</p> <p>Estética y Lenguajes Artísticos</p>
--	---

	LINEAMIENTOS	Principales Cátedras involucradas en su desarrollo
AREA LITERARIA	<p>Problematización del concepto de literatura.            Poéticas y géneros en la literatura.            Problemas de la ficcionalidad del texto literario.            Problematización de la constitución del canon.            Problemas de la historiografía literaria.            Criterios de periodización.            Metodologías para el análisis de corpus textuales (formulación de hipótesis, criterios de armado de corpus, relevamiento de la bibliografía primaria y secundaria, etc.).            Literaturas clásicas.            Literatura argentina.            Literatura latinoamericana.            Literatura española.            Literatura en lenguas extranjeras.            Literaturas regionales.            Literatura infantil y juvenil.</p>	<p>Introducción a la Literatura            Literatura Grecolatina            Literatura Española I y II            Literatura Argentina I y II            Literatura Latinoamericana I y II            Literatura de Habla Inglesa            Literatura Europeas</p>

<p>Corrientes metodológicas de la investigación lingüística y literaria (teoría y crítica).</p> <p>La literatura y los debates actuales: estudios culturales, estudios de género y de minorías, intermedialidad.</p> <p>Construcción de identidades y sentidos en el mundo contemporáneo. Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad.</p> <p>Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales (tales como sociología, filosofía, antropología, historia, artes, etc.).</p> <p>Articulaciones entre los objetos de conocimiento del área y la enseñanza.</p> <p>Criterios para la selección y producción de materiales para la investigación en lingüística y literatura y su enseñanza.</p> <p>Teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística, de la lengua y de la literatura.</p> <p>Orientación en la escritura académica (tesinas, ponencias, monografías, etc.).</p>	<p>Introducción a la Literatura</p> <p>Literatura Grecolatina</p> <p>Literatura Española I y II</p> <p>Literatura Argentina I y II</p> <p>Literatura Latinoamericana I y II</p> <p>Literatura de Habla Inglesa</p> <p>Literatura Europeas</p>
--	---

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE  
Y DE LAS DIDÁCTICAS ESPECIFICAS

EJES y NÚCLEOS TEMÁTICOS ANFHE

**. Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos**

Reflexión crítica sobre la propia práctica y producción de conocimiento sobre la enseñanza: herramientas conceptuales y metodológicas.

Inserción en instituciones de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con las titulaciones correspondientes.

Análisis situacional, generación y desarrollo de propuestas orientadas a la enseñanza a nivel institucional y áulico.

Producción de materiales para la enseñanza.

Indagación y generación de proyectos en distintos contextos y ámbitos sociocomunitarios con propuestas en educación.

Análisis, reflexión/reconstrucción de las prácticas  
Inserción en instituciones de diversos niveles y modalidades.  
Indagación, generación de proyectos e intervención en el campo lingüístico y literario en distintos contextos.  
Diseño de materiales (analógicos, digitales, otros).  
Escritura de las prácticas profesionales.  
Prácticas de oralidad, lectura y escritura.

### 3. Didácticas específicas

#### 3.1. Configuración del campo

Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Enfoques y paradigmas de la didáctica de la lengua y la literatura.

investigación y producción de conocimiento específico en didáctica de la lengua y la literatura.

#### 3.2. Sujetos, instituciones y prácticas

Los sujetos y su relación con el conocimiento lingüístico y literario.

#### 3.3. La práctica docente en distintos niveles de concreción curricular

Lengua y literatura como prácticas sociales, históricas, culturales y escolares.

Del currículum a la práctica docente.

La secuencia didáctica.

Diseño de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación para lengua y literatura.

Análisis situacional, generación y desarrollo de propuestas orientadas a la enseñanza de la lengua y la literatura a nivel institucional, de aula y en ámbitos no formales e informales.

NÚCLEOS TEMÁTICOS DE LA PRÁCTICA Y LA DIDÁCTICA  
ESPECÍFICAS - Plan de Letras

Los ejes del programa de Didáctica, Currículum y Aprendizaje del Plan de Letras son:

Eje 1: La problemática de la enseñanza en Lengua y Literatura (Configuración del campo).

Eje 2. Los Sujetos que Aprenden Lengua y Literatura (Sujetos, instituciones y prácticas).

Eje 3. El profesor de letras y el currículum. Fronteras y cruces (La práctica docente en distintos niveles de concreción curricular).

Eje 4: Cartografía del aula de lengua y literatura. Escenario de configuraciones/instalaciones didácticas (Eje 3.3.).

Eje 5: Entre la planificación de Lengua y Literatura y la acción en las aulas (Eje 3.3.).

Eje 6: Argumentación y acción: estrategia y evaluación (Eje 3.3.).

Eje 7: Foro didáctico. La configuración de la clase específica. Secuencias didácticas complejas. Dispositivos de análisis (Eje 3.3.).

Los ejes del programa de la Práctica Específica III del Plan de Letras son:

Eje 1: El profesor de Letras universitario. Prácticas de investigación, prácticas docentes y sus posibles articulaciones. Saberes de la formación específica y prácticas pedagógicas.

Eje 2: Saberes y prácticas en la enseñanza actual. Prácticas de escritura en la enseñanza de la lengua y la literatura. La escritura de invención y los saberes sobre la lengua y la literatura.

Ej3: Prácticas de lectura en la enseñanza de la lengua y la literatura La práctica de la enseñanza de la literatura. La constitución del canon literario escolar.

Eje 4: Contextos de las actuales prácticas educativas. Configuraciones, diseños e instalaciones de materiales didácticos.

Eje 5. La construcción de la tarea didáctica El problema de la selección y organización de contenidos. La producción de “guiones conjeturales”. El registro, auto-registros y el análisis de la práctica.

\* El campo de la práctica III se despliega en el nivel medio, terciario y/o universitario; en cada uno se desarrollan narrativas que son discutidas durante todo el proceso en conversatorios semanales y concluyen con un Ateneo donde se problematiza y socializa lo aprendido o bien las construcciones de conocimiento sobre la enseñanza de la disciplina logradas.

## ANEXO 2

# **Intrumentos utilizados para las entrevistas a alumnos avanzados e historias de vida profesional a graduados**

### **Instrumento alumnos**

**Estimado/a ALUMNO AVANZADO:**

El Profesorado en Letras de la FHyCS ha iniciado un proceso de autoevaluación en el marco de la Asociación Nacional de Facultad de Humanidades (ANFHE) por lo que convocamos a Alumnos avanzados y Graduados a participar en el mismo. Dicha autoevaluación nos permitirá conocer las fortalezas y los aspectos que requieren una revisión y adecuación.

Nuestra carrera, junto a otras cinco de Universidades Nacionales de distintos puntos del país, comparte este desafío de iniciar y generar instrumentos y protocolos para la evaluación de carreras de las Humanidades.

Estamos convencidos de que la voz de los alumnos avanzados y egresados, junto a la de los otros actores, es relevante y sustancial para lograr una evaluación válida y confiable.

## Instrumento graduados

### Estimado/a GRADUADO:

El Profesorado en Letras de la FHyCS ha iniciado un proceso de autoevaluación en el marco de la Asociación Nacional de Facultad de Humanidades (ANFHE) por lo que convocamos a Alumnos avanzados y Graduados a participar en el mismo. Dicha autoevaluación nos permitirá conocer las fortalezas y los aspectos que requieren una revisión y adecuación.

Nuestra carrera, junto a otras cinco de Universidades Nacionales de distintos puntos del país, comparte este desafío de iniciar y generar instrumentos y protocolos para la evaluación de carreras de las Humanidades.

Estamos convencidos de que la voz de los alumnos avanzados y de los egresados, junto a la de los otros actores, es relevante y sustancial para lograr una evaluación válida y confiable.

Por ello, solicitamos tu colaboración a partir de la narración de tu *historia de vida profesional*, poniendo énfasis en las experiencias que consideres más significativas desde la etapa de formación hasta la actualidad, pasando por tus comienzos en la profesión docente.

Teniendo en cuenta que la *Historia de Vida* remite a una multiplicidad de dimensiones y características, nos interesaría que tu relato acentúe, sin dejar de lado otras consideraciones, tres momentos:

- Acontecimientos que te llevaron a estudiar la Carrera de Letras y a elegir la docencia como campo profesional.
- Alguna práctica pedagógica propia que consideres significativa para tu vida profesional.
- Tus primeras experiencias como docente.

### COMPLETAR

- Sexo (tachar lo que no corresponda):    **F**    **M**

- Edad:.....

- Año de ingreso/ egreso a la Carrera:.....

- Lugar/es de trabajo (Institución, Localidad) .....

## Capítulo 4

# **Autoevaluación comprensiva de la propuesta curricular del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto**

*Unidad académica: Universidad Nacional de Río Cuarto*

*Coordinador: Anahí Asquineyer.*

*Co-coordinador: Silvina Barroso.*

Equipo

*Mónica Cúrtolo, Patricia María, Elena Berruti, Clarisa Pereyra,  
Violeta Castresana, María del Carmen Novo, Cristina Giacobone.*

Estudiantes

*Lara Oviedo, Sebastián Sosa Ojeda, Julieta Celucci (representantes del  
Consejo Departamental y delegado del último año).*



## Resumen

El proyecto se propuso como un instrumento de investigación educativa para indagar las falencias y logros de la propuesta curricular plasmada en el Plan de Estudio vigente del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC (1998). La investigación se planteó desde el paradigma de la investigación democrática y participativa de tal manera que no solo se realizó un abordaje de los documentos curriculares sino que, a través de acciones de investigación diversas, se atendió la participación de la mayor parte de los actores que componen el desarrollo efectivo del plan. La propuesta definió como objetivos indagar en el diseño y en la práctica curricular para proponer mejoras en el Plan o cambio del mismo.

### 4.1. Interrogantes hacia la construcción de problemas

La presente propuesta consistió en evaluar el Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC, en su estructura formal y su proceso de implementación-acción, a partir de los criterios y descriptores establecidos en el documento *Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras* y de criterios relativos al rendimiento académico -ingreso, permanencia y egreso-.

En vistas a abordar esta propuesta de evaluación se formularon las siguientes preguntas orientadoras:

a. En relación con los núcleos básicos o descriptores:

¿Cuáles son los núcleos temáticos de los diferentes campos de la formación disciplinar, pedagógica, general y de la práctica profesional y las didácticas específicas que hay que revisar, fortalecer, modificar, cambiar, complementar, eliminar?, ¿cuáles están ausentes y constituyen una vacancia?, ¿cómo se organiza la articulación de los campos de formación disciplinar, general y pedagógica con el campo

de la práctica profesional y con las didácticas específicas?, ¿cuáles son las condiciones situacionales que dieron lugar al diseño curricular vigente y cuáles son las “marcas” en el documento de su contexto de elaboración, qué condiciones cambiaron, qué cambios conllevan en el diseño?, ¿cómo se organizan las correlatividades?, ¿con qué criterios se diseñaron?, ¿qué resultados en términos de favorecimiento para el cursado tiene el sistema de correlatividades actual?, ¿cuáles son los contenidos que los actores -estudiantes/docentes/graduados-reclaman para el cursado de las materias?, ¿con qué criterios se organizaron los espacios de la formación general?, ¿se cumplieron las expectativas del diseño?

b. En relación con la carga horaria:

¿El plan del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC tiene una distribución similar a la de los lineamientos?, ¿qué aspectos hay que modificar?, ¿en qué sentido?, ¿por qué?

c. En relación con la formación en la práctica:

¿La práctica se organiza desde las concepciones que proponen los lineamientos?, ¿la propuesta del plan de estudios sobre las prácticas profesionales contempla las actividades propuestas en los lineamientos?, ¿cuáles y en qué sentido tienen que modificarse, reforzarse, fortalecerse, cambiarse?, ¿cómo perciben los graduados recientes e históricos la experiencia de las prácticas profesionales?, ¿qué núcleos problemáticos perciben en relación a su formación práctica?, ¿qué concepciones tienen los actores -estudiantes, docentes, graduados- sobre la función de las prácticas profesionales en la formación del Profesor en letras?, ¿qué incidencia tiene la formación en los espacios de las prácticas profesionales para las concepciones profesionales del estudiante de las prácticas y de los graduados?

Por otro lado, esta propuesta contempló también una indagación sobre aspectos vinculados con la matrícula, el ingreso, permanencia de los estudiantes y egreso. Para ello nos formulamos las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuántos ingresantes ha tenido por año el plan?, ¿cuántos egresados por cohorte?, ¿cuántos abandonaron?, ¿en qué momento del plan?, ¿cuáles son las materias que más estudiantes recursan?, ¿en qué momento del cursado quedan libres?, ¿cuáles son las que más ve-

ces se rinden?, ¿cuáles son las materias que los estudiantes rinden sin que se les venza la regularidad?, ¿cuáles son las que rinden después de los dos años de cursado -dejan vencer la regularidad-?

A partir de los datos estadísticos obtenidos en función de estos criterios nos propusimos abordarlos comprensivamente y desde esa matriz de interpretación elaboramos interrogantes sobre los significados que los diferentes actores les otorgan a los datos estadísticos.

## **4.2. Propósitos de la autoevaluación**

Nos planteamos realizar una investigación evaluativa para poner en valor la propuesta curricular del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC. Atendiendo tanto a los aspectos estructurales-formales como procesuales-prácticos, tal cual lo entiende Alicia de Alba (1998).

En relación con este propósito general hemos planteado algunos otros más específicos que pretenden anclar la evaluación a los contextos de uso y de circulación en los que la propuesta curricular se instala.

1. Recuperar la historia del diseño del plan para identificar incidencias -criterios conceptuales, paradigmas de vigencia histórica, criterios personales, atención al perfil del egresado, etc.- de esa historia en el diseño del plan vigente.
2. Valorar la selección de los campos de formación y núcleos temáticos del currículum del Profesorado en Lengua y Literatura, identificando campos y contenidos de vacancia.
3. Comprender los modos en que la organización curricular formal del currículum actual favorece o dificulta el cursado de la carrera.
4. Identificar criterios de distribución de la carga horaria y sus ventajas y desventajas.
5. Analizar las percepciones/valoraciones de los actores -estudiantes, docentes, graduados- sobre el desarrollo y aportes de la formación práctica.
6. Identificar problemáticas con relación al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura.

7. Interpretar el sentido que los actores otorgan a tales problemáticas: tema, problema, objetivos, propósitos.

### **4.3. Haciendo Historia**

El antecedente primero de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura, dependiente del Departamento de Letras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se puede encontrar en el Instituto Superior de Ciencias (ISC), instituto terciario privado que funcionó en Río Cuarto entre los años 1953 y 1975. Cuando se creó la Universidad Nacional de Río Cuarto, existían en la ciudad dos instituciones privadas: el mencionado instituto y la Universidad del Centro. Fue precisamente por iniciativa de docentes de estas instituciones y una comisión representativa de las “fuerzas vivas” de la localidad, que se logró la creación de la universidad actual, el 1º de mayo de 1971. La idea general era que la nueva institución absorbiera carreras y estudiantes de las instituciones privadas, las que se cerrarían al haber ya cumplido su función: brindar la posibilidad de estudios terciarios a quienes no pudieran trasladarse a Córdoba u otras ciudades. En ese momento, en el ISC se dictaba la carrera de Profesorado de Castellano, Literatura y Latín, de cuatro años de duración; en el año 1975 este profesorado, junto con casi todos los que se dictaban en el ISC, pasó a depender de la UNRC con igual nombre y plan de estudios para los estudiantes próximos a finalizar y con el nombre de Profesorado de Castellano y Literatura para los que se iniciaban. Al comienzo, los profesorados formaban parte del Instituto para la Enseñanza Media -dependiente de la universidad- hasta que en 1980 se incorporan a la Facultad de Ciencias Humanas, al crearse en ella el Departamento de Lengua y Literatura -hoy Departamento de Letras-.

En el año 1980 se cambió el plan de estudios y se creó el Profesorado Superior en Lengua y Literatura por Resolución Decanal Nº 150/1980 y Resolución Rectoral Nº 851/1980 -por ser época de dictadura no había Consejos Directivo ni Superior-. También en ese año se crearon la Licenciatura en Lengua y Literatura -carrera estable, de 5 años- y la Licenciatura extraordinaria en Lengua y Literatura -de dos años de duración, para quienes ya tuvieran el título previo de profesor-. Estos planes, de neto corte academicista y acu-

mulativo, se dictaban con algunos docentes que habían pasado del ISC a la Universidad y, en gran parte, con los llamados “docentes viajeros” que venían desde Córdoba y Buenos Aires. Esta situación de no-pertenencia, junto a las características sociopolíticas de la época, no favorecieron, ni mucho menos, la instalación de una cultura universitaria integral.

Con el advenimiento de la democracia se llamó a concurso a la mayoría de las cátedras y lentamente el Departamento fue adquiriendo características universitarias: investigación, extensión, gobierno compartido y elegido por los claustros, etc. Decimos lentamente, pues aún eran notorias las rémoras que los años de represión habían dejado, la persistencia de cierto autoritarismo por parte de algunos docentes que consideraban tener “derecho adquirido” y mayor peso en las decisiones. En esas circunstancias, ya en 1987, se cambió nuevamente el plan de estudios del profesorado, que pasó a llamarse Profesorado en Lengua y Literatura y que permaneció hasta que en el año 1998 fue reemplazado por el plan vigente.

#### **4.4. Criterios y fundamentos del plan vigente**

La versión 0 del plan actual es aprobada por Resolución de Consejo Directivo N° 321/1996 y Resolución de Consejo Superior N° 174/1997 y, con fecha 30 de junio de 2003, es aprobada por Resolución del Ministerio de Educación y Ciencia y Tecnología de la Nación N° 065.

Según se relata en los Antecedentes del Texto Ordenado del Plan de estudios, versión n° 3:

Al concluir el dictado del Plan de Estudios 1998, (aprobado por Resolución No: 065/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) para la primera cohorte de estudiantes, la Comisión Curricular del Departamento de Lengua y Literatura -a partir de un análisis global del Plan, la estructura de áreas disciplinares y la situación de cursado de los alumnos y su rendimiento académico- se abocó a evaluar el plan de estudios vigente y a analizar posibles modificaciones que intentan optimizar el actual profesorado, mejorar el rendimiento académico,

la permanencia, la duración real de la carrera y la tasa de egreso de los alumnos, y asimismo, articular dicho profesorado con la nueva propuesta de Licenciatura.

De dicha evaluación surgieron como problemáticas del Plan vigente las siguientes:

- Excesiva carga horaria total para un profesorado de cuatro años: 3090 horas.
- Excesiva cantidad de asignaturas: 38 materias en los cuatro años, más la asignatura Estudio de la Realidad Nacional.
- Promedio alto de asignaturas por año: más de nueve materias.
- Máxima rigidez en el sistema de correlatividades establecido.
- Lentificación progresiva de un alto porcentaje de estudiantes respecto de la duración teórica.
- Excesivas horas de cursado semanal por año que impiden el trabajo y estudio individual de los estudiantes, fuera del horario de clases.

Asimismo, se tomó en consideración que –al finalizar la primera cohorte del Profesorado- se debía diseñar el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literatura, lo cual implicaba necesariamente la articulación de las dos carreras.

Complementando ambas perspectivas y las problemáticas expuestas se definieron y deslindaron los perfiles de ambas carreras con la finalidad de modificar el Plan de Estudios del Profesorado y generar una propuesta de Licenciatura autónoma sobre la base del perfil deseado del profesorado.

Así surgen sucesivas modificaciones parciales que dan lugar a las versiones 1, 2, y 3 del mismo plan, versiones aprobadas según la siguiente secuencia resolutive -tomado del Texto Ordenado-:

1. *Res. CD 101/02: Aprobar las modificaciones al Plan 98 del Profesorado en Lengua y Literatura, según se presentan en Anexos I (cambios de cuatrimestre, de contenidos mínimos, de denominación, supresión, etc.) y Anexo II (correlatividades).*

2. *Res. CD 571/02: aprueba la modificación del Anexo I (introduce nuevas modificaciones a las ya realizadas en el anexo I de la Res. CD 101) y aprueba la carga horaria (que aparece como Anexo II en la presente resolución).*
3. *Res. CS 045/03: ratifica la Res. CD 571/02, y por lo tanto, aprueba modificaciones del anexo I y Anexo II **de dicha resolución.***
4. *Res. CD 197/03 y Res. CS 227/03 aprueban Régimen de Equivalencias, omitido en todas las resoluciones anteriores.*

Finalmente, todas estas modificaciones, y otras surgidas de una nueva revisión, se incorporan al Texto Ordenado del Plan de Estudios año 1998, versión 3 de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura, aprobado por Resolución de Consejo Directivo N° 04/2004 y del Consejo Superior N° 101/ 2004, que es la versión actualmente vigente.

Los cambios realizados en 2004 propusieron las transformaciones necesarias para garantizar una democratización en la producción, acceso y transmisión del conocimiento como bien social, histórico y culturalmente significativo. Para ello se partió de la necesidad de desarrollar en los futuros docentes la capacidad para reconocer la función de la escuela como socializadora de esos bienes simbólicos, y la capacidad para generar desde su práctica educativa en torno de la enseñanza de la Lengua y la Literatura la construcción de aprendizajes significativos en los adolescentes.

Precisamente, la condición de los adolescentes ha sido tenida en cuenta en la elaboración del Plan de Estudios, desde dos perspectivas diferentes pero complementarias: una es la de las características del adolescente que a principio de los 2000 ingresaba en la carrera, y la otra es la de los propios adolescentes que serán educados por estos futuros Profesores de Lengua y Literatura:

Las características psicosociales y cognitivas de los adolescentes que ingresan al Profesorado ha sufrido en los últimos años cambios significativos, tanto en lo relativo a la formación general y conocimientos previos, sus habilidades y estrategias procedimentales, como en lo relativo a sus actitudes generales frente a los procesos de estudio y aprendizaje. En este sentido, se partió de la percepción que los alumnos ingresantes carecen de conocimientos previos significativos

e integrados que operen como marcos de referencia globales desde perspectivas históricas, socioculturales y específicamente artísticas y literarias, a lo que se suman dificultades en el manejo del lenguaje, la competencia lectora, las estrategias de producción y comprensión de textos y las motivaciones personales para la lectura individual.

Estas características del ingresante constituyeron, en realidad, una muestra de indicadores globales de las competencias generales de los adolescentes que egresan de la actual escuela media. Advertida esta situación, se realizaron las adaptaciones al Plan 1998.

En dicho Plan se hicieron ingresar formalmente en la currícula del Profesorado nuevos temas y contenidos no contemplados explícitamente en el Plan de Estudio anterior (1987). Particularmente con ello se hacía referencia a la generación de un perfil diferente del futuro Profesor de Lengua y Literatura que reaseguraba una sólida formación tanto en lo disciplinar específico como en su preparación global para afrontar con solvencia las prácticas educativas. Esto suponía asimismo un perfil del Profesor como investigador de su disciplina y de su propia práctica educativa.

En este sentido, se sigue sosteniendo la organización de los estudios del profesorado desde las contribuciones sustantivas de los avances teóricos y epistemológicos de las ciencias del lenguaje, de las ciencias de la literatura y de las ciencias de la educación, y de las perspectivas actuales de las ciencias sociales y de las humanidades y que probablemente lleve a la propuesta de un nuevo Plan.

Posteriormente, las asignaturas comunes a las carreras de Profesorado en Lengua y Literatura y de Licenciatura en Lengua y Literatura han sido objeto de una última revisión en el año 2013, producto de la evaluación y cambio de plan de la Licenciatura. En esa ocasión, se modificaron contenidos, algunas correlatividades, disposición en la distribución temporal, etc. cambios que se deberán tener en cuenta en el presente a fin de recuperar la coherencia entre ambos planes.

#### **4.5. Desde dónde miramos la evaluación educativa**

Para la elaboración de la presente propuesta de investigación se partió de los supuestos conceptuales que enmarcan el *Proyecto de autoevaluación de Profesorados de Letras* elaborado por las Prof. Vi-



viana Macchiarola y Zulma Perassi a la vez de la construcción del entramado conceptual que las autoras elaboran en el *Documento 1: Hacia una evaluación democrática de las carreras de profesorado. Aproximación conceptual - metodológica*<sup>17</sup> para plantear las concepciones de evaluación, los propósitos de la evaluación, la función y los actores involucrados en un proceso de investigación evaluativa al que identifican “como una forma aplicada de la investigación, generalmente en el ámbito de las ciencias sociales, y se identifica con un tipo de evaluación con ciertas características de rigor científico” (De la Orden, 2012: 1) o como “una forma de investigación educativa que busca determinar el valor de un objeto (programa, política o institución determinada, en este caso, el valor o mérito de las carreras de profesorado) con el fin de mejorarlo y orientar acciones futuras” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

En tanto se propone realizar una investigación evaluativa para poner en valor la propuesta curricular del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC partimos de la concepción de currículum de Alicia de Alba. El currículum es entendido como

una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de imposición y de negociación social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (1998:75).

Así, se sigue la definición de De Alba para la evaluación curricular ya que articula los dos componentes de esta propuesta, la investigación evaluativa y un proceso curricular a ser evaluado. Evaluación curricular definida como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce,

---

17 Documento 1 del Proyecto de autoevaluación de profesorado de AN-FHE: <http://www.anfhe.org.ar/paginas/trabajo/autoevaluacion.html>

comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) de la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular (De Alba, 1991: 133).

Este acotado entramado conceptual organiza las bases y principios teóricos de la propuesta a la que se le suman los aportes de los estudiosos de metodologías propias de los enfoques cualitativos y participativos de la investigación social.

#### **4.6. Criterios de abordaje: qué leemos, cómo y qué líneas de interpretación se proponen**

Para el abordaje de las problemáticas planteadas y el logro de los objetivos de investigación se previó el uso de herramientas metodológicas propias de los enfoques cualitativos y también cuantitativos para el análisis de variables de ingreso, permanencia y egreso, fundamentalmente.

En la etapa de la evaluación basada en criterios se trabajó con las siguientes fuentes: los documentos del Plan de Estudios con sus tres versiones, los textos ordenados presentados para cada una de las versiones, el plan de la Licenciatura 2013 -ya que requiere de la formación disciplinar y general del plan del profesorado- y los programas de las materias revisados por área en 2012 para la elaboración del Plan de Licenciatura (2013). Esta documentación institucional propia del plan de estudios fue analizada desde los criterios fijados en los lineamientos de ANFHE en relación a los contenidos mínimos, carga horaria y el campo de la práctica profesional docente.

También se elaboraron y aplicaron encuestas semi-estructuradas a diferentes actores -estudiantes y jóvenes docentes recién graduados e ingresados a la carrera docente como auxiliares- y se organizaron grupos de discusión a los fines de indagar los sentidos en relación a la estructura del plan en proceso.

En una primera instancia se procedió a realizar una lectura comparativa contrastiva del documento *Lineamientos para autoevaluación de Profesorados Universitarios de Letras* elaborado por la comisión disciplinar de Letras de ANFHE y el Plan de Estudio del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC en tres dimensiones: a.1) carga horaria, a.2) organización en campos y a.3) núcleos temáticos:

#### **a. Dimensiones propuestas por ANFHE y lectura contrastiva del plan**

##### *a.1) Carga horaria. General y por campo*

En relación con la carga horaria general del plan se pudo observar que al Plan de Estudios vigente le faltan cuatro (4) horas para completar la carga horaria total que requiere un plan de estudios de un profesorado universitario.

En relación con la carga horaria por campo se pudo advertir que:

En el campo de la formación específica el plan cuenta con 1760 horas, es decir que al plan le faltan 40 horas más la mayor parte de las 200 horas de asignación libre que en asamblea departamental, oportunamente, se decidió asignar a este campo.

En el campo de la formación pedagógica, el plan cuenta con 368 horas, es decir que se excede en 48 horas de formación pedagógica

En el campo de la formación en la Práctica profesional cuenta con 512 horas de formación en Didácticas específicas y la Práctica, por lo que el campo de la Formación práctica se excede en 112 horas del mínimo establecido por los Lineamientos<sup>18</sup>.

En el campo de la Formación General, el plan cuenta con 256 horas por lo que se excede 76 horas de lo sugerido en el documento de ANFHE.

Advertimos, que en general, el Plan de Estudios no presenta una estructura de asignación de horas por campo desbalanceada. Si se tiene en cuenta solamente la cantidad de horas asignadas por campo, no habría que hacer grandes modificaciones, sin embargo al cruzar

---

18 En la Unidad académica se decidió que las didácticas específicas se ubicarán en el campo de la formación en la Práctica profesional.

este dato con los obtenidos a través de los diferentes instrumentos se complejizará la lectura/análisis e interpretación de este aspecto.

Las 200 horas de asignación libre que estipula el documento, en la actualidad están distribuidas, mayormente, entre la práctica docente y la formación general.

(Ver Anexo I - cuadro I)

#### *a.2) Organización en campos*

El Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC se estructura en áreas disciplinares, a saber: área Lingüística, área Literaria, área Metodológica, área de la Formación Docente y un cuerpo de materias optativas al que podemos identificar con el área de la formación general. Si bien el modelo estructural no es coincidente con el de los lineamientos, puede advertirse que contemplan los campos de la formación que delinea el documento de ANFHE. Sin embargo, la estructura en campos en el que se delimitan claramente los núcleos temáticos disciplinares, de la formación general, de la formación docente y de la práctica, no solo ordena los espacios de formación, sino que le otorga relevancia a la práctica y la didáctica específica, por ejemplo, y a la formación general.

En ese sentido, creemos que este último campo, el de la formación general, hay que discutirlo con el resto de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas en la que se dictan nueve Profesores. Si pensamos la formación de los profesores desde perspectivas integradoras, interdisciplinares, colaborativas, sería muy interesante que se pudieran conformar equipos de trabajo entre profesores de Filosofía, Ciencias Políticas, Historia, Economía, Geografía para proponer espacios complementarios para la formación general. Estas son ideas que surgieron de las primeras discusiones y miradas sobre el Plan de Estudio del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC y los lineamientos de ANFHE. Estas primeras ideas se han puesto en común con Secretaría Académica y el área de Planeamiento para ampliar la discusión a los demás Departamentos de la Facultad. El año pasado (2016) se desarrollaron unas jornadas con todos los coordinadores de carrera de los profesorados que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas, los docentes del Departamento de

Educación a cargo de asignaturas comunes a la formación de profesorado y las áreas Académica y de Planeamiento de la Facultad a los fines de comenzar con un trabajo conjunto y articulado de reflexión sobre los campos de la Formación General y Docente en diálogo con la propuesta Lineamientos de ANFHE y aprobada por el CIN. En esas jornadas se les solicitó a los presentes que elaboraran un breve texto en el que volcaran sus propuestas, ideas, sugerencias, inquietudes. Esta solicitud no ha sido respondida por los equipos de trabajo.

De todas maneras puede advertirse que los diferentes campos propuestos por el documento Lineamientos de ANFHE están contemplados y subsumidos a la estructura organizacional del Plan de estudios vigente para el Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC. En este sentido, las áreas particulares que estructuran curricularmente las asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura son: el Área Literaria, el Área Lingüística, el Área Metodológica, el Área de Formación Docente, y finalmente, el bloque de materias optativas que se integran a los campos de: La formación Disciplinar específica, de la Formación Pedagógica, de la Formación General y de la Formación en la Práctica Profesional Docente y de las Didácticas Específicas.

(Ver Anexo I- cuadro II)

### *a.3) Núcleos temáticos*

Este eje requiere del análisis comparativo no solo con el Plan vigente del Profesorado (1998- versión 3) sino con el nuevo Plan de Licenciatura en Lengua y Literatura 2013, fundamentalmente en el campo de la formación específica. Este Plan de Licenciatura se elaboró a partir de las discusiones en el interior de los grupos docentes organizados por áreas. Cabe aclarar que el Plan de Estudios del Profesorado y el de la Licenciatura se entroncan directamente. En las reuniones se pusieron en discusión los contenidos mínimos de cada área en relación con la propuesta de descriptores o núcleos temáticos que proponen los lineamientos de ANFHE. Esta tarea pudo realizarse por la participación activa en todas las instancias de discusión y elaboración del documento por parte de los profesores del Dpto. de Letras de la UNRC.

En la instancia de elaboración del Plan de Licenciatura se revisaron los contenidos mínimos del área disciplinar específica, por lo que en esta nueva instancia fue una re-revisión no tanto a la luz de la perspectiva contrastiva de los documentos sino de los aportes de otros actores, fundamentalmente estudiantes y jóvenes graduados ingresados a la carrera docente, junto a los docentes que participaron de la revisión anterior.

Al abordar comparativamente aquellos núcleos temáticos que están contemplados en el Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura 1998 - versión 3, los contenidos del Plan de Estudios de la Licenciatura y los lineamientos podemos advertir que la mayoría de ellos están contemplados en el Plan Vigente.

Sin embargo, se observa que hay que fortalecer varios núcleos temáticos vinculados a diferentes áreas de conocimiento: a las Nuevas Tecnologías, también se identifica como área de vacancia el abordaje de la enseñanza de tipologías textuales y gramática del texto, este último contenido está en un seminario de la Licenciatura pero no ingresa a la propuesta curricular del Profesorado.

Otra de las cuestiones que se advierte es la ausencia en el Plan de Estudios de Literatura juvenil. Si bien se aborda desde una perspectiva de práctica docente en Seminario de Práctica docente II, no está como contenido en el plan. La Literatura Infantil es una asignatura optativa en el plan de estudios y que corresponde a la carrera de Profesorado de Educación Inicial. Si bien estas literaturas no configuran un descriptor en sí mismas en el documento de lineamientos sino que se deja como posibilidad a las múltiples formas de tensionar el canon literario, son contenidos reclamados por los estudiantes.

Por otro lado, la reflexión sobre el abordaje de los contenidos del campo disciplinar desde su vinculación con la enseñanza es más clara en los programas de las asignaturas que en el Plan de Estudio. Por otro lado, se hace más explícito en el área de lingüística que en el área literaria. Se puede advertir que en diversos momentos del abordaje de las problemáticas literarias se reflexiona sobre sus posibilidades y métodos de enseñanza en algunos programas esta relación es explícita, en otros no.

Los descriptores que hacen referencia a lenguajes audiovisuales también significan un área de vacancia tanto en el plan de estudios cuanto en los programas de las asignaturas.

(Ver Anexo I cuadro III)

Respecto de la formación Docente y en la Práctica profesional se ha avanzado, con un grupo de profesores a cargo de espacios disciplinares afines a los campos, con una metodología diferente, en lugar de consignar qué núcleo temático sugerido por los lineamientos de ANFHE aparecían en el Plan, consignaron la perspectiva específica desde los que se abordan dichos contenidos en los programas.

(Ver Anexo I - Cuadro IV)

## **b. Datos estadísticos**

Para la obtención de datos estadísticos que nos dieran algunos emergentes sobre el funcionamiento del Plan de Estudios en términos numéricos se recolectaron los siguientes datos:

1. Cantidad de inscriptos por año.
2. Cantidad de egresados por año.
3. Cantidad de graduados totales y por cohorte.
4. Desgranamiento: del total cuántos estudiantes se reinscribieron por cohorte año a año.
5. Cantidad de años que lleva finalizar la carrera -por cohorte-.
6. Estudiantes que trabajan al momento de inscribirse.

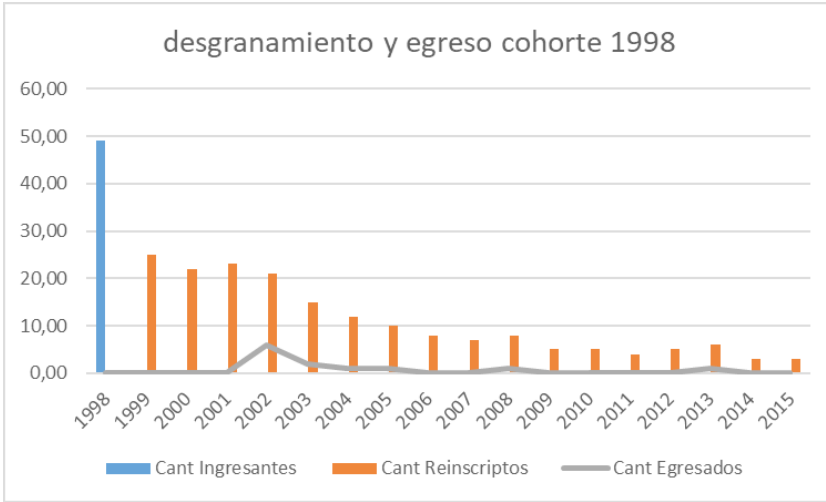
A modo de ejemplo mostramos resultados de tres cohortes: 1998/2005/2011. Ver cuadros completos en el Anexo II -la selección contempla el primer año de implementación del plan, uno del medio y el último año con egresados-.

La Unidad tecnológica Institucional (UTI) proporcionó los siguientes datos y porcentajes:

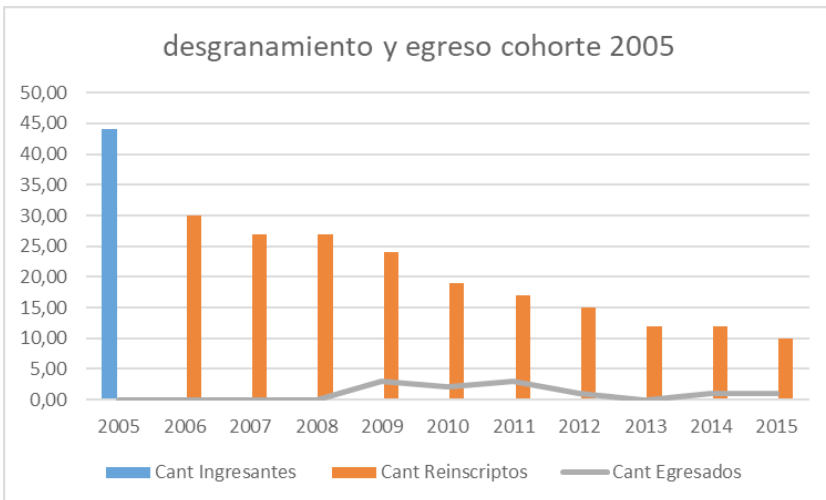
<b>Año</b>	<b>Cant Ingresantes</b>	<b>Cant Reinscriptos</b>	<b>Cant Egresados</b>
1998	49,00	0,00	0,00
1999	0,00	25,00	0,00

2000	0,00	22,00	0,00
2001	0,00	23,00	0,00
2002	0,00	21,00	6,00
2003	0,00	15,00	2,00
2004	0,00	12,00	1,00
2005	0,00	10,00	1,00
2006	0,00	8,00	0,00
2007	0,00	7,00	0,00
2008	0,00	8,00	1,00
2009	0,00	5,00	0,00
2010	0,00	5,00	0,00
2011	0,00	4,00	0,00
2012	0,00	5,00	0,00
2013	0,00	6,00	1,00
2014	0,00	3,00	0,00
2015	0,00	3,00	0,00



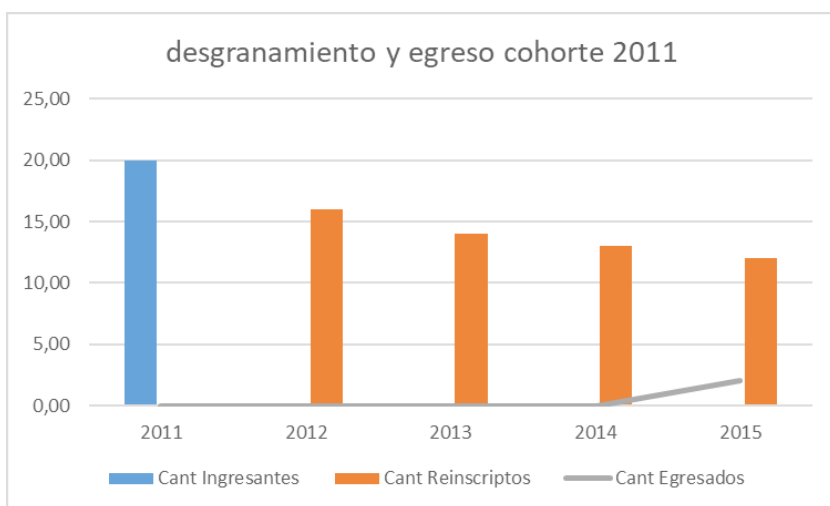


Cabe aclarar que los seis egresados del año 2002 no son egresados genuinos en los cuatro años del plan sino que son estudiantes reinscriptos en el nuevo plan por equivalencias de años anteriores. Las indagaciones muestran que estos estudiantes comenzaron a rendir materias en los años previos a la implementación del Plan.



Año	Cant Ingresantes	Cant Reinscriptos	Cant Egresados
-----	------------------	-------------------	----------------

2005	44,00	0,00	0,00
2006	0,00	30,00	0,00
2007	0,00	27,00	0,00
2008	0,00	27,00	0,00
2009	0,00	24,00	3,00
2010	0,00	19,00	2,00
2011	0,00	17,00	3,00
2012	0,00	15,00	1,00
2013	0,00	12,00	0,00
2014	0,00	12,00	1,00
2015	0,00	10,00	1,00



<b>Año</b>	<b>Cant Ingresantes</b>	<b>Cant Reinscriptos</b>	<b>Cant Egresados</b>
2011	20,00	0,00	0,00

2012	0,00	16,00	0,00
2013	0,00	14,00	0,00
2014	0,00	13,00	0,00
2015	0,00	12,00	2,00

En el año 1998, primer año de implementación del nuevo Plan de Estudios, se inscribieron 49 estudiantes, muchos de los cuales son estudiantes de plan anterior (1987) que se reinscribieron en este nuevo plan.

De la primera cohorte (año 1998) muchos estudiantes persisten en el Plan por muchos años. Aún quedan inscriptos de la cohorte 1998.

Se puede observar que hay un grupo mínimo de estudiantes que logra completar el Plan de Estudios en los tiempos teóricos y la gran mayoría va egresando de manera muy lentificada. Este dato nos ha llevado a elaborar una serie de encuestas a para intentar comprender, a partir del sentir de los actores, las causas de este hecho.

Otro indicador preocupante es la disminución en la matrícula de ingresantes a la carrera y la deserción en el primer año -ver anexo II – Reinscriptos después del primer año de todas las cohortes-. A partir de 2008, se inscriben para cursar alrededor de 25 estudiantes, número que se duplicaba en años anteriores.

De esos estudiantes hay un porcentaje importante que no se reinscribe al año siguiente; hecho que se viene trabajando en diferentes programas de acompañamiento académico a los estudiantes, fundamentalmente de los primeros años.

Del 37 % que se reinscribió luego del primer año de cursado en 1998-1999, en el año 2011-2012 se reinscribió el 80%.

Con estos datos, lo que se puede observar es que la deserción en el primer año de la carrera se ha reducido en los últimos años. Podríamos conjeturar que este hecho podría explicarse a partir de

una reflexión general sobre las problemáticas de los primeros años, el trabajo en alfabetización académica y tutorías, la revisión sobre el nuevo sujeto universitario, el trabajo articulado entre cátedras, entre otros. En ese sentido se sigue trabajando e investigando; se siguen poniendo en prácticas proyectos de innovación para atender a las problemáticas del ingresante, conceptualizado este como el estudiante de todo el primer año de la carrera.

En relación con los ingresantes, se ha evidenciado una progresiva disminución en la matrícula que va desde 49 en 1998 -que pueden ser no todos genuinos porque muchos estudiantes optaron por el cambio de plan- a 16 en el año 2015. En el año 2014 ingresaron 56 estudiantes porque ese año se abrió la cohorte con sede en General Cabrera<sup>19</sup>.

En relación con los egresos, en total y por cohorte obtuvimos los siguientes datos:

### Egresos por cohorte

**Año de ingreso 1998 ----- cantidad de ingresantes 49**

<b>Año de egreso</b>	<b>Cant. de egresados</b>	<b>%</b>
2002	6	12.24
2003	2	4.08
2004	1	2.04
2004	1	2.04
2004	1	2.04
2004	1	2.04
Totales	12	24.48

19 En el 2014 se implementó el Programa de Expansión Territorial de la Universidad Nacional creando una nueva sede del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNRC en la ciudad de Cabrera de nuestra provincia de Córdoba. Este programa surge de un acuerdo entre la Universidad Nacional, la provincia y la localidad donde se sitúa la nueva sede. Es esta una experiencia innovadora, que tienen como antecedente los CRES pero al ser Profesorado se le suma un año de cursado y otras particularidades vinculadas a este nuevo diseño. Con este programa se implementó simultáneamente a nuestro Profesorado, el Profesorado en Matemáticas en la ciudad de Jovita, también de Córdoba. La decisión de las sedes se debe a la falta de Profesores de Lengua y literatura y de Matemáticas en esta zona de nuestro país. El Programa de Expansión vendría a subsanar esta vacancia.

**Año de ingreso 1999 ----- cantidad de ingresantes 37**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2004	1	2.70
2005	2	5.41
2006	1	2.70
2008	1	2.70
Totales	5	13.51

**Año de ingreso 2000 ----- cantidad de ingresantes 42**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2004	3	7.14
2008	1	2.38
Totales	4	9.52

**Año de ingreso 2001 ----- cantidad de ingresantes 36**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2004	2	5.56
2006	1	2.78
2011	1	2.78
Totales	4	11.12

**Año de ingreso 2002 ----- cantidad de ingresantes 40**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2006	2	5.00
2010	1	2.50
2012	1	2.50
2013	3	7.50
Totales	7	15.50

**Año de ingreso 2003 ----- cantidad de ingresantes 46**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2009	1	2.17
2011	2	4.35
2012	2	4.35
Totales	5	10.87

**Año de ingreso 2004 ----- cantidad de ingresantes 43**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2009	2	4.65
2010	2	4.65
2011	2	4.65
2014	1	2.33
Totales	7	16.28

**Año de ingreso 2005----- cantidad de ingresantes 44**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2009	3	6.82
2010	2	4.55
2011	3	6.82
2012	1	2.27
2014	1	2.27
2015	1	2.27
Totales	11	25.30

**Año de ingreso 2006 ----- cantidad de ingresantes 41**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2010	1	2.44
2013	4	9.76
2014	4	9.76
Totales	9	21.98

**Año de ingreso 2007 ----- cantidad de ingresantes 39**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2012	1	2.56
2013	2	5.13
Totales	3	7.69

**Año de ingreso 2008 ----- cantidad de ingresantes 24**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2013	3	12.50
2014	2	8.33
2015	1	4.17
Totales	6	24.90

**Año de ingreso 2009 ----- cantidad de ingresantes 24**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2014	1	4.17
Totales	1	4.17

**Año de ingreso 2010 ----- sin egresados****Año de ingreso 2011 ----- cantidad de ingresantes 20**

Año de egreso	Cant. de egresados	%
2015	2	10.00
Totales	2	10.00

De los cuadros presentados se puede observar que, si bien la matrícula ha disminuido en los últimos años, los porcentuales de egreso se han incrementado progresivamente año a año, lo que hace conjeturar que los programas de contención de estudiantes funcionan y deben consolidarse y fortalecerse para años posteriores.

### Cantidad de egresados por año desde 1998 hasta la actualidad

Año	Cantidad de egresados
1998	5
1999	7
2000	11
2001	4
2002	16
2003	15
2004	8
2005	3
2006	4
2007	-
2008	4
2009	6
2010	8
2011	9
2012	5
2013	13
2014	9
2015	16

En relación con los egresos absolutos por año, hipotetizamos que no solo funcionan los programas de contención sino el programa de finalización de carrera. En los últimos años (2011/2013/2014) hay un trabajo sostenido que consiste en convocar a estudiantes que desde hace cuatro años que no rinden materias y les falta menos del 30% de materias aprobadas. Se los acompaña con tutorías para que puedan finalizar la carrera. Si bien advertimos que este programa colabora en el fortalecimiento de los egresos, consideramos que hay que profundizar esta tarea. Los números definitivos de 2016 dieron como resultado no los tenemos disponibles aun, pero estimamos que se superarán los doce egresados.

A partir del desgranamiento en los primeros años y de la lentificación en la graduación, nos interrogamos por la situación laboral de nuestros estudiantes advirtiéndoles que no sería una variable de mucha incidencia, ya que de la totalidad de estudiantes ingresantes al pro-



feesorado en Lengua y Literatura 1998, 648 estudiantes, el 59,10% (383 estudiantes) no trabaja; 26,08% (169 estudiantes) no tienen datos y solo el 14,81% (96 estudiantes) declararon trabajar.

### Estudiantes que trabajan<sup>20</sup>

	PROFESORADO EN LENGUA Y LITERATURA					
	1998					
	Todos los trabajos					
	NO		S/D		SI	
Todos los Años	Cant Personas	Cant Ingresantes	Cant Personas	Cant Ingresantes	Cant Personas	Cant Ingresantes
Todos	383,00	383,00	169,00	169,00	96,00	96,00

Cruzando estos datos con los egresados que trabajan desde la implementación del Plan se arrojaron los siguientes datos: de 81 estudiantes que egresaron en el Plan, 51 estudiantes (62,96%) no trabaja, 6 estudiantes (7,4%) no muestran datos y 24 estudiantes (29,63%) si trabajan.

	Profesorado en Lengua Y Literatura		
	1998		
	No trabaja	S/D	Sí trabaja
Todos los Años	Cant. Egresados	Cant. Egresados	Cant. Egresados
Todos	51,00	6,00	24,00

Por lo que la variable trabajo no sería significativa para explicar la deserción ni la lentificación.

### c. Percepciones y sentidos de diferentes actores: hacia una evaluación comprensiva

Se trabajó con tres actores: estudiantes, estudiantes de la Práctica

<sup>20</sup> Los datos que arroja el sistema informático UTI son hasta 2009 incluido.

Profesional Docente y graduados docentes jóvenes recién ingresados a la carrera docente.

### **c.1) Estudiantes**

En el mes de junio de 2015 se realizó una asamblea departamental con el objetivo de informar a todos del estado del proyecto de autoevaluación. Por decisión de asamblea se determinó que los estudiantes -ellos también lo votaron- volcaran sus inquietudes en un breve informe acerca del plan desde la situación actual de cursado del mismo.

Es así que cada curso de la carrera elaboró, de forma individual o grupal, un breve informe con las inquietudes que les interesaban. El escrito se hizo mientras asistían a una materia determinada. Se realizó de esta manera para tener celeridad en la producción de información aunque sea mediada por el profesor, ya que el docente a cargo de la materia estaba presente mientras escribían y podía sugerir o responder preguntas si lo deseaba él o los estudiantes. Estos informes le sirvieron al equipo de investigación para rastrear emergentes y a partir de allí poder elaborar un instrumento de indagación más ajustado a las demandas o intereses de los estudiantes.

Para una primera indagación se procedió a elaborar una pregunta muy amplia para abordar en cada uno de los años del cursado de la carrera sobre las apreciaciones generales sobre el Plan de Estudios. En algunos cursos se hizo individual, en otros, de manera grupal. De estas primeras indagaciones salieron algunos emergentes que sintetizamos en las siguientes líneas -se construyeron a partir de temas o problemáticas recurrentes en los informes leídos-:

- Necesidad de **experiencias de prácticas docentes previas** al cuarto año: desde observaciones a acciones relacionadas con la experiencia docente. La práctica docente se plantea como un lugar para evaluar y no para aprender, de ahí que sea necesario experimentar antes con prácticas diversas u observaciones.
- La materia **Historia Sociocultural** queda desfasada de los contextos históricos, sociales y culturales que se relacionan con los contenidos específicos de las literaturas. Exceso de contenidos que no logran cerrarse ni dar la posibilidad de comprenderlos.

No se dan herramientas, en la cátedra, para poder aprobar la materia.

- La **banda horaria está muy bien** -pero dificulta el recursado<sup>-21</sup>. Algunas materias pedagógicas no respetan la banda horaria.
- En las materias optativas se podrían agregar otras como: Literatura Rusa, Literatura Portuguesa, Literatura Italiana, Literaturas Indígenas.
- Disminuir la carga de materias pedagógicas y aumentar las disciplinares. Las pedagógicas no aportan en el caso específico de la formación de práctica docente. Los contenidos se repiten, no contextualizan lo específico de la formación para Lengua y Literatura, por ejemplo, en Psicología del Adolescente solo llegan al contenido que trata al niño y no al adolescente.
- Otra distribución de las Literaturas Argentinas y las Hispanoamericanas porque se dificulta mucho la lectura de obras. Deberían estar en diferentes años.
- Modificarle el nombre a la carrera por el de Profesorado en Letras con orientación en Literatura o Lengua.
- Agregar materias que completarían la formación: como Historia de la Lengua, Gramática Generativa, Gramática textual. Excesiva carga de Gramática estructural y no otras gramáticas que sirvan para enseñar también en el secundario.
- Imposibilidad de afrontar Gramática I, con sus exigencias particulares, de acuerdo con la formación secundaria. Necesidad de una introducción a la Gramática. Introducción al Pensamiento Lingüístico debería orientar hacia Gramática I.
- No hay formación para enseñar a niños/adolescentes con problemas de aprendizaje.
- Necesidad de formación en escritura creativa o actividades creativas vinculadas a nuestra futura profesión.
- Excesiva carga horaria para cuatro años. La carrera debería ser de cinco años.
- Los seminarios de práctica docente I y II no tienen práctica relacionada con la docencia y deberían tenerla.

---

21 No es muy recurrente.

- Se debería aprender a planificar en Planeamiento y no en las Prácticas porque se pierde mucho tiempo de corrección de idas y vueltas.
- Formar equipos de cátedra y que no solo un profesor esté a cargo, si falta se suspenden las clases, por ejemplo.

Podemos advertir que muchas de las cuestiones propuestas por los estudiantes de los diferentes años recuperan aspectos que ya han sido señalados por las discusiones entre docentes en diferentes encuentros previos sostenidos por las comisiones curriculares, por la comisión de elaboración del nuevo Plan de Licenciatura (2013), por reuniones de cátedra, etc.

A partir de los emergentes identificados, los estudiantes decidieron -con el apoyo de la Comisión de Autoevaluación- elaborar una encuesta, para ser respondida por ellos, que pudiera profundizar en algunos aspectos y, además, responder a la intención de darle un carácter más participativo y organizado a los aportes de los estudiantes.

El grupo de alumnos coordinados por sus consejeros departamentales y los delegados por curso diseñaron dos modelos de encuestas diferentes: una para alumnos efectivos -así la llamaron- y otra para practicantes del año 2015 -estudiantes que hicieron la práctica de residencia en ese año-. Las respuestas fueron anónimas y decidieron usar un criterio que agrupe por año la distribución por escrito en cada curso. Se entregaron por curso y atendiendo a materias que agrupen a muchos alumnos y que concentren estudiantes de varios años, incluso aquellos que ya estarían en quinto o más -la carrera tiene hasta cuarto- para que todos puedan contestar.

De la lectura y sistematización de las encuestas que los estudiantes se administraron (Ver ANEXO III) se entregaron y procesaron 17 encuestas entre los estudiantes de los primeros años -alumnos que están inscriptos en materias de 1ero, 2do. y algunas de 3er. año- y ocho encuestas de estudiantes que cursan las materias de los últimos años. Queremos mencionar que los estudiantes repartieron un total de 60 encuestas aproximadamente y solo se entregaron respondidas 25; en este sentido, no podemos considerar representativas las respuestas, pero sí sirvieron para establecer cruces con los emergentes que habíamos realizado previamente y encontrar recurrencias que

marcan tendencias. Las líneas más relevantes de esa indagación nos ofrecen los siguientes resultados:

- En general los estudiantes no recursan las materias. En su mayoría no recursa ninguna y los que así lo hacen son casos aislados. Sin embargo, es de notar que quienes señalan que han recursado alguna materia explican las causas a partir de la organización del plan de estudio, excesiva carga horaria -en segundo y tercer año- o por priorizar materias que entienden tienen más exigencias. Algunos estudiantes del grupo de los primeros años han recursado varias materias cada uno y manifiestan no entender las clases, no llegar con las lecturas o dejar vencer la regularidad, es decir, los dos años que tiene vigencia. De estos datos podemos inferir que los estudiantes que llegan a los últimos años son aquellos que disponen de mejores aptitudes para el estudio autónomo -han llegado al cuarto año sin recursar ni rendir libre- mientras que hay un grupo de estudiantes que demora más tiempo en completar cada año y con más dificultades.
- Con respecto a Historia Sociocultural -de primer año- algunos deciden recursarla a pesar de que no les impide seguir cursando el resto de las materias de los años siguientes. De esta materia señalan que debería estar orientada hacia la literatura. Es una materia que aparece mencionada con frecuencia.
- En relación con la conformidad respecto de los regímenes promocionales o regulares de las materias los estudiantes señalan la necesidad de que haya más promoción, especialmente en las literaturas. Reclaman que las posibilidades de promoción sean reales y puedan cumplirse durante la cursada. Es recurrente el señalamiento de posibilitar que las literaturas sean promocionales y todas las pedagógicas. Otro reclamo que puede visualizarse como recurrente es la revisión de trabajos monográficos finales o trabajos prácticos escritos integradores para acceder al examen final, señalan que les demora mucho tiempo poder cumplir con esa exigencia y así aprobar la materia. Hay una frecuencia en señalar que deberían existir instancias de integración durante el cursado y previo a finalizar la materia para “no dejar todo para diciembre”.
- Todos los estudiantes de los años altos consideran que la organización de la carrera es buena y contribuye bastante a un apren-

dizaje progresivo y significativo. Pocos estudiantes de los cursos más bajos consideran una organización regular aunque colabora lo suficiente para la construcción de aprendizajes significativos. En este punto también señalan que la organización en bandas horarias les dificulta la posibilidad de recurrir a materias porque se superponen los días y horarios de los diferentes años, también rescatan la flexibilidad de los profesores para solucionarles problemas vinculados a dicha organización. A la vez, señalan que segundo y tercer año tiene una gran carga horaria que les dificulta llevar las materias al día, se lesionan las posibilidades de significar las clases y con ello la preparación de exámenes finales lo que los lleva a demorarse más tiempo que el teórico en completar el cursado y la aprobación de las materias. El señalamiento de la densidad del cronograma de clases de 2do. y 3er. año es recurrente.

- Señalan que las materias pedagógicas deberían tener menos carga horaria y promoción directa.
- A excepción de dos estudiantes, ninguno ha rendido materias en condición de libre -sin cursar-. El estudiante que sí lo hizo por motivos laborales tuvo experiencias diferentes en distintas materias desde aprobarlas la primera vez a rendirlas tres veces. Otros señalan que la carrera a través del discurso de sus profesores no habilita los espacios para rendir las materias en condición de libres. Algunos reclaman que se posibilite optar por exámenes orales o escritos.
- Ven como una incongruencia que las literaturas Argentina I e Hispanoamericana I estén las dos en el segundo cuatrimestre de 3er. año porque las exigencias de ambas les impide llevar las lecturas al día. Sugieren distribuirlas una en cada cuatrimestre. Señalan también que las exigencias de lectura de Literatura Hispanoamericana II es imposible de cumplir en un cuatrimestre, señalan como positiva -los estudiantes avanzados- la decisión de anualizar -con la misma carga horaria distribuida anualmente- Literatura Argentina II.
- Entre las causales de demora en rendir los finales señalan que los llamados a exámenes en los diferentes turnos están superpuestos a la cursada y, por ende, no se aprovechan.

## **c.2.) Estudiantes de la Práctica Profesional Docente**

Para indagar percepciones sobre la práctica profesional docente, se elaboró una encuesta que se aplicó a una muestra conformada por nueve estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2015 (Ver Anexo IV).

Esta encuesta se procesó elaborando emergentes de significación que pudieran sintetizarse en una frase que condense información que aparece reiterada en otros resultados de indagación anterior o que pueda ser significativa a la luz de un cambio de plan.

- Todos los encuestados entienden que las materias disciplinares les fueron útiles para su práctica, no así las materias pedagógicas -sobre todo, las generales-, las encuentran abstractas, teóricas y repetitivas.
- Todos los encuestados consideran que la cantidad de horas destinadas a la práctica de residencia son apropiadas y la distribución también.
- Los que tienen una experiencia docente previa y realizaron la práctica entienden que esta experiencia les ayuda a repensar su propia práctica.

Como falencia de formación:

- La mayoría expresa que la experiencia de ir al territorio desde diversas modalidades de aproximación y práctica -observación, participación como apoyo, participación desde la docencia, etc.- debería ser progresiva en la organización curricular, no solo como práctica de residencia en el último año.
- Hay materias en la carrera que hablan desde su nominación de práctica -como Seminario taller de práctica profesional docente I y II- y en ellas no se hace práctica propiamente dicha.
- Se insiste en afirmar que se debería aprender a planificar para las clases antes de llegar a las prácticas de residencia y se dice que Planeamiento curricular del área de Lengua y Literatura, del año anterior, es la materia en la cual se debería hacer eso.
- Ausencia de contenidos que se trabajan con mucha insistencia en la escuela secundaria: tipologías textuales, por ejemplo.

- La mayoría de los encuestados expresa que las representaciones e información, provista por los propios compañeros, que circula previamente a la experiencia concreta de las prácticas son negativas y generan temores e inseguridades. Pero después de realizada la práctica quedan desechadas porque la experiencia es positiva.
- La mayoría considera que sería muy productivo para la formación hacer práctica en contextos diversos como la cárcel, las bibliotecas, municipios, hospitales. Pero entienden que la escuela secundaria es el ámbito propio.
- La experiencia en Práctica Sociocomunitaria realizada desde la materia Planeamiento curricular del área de Lengua y Literatura es la única que se destaca como práctica concreta anterior a la residencia -PSC: realizada en los años 2013/2014-.

### **c.3.) Graduados**

Con los graduados se elaboró un primer instrumento que se puso a prueba con dos casos. Ese instrumento fue reelaborado a la luz del análisis de los datos que proporcionaba la primera prueba (Ver Anexo VI).

Se decidió utilizar el entorno comunicacional de Facebook por ser esta red social el medio más adecuado para encontrarse con los graduados ya que no se logra acordar tiempos propicios para un encuentro en el campus como sí ocurre con los otros actores involucrados: esta voz tan necesaria de reponer como dispersa, suele responder comunicativamente en el entorno mencionado, por ejemplo, a propuestas de charlas, jornadas, capacitación; se pensó a través de un grupo cerrado administrado por el sub-equipo de autoevaluación; a dicho grupo se planificó invitar a la totalidad de egresados del plan que se está autoevaluando. Se logró un listado completo con la totalidad de los egresados del plan de estudios vigente y se comenzó con la convocatoria para formar parte del grupo cerrado en Facebook.

Este instrumento aún no se aplicó en la totalidad de la población a la que se aspiraba. Como se trata de un grupo muy heterogéneo y diverso ya sea en experiencias, prácticas, pero también en el hecho concreto que ya no están en la universidad resulta difícil lograr la participación efectiva. Por ello todavía queda pendiente la aplicación



efectiva y el procesamiento de esta información que entendemos es muy valiosa para el proceso de autoevaluación.

### **Jóvenes graduados recién ingresados a la Carrera docente en la UNRC**

A partir de algunos de los emergentes que surgieron del análisis de los datos cuantitativos -nominales y porcentuales- se identificaron algunos emergentes que colaboraron para la elaboración de una encuesta semi-estructurada para aplicar a los jóvenes graduados ingresantes a la carrera docente.

La muestra está conformada por Jóvenes graduados -de entre 25 y 30 años- que egresaron del profesorado de la UNRC entre 2010 y 2014 y se han incorporado en los últimos dos años a la carrera docente. Este grupo está encabalgado entre las percepciones de estudiantes/graduados y docentes.

Se aplicó primero la encuesta vía mail, y luego se procedió a convocarlos -sin los investigadores- con un instrumento más abierto, se propuso un grupo de discusión para que discutieran sobre diferentes aspectos del Plan de Estudios del profesorado desde su particular perspectiva.

(Ver Anexo V)

Se trabajó con una muestra de nueve casos, se aplicó una encuesta semi-estructurada y luego se realizó un grupo de discusión con los mismos actores. De los nueve casos, seis contestaron la encuesta y cuatro participaron del grupo de discusión. De ambos procedimientos se pudieron advertir algunas cuestiones a considerar.

#### **Años que tardaron en recibirse:**

- Todos los jóvenes docentes se recibieron en la UNRC.
- Todos tardaron entre 5 y siete años en recibirse.
- Todos consideran el tiempo de duración de su carrera como “normal”, “prudencial” y “dentro de límites considerables”.
- En todos los casos fueron de los primeros en recibirse de su cohorte.

#### **Explicaciones para la lentificación:**

- Se comienza a trabajar antes de recibirse y se demora en terminar la carrera.
- Las prácticas suelen dejarse para hacer en un quinto año.
- A partir de tercer año las materias son más extensas y más densas teóricamente.
- Se acumulan materias para rendir, se pierden las regularidades, se genera desgano lo que se constituye en un círculo vicioso que los hace demorar y hasta abandonar.
- Los últimos años se separan los grupos y la soledad y desconcierto hace que se abandone en algunos casos o se pierda contacto con la Universidad.
- Por correlatividades del plan (un caso).

### **El perfil profesional más fortalecido en el plan:**

- Para la docencia en el nivel secundario (todos los casos menos uno).
- Para la docencia en el nivel Superior (tres de los siete casos).
- Para la investigación al remarcar la articulación con la licenciatura (tres de los siete casos).
- Para la investigación en las áreas disciplinares (dos casos).

### **Aspectos positivos de la formación en relación con el desempeño profesional:**

- Muy buena formación básica que permite autonomía para el diseño de propuestas pedagógicas para la escuela secundaria (todos los casos).
- Muy buena y sólida formación que les permite desempeñarse en el nivel superior cómodamente (todos los casos).
- Muy buena política de formación de recursos para jóvenes graduados.

### **Aspectos a fortalecer en la formación en relación con el desempeño profesional:**

- Desconocimiento de los contenidos curriculares de la escuela secundaria.
- Materias enteramente desvinculadas de la enseñanza (más en sus contenidos que en sus prácticas).
- Necesidad de abordar el texto como unidad lingüística y no tanta gramática estructural (dos de los siete casos).
- Necesidad de abordar la enseñanza en contextos diversos y con sujetos diversos, habría que fortalecer la didáctica específica.
- Es necesario acercarse a las escuelas con prácticas desde antes del cuarto año para que las prácticas no generen tanta ansiedad (todos los casos).
- No se prepara para ningún otro trabajo que no sea la docencia en ámbitos formales (dos casos de los siete).
- Se debería fortalecer la investigación en el profesorado (uno de los siete casos).
- Se debería reforzar la producción y comprensión de textos académicos a lo largo de la carrera.

#### **4.7. Estudiantes y docentes: asamblea interclaustró como instrumento de indagación articulador**

El 25 de noviembre de 2015 se organizó una asamblea interclaustró para trabajar como jornada de retroalimentación a partir del informe.

Se les envió previamente el informe completo, con los datos estadísticos, los cuadros por carga horaria, áreas y campos y núcleos temáticos, los aportes de los estudiantes y los de los jóvenes docentes invitando a toda la comunidad a su lectura atenta para aportes y su discusión.

En esta asamblea se presentaron nuevamente los documentos preliminares a la totalidad de los asistentes (18 alumnos y 15 profesores), los que más participaron en las interpretaciones de los datos obtenidos hasta el momento fueron los docentes. Quedó de manifiesto que muchas de las percepciones de los graduados que confor-

man equipos docentes no son compartidas con los docentes responsables lo que, de alguna manera, hace suponer que hacia adentro de los equipos de cátedra y área se pueden estar produciendo debates, discusiones y tensiones constructivas ya que el clima general de trabajo es muy bueno.

Entre los emergentes que aparecieron en la asamblea podemos mencionar:

- Ante los datos estadísticos que evidencian una importante deserción en los primeros años, los docentes ensayan algunas explicaciones: los estudiantes ingresan a la carrera por inclinaciones hacia la escritura literaria y no consideran el perfil profesional docente que esta carrera privilegia; menos disposiciones para el estudio, los nuevos jóvenes necesitan más acompañamiento, presentan dificultades para la lectura y la escritura.
- Respecto de lo curricular y para explicar el mismo fenómeno sostienen que en primer año las materias son largas (anuales) y difíciles; si se quedan libres por parcial tienen que esperar al año siguiente para volver a cursar; sin embargo, se remarca la posibilidad de brindar oportunidades de recuperación de contenidos al disponer de materias anuales.
- Los docentes señalan como un problema a abordar del plan que el tiempo teórico de concreción no se cumple y los estudiantes demoran más en recibirse.
- Los profesores señalan la necesidad de revisar la promoción, sugieren trabajar para lograr los tiempos que permitan lograr instancias integradoras. Se sugirió que se pudieran cargar las promociones en el primer llamado de exámenes y no al finalizar el cuatrimestre. El sistema actual hace que se hagan promociones encubiertas; las instancias integradoras se realizan durante el primer llamado de exámenes y los estudiantes se inscriben como regulares.
- Advierten en los estudiantes cierto afán en acumular materias cursadas sin presentarse a las instancias de exámenes finales por lo que se les vencen las regularidades. Debería haber instancias de acompañamiento para los diseños estratégicos de los recorridos académicos de los estudiantes y trabajar para que ellos perciban la necesidad de estos acompañamientos.

- Algunos docentes sostienen que los estudiantes necesitan más acompañamiento en primer año y otros sostienen que efectivamente se trabaja para contenerlos en los primeros años de la carrera.
- Entre el grupo docente se sugiere capitalizar la experiencia de los CPRES (Profesorado en lengua y Literatura en general Cabrera) en el que se han implementado diferentes estrategias al ser una carrera de una única cohorte. Se discute y tensionan ambos modelos remarcando que, justamente por ser una única cohorte, la coordinación académica (paga por el programa) está exclusivamente a disposición y para resolver todo tipo de problemática que surja. En el contexto de la planta docente del profesorado ordinario, dicha disponibilidad es imposible. Se remarca que el programa del CPRES nos ha interpelado en nuestras prácticas docentes cotidianas y ha nos ha llevado a repensar y, en algunos casos, modificar estrategias, contenidos, metodologías de evaluación, entre otras en el campus UNRC.
- Los estudiantes dieron su propia visión sobre el desgranamiento explicando que una vez que se ha abandonado la carrera el retorno es difícil; que muchos estudiantes hacen sus propias opciones que muchas veces privilegian otras ocupaciones. También recueran que implícitamente se sugiere que las prácticas de residencia se hagan en un quinto año.

#### **4.8. Para integrar líneas de interpretación e instrumentos de indagación**

En relación al análisis comparativo contrastivo entre los documentos de Planes de Estudio del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura y el documento lineamientos para las carreras de Letras ANFHE:

##### **a. Sobre la carga horaria**

El Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura no presenta una estructura de asignación de horas por campo desbalanceada respecto de lo que establece el documento *Lineamientos*.

El campo de las Didácticas específicas y de la Práctica Profesional es el campo que en más horas se excede de las propuestas en los lineamientos, sin embargo, tanto los estudiantes como los profesores recién graduados y el mismo cuerpo docente expresan que habría que comenzar con las prácticas en los primeros años ya que el currículum en acción no daría cuenta de lo que se consigna en los documentos. Ante el reclamo de instancias previas de materias de Práctica Profesional Docente a la residencia se pone en evidencia que lo que habría que revisar es la implementación de estos espacios más que incorporación al Plan de Estudios.

Si bien los contenidos desarrollados en los espacios curriculares del campo de las Didácticas específicas y de la Práctica Profesional son adecuados a dichos espacios, lo que los estudiantes señalan es que se requiere un acercamiento a las instituciones escolares de la escuela secundaria (escolaridad formal) antes de la práctica del cuarto año. De las discusiones surge, también, la necesidad de resignificar la conceptualización de práctica ya que muchas de las actividades desarrolladas corresponden a la actividad docente y, también, reconocer como práctica profesional otras actividades en ámbitos no formales e informales.

Por otro lado, los estudiantes y docentes significan la formación pedagógica general como excesiva y reclaman densificar con carga horaria la formación disciplinar.

La distribución de la carga horaria en años es una cuestión a revisar. Hay una fuerte densificación de materias y con mucha carga horaria de cursado en el 2do y el 3er año -800 y 864 respectivamente-. Esta distribución se organizó sobre la idea que en primer año hay que posibilitarles cierta ambientación a las actividades académicas que requiere la formación universitaria -720 horas- y el último año liberarlo para que puedan realizar las prácticas de residencia -512 horas-. Los estudiantes manifiestan que segundo y tercer año son muy difíciles de cursar; este hecho hace que se atrasen en rendir las materias de estos años por lo que muchos no consiguen las condiciones requeridas por plan de estudios para hacer las prácticas. Esto hace que muchos estudiantes dejen las prácticas para un 5to año fuera del tiempo teórico de la carrera.

b. Sobre los contenidos de vacancia

En el análisis del Plan de Estudio según los lineamientos de AN-FHE se puede advertir que el plan vigente presenta fortalezas ya que contempla los grandes núcleos temáticos que se sugieren en los lineamientos. Sin embargo, a la luz de la contrastación de documentos y de lo expresado por los estudiantes y jóvenes graduados que ingresaron a la carrera docente podemos advertir que hay que fortalecer varios núcleos temáticos vinculados a diferentes áreas de conocimiento:

1. Las Nuevas Tecnologías, lo que implica no solamente usar diferentes herramientas en los espacios del aula sino reflexionar sobre la mediación pedagógica y didáctica que implica su uso en el ejercicio de la profesión docente.
2. También se identifica como área de vacancia el abordaje de la enseñanza de tipologías textuales y gramática del texto, contenido este último que está en un seminario de la licenciatura pero que no ingresa a la propuesta curricular del profesorado. Estos contenidos son los que organizan la propuesta curricular de la enseñanza de la Lengua de la Provincia de Córdoba -donde se insertan profesionalmente un gran número de nuestros graduados- y de otras provincias también. Los jóvenes graduados que ingresaron a la carrera docente -en ejercicio de la profesión en la escuela secundaria en la actualidad- señalan que debería darse igual importancia a la gramática del texto que a la gramática estructural.
3. Otra de las cuestiones que se advierte es la ausencia en el Plan de Estudios de Literatura juvenil, si bien se aborda desde una perspectiva de práctica docente en Seminario de Práctica docente II no está como contenido en el plan de estudios. El abordaje de esta literatura se hace notar como ausencia en el plan de estudios porque la propuesta curricular de lectura literaria de la escuela secundaria contempla mayoritariamente y cada vez con más fuerza el abordaje de las características específicas de esta literatura fuertemente sostenida por propuestas editoriales que recortan universos de lectores.
4. Por otro lado, se hace evidente que la reflexión sobre el abordaje de los contenidos del campo disciplinar desde su vinculación con la enseñanza es más clara en los programas de las asignaturas que en el Plan de Estudio. Por otro lado, se hace más explícito en el

área de lingüística que en el área literaria. Se puede advertir que en diversos momentos del abordaje de las problemáticas literarias se reflexiona sobre sus posibilidades y métodos de enseñanza pero en algunos programas esta relación es explícita, en otros no. En las materias del área de las metodologías del estudio literario se trabaja explícitamente con géneros narrativos y formas de abordaje diseñados especialmente para constituir un modelo de lectura y de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

5. Respecto de la formación en el campo de las didácticas específicas los contenidos del Plan de Estudios contemplan las sugerencias de los lineamientos. En las encuestas a los estudiantes se reclama por la enseñanza de planificación en la materia Planeamiento curricular, sin embargo la materia se vincula con la planificación estratégica institucional en el área pero los estudiantes la identifican con la planificación de las actividades de aula, por lo que el reclamo de ellos respecto de esta materia es que tienen que enseñarles a planificar clases. Este aspecto es uno para discutir a la hora de implementar un cambio de plan.
  6. Si bien no figura en los lineamientos de ANFHE sino de manera muy genérica, los estudiantes y los jóvenes graduados recién ingresados a la carrera docente señalan la necesidad de abordar la enseñanza en contextos diversos y con sujetos diversos, ya que las aulas de la escolaridad secundaria hoy les demanda trabajar con adecuaciones curriculares que nunca abordaron en la carrera, ni tienen formación para el trabajo de enseñanza a niños/jóvenes con diferentes condiciones cognitivas, emotivas, físicas que se encuentran en las escuelas; señalan que habría que fortalecer la didáctica específica y la formación pedagógica en ese campo.
  7. Los descriptores que hacen referencia a lenguajes audiovisuales también significan un área de vacancia tanto en el Plan de Estudios cuanto en los programas de las asignaturas. Este aspecto junto al uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y los aprendizajes implicará, a su vez, un programa de formación docente para que puedan ser abordados de manera transversal.
- c. Sobre la organización de los contenidos/espacios curriculares

Si bien sobre la base de los documentos no se hizo ninguna lectura sobre organizaciones alternativas de las materias, sí entre los estu-



diantes y docentes recién graduados se propusieron algunas posibilidades de reestructuración: por ejemplo se sugirió que las literaturas argentina y latinoamericana no estuvieran en el mismo cuatrimestre del mismo año ya que les dificulta tener las lecturas al día y la significación de las clases. Entre los docentes -y así está en el Plan de Licenciatura 2013- se propuso anualizar las dos literaturas argentinas y las dos latinoamericanas con la misma carga horaria a los fines de administrar los tiempos de lectura. En el año 2016 se implementó a modo de prueba la anualización de Literatura Argentina II con resultados muy positivos respecto del cursado y de las posibilidades de promoción.

Algunos estudiantes expresan disconformidad y otros reconocimiento respecto de la materia Historia Sociocultural, lo que nos lleva a plantearnos la revisión para la próxima propuesta de Plan de Estudios. Respecto de este espacio se pone en evidencia la necesidad de implementar otros procesos de recolección de datos a los fines de obtener conocimiento más preciso al respecto.

Los estudiantes y un grupo de docentes proponen también la revisión de las materias y contenidos del campo de la formación pedagógica general.

Este campo fue muy difícil de abordar debido a la dificultad, desde el Departamento de Letras, de solicitar la colaboración del Departamento de Ciencias de la Educación, si bien se solicitó desde la Secretaría Académica solamente se obtuvo la colaboración de las profesoras a cargo de Pedagogía de primer año cuyo cuadro se lee en el Anexo I, Cuadro V.

#### d. Análisis de los datos estadísticos

En relación con el análisis de los datos estadísticos podemos advertir que la carrera, de alguna manera, ha disminuido su matrícula pero ha aumentado su número de graduados, no solo porcentual por cohorte sino nominal por año.

1. Uno de los núcleos problemáticos a abordar estratégicamente es el primer año para que no haya deserción. Hay que desarrollar estrategias de contención, de acompañamiento a través de tutorías, programas de lectura y escritura disciplinar, consultas, promociones, etc., y así contrarrestar el desgranamiento que se pro-

duce entre el primero y el segundo año. Sin embargo, hay que reconocer que los profesores de primer año, todos con mucha experiencia, asisten con contención académica y hasta personal a sus estudiantes.

2. Hay que trabajar con la relación años teóricos y años reales de la carrera. La lentificación es un dato real que requiere ser atendido. Los estudiantes y graduados reconocen la solidez de la formación y sus implicancias a la hora de enfrentar las propuestas laborales pero el tiempo real para terminar la carrera excede el consignado en el plan de estudios. Allí hay que abordar ese problema en particular para la toma de decisiones.
3. Los estudiantes de la carrera no trabajan, hay que indagar si es un dato de referencia socio-demográfica o es un condicionante de la carrera. En pos de un genuino interés de trabajar por la inclusión ese dato merece ser abordado en particular. El trabajo institucional con las franjas horarias -toda la carrera se cursa por la tarde- ha significado un paso importante -aunque algunos estudiantes manifiestan que esto les dificulta recursar materias- para los estudiantes que necesitan trabajar.

### *Síntesis interpretativa esquemática*

A partir de la triangulación de datos obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos a los distintos actores y del análisis de los documentos curriculares y datos estadísticos podemos condensar los siguientes enunciados categorizadores de la realidad del plan:

1. Necesidad de Prácticas docentes progresivas.
2. La materia Historia Sociocultural más relacionada con la literatura, posibilidad de promocionar.
3. La banda horaria está bien pero dificulta el recursado. Las materias Pedagógicas generales no suelen respetar banda horaria.
4. La materias Pedagógicas generales deben disminuir y aumentar materias disciplinares específicas.
5. Otra distribución para las materias: Literatura Argentina y las Literaturas Hispanoamericanas.

6. Agregar contenidos disciplinares afines a las exigencias de la currícula de la escuela media, como tipologías textuales, visiones más pragmáticas del discurso, por ejemplo.
7. Excesiva carga de materias en segundo y tercer año.
8. Seminarios de Práctica Profesional Docente I y II no hacen prácticas efectivas.
9. Tensión entre la Planificación institucional y la planificación de aula.
10. La duración de la finalización de la carrera difiere en, por lo menos, dos años entre el tiempo teórico y el real en los estudiantes que mejor hacen el trayecto.
11. Se forma solo para el ámbito formal escolar de educación, no otros ámbitos no formales.

Para concluir queremos mencionar que el mayor logro de este recorrido por la autoevaluación como proceso de investigación educativa es el aprendizaje institucional. La posibilidad de revisarnos y valorarnos desde diversas dimensiones en tanto actores partícipes de este proceso fue muy productiva. Nos fortaleció como departamento y como grupo humano que comparte actividades afines e intereses comunes aunque con matices y diferencias. La construcción en diálogo, tal como se implementó este proceso, apunta a diseñar un nuevo Plan de Estudio que pueda emerger desde el intercambio y la polémica fundada.

## **Bibliografía**

- De Alba, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- De la Orden, Arturo (2012). *Investigación, evaluación y calidad en la educación*. Revista de evaluación educativa, 1 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Latorre, Antonio; Del Rincón, Delio; & Arnal, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Fuentes

Plan Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas – UNRC.

Plan de desarrollo institucional del departamento de Letras de la FCH- UNRC.

Plan de estudio del Profesorado en Lengua y Literatura 1998- Resolución del Consejo Directivo 605/00; Resolución Consejo Superior 154/00 y Resolución Ministerio de educación 65/03.

Plan de estudios de Licenciatura en lengua y Literatura 2013- Resolución del Consejo Directivo 204/14.

Lineamientos para Profesorados de Letras de UUNN - ANFHE.

Programas de asignaturas de materias.

## ANEXO I

**Cuadro I: distribución de la carga horaria por campo y por año**

<b>Año de la carrera</b>	<b>Formación Disciplinar</b>	<b>Formación General</b>	<b>Formación pedagógica</b>	<b>Práctica y didácticas específicas</b>	<b>Total por año</b>
1ero.	480	128	112		720
2do.	576		128	96	800
3ero.	384	128	128	224	864
4to.	320			192	512
Total Plan	1760	256	368	512	2896
Sugeridas ANFHE	1800	180	320	400	2900
Balance	Faltan 40 hs	Se excede en 76 hs	Se excede en 48hs	Se excede en 112hs	Faltan 4 horas.

**Cuadro II**

<b>Áreas Plan de Estudios Profesorado en Lengua y Literatura UNRC</b>	<b>Campos de formación propuestos por los lineamientos aprobados por el CIN</b>
Área Literaria	Campo de la formación Disciplinar específica
Área Lingüística	
Área Metodológica	
Área de Formación Docente	Campo de la Formación Pedagógica
	Campo de la Formación en la Práctica Profesional y las Didácticas Específicas
Bloque de materias optativas	Campo de la Formación General

## ANEXO II

Reinscriptos después del primer año de todas las cohortes

**1999: 37 %**

1999	37,00	0,00
2000	0,00	14,00

**2000: 57 %**

2000	42,00	0,00
2001	0,00	24,00

**2001: 50 %**

2001	36,00	0,00
2002	0,00	18,00

**2002: 57 %**

2002	40,00	0,00
2003	0,00	23,00

**2003: 59 %**

2003	46,00	0,00
2004	0,00	27,00

**2004: 68 %**

2004	43,00	0,00
2005	0,00	30,00

**2005: 68 %**

2005	44,00	0,00
2006	0,00	30,00

**2006: 53 %**

2006	41,00	0,00
2007	0,00	22,00

**2007: 56%**

2007	39,00	0,00
2008	0,00	22,00

**2008: 70 %**

2008	24,00	0,00
2009	0,00	17,00

**2009: 75 %**

2009	24,00	0,00
2010	0,00	18,00

**2010: 70 %**

2010	24,00	0,00
2011	0,00	17,00

**2011: 80 %**

2011	20,00	0,00
2012	0,00	16,00

**2012: 68 %**

2012	19,00	0,00
2013	0,00	13,00

**2013: 81 %**

2013	16,00	0,00
2014	0,00	13,00

**2014\*: 83 %**

2014	56,00	0,00
2015	0,00	47,00

\*el número de ingresantes incrementa por Programa de expansión territorial

**2015: 55 %**

2015	18,00	0,00
2016	0,00	10,00

**2016: 67 %**

2016	34,00	0,00
2017	0,00	23,00

**Cohorte 1999: de 37 inscriptos egresaron 5 estudiantes, 1 año 2004 a los cinco años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
1999	37,00	0,00	0,00
2000	0,00	14,00	0,00
2001	0,00	15,00	0,00
2002	0,00	10,00	0,00
2003	0,00	9,00	0,00
2004	0,00	9,00	1,00
2005	0,00	6,00	2,00
2006	0,00	4,00	1,00
2007	0,00	4,00	0,00
2008	0,00	4,00	1,00
2009	0,00	3,00	0,00
2010	0,00	1,00	0,00
2011	0,00	2,00	0,00
2012	0,00	2,00	0,00
2013	0,00	2,00	0,00
2014	0,00	2,00	0,00
2015	0,00	1,00	0,00



**Cohorte 2000: de 42 inscriptos egresaron 4 estudiantes, 3 en el año 2004 a los cuatro años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2000	42,00	0,00	0,00
2001	0,00	24,00	0,00
2002	0,00	20,00	0,00
2003	0,00	16,00	0,00
2004	0,00	14,00	3,00
2005	0,00	10,00	0,00
2006	0,00	6,00	0,00
2007	0,00	4,00	0,00
2008	0,00	4,00	1,00
2009	0,00	2,00	0,00
2010	0,00	1,00	0,00
2011	0,00	1,00	0,00
2013	0,00	1,00	0,00
2015	0,00	2,00	0,00

**Cohorte 2001: de 36 inscriptos egresaron 4 estudiantes, 2 en el año 2004 a los cuatro años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2001	36,00	0,00	0,00
2002	0,00	18,00	0,00
2003	0,00	13,00	0,00
2004	0,00	11,00	2,00
2005	0,00	6,00	0,00
2006	0,00	7,00	1,00
2007	0,00	4,00	0,00
2008	0,00	3,00	0,00
2009	0,00	4,00	0,00
2010	0,00	4,00	0,00
2011	0,00	3,00	1,00
2012	0,00	2,00	0,00
2013	0,00	1,00	0,00

2014	0,00	2,00	0,00
2015	0,00	1,00	0,00

**Cohorte 2002: de 40 inscriptos egresaron 7 estudiantes, 2 en el año 2006 a los cuatro años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2002	40,00	0,00	0,00
2003	0,00	23,00	0,00
2004	0,00	20,00	0,00
2005	0,00	17,00	0,00
2006	0,00	15,00	2,00
2007	0,00	13,00	0,00
2008	0,00	11,00	0,00
2009	0,00	11,00	0,00
2010	0,00	10,00	1,00
2011	0,00	9,00	0,00
2012	0,00	7,00	1,00
2013	0,00	6,00	3,00
2014	0,00	3,00	0,00
2015	0,00	2,00	0,00

**Cohorte 2003: de 46 inscriptos egresaron 5 estudiantes, 2 en el año 2009 a los seis años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2003	46,00	0,00	0,00
2004	0,00	27,00	0,00
2005	0,00	22,00	0,00
2006	0,00	18,00	0,00
2007	0,00	16,00	0,00
2008	0,00	13,00	0,00
2009	0,00	15,00	1,00
2010	0,00	11,00	0,00
2011	0,00	12,00	2,00
2012	0,00	9,00	2,00
2013	0,00	7,00	0,00

2014	0,00	6,00	0,00
2015	0,00	6,00	0,00

**Cohorte 2004: de 43 inscriptos egresaron 7 estudiantes, 2 en el año 2009 a los cinco años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2004	43,00	0,00	0,00
2005	0,00	30,00	0,00
2006	0,00	21,00	0,00
2007	0,00	21,00	0,00
2008	0,00	17,00	0,00
2009	0,00	18,00	2,00
2010	0,00	12,00	2,00
2011	0,00	10,00	2,00
2012	0,00	5,00	0,00
2013	0,00	3,00	0,00
2014	0,00	3,00	1,00
2015	0,00	1,00	0,00

**Cohorte 2006: de 41 inscriptos egresaron 9 estudiantes, 1 en el año 2010 a los cuatro años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2006	41,00	0,00	0,00
2007	0,00	22,00	0,00
2008	0,00	21,00	0,00
2009	0,00	18,00	0,00
2010	0,00	17,00	1,00
2011	0,00	17,00	0,00
2012	0,00	15,00	0,00
2013	0,00	15,00	4,00
2014	0,00	12,00	4,00
2015	0,00	8,00	0,00

**Cohorte 2007: de 39 inscriptos egresaron 3 estudiantes, 1 en el año 2012 a los cinco años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2007	39,00	0,00	0,00
2008	0,00	22,00	0,00
2009	0,00	17,00	0,00
2010	0,00	16,00	0,00
2011	0,00	12,00	0,00
2012	0,00	12,00	1,00
2013	0,00	12,00	2,00
2014	0,00	10,00	0,00
2015	0,00	7,00	0,00

**Cohorte 2008: de 24 inscriptos egresaron 6 estudiantes, 3 en el año 2013 a los cinco años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2008	24,00	0,00	0,00
2009	0,00	17,00	0,00
2010	0,00	15,00	0,00
2011	0,00	15,00	0,00
2012	0,00	15,00	0,00
2013	0,00	12,00	3,00
2014	0,00	10,00	2,00
2015	0,00	8,00	1,00

**Cohorte 2009: de 24 inscriptos egresó 1 estudiante en el año 2014 a los cinco años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2009	24,00	0,00	0,00
2010	0,00	18,00	0,00
2011	0,00	18,00	0,00
2012	0,00	16,00	0,00

2013	0,00	14,00	0,00
2014	0,00	13,00	1,00
2015	0,00	9,00	0,00

**Cohorte 2010: de 24 inscriptos no egresó ninguno aún.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2010	24,00	0,00	0,00
2011	0,00	17,00	0,00
2012	0,00	15,00	0,00
2013	0,00	13,00	0,00
2014	0,00	12,00	0,00
2015	0,00	12,00	0,00

**Cohorte 2011: de 20 inscriptos egresaron 2 estudiantes, 2 en el año 2015 a los cuatro años del ingreso.**

Año	Cant. Ingresantes	Cant. Reinscriptos	Cant. Egresados
2011	20,00	0,00	0,00
2012	0,00	16,00	0,00
2013	0,00	14,00	0,00
2014	0,00	13,00	0,00
2015	0,00	12,00	2,00

## ANEXO III

### ENCUESTA PARA ALUMNOS EFECTIVOS

La siguiente encuesta anónima es realizada en el marco del Proyecto de Autoevaluación de Profesorados Universitarios de Letras impulsado por ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación). Su propósito es conocer la opinión del claustro estudiantil para que este tenga una activa participación en dicho proceso.

Se recomienda contestar las preguntas de manera breve y concisa.

- ¿Qué materias estás cursando?

MATERIA	AÑO AL QUE CORRESPONDE SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIO

- ¿Has recurrido materias? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Estás conforme con el régimen de las materias (regularidad-promoción)? ¿Sugerirías alguna modificación?
- ¿Cambiarías la modalidad de examen final de alguna/s materia/s? ¿Cuál/es? ¿Por qué?

En las siguientes preguntas marca con una cruz el casillero con el que estés de acuerdo. En el apartado de 'observaciones' podrás justificar tu respuesta.

- En una escala del 1 al 5, ¿con cuánto valorarás la organización de materias por año? (Considera carga horaria y correlatividades)

(1) <b>Mala</b>	(2) <b>Regular</b>	(3) <b>Buena</b>	(4) <b>Muy buena</b>	(5) <b>Excelente</b>
--------------------	-----------------------	---------------------	-------------------------	-------------------------

Observaciones:

- En una escala del 1 al 5, ¿cuánto contribuye aquella organización a un aprendizaje progresivo y significativo?

(1) <b>Nada</b>	(2) <b>Poco</b>	(3) <b>Suficiente</b>	(4) <b>Bastante</b>	(5) <b>Mucho</b>
--------------------	--------------------	--------------------------	------------------------	---------------------

Observaciones:

- Evaluando tu trayecto académico en general, ¿cuánto tiempo demorarás en rendir el examen final de una materia, independientemente de la condición (libre o regular)?

En caso de que estés disconforme con el tiempo transcurrido entre la finalización del cursado y el examen final, marca los posibles motivos:

- Personales
- Laborales
- De salud
- Carga horaria de las materias que estás cursando
- Relación con el docente responsable de la cátedra
- Exigencias del examen final
- Otros

Observaciones:

- ¿Has rendido materias en condición de libre, sin cursado previo?  
¿Por qué? En caso afirmativo: ¿Cuántas materias? ¿Aprobaste la primera vez que te presentaste?



## ANEXO IV

### **Cuestionario práctica 2014**

1. ¿Qué contenidos o herramientas provistas por la carrera te ayudaron en tu experiencia de hacer la práctica profesional?
2. ¿Qué considerarás como una falencia de formación, en relación con la carrera, para enfrentar la práctica?
3. ¿Te parece apropiado la cantidad de horas que tiene la práctica profesional y cómo se organiza? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinión te merecen las representaciones que los estudiantes construimos sobre la práctica, previo a llevarla a cabo? ¿Cuáles eran las tuyas? ¿Qué comprobaste sobre ellas luego de hacer la práctica?
5. Si ya has llevado a cabo alguna experiencia docente, ¿en qué aspectos has notado que la práctica te ha ayudado a desarrollarla y en cuáles pensás que la cátedra requiere repensarse?
6. ¿Creés que sería interesante en la formación del futuro docente que durante la carrera existan momentos de intervención en otros contextos de educación que no sean el universitario y escolar? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cuáles sugerirías?
7. ¿Podés identificar en la carrera otras instancias o experiencias de práctica que no sea específicamente la llamada práctica de residencia de cuarto año? ¿Cuáles?

## ANEXO V

Primer Instrumento en borrador para captar voces de graduados, relevando información que se estima necesaria y oportuna para la autoevaluación de la carrera (puesto a prueba en dos casos).

1. ¿Cómo valorás vos como Graduada/o el Plan de Estudios del Profesorado en Lengua y Literatura, tal como lo cursaste? (documento curricular-currículo en acción)
2. ¿Cómo viviste tu trayectoria de estudiante de ese Profesorado en Lengua y Literatura?
3. ¿En qué medida te sirvió/redituó/fortaleció o no ese Plan de Estudios en el momento de ingreso al mundo laboral? En este sentido, ¿cuáles han sido las fortalezas/capacidades/estrategias que puso a tu disposición el profesorado? y ¿cuáles las debilidades/vacancias/ausencias?

*Se efectuó una prueba de ensayo del instrumento en dos graduados/las, que nos resultará interesante y útil para efectuar ajustes en el instrumento (preguntas del cuestionario) y para ensayar también las primeras categorizaciones sobre los emergentes.*

Se decidió utilizar el entorno comunicacional de Facebook por ser esta red social el medio más adecuado para encontrarnos con los graduados ya que no se encuentran físicamente en el campus como sí ocurre con los otros actores involucrados: esta voz tan necesaria de reponer como dispersa, suele responder comunicativamente en el entorno mencionado, por ej. A propuestas de charlas, jornadas, capacitación...); será a través de un grupo cerrado administrado por el sub-equipo de autoevaluación a cargo de graduados (Violeta Castresana y Elena Berruti); a dicho grupo se invitará a la totalidad de egresados del plan que se está autoevaluando.

Sirva de ejemplo este par de respuestas de graduados, las cuales están por ser categorizadas por el sub-equipo:

Respuestas:

1. Considero que el plan de estudios del Profesorado en Lengua y Literatura es muy bueno, y que la selección de materias y la

estructuración es bastante pertinente respecto del perfil de egresado que se plantea.

Las críticas que podría formular se encuentran vinculadas más a la organización interna de ciertas materias y a contenidos que fueron omitidos en los programas (por ejemplo en Didáctica), que al plan en sí mismo.

Si bien en el primer y en el último año del profesorado hay materias que involucran el contacto con la realidad de las instituciones y de las prácticas educativas, creo que resultaría importante incrementar la vinculación de los estudiantes del profesorado con el ámbito escolar en el 2do y 3er año de la carrera.

1. Mi trayectoria como estudiante del profesorado ha sido muy enriquecedora; por momentos dura debido a problemas personales y de salud que me impidieron terminar la carrera en tiempo y forma pero de mucho crecimiento intelectual y emocional. Traté de estar comprometida con el proceso de aprendizaje en cada una de las asignaturas; siempre sentí el apoyo incondicional de los docentes, su estímulo para seguir adelante, su buena predisposición, entrega y dedicación. Esto es algo que agradeceré toda mi vida.
2. Creo sin dudas que el Plan de Estudios me ha brindado amplias fortalezas en lo que refiere al conocimiento específico de la Lengua y la Literatura, al dominio de distintos géneros académicos, y una formación integral que comprende conocimientos de Historia, Filosofía, Sociología, entre otros.

Considero que las falencias más notables de mi Plan de Estudios radican en la ausencia de un abordaje de la Literatura Infantil y Juvenil -como asignatura obligatoria, no como materia optativa-; la escasa vinculación con la realidad y la práctica educativa en los cuatro años de cursado; y la falta de experiencia con respecto al uso de las TICs como herramientas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

1. Evalué el plan de estudios como un plan muy completo y exigente, de un muy buen nivel teórico y crítico con respecto a nuestros objetos de estudio. El estudio y la aprobación de las materias de nuestro campo han sido siempre de carácter inter-

pretativo y analítico, demandó tiempo de estudio y de reflexión crítica.

2. Viví mi trayectoria de estudiante plenamente, aproveché todos los espacios que nos cedieron desde el Dpto. -radio, consejo departamental, congresos-, desarrollé una muy buena relación con los docentes, de respeto recíproco, aprobé todas las materias con buenas notas, disfruté el cursado y las instancias de examen -si bien fueron más tensas conforme avanzaba en la carrera- fueron siempre ricas para el aprendizaje. La situación que me desestabilizó un poco fue la práctica, ya que empecé muy bien pero hacia el final no logré lo esperado por las docentes por lo que tuve dudas acerca de mi capacidad docente.
3. Al momento de ingresar al campo laboral la carrera me sobraba por todas partes, nada de todo lo que sabía encajaba en los programas y diseños curriculares. El arsenal teórico-metodológico con que contamos para trabajar en lengua y literatura no pude desplegarlo todavía en las clases. La realidad de la escuela media pública es muy diferente de la que conocí en la práctica. Creo que leímos las grandes obras y novelas de la Literatura pero no se tuvo en cuenta que el nivel medio demanda otro tipo de textos literarios (mitos, leyendas, cuentos de todo tipo, literatura juvenil). En cuanto a la Lengua, me sirvió mucho lo que vimos en Planeamiento y Seminario de Práctica II con Cuqui. Las fallas centrales que noto se relacionan con las materias pedagógicas y didácticas: faltan estrategias de manejo de grupo y de educación emocional, estrategias nuevas de trabajo con los mismos contenidos, comprender los nuevos modos de aprendizaje de los adolescentes de hoy, mediatizados por tantas herramientas tecnológicas... Los chicos ya no estudian como lo hacíamos nosotros, pero aprenden de otra forma.

## ANEXO VI

### **Dispositivo para recolectar datos para evaluación Plan de Estudios Profesorado en Lengua y Literatura - UNRC**

Jóvenes Profesores recién ingresados a la carrera docente

Para hacer individual y por escrito

Año de inscripción:

Año de egreso:

1. ¿Considera que demoró en finalizar la carrera un tiempo normal, poco, mucho tiempo? Justifique su respuesta.
2. ¿Sus compañeros de cohorte demoraron más, menos, lo mismo? Justifique la respuesta.
3. Para vos, el Plan de Estudios del Profesorado ¿qué aspectos del perfil profesional contempla con mayor fortaleza? ¿El profesional docente (para la escuela secundaria, para la educación superior), el de investigador (en las áreas disciplinares, en educación, en las prácticas), el de profesional fuera de la docencia? ¿Cuál con mayor fuerza, cuál con menor? Para vos ¿está bien o hay algo que modificarías en relación al perfil del egresado?
4. Año de ingreso a la docencia Universitaria. ¿En qué condiciones ingresó? ¿Cuál fue su recorrido en la docencia de nivel Superior? ¿Cómo evalúa su formación en relación a los requerimientos de la docencia Universitaria? Si es profesor también de la escuela secundaria, ¿puede hacer una evaluación de la formación en relación con ese nivel?

*Para discutir entre todos*

Los datos estadísticos señalaron algunas cuestiones:

1. Los estudiantes demoran entre uno y cuatro años más de lo previsto en terminar la carrera.
2. Alrededor del 50% de los estudiantes no se reinscriben en el segundo año.

Qué explicaciones podría ensayar a estos datos numéricos desde su percepción doble de graduado de este plan y ahora docente.

A partir de lo que cada uno escribió en la encuesta enviada por mail, discutir sobre los aspectos del Plan de Estudios que revisaría, modificaría, agregaría.

## Capítulo 5

# **Génesis de la autoevaluación participativa de la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy**

## **Desarrollo y resultados**

### **Responsables de redacción del presente informe**

Coordinadoras de redacción:

*Luisa Checa y Susana Beatriz Argüello*

Equipo de redacción:

*Patricia Calvelo, José Alberto Ramos, Cecilia Piniella y Álvaro Zambrano*

### **Equipo de trabajo de autoevaluación**

Representantes Claustro Docente:

*Fernando Choque, Elena Sotelo, Lucas Perassi, Carlos Albarracín,  
Soledad Blanco, Noelia Farfán Zamboni, María Rosa Gutiérrez,  
María Eduarda Mirande, Alejandra Siles Pavón.*

Representantes Claustro de Estudiantes:

*Alan Sarapura, Diego Cejas, Sofía Méndez, Daniela Castillo,  
Gabriel Huertas, Nicolás Ruiz, Matías Peña, Patricia Fuentes,  
Dan Mariani, Cintia Vargas, Bernabé Cala.*

Representantes Claustro De Egresados:

*Edith Orellana, Mariela Miranda, Facundo Ezequiel Mur.*

## **5.1. Presentación general del proceso de Autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu**

### *5.1.1. El proyecto y proceso de autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras*

En el año 2015, docentes, alumnos y egresados de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu encaramos el proceso de autoevaluación institucional sobre el proceso de formación profesional que desarrollamos como institución universitaria. Este proceso constituyó una experiencia piloto de autoevaluación propiciado por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (AN-FHE) en distintas facultades del país a partir del año 2010. Desde una perspectiva innovadora se promovió una autoevaluación cuyos estándares se formularon colectivamente entre las distintas unidades académicas involucradas y el interior mismo de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Tuvo la particularidad de conformarse sobre la base de un modelo alternativo a las formas de evaluación y acreditación tradicionales que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) viene implementando en las últimas décadas, por cuanto incluyó modalidades de investigación de carácter auto-evaluativo, cualitativo, democrático y participativo, centrada en el currículum de las carreras evaluadas, en las particularidades de cada unidad académica y en la construcción colectiva de conocimiento.

Para concretar esta evaluación, en 2015 formulamos de manera participativa entre los distintos claustros de la carrera el proyecto de investigación evaluativa. Asumimos como objeto a evaluar los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Siguiendo a Alicia de Alba entendemos por aspectos estructurales-formales del currículum a las “disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar”, en tanto los aspectos procesales-prácticos se refieren “al desarrollo del currículum, a su devenir” (De Alba, 1995:



66-67). La evaluación de este objeto incluyó tres componentes referidos a los dos objetos evaluados y a la meta-evaluación del proceso:

1. Aspectos estructurales-formales de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHycS-UNJu.
2. Aspectos procesales-prácticos.
3. Metaevaluación del proceso de Autoevaluación<sup>22</sup>.

Cada uno de estos componentes contempló distintos problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis<sup>23</sup> los que se tradujeron, a la vez, en distintos proyectos específicos de investigación evaluativa.

Abordamos el recorte de este objeto con la intencionalidad de estudiar y evaluar no solo el currículum formal o prescripto de la carrera, sino también explorar su desarrollo, su historia y conformación estructural, cómo lo perciben los actores institucionales y sociales implicados en él, cómo son sus experiencias pedagógicas en relación con sus roles y sus expectativas y en qué condiciones socio-institucionales realizan sus prácticas. Todo ello con el propósito de comprender su proceso constitutivo e introducir, a partir del conocimiento construido por el colectivo, las mejoras que resulten relevantes.

Sobre los fundamentos de este modelo evaluativo, desarrollamos dos tipos de evaluación: la evaluación basada en criterios y la evaluación comprensiva (Stake, 2006, en Perassi y Macchiarola). La primera supuso comparar una situación con ciertos referentes o criterios pre-establecidos, en nuestro caso, seguimos los criterios y parámetros acordados a nivel nacional por ANFHE (2014) para las

---

22 Entendemos la *metaevaluación* como un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación, es decir, nos preocupamos en cómo ha funcionado la evaluación: el rigor del método utilizado y el análisis realizado. (Santos Guerra, 1993:161). En nuestro proyecto este tipo de evaluación focaliza en la *validez interna* del proceso de la autoevaluación de la carrera, esto es, si la evaluación de la carrera: “[...] refleja con precisión lo que sucede en la carrera, cuando lo que se describe refleja fielmente la realidad y cuando los cambios que señala como deseables constituyen una mejora para la misma” (Santos Guerra, 1993: 161).

23 Por razones de espacio, en este escrito no presentaremos la descripción analítica de cada uno de estos componentes ni sus dimensiones de análisis.

carreras de Letras. La evaluación comprensiva, por su parte, consistió en determinar y representar la calidad de la carrera a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias utilizando la descripción verbal, buscando comprender los múltiples significados que las personas otorgaron a los acontecimientos. Este tipo de evaluación lo aplicamos de modo transversal en los tres componentes considerados en el proyecto.

La autoevaluación así planteada exigió la elaboración de un diseño metodológico complejo que permitió definir los múltiples aspectos y dimensiones involucradas en los objetos evaluados -se construyeron siete diseños específicos para cada problema investigado-; distintas referencias conceptuales; variadas estrategias y fuentes de información -análisis de documentos, consulta a fuentes secundarias, entrevistas, observaciones, foros de discusión grupal, encuestas y sesiones de retroalimentación-; diversas exigencias en el análisis e interpretación de los datos -en nuestro caso recurrimos al método de análisis en progreso de Taylor y Bogdan, 1992-; múltiples investigadores -docentes, estudiantes y egresados de la carrera- y distintas modalidades de evaluación -evaluación en base a criterios, evaluación comprensiva y metaevaluación<sup>-24</sup>.

Asimismo, para llevar adelante el trabajo formulamos un diseño organizativo complejo, que contribuyó a organizar el trabajo participativo estableciendo formas de trabajo -pequeñas comisiones o duplas-, como también distribución de tareas, tiempos, espacios, recursos y responsables. Se conformó una comisión de coordinación general de 15 integrantes pertenecientes a los claustros de docentes, estudiantes y graduados de la Carrera de Letras. Este equipo se reunió una vez por semana, realizando una o dos veces por mes asambleas inter-claustros con docentes, estudiantes y graduados de la carrera, las que constituyen espacios de información, formación, debate, recolección de información y tomas de decisiones colectivas en torno al proceso de autoevaluación. Recibimos en el proceso asistencia técnica del equipo de coordinación nacional de evaluación. Como se anticipó, la formulación participativa del diseño se inició en marzo de 2015 y finalizó en julio del mismo año con la aproba-

---

24 La profundización sobre las características y alcances epistemológicos, teóricos y metodológicos de la evaluación exceden las posibilidades de exposición de este escrito.

ción del diseño por ANFHE; luego pasamos al trabajo de campo desde agosto de 2015 a marzo de 2016 generando como producción colectiva el primer informe de avance, el cual también fue aprobado a nivel nacional. Posteriormente, elaboramos un informe final presentado en noviembre de 2016 a las autoridades de ANFHE. Nos encontramos actualmente en la etapa de evaluación externa de la carrera en el marco del *Proyecto de Apoyo a la evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras* dependiente del Programa de calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (Res-2017-3075-APN-SECPU-ME). Se espera a corto y mediano plazo formular planes de mejora institucional como producto del proceso de evaluación descripto.

A continuación, compartiremos nuestros fundamentos teóricos sobre el objeto evaluado mientras que las decisiones metodológicas serán expuestas al informar sobre los resultados en cada uno de los componentes.

### *5.1.2. Nuestras referencias teóricas sobre el objeto evaluado*

Para el análisis e interpretación de los datos, tomamos como referencia general el marco conceptual citado en el proyecto, el que fue enriquecido y ampliado con nuevos aportes conceptuales emergentes en el proceso<sup>25</sup>. Como punto de partida y siguiendo a los autores consultados en este proyecto (de Alba, Goodson, Bernstein, entre otros), sabemos que el currículum “es una construcción social producto de una variedad de determinaciones (epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales, entre otras)” (Beltrán Llavador, 1994, en Alterman, 2008). Estas determinaciones hacen que sea necesario considerarlo como un artefacto cultural, que

---

25 Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio refiere a la estructura y devenir curricular de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHYCS-UNJu, en sus aspectos estructurales-formales como procesales-prácticos, el marco teórico de referencia para el análisis e interpretación de la información estuvo conformado por dos grandes ejes teóricos: el de la teoría curricular de vertiente crítica, específicamente la proveniente de la Nueva Sociología de la Educación, la Sociología Crítica del Currículum y los estudios culturales del currículum, y la de los sentidos y perspectivas desde los cuales el currículum es significado y re-significado desde los diversos sujetos involucrados en el proceso de su concreción (Proyecto de Autoevaluación de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras. FHyCS-UNJu, 2015)

no es neutro, dado o natural, sino que es “un artefacto social concebido para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995: 95), producto de pugnas e intereses de grupos sociales diversos (Alba, 1998).

El mensaje pedagógico se reconoce tanto en el qué, como en la forma que adoptan los contenidos en el currículum, forma que, según los especialistas estudiados, se configura como un contenido más a transmitir. Por ello cobra relevancia para nosotros analizar no solo los criterios de selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos previstos en un Plan de Estudios -el qué-, sino también la formas en que se organizan y estructuran -la forma-. Respecto al primer punto, cabe señalar que la selección de los contenidos -su jerarquización y secuenciación- es el resultado de un proceso complejo que responde a determinados criterios de “verdad” a través de los cuales se demarca lo que se considera socialmente valioso. Implica, además, una operación simultánea de inclusión y exclusión de contenidos que se va modificando a través del tiempo, por cuanto expresa la apuesta legítima de un determinado grupo social que detenta el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un determinado momento histórico (Alterman, 2008). Así, para reconocer en el documento curricular del Plan de Estudios los criterios de selección de contenidos, podíamos optar por distintos caminos y lecturas posibles. En nuestro caso, apelamos como vía de análisis preliminar, a la carga horaria que caracteriza el mapa curricular del plan para identificar pistas que permitieran hacer visibles las “tradiciones curriculares” que operaron en esta selección. Retomando a Goodson (1995, 2000), entendemos que la tradición es la sub-cultura que define el currículum escolar. El currículum, en tanto artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada “legítima” por grupos sociales hegemónicos, se transforma en un espacio donde se libran batallas para conseguir prestigio académico y recursos. Así, el estado de progreso de una disciplina escolar en el currículum indicaría la adscripción a una determinada tradición o sub-cultura. El estudio de las cargas horarias que realizamos como primera tarea dio cuenta entonces del peso o valor simbólico de algunos contenidos incluidos en el plan, y en consonancia, de las tradiciones curriculares implícitas.

Por su parte, la organización de los contenidos, esto es, la forma en que se presentan y relacionan los contenidos entre sí en el currículum, constituyó otra vía privilegiada para el análisis del documento curricular de la carrera. La organización expresa y sintetiza definiciones complejas acerca del proyecto político social educativo (Alterman, 2008). La organización refiere a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas, módulos o áreas según sea el tipo de plan adoptado (Macchiarola, 2000). Una mirada objetivante de la organización curricular permite apreciar qué estatus y jerarquía presentan los contenidos, qué concepciones de conocimiento revelan, qué tipo de organización del trabajo docente, qué subjetividades promueven en los actores del currículum, qué tipo de proyectos se sostienen y con qué grado de colaboración, el tipo de cultura institucional que desarrolla, entre otros aspectos sobre los cuales impacta la organización curricular. La estructuración curricular, en cambio, alude al establecimiento de secuencias horizontales y verticales entre asignaturas, áreas o módulos, configurando un mapa curricular (Díaz Barriga 1990, en Macchiarola, 2000: 105). La estructura de los planes de estudio tiene una gran incidencia sobre la formación de los estudiantes y está estrechamente relacionada con el perfil del egresado que se desea formar. Se vincula también con el modelo organizativo de la institución universitaria. Por ello resulta central el análisis de la estructura de la carrera y el modo en que esta habilita y potencia diversos estilos formativos (Tedesco, 2014). Sintetizando, es importante destacar que, en general, la “forma” que adopta el contenido no suele aparecer identificada como un contenido curricular específico. Por dicha razón, en la autoevaluación del currículum prescripto de la carrera fue necesario conocer y analizar de qué modo se organizó el plan para hacer visibles las lógicas de relación que lo caracterizan.

Acerca de las características del *currículum en acción* (Zoppi, 1991), construimos una doble entrada a esta dimensión del objeto poniendo foco sobre dos aspectos: a) el *currículum pensado* (Follari, 1995), es decir aquel imaginado, proyectado y planificado por los docentes como propuesta de formación para los estudiantes y que se traduce materialmente a través de los denominados programas o proyectos de cátedra (Steiman, 2008); y, b) el *currículum vivido*, esto es, el currículum que se concreta efectivamente en las aulas universitarias en condiciones socio-institucionales particulares.

Finalmente, respecto a la formación en las prácticas pre-profesionales, las entendemos como dispositivos que permiten, al decir de Andreozzi (1998), “la internalización de un conjunto de saberes que referencian la actuación del profesional en su iniciación al mundo del trabajo”. Constituyen, en este sentido, espacios privilegiados para la socialización profesional de los estudiantes. La citada autora define a estas situaciones de formación como “un arreglo de condiciones espacio-temporales, de actividades y artificios técnicos- organizados en torno a un régimen de alternancia, con el propósito de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el ejercicio de una profesión u oficio” (Andreozzi, 1998: 35). Son experiencias de formación para el trabajo, lo cual supone según señala Ferry (1990)

la adquisición de conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. [...]. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona [...] que consiste en encontrar “formas” para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo”. Así, el sujeto va construyendo –y no solo asimilando- aquellas formas que le permiten alcanzar un desempeño eficiente y éticamente orientado.

Realizada esta sucinta introducción, presentaremos a continuación los resultados de la evaluación (criterial y comprensiva) de los tres componentes de la autoevaluación de la carrera.

### *5.1.3. Proceso metodológico*

Para la evaluación de la carrera de Letras nos propusimos desarrollar un proceso de investigación evaluativa, entendida según Guillermo Briones como

un tipo de investigación que analiza la estructura, el funcionamiento y los resultados de un programa educativo con el fin de proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones en relación con su administración y desarrollo (1991:13).

Esta definición nos pareció significativa en tanto nos ubica en la situación de emitir juicios de valor sobre el objeto evaluado, pero fundamentados en el contexto de la producción de conocimientos -con rigurosidad teórica y metodológica- y con una finalidad propositiva, como es la de mejorar la realidad evaluada.

Asimismo, seguimos la concepción de evaluación acordada en el seno de la ANFHE, es decir, adherimos a una evaluación de carácter democrática, participativa, pública, como parte de un proyecto político, social y educativo más amplio, como aprendizaje institucional y orientada a una racionalidad comunicativa (Perassi y Macchiarola, 2014), sostenida en un enfoque democrático deliberativo (House, 1997; Gómez Ruiz, 2008).

Desde el punto de vista de los sujetos evaluadores, adoptamos un diseño de carácter mixto, combinando instancias evaluativas externas e internas:

- *Evaluación externa*, fue realizada por equipos de profesionales de la ANFHE quienes en distintas instancias de trabajo hicieron una lectura crítica de nuestros avances y producciones. Así en el mes de julio de 2015, las coordinadoras nacionales Zulma Perassi y Viviana Macchiarola evaluaron nuestro diseño de investigación aportando comentarios y sugerencias pertinentes. Asimismo en el mes de octubre del mismo año, contribuyeron con la evaluación de la construcción de nuestras herramientas metodológicas. Igual tarea realizó la especialista Susana Celman (UNER), quien en una visita técnica a nuestra institución en agosto de 2015 realizó aportes significativos para abordar el proceso de autoevaluación. En marzo de 2016 contamos nuevamente con una evaluación del Primer Informe de Avance de parte de las coordinadoras nacionales. En el mes de junio de 2016, parte del Informe de Avance fue analizado por docentes de distintas universidades del país a través de un proceso de *lectura entre pares* en el marco de las II Jornadas Nacionales de Investigación Educativa (II-JORINVEDUC-2016), realizado en nuestra casa de estudios.
- *Evaluación Interna*, en tanto el proceso de indagación y valoración del proyecto se realiza de modo conjunto y continuo entre distintos actores de la carrera, de modo de ir construyendo e

instalando prácticas educativas de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, es decir una cultura evaluativa democrática de las prácticas.

Respecto al tipo de evaluación, desarrollamos dos: evaluación basada en criterios y evaluación comprensiva (Stake 2006, en Perassi y Macchiarola):

- La *evaluación criterial* supuso comparar una situación con ciertos referentes o criterios pre-establecidos. El criterio es un atributo que se considera importante. El descriptor o parámetro es la cantidad o calidad de ese atributo que marca la diferencia entre la aceptabilidad o no aceptabilidad de lo evaluado. En nuestro proyecto esta evaluación se concretó especialmente en el marco del Componente N° 1 donde evaluamos algunos de los problemas y dimensiones del objeto evaluado “Currículum prescripto” y “Formación en las prácticas pre-profesionales”, según los criterios y parámetros establecidos a nivel de ANFHE.
- La *evaluación comprensiva*, por su parte, que consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias utilizando la descripción verbal. Busca comprender los múltiples significados que las personas otorgan a los acontecimientos, experiencia colectiva y fundada de “estar en la situación”. Este tipo de evaluación la llevamos adelante en los componentes N° 1 y N° 2 del proyecto, en los problemas y dimensiones seleccionados para este informe.

Desde el punto de vista epistemológico, nuestra opción fue adherir a principios epistemológicos de la investigación interpretativa comprensiva, con carácter participativo por tratarse de un proceso de autoevaluación institucional. Siguiendo los aportes de Irene Vasilachis de Gialdino (2009), diremos que la investigación cualitativa debe realizar los postulados del paradigma interpretativo, cuyos supuestos básicos son: a) la resistencia a la “naturalización” del mundo social; b) la relevancia del concepto de mundo de la vida; c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, y d) la doble hermenéutica. Este paradigma es el fundamento de la investigación cualitativa que busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente



(Flick, 1998, en Vasilachis, op. cit.), y es su relación con la teoría, su creación, ampliación, modificación, superación, lo que la distingue. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce. Describe, comprende, elucida, construye, descubre (Morse, 2004: 739; Gobo, 2005; en Vasilachis, op. cit.).

Con estos fundamentos epistemológicos, adoptamos un modelo global de evaluación (Briones, 1991: 31) donde la tarea final de la evaluación consiste en establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro de la carrera. El diseño de evaluación basado en un modelo global incluye unas indicaciones generales acerca de cómo llevar a cabo el estudio ya que varias de las acciones particulares se definirán sobre la marcha. Asimismo, hemos caracterizado este diseño teórico-metodológico como complejo, en tanto exigió atender a múltiples dimensiones del objeto evaluado, como también a variadas referencias conceptuales, estrategias y fuentes de información, exigencias en el análisis e interpretación de los datos, investigadores, entre otros requerimientos.

En relación al proceso y metodología de trabajo, Inés Aguerro (1991) entiende que la evaluación de un proyecto educativo, curricular en nuestro caso, es un proceso real que se construye a través de una síntesis dialéctica entre dos vertientes de análisis: por un lado la visión de la realidad de los diferentes actores involucrados, y por otro, la información fáctica que se puede obtener para objetivarla. La evaluación se constituye así en un proceso de construcción dialéctica, o de reconstrucción de un proceso concreto.

En esa construcción del objeto trabajamos con una combinación de datos cualitativos y cuantitativos, considerados adecuados y pertinentes al objeto de evaluación. Fue necesario recabar, registrar e interpretar datos cuantitativos acerca de algunas dimensiones de análisis -especialmente la referida a carga horaria del Plan de Estudios de la carrera, matrícula y composición de la planta docente-, pero también apelamos a información cualitativa para favorecer la interpretación y su determinación histórica, institucional, política y económica, entre otros factores, como también las visiones de los actores y de sus prácticas.

Consecuentemente con estos supuestos, y a los efectos de la triangulación metodológica necesaria para superar los sesgos propios de cada método en particular (Vasilachis, 1993: 95), implementamos entrevistas, observaciones, análisis de documentos y estrategias que incorporan “lo grupal” como dimensión constitutiva de la producción de conocimientos, tales como las discusiones grupales y las sesiones de retroalimentación, integrándolos en el análisis holístico de la realidad. De este modo, podemos decir que también concretamos triangulación de fuentes e investigadores.

#### *5.1.4. Historia de la investigación*

La historia de la investigación es el relato que el investigador hace –a partir de sus notas de campo– para documentar los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo, develando la forma en que recabó los datos, cómo fue realizando el análisis, y las decisiones tomadas durante el recorrido investigativo (Sarlé, 2003: 28).

Interesa en este informe historizar ese proceso por cuanto constituye una de las herramientas que el investigador tiene, en los enfoques cualitativos o comprensivos, para sostener los procesos de objetivación de la investigación y como una estrategia más de validación (Sirvent, 2006: 70).

Para comenzar, será necesario situar temporalmente la experiencia. Se trata de una investigación que se extendió durante aproximadamente un año y medio, contando también el tiempo que llevó la formulación del proyecto y la escritura de los resultados. Comenzamos en marzo de 2015 a formular el proyecto y desde agosto del mismo año hasta agosto de 2016, realizamos el trabajo de campo, el análisis de los datos y las escrituras de informes (de avance y final). El proceso de trabajo no fue lineal, sino que se caracterizó por ciclos de mayor productividad y ciclos de retracción –y hasta de postergación–, lo que derivó en la extensión temporal del estudio. Estos vaivenes en la investigación estuvieron motivados por distintas razones, desde las personales y laborales de los actores implicados hasta las relacionadas con la institución que establecía sus propios ritmos y exigencias de trabajo, a las dificultades en la obtención de información y al propio proceso relacional generado a partir del proceso de

construcción colectiva del conocimiento. Estas cuestiones le dieron a la investigación un ritmo particular y un carácter de proceso de actividades simultáneas, en razón de que la construcción del objeto se realizó gradual y progresivamente, en etapas de trabajo intensivo, pero también, algunas distanciadas entre sí.

Así, para llevar adelante el proyecto de autoevaluación fue necesario planificar la organización del trabajo, esto es planificar tareas, tiempos y responsables. A los efectos descriptivos del proceso metodológico desarrollado referimos a “momentos de trabajo”, pero cabe aclarar que no se trata de momentos temporalmente estáticos delimitados entre sí, sino que en la práctica, varias de las actividades enunciadas se concretaron de forma paralela o simultánea, dando cuenta de un proceso de carácter más dialéctico que lineal.

Para describir este proceso, organizamos su presentación siguiendo las etapas sugeridas por Gregorio Rodríguez Gómez (1996): reflexiva, trabajo de campo, analítica e informativa. Este proceso, entonces, se desarrolló sintéticamente del siguiente modo.

*Etapas reflexiva: formulación del proyecto de investigación (marzo a junio de 2015)*

Esta etapa se concretó en el período comprendido desde el 27 de marzo de 15 hasta el 26 de junio de 15. Como se viene enunciando acorde al modelo de investigación cualitativa, comprensiva y participativa, la formulación del proyecto de autoevaluación se construyó como fruto de un trabajo colectivo realizado en las siguientes instancias de trabajo institucional:

- Seis asambleas inter-claustros (con carácter de sesiones de retroalimentación).
- Once talleres con dos equipos de trabajo de composición inter-claustros.
- Nueve reuniones de trabajo del equipo de Coordinación General de la Autoevaluación.

Total: veintiséis (26) instancias de construcción colectiva.

Una vez formulado el ante-proyecto, lo discutimos en una sesión de retroalimentación inter-claustros, instancia que coadyuvó a la elaboración de la versión definitiva que luego enviamos para su evaluación por parte de las coordinadoras nacionales de ANFHE. Con los aportes recibidos, fue reformulado para su versión definitiva.

*Etapas analítica e informativa de trabajo de campo: primera etapa (agosto a diciembre de 2015)*

Con el proyecto aprobado, iniciamos entonces la tarea de recolección y análisis de datos. Sintéticamente, organizamos su presentación del siguiente modo:

1. Primer momento (julio-agosto de 2015): construcción colectiva de instrumentos de recolección de información para cada uno de los componentes del proyecto. Estos conformaron nuestra *Caja de herramientas metodológicas*. Elaboramos así: a) cinco matrices descriptivas del Plan de Estudios de la Carrera; b) una entrevista personal a docentes fundadoras de la carrera; c) dos guías de foros o grupos de discusión por claustro -docentes y estudiantes-; una mini-encuesta y una guía de entrevista destinada a cátedras que realizan formación en prácticas y una matriz descriptiva para analizar los proyectos de cátedras. Cabe aclarar que no todos estos instrumentos los utilizamos en la primera etapa de trabajo de campo; solo aquellos que nos permitían obtener la información necesaria para los aspectos acordados a nivel nacional.
2. Segundo momento (septiembre-octubre de 2015): concretamos el trabajo de campo propiamente dicho. Para ello cada uno de los componentes, problemas y dimensiones de análisis del proyecto fue trabajado por pequeños equipos integrados por docentes y estudiantes -en algunos casos con graduados-, quienes, con el acompañamiento del equipo de Coordinación General, se abocaron a la búsqueda de información de las dimensiones de análisis, su procesamiento y escritura de pequeños *memos* con los resultados obtenidos, los que luego eran discutidos colectivamente tanto a nivel del equipo de Coordinación General, como en las sesiones de retroalimentación. Describiremos con mayor detalle cómo se concretó lo antedicho:

- Para el análisis del Plan de Estudios, el grupo asignado utilizó cuatro matrices descriptivas, de las cuales se usaron tres para el informe de avance. Las matrices pusieron foco en el estudio de la carga horaria del Plan de Estudios: por año, ciclo y campo de formación. Estas pueden consultarse en Anexo n° 1.
  - Para la reconstrucción de la historia de la carrera, el grupo asignado utilizó la Guía de entrevista a las docentes fundadoras, destinada a dos (2) profesoras consideradas informantes clave para el estudio de la dimensión. Asimismo, apeló a fuentes secundarias, tales como informes de investigadores locales para recabar datos que permitieran historizar el contexto socio-histórico de creación de la carrera. Analizó los Planes de Estudios para obtener datos sobre la justificación de los cambios curriculares acontecidos en el devenir de la carrera, como también documentación de la UNJu para historizar su creación y la de la facultad.
  - Para recuperar las visiones de los actores sobre el Plan de Estudios, realizamos nueve foros o grupos de discusión, cuatro de docentes y cinco de estudiantes. Utilizamos guías elaboradas para tal fin. Los foros se concretaron por año y claustro de manera simultánea un mismo día para cada año de la carrera. Los foros de docentes fueron coordinados por pares del equipo de Coordinación General, mientras que los de los estudiantes fueron coordinados por pares del mismo equipo. Los foros tuvieron una duración aproximada de dos horas y fueron grabados digitalmente. La coordinación de cada foro fue realizada en pareja de investigadores. Se elaboraron los registros correspondientes para su posterior análisis cualitativo y categorización emergente.
  - Para indagar y evaluar la formación en las prácticas pre-profesionales, el grupo designado apeló a una entrevista grupal con el equipo docente responsable de la cátedra Práctica y Residencia -específicamente con su profesor titular, adjunto y auxiliares docentes- utilizando la guía de foro correspondiente de la caja de herramientas. También utilizó datos provenientes de los foros de docentes y de estudiantes de 4to. año y como fuentes documentales consultó el Plan de Estudios y el programa de la cátedra citada.
3. Tercer momento (noviembre-diciembre de 2015): destinado a la elaboración de los registros por cada instrumento utilizado

y al análisis cualitativo de datos siguiendo el *Método de análisis en progreso* de Taylor y Bogdan (1992) previsto en el proyecto inicial. Para ello, los responsables de cada foro o entrevista se hicieron cargo de la desgrabación del material empírico y de la construcción del respectivo registro, según formato unificado a tales efectos y elaborado por el equipo de Coordinación General. El trabajo de análisis de datos lo hicimos al interior del equipo de Coordinación General de modo paralelo a talleres de formación en análisis de datos a cargo de la asesora del proyecto.

Para integrar esta tarea colectiva y la escritura de los resultados por cada aspecto evaluado, emprendimos, por sugerencia de la asesora, el proceso en tres niveles:

- a. Descriptivo, tratando en lo posible de dar cuenta de los datos sistemáticamente elaborados. La pregunta orientadora en este nivel fue ¿qué está pasando aquí?
- b. Interpretativo, buscando construir una especie de “lente” desde la cual “mirar” los datos, para integrar tanto las categorías teóricas provenientes de nuestro marco conceptual asumido, como las categorías “nativas” y las elaboradas por los propios investigadores. La pregunta orientadora fue: ¿Por qué nos pasa lo que nos pasa?
- c. Evaluativo; para poder emitir juicios valorativos acerca de lo analizado. La pregunta en este caso fue: ¿Cómo evaluamos eso que nos pasa?

Esto lo hicimos además con una intencionalidad analítica y objetivadora de nuestra carrera, cuyo producto derivó en la escritura de pequeños memos o informes de carácter descriptivo que pusimos a consideración de la comunidad educativa de la carrera en dos sesiones de retroalimentación realizadas en asambleas inter-claustros. Las sesiones tenían el propósito de favorecer la interpretación colectiva de los datos a la vez que promover su validación y la construcción colectiva de conocimientos.

En la primera sesión, los participantes analizaron los datos obtenidos y sistematizados a nivel descriptivo referidos al análisis del Plan de Estudios -carga horaria, selección, jerarquización, organiza-

ción y estructuración del currículum prescripto- y ofrecieron sus interpretaciones, sugerencias y comentarios al respecto. En la segunda sesión, volvimos a analizar los informes re-estructurados, esta vez, enriquecidos con categorías conceptuales provistas por textos de teoría curricular, seleccionadas por el equipo coordinador y entregadas a tales efectos a los participantes para su lectura y discusión grupal.

1. Cuarto momento (marzo de 2016): con el material obtenido en las sesiones de retroalimentación, el equipo procedió a integrar y unificar los distintos aportes de los actores elaborando la versión borrador del Informe de Avance. Este fue puesto nuevamente a consideración de los actores en una sesión de retroalimentación realizada el 09 de marzo de 2016 en una asamblea inter-claustros. En esta instancia, los participantes, organizados en pequeños grupos de discusión, leyeron el informe e hicieron las correcciones y aportes pertinentes, dejando sentado por escrito sus sugerencias acerca del documento y del proceso de autoevaluación en general. Con estos últimos aportes terminamos de elaborar el Informe de Avance presentado en la reunión nacional de ANFHE del 18 de marzo de 2016. Este representaba la polifonía de voces participantes en los distintos momentos del proceso, la producción discursiva propia de una construcción colectiva y heterogénea y la producción social de conocimientos acerca de nuestro Plan de Estudios que nos ayudó a objetivarlo y evaluarlo.
2. Quinto momento (marzo-abril de 2016): con las recomendaciones y sugerencias que las coordinadoras nacionales realizaron al Informe de Avance, organizamos una nueva sesión de retroalimentación en la que las compartimos para la nueva etapa de trabajo. Acordamos los principales aspectos y dimensiones a evaluar: el currículum pensado, y el currículum en acción, además de aspectos institucionales como la composición de la planta docente, matrícula, ingreso, promoción y egreso. Asimismo, elaboramos colectivamente los instrumentos de recolección de datos para los aspectos que se priorizarían en la siguiente etapa de trabajo de campo, entre ellas, las matrices descriptivas para datos estadísticos, el cuestionario de entrevista para egresados y el taller de formación metodológica para los entrevistadores.

3. Sexto momento (mayo-junio de 2016): avanzamos en la recolección de datos, del modo siguiente:
  - Para analizar el currículum pensado, elaboramos la matriz descriptiva denominada “Componentes principales de las propuestas de cátedra de la Carrera”. La pensamos como un instrumento analítico de los distintos componentes de los programas, orientado a analizar y describir lo mejor que se pueda cada aspecto considerado. Para la construcción de los tópicos de análisis tuvimos en cuenta dos aspectos: uno de orden práctico, referido a integrar en el análisis los distintos componentes del programa que suelen solicitarse para su elaboración por parte de Secretaría Académica de la facultad. Otro, de orden teórico, por cuanto el instrumento incluyó tópicos y preguntas acerca de los aspectos del programa que son recomendados por especialistas del campo de la didáctica universitaria. Así, tuvimos en cuenta los planteos teóricos sobre planificación de programas propuestos por Jorge Steiman (2008) y María Cristina Davini (2008), ambos reconocidos especialistas en Didáctica de la Educación Superior en la Argentina. El análisis de los programas se hizo con la modalidad de co-evaluación entre pares. Un docente o equipo docente de la carrera analizó y evaluó un programa de un colega, previo entrenamiento teórico-metodológico realizado por el equipo de Coordinación General en un taller metodológico convocado el día 18 de mayo de 2016. Destinamos un tiempo de dos meses para que los co-evaluadores hicieran entrega de dicho análisis.
  - Para recuperar las visiones de los actores sobre el currículum vivido o en acción, procedimos al análisis cualitativo de los datos obtenidos de los nueve foros o grupos de discusión realizados en el año 2015 y categorizados por distintos equipos de trabajo integrados por docentes, estudiantes y graduados. Además, triangulamos esta información con la aplicación de 154 cuestionarios semi-estructurados destinados a estudiantes de cada año de la carrera. Recogimos 50 cuestionarios sobre materias de 1º año; 97 de 2º año, 1 de 3º año y 7 de 4º año, los que aplicamos con un instrumento que tenía como objetivo evaluar el desarrollo académico de cada una de las materias. En ambas estrategias de recolección de datos, obtuvimos menos registros empíricos de estudiantes de 3º y 4º año, por no contar con más estudiantes



cursantes de las materias en ese tramo de la carrera. Su grado de dispersión en la carrera hizo más difícil esta tarea.

- Para indagar sobre la matrícula, ingreso, promoción y egreso, elaboramos un conjunto de matrices descriptivas para cada uno de estos aspectos, tanto general como por materia, tomando la cohorte 2007-2015 -período de vigencia del Plan de Estudios 2006-. Estas matrices fueron completadas por el Departamento Alumnos de la carrera en base a los datos del SIU GUARANÍ. Aquí cabe aclarar que al momento de analizarlos, observamos que solo podían brindar información aproximada de la situación de los alumnos, por cuanto no se contaba con los datos de alumnos re-inscriptos, ni tampoco con la diferenciación de alumnos libres -por cursada, o por no haber cursado-. Sin esta información importante, el análisis que pudimos realizar sobre este aspecto es solo provisional. Explicitamos mayores detalles de esta situación en el capítulo siguiente.
- Para indagar sobre la composición de la planta docente, gestionamos esta información a Secretaría Académica y Decanato y la completamos con datos aportados por las mismas cátedras y en el análisis cruzamos con datos de inscripción de alumnos.

Al promediar este momento del trabajo, concretamente en el mes de mayo, surgió una situación que requirió suspender parte de las tareas: una docente de 4º año de la carrera presentó ante el decanato de la facultad una nota en la que expresaba su malestar y desacuerdo por los resultados del Informe de Avance que atañían a su materia y que por dicha razón se retiraba del proceso de autoevaluación. La docente no había participado en la sesión de retroalimentación del 09 de marzo de 16 donde habíamos analizado y revisado el informe<sup>26</sup>, aunque sí participó la mayoría de los integrantes de su equipo docente -la profesora adjunta, el JTP y la auxiliar de la cátedra-. Estas personas habían analizado el informe y sugerido algunas correcciones. Sin embargo, la docente en cuestión no acordaba con ellas. En su nota ofrecía argumentos que no se correspondían con lo realizado en el proceso y expresaba cierto desconocimiento de la lógica, enfoque y alcance de la investigación evaluativa que se había

---

26 Se trata de una docente que no reside en la provincia y eso dificultó que pudiera participar de todas las instancias de discusión colectivas.

encarado. Entendimos que dicho desconocimiento obedeció no a la falta de comunicación de parte de la coordinación, pues siempre informamos de las acciones a todos los docentes de la carrera -por correo electrónico o en las reuniones colectivas-, sino al hecho de que la docente no logró una cabal comprensión y apropiación del proceso motivadas quizás por no ser residente en la provincia. Incluso el equipo de coordinación se reunió con ella antes del inicio de todo el proceso para explicarle su alcance. Al no haber participado de todas las instancias colectivas, la docente no pudo resignificar esta información producida durante el proceso. Ante esta situación, el equipo de coordinación hizo los descargos formales correspondientes. A partir de este momento, la docente decidió no participar en el proceso. Los demás miembros del equipo de esta cátedra manifestaron su continuidad y compromiso con el proceso encarado y siguieron colaborando hasta el cierre de este informe.

De esta experiencia aprendimos acerca de la importancia de promover y fortalecer la comunicación y las instancias formativas para lograr una mejor actitud de disposición a la evaluación, lo que no se alcanza si no se acompaña con estrategias y condiciones que favorezcan la participación real –y no virtual– de las personas en el proceso encarado. Si bien estos esfuerzos han sido realizados por la Coordinación General, muchas veces no resultan efectivos si los implicados no acompañan con una actitud proactiva y colaborativa. Con estas lecciones, y superada esta instancia, continuamos con las actividades previstas.

1. Séptimo momento (julio 2016): con el material recabado elaboramos una caja de materiales para la autoevaluación, que tenía como objetivo conformar una base de datos que permitiese a los equipos docentes de cada cátedra realizar su propia autoevaluación. Esta caja contenía: a) los datos cuantitativos de matrícula, promoción y egreso por materia; b) los registros categorizados por materia, obtenidos en los foros docentes y de estudiantes; c) los datos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes por materia; y d) el análisis del programa de cátedra realizado por un par docente. Elaboramos, entonces, un nuevo instrumento consistente en una guía de autoevaluación de cátedra en la cual cada cátedra debía consignar: debilidades, fortalezas y sugerencias para su mejora.

2. Octavo momento (julio-agosto de 2016): recabamos casi el 100% de los informes de autoevaluación de las cátedras<sup>27</sup>. Luego concretamos la lectura transversal de estos para construir una mirada global del desarrollo curricular de la carrera. Realizamos asimismo la meta-evaluación de todo el proceso y redactamos el IF para presentar ante ANFHE. Esta redacción se concretó con participación de varios integrantes del equipo de Coordinación General, quienes en reuniones de trabajo fuimos discutiendo los borradores parciales -capítulos del informe- hasta su integración en el documento final.

Para finalizar consideramos que, si bien la evaluación realizada no agota todas las dimensiones de análisis ni las miradas posibles, el propósito final de aportar a la comunidad educativa de la carrera una aproximación comprensiva y evaluativa que dé cuenta de su estado con miras a su mejora futura, ha sido alcanzado en este proceso colectivo.

## **5.2. Los aspectos estructurales-formales de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu**

El Componente N° 1 del proyecto -Aspectos estructurales-formales del currículum-, fue evaluado a través de dos (2) problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis: los *aspectos institucionales* y el *currículum formal o prescripto* de la carrera. Cabe aquí una aclaración preliminar: si bien el objeto evaluado es la carrera de Profesorado, en algunos de estos análisis se hará referencia a la Licenciatura, pues ambas fueron aprobadas como una única carrera en nuestra facultad.

---

27 Las razones por las cuales no se presentaron todos los informes fueron: a) por haber fallecido el profesor titular de cátedra (Literatura Europea II); b) dos cátedras no quisieron participar del proceso de autoevaluación (Introducción a la Historia Social y del Arte y Didáctica). La cátedra de Práctica y Residencia fue evaluada por uno de sus integrantes, por cuanto la Profesora Titular, como expusimos, se había retirado del proceso de autoevaluación. Igualmente, la falta de estos informes autoevaluativos fue suplida por una co-evaluación por parte de los miembros de la coordinación al momento de elaborar la síntesis por año de la carrera.

Este problema fue analizado y evaluado a partir de las siguientes dimensiones de análisis: génesis e historia de la carrera, planta docente (composición y distribución), relación docente-alumno y matrícula, ingreso, promoción, egreso de los alumnos. Para la historización de la carrera apelamos a una triangulación metodológica de datos. Consultamos fuentes documentales e históricas, tales como las resoluciones de aprobación de los distintos Planes de Estudio de la carrera y publicaciones referidas tanto a la historia de nuestra universidad y de la facultad como al contexto socio-político de la provincia de Jujuy. Asimismo, apelamos a fuentes primarias como las voces de docentes fundadoras de la carrera, obtenidas mediante entrevistas personales. Por su parte, los datos cuantitativos sobre planta docente fueron provistos por la facultad (Secretaría Académica, Decanato), mientras que los referidos a los alumnos fueron extraídos del SIU GUARANÍ por División Alumnos. Los resultados se sintetizan a continuación.

### *5.2.1. Breve reseña histórica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*

La carrera Profesorado y Licenciatura en Letras pertenece a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) ubicada en la Provincia de Jujuy, al norte de la Argentina, en el límite con Chile y Bolivia. Es una institución relativamente joven en relación con otras universidades del país, cuenta con apenas cuarenta años de existencia. En la actualidad en esta Facultad, además de la carrera de Letras, se desarrollan otras como Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Social, Tecnicatura en Comunicación Social, Tecnicatura en Antropología, Licenciatura en Antropología, Educador para la Salud, Licenciatura en Trabajo Social, Trabajo Social, Licenciatura en Historia y Licenciatura en Filosofía. En cuanto a carreras de postgrado acreditadas por CONEAU se dictan dos especializaciones -Docencia Superior e Investigación Educativa- una Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales y un Doctorado en Ciencias Sociales.

Desde esta perspectiva de la historia institucional y sus antecedentes, la Educación Superior en la Provincia de Jujuy nace en la

década del '50, al fundarse el Instituto Superior Ricardo Rojas. Posteriormente se crea el Instituto Superior de Ciencias Económicas de Jujuy por Ley Provincial 2476/59, que tiene carácter y jerarquía de establecimiento oficial de Enseñanza Superior Universitaria, siendo el profesor Casas su primer Rector. Ofrecía dos carreras de cinco años de duración: Contador Público y Perito Partidor.

Con la Ley N° 2849/72 se crea la Universidad Provincial de Jujuy. El Rector doctor Cosentini apoyó este emprendimiento académico mediante contactos con el Ministerio de Educación de la Nación desde la Dirección de Asuntos Universitarios. En 1973, el Instituto Superior de Ciencias Económicas pasa a denominarse Facultad de Ciencias Económicas. Con la sanción de la Ley Nacional N° 20.579/73 la Universidad Provincial se transforma en la Universidad Nacional de Jujuy. Se la inaugura oficialmente el 24 de mayo de 1975 por Decreto N° 276 del Poder Ejecutivo Nacional de fecha 5 de febrero de 1975, en celebración del tercer aniversario de la implementación de los estudios universitarios en esta provincia.

Hasta el año 1983 su oferta académica, que se caracterizó por ser eminentemente técnica, refiere a las carreras de Contador Público Nacional e Ingeniería, Ciencias Agrarias, Minas y Metalúrgica (Argüello, 2010). En 1984 el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación aprueba la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en el ámbito de la UNJu. Es así que, en 1985, en el contexto del retorno a la democracia en nuestro país, se pone en marcha el proyecto de su creación. Al respecto, señalan historiadores jujeños: “En Jujuy por esos años se creaba la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, con las carreras de Antropología, Ciencias de la Educación, Bibliotecología y Licenciatura en Historia, que venían a satisfacer las demandas de una buena proporción de jóvenes egresados, y sobre todo de adultos, que vieron en ella la oportunidad interrumpida por el gobierno de facto de continuar con estudios superiores” (Lagos y Gutiérrez, 2006: 270).

De acuerdo con una legislación nacional, esta institución tiene en sus primeros años un gobierno normalizador que permite la inclusión paulatina de la comunidad universitaria en la vida democrática institucional, con llamados a concurso para los docentes, la recuperación del gobierno tripartito, el reconocimiento de las asociaciones estudiantiles y la libertad de cátedra, entre otras conquistas académi-

cas que habían sido negadas y oscurecidas por el último gobierno de facto (Buchbinder, 2005: 214, en Argüello, 2010)

A fines del Siglo XX, el signo ideológico neoliberal que irrumpe en el escenario nacional y local enmarca las políticas educativas, planteando un giro en la concepción sobre el Estado y la economía. Se produce un retorno a la economía de libre mercado que afecta principalmente a las provincias periféricas como Jujuy. En esa época de los años noventa, la Nación exige a las administraciones provinciales reformas y reestructuraciones tales como reducción salarial, atraso de los pagos, despidos de los más desprotegidos como contratados o jornaleros. Consecuentemente se sumó la protesta gremial y social, lo que derivó en un profundo debilitamiento del gobierno. Así, desde el punto de vista social y económico, la provincia estuvo “[...] signada por la crisis económica y la inestabilidad institucional [...] empezó a engrosar el fenómeno de la desocupación o subocupación, siendo este otro motivo de reclamo a un Estado al que ya no querían habilitar para que ya no absorbiera a los sin trabajo, como lo había hecho tradicionalmente y que le permitiera ser el gran factor de contención social” (Lagos y Gutiérrez, 2006: 279).

Por su parte, la educación pasó a convertirse en gasto y no en inversión, se la concibe ya no como un derecho social e individual sino como un servicio. Esto genera reajustes de los presupuestos educativos. El Estado deja de ser garante de la educación pública y se elimina el derecho universal a la enseñanza gratuita. Se avalan las iniciativas privadas, acentuándose la diferenciación con los circuitos públicos. La pobreza se instala en las escuelas que pasan a funcionar como instituciones meramente asistenciales, mientras el Estado socorre a los más desprotegidos con planes o políticas compensatorias. Se pone en jaque la autonomía universitaria con la Ley de Educación Superior, a partir de un conjunto de medidas tales como las restricciones al financiamiento, los procesos de evaluación institucional, y la regulación del trabajo científico a través del Programa Nacional de Incentivos a los investigadores, entre otras medidas regulatorias.

Para concluir, la creación de la Carrera de Letras en el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu surge en ese contexto, que a principios del siglo XXI experimenta algunas modificaciones.

### *5.2.2. Creación de la Carrera de Letras en el contexto de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*

El surgimiento de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras tiene como antecedente la creación del Ciclo Especial de Licenciatura en Letras. Su propósito se funda en la necesidad de formación de recursos humanos egresados del Instituto de Educación Superior N° 5 José E. Tello para que luego ejerzan como docentes de la carrera de Profesorado en Letras. El dictado de este Ciclo a cargo de docentes de otras universidades del norte tiene una duración teórica de 2 años y cuenta con dos promociones.

En 1990, la profesora Ana María Postigo, co-fundadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, presenta a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales el proyecto de creación de la Carrera de Licenciatura y Profesorado en Letras, en el marco de expansión de las ofertas académicas humanísticas de esta institución. Dicho proyecto tiene como antecedente los Planes de Estudio de Letras de las Universidades Nacionales de Tucumán, Misiones, La Pampa, Salta y Buenos Aires. Si bien existen datos de que la formulación del proyecto fue iniciada en 1987, su presentación efectiva se concreta años más tarde. La metodología implementada para el planteo curricular responde a las peculiaridades de aquel momento, tal como lo manifiesta la profesora Ana María Postigo:

Estamos hablando en el momento en que empezamos a recoger material, [...] trabajó conmigo Miriam de Altamirano<sup>28</sup> [...], ella venía ¿no? todos los días, en horitas sueltas hicimos las notas dirigidas a todo el mundo de Jujuy, no solamente a las instituciones educativas; a industriales, a comerciantes, a todo el mundo, consultando más o menos lo que ellos veían acerca de la creación de carreras de humanidades, de lo humanístico. Y sí, en realidad todos respondían como que sí, estaban de acuerdo.

Todo esto se consideró un desafío para los actores universitarios, la transformación de su realidad en otras posibles realidades políti-

---

28 Se trata de una ex docente de la institución, responsable de la cátedra Didáctica General del Profesorado en Ciencias de la Educación quien en aquellos momentos también se desempeñó como asesora pedagógica de Rectorado.

co-educacionales como utopías socialmente legítimas; un proyecto de universidad innovadora en la formación de conocimientos, valores, modelos y métodos de enseñanza vinculadas a necesidades del futuro mundo del pensamiento y del trabajo. Postigo asume como propias las palabras de Roberto Follari cuando expresa: “Si las Universidades no cambian, mueren”.

Así, luego de un dictamen favorable de la propuesta por parte de la comisión de currículum, el Consejo Académico de la Facultad aprueba el proyecto en sesión extraordinaria del 27 de diciembre de 1991 (Resolución N° 305/91). Según consta en la documentación consultada, el alcance del título refería al ejercicio de la docencia en la Enseñanza Media y Terciaria y su propósito a la “formación de recursos humanos en Letras que asegure el desempeño profesional en virtud de la idoneidad y jerarquía que otorgan las actividades de grado universitario [...]” (Resolución N° 305/91).

Posteriormente, el Consejo Superior aprueba el proyecto según Resolución CS. N° 184/92. El Plan del Ciclo Superior de Profesorado en Letras se concreta con la Resolución Ministerial N° 1139/94 y su consiguiente Rectificación 2823/94. Este Plan de Estudios cuenta con un Ciclo de Articulación de la carrera de Licenciatura destinado a los docentes egresados de los institutos terciarios de la provincia.

En el año 2000, las profesoras Elena Bossi -Coordinadora del Departamento de Letras-, Martha Alcoba y Ana María Vásquez -docentes de la carrera de Ciencias de la Educación- coordinan el proceso de elaboración de un proyecto de modificatoria al Plan de Estudios 1992, mediante ronda de consultas, debates y diversas etapas de discusión con docentes y estudiantes de la carrera. Este trabajo concluye en el año 2005, se eleva la propuesta a las autoridades de la facultad y se aprueba en sesión extraordinaria del Consejo Académico el Proyecto de Modificatoria. Se presentan como principales argumentos la readecuación de la carga horaria según parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación, la actualización de contenidos, el cambio de tiempo de dictado de algunas asignaturas y la revisión del sistema de correlatividad para darle una mayor flexibilidad al cursado.

En el año 2006, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Jujuy aprueba la modificación del Plan de estudios 2006. Un



rasgo peculiar que caracteriza el cambio curricular producido con esta modificatoria es que en general se conservan las materias y contenidos del plan anterior, aunque con ciertas inconsistencias internas en el régimen de correlatividades, formatos de asignaturas y otros detalles técnicos de diseño curricular que quedan como “marcas de herencia del plan anterior” (Sesión de retroalimentación, marzo de 2016). Lo que queda sin efecto también es el Ciclo de Articulación de la Licenciatura en Letras.

### *5.2.3. Composición y distribución actual de la planta docente*

A partir de información solicitada a Secretaría Académica, Decanato de la facultad y datos aportados por las mismas cátedras, pudimos contar con una radiografía general de la composición de la planta docente de la carrera. En el análisis de estos datos, buscamos conocer los siguientes aspectos: a) la distribución de la planta docente por año de la carrera; b) la composición de la planta docente por cargo, dedicación y situación del cargo -origen o por extensión-, y, c) la relación docente-alumno. Para este último aspecto, tuvimos que cruzar la información de la planta docente con datos de los alumnos inscriptos en las materias en el período 2007-2015 por ser el de vigencia del Plan de Estudios 2006. Tomamos como referencia el promedio de inscriptos por materia durante el período seleccionado, a sabiendas de que este análisis es provisional y solo puede ofrecernos una primera lectura aproximativa de la realidad. Si contáramos con datos sobre alumnos inscriptos que cursan efectivamente las materias, probablemente el análisis resultante pueda variar al que se expone en esta oportunidad. Hechas estas aclaraciones metodológicas, pasamos a exponer los resultados obtenidos.

Un primer análisis que se puede hacer de la planta docente es su distribución por año. La mayor cantidad de docentes se concentran en 4º año de la carrera con un 26,05% del total de docentes -109-. Le siguen 1º y 2º año con un 23,85%, 3º año con un 18,34% y 5º año -Licenciatura- con un 8% de la planta docente. Resulta importante tener en cuenta este dato porque revela cierto grado de inequidad en la distribución y asignación de cargos docentes por año. Observamos que en primero y segundo año se concentra la mayor cantidad de alumnos y hay una menor cantidad de docentes que en 4º año, donde la matrícula baja considerablemente. Este análisis lo

corroboramos también al momento de analizar la relación docente-alumno en el punto siguiente.

Un segundo análisis respecto a la composición de la planta docente referida a las categorías de cargos señala que predominan los Auxiliares de Primera Categoría con un 41% de planta; seguido por un 33% de Profesores Adjuntos; un 21% de Jefes de Trabajos Prácticos; un 5% de Profesores Titulares y un 2% de Profesores Extraordinarios -Eméritos/Consultos-.

Como conclusión analítica de este dato, puede decirse que las actividades de docencia en nuestra carrera están mayormente sostenidas por los docentes Auxiliares de Primera: cada cátedra posee, por lo menos, un auxiliar -1 por cátedra-. Asimismo, podemos advertir que, de las 30 materias de la carrera, solo 21 de ellas posee Jefe de Trabajos Prácticos. Llama la atención, por su parte, que existan 36 profesores adjuntos, esto es más cantidad de adjuntos que cantidad de materias, lo que indica que existen cátedras con más de un Profesor Adjunto -probablemente solo 25 son cargos de origen y el resto por extensión-. Es muy baja la cantidad de Profesores Titulares, solo cinco materias de la carrera poseen esta categoría de profesor, lo que quiere decir que el 95% de las materias están bajo la responsabilidad de Profesores Adjuntos a cargo, con funciones de un Profesor Titular, pero sin reconocimiento como tal. Consideramos insuficiente este último dato si se quiere llegar a los parámetros nacionales de la CONEAU y al desarrollo de formación de recursos humanos en las cátedras. Existen solo dos Profesores Extraordinarios en calidad de Eméritos y Consultos, lo que significa que se reconoce la labor académica de algunos profesores jubilados. Esta situación la evaluamos como positiva porque permite capitalizar el recurso humano formado, especialmente en tareas de investigación, pero dificulta que los adjuntos puedan ascender a titulares en la carrera docente.

Por otra parte, teniendo en cuenta las dedicaciones de los cargos, podemos concluir que de los 109 cargos docentes registrados en la carrera, solo el 20% constituyen cargos de Dedicación Exclusiva, 35,7% Semi-Exclusiva y 41,2% Dedicación Simple. En cuanto a la categoría de los docentes, predominan los docentes interinos con un 66,06% de la planta; seguido por un 16,5% de docentes contratados y un 15,5% % de docentes ordinarios.

Estos datos son reflejo de las orientaciones que asumió en los últimos siete años la política institucional de asignación de recursos humanos, pues se considera poco satisfactoria la cantidad de docentes concursados frente a la cantidad de docentes contratados -designados por razones de necesidad y urgencia 66%- e interinos, ambos representan un 81,55% de la planta. Podríamos concluir que existe una deuda institucional respecto de la situación laboral de la mayoría de los docentes de la carrera, quienes se encuentran en situación de fragilidad e inestabilidad en sus puestos de trabajo.

Al analizar la situación de los cargos, observamos que predominan los cargos de origen con un 73,3% frente a un 26,6 % de cargos docentes por extensión de funciones. La mayoría se concentra en 4º año de la carrera -9 cargos-, donde a la vez observamos la mayor cantidad de docentes por año, según analizamos anteriormente. Le siguen 1º y 3º año con 6 cargos docentes cada uno, y 2º y 5º que comparten 5 cargos. Si bien en apariencia los cargos por extensión representan un porcentaje menor, evaluamos esto como poco satisfactorio para nuestra carrera porque debiera proyectarse para que todos los cargos sean de origen.

#### *5.2.4. Relación docente-alumno*

Este aspecto fue analizado cruzando los datos de la planta docente por materia con el de los datos de alumnos inscriptos por año en el período 2007-2015. Adoptamos como criterio o parámetro ideal que las materias posean como mínimo tres profesores: un Profesor Titular o Adjunto, un Jefe de Trabajos Prácticos y un Auxiliar de Primera, fundamentado en la consideración de que se trata de una composición docente de base, que permite el trabajo conjunto de una cátedra y la formación de recursos humanos.

A la vez, definimos como criterio o parámetro para la relación docente-alumno que esta sea de un máximo de 309 alumnos por docente. Tomamos este dato como criterio de referencia, por dos razones: la primera, de carácter pedagógico, atendiendo al hecho de que se trata de una cantidad razonable de alumnos por profesor para desarrollar una práctica de enseñanza óptima. La segunda, porque quisimos tomar un criterio de referencia que se haya estandarizado para las universidades y con ello quitar, en lo posible, los sesgos de

arbitrariedad. Por dicha razón apelamos a la sugerencia que hace el Consejo Interuniversitario Nacional en el documento *Modelo de Asignación Presupuestaria* (2012) a partir del cual se realizan los cálculos para la asignación presupuestaria para las distintas universidades del país. En dicho documento se recupera otro anterior del año 2002 como “Anexo A” denominado *Metodología para la asignación de recursos a las Universidades Nacionales* en el cual se definen relaciones estándares de alumnos por docente, teniendo en cuenta el tipo de materias de las carreras. Así, se establece como criterio estándar entre 12 y 35 alumnos por docente en asignatura de tipo B o C, esto es, asignaturas que se desarrollan con el formato de clases teóricas y prácticas, como son la mayoría de las materias del plan de la carrera.

Hechas estas aclaraciones preliminares, presentamos a continuación los datos y su análisis derivado. Así, por ejemplo, en primer año de la carrera, todas poseen más de tres profesores. Solo tres materias de las ocho de este año registran una relación de 30 alumnos por docente: Introducción a la Historia Social y del Arte, Gramática II y Latín II. Mientras que las restantes tienen entre 34 y 60 alumnos por docente, lo que indica que existen cinco materias en este año que requerirían aumentar su planta docente -entre uno a dos docentes según sea el caso-.

En el segundo año de la carrera, de las nueve materias, todas tienen más de tres docentes, pero existen tres con solo dos. Sin embargo, si asociamos este dato con el referido a la relación docente-alumno, todas registran hasta 30 alumnos por docente -siendo la más baja de cinco alumnos, y la más alta de 26-, cumpliendo el parámetro ideal. Algunas cátedras cumplen sobremedida este parámetro en tanto cuentan con 3 a 4 docentes por cada 5 a 10 alumnos -por ejemplo, Lingüística, Literatura Española I y II, Teoría y Crítica Literaria, Literatura Latinoamericana I, Psicología, Psicología Evolutiva-, siendo las más beneficiadas en cuanto a la dotación docente.

En el tercer año de la carrera, de las ocho materias, seis de ellas poseen solo dos docentes. Pero al examinar la relación docente-alumno, todas registran una relación de menos de 30 alumnos por docente -entre 3 alumnos hasta 22-, cumpliendo satisfactoriamente el parámetro. Podríamos decir que, en general, las cátedras cuentan con cantidad suficiente y en algunos casos excedente, para atender el número de alumnos que poseen. Entre los casos más significati-

vos, aparece la cátedra Literatura Latinoamericana II, que cuenta con cuatro docentes para atender 13 alumnos en promedio -tres por docente-, o la materia Didáctica en la que cuatro docentes atienden a ocho alumnos -dos alumnos por docentes-.

En cuarto año, de las ocho materias existentes, cuatro cuentan con dos docentes, aunque todas respetan el criterio de la relación docente-alumno, con menos de 30 alumnos cada una -de dos a 18 alumnos por docente-. Nos llama la atención dos casos paradigmáticos en este año: materias con más docentes que alumnos. Uno de ellos es Práctica y Residencia que tiene cinco alumnos promedio en los ocho años evaluados, mientras que el equipo docente está conformado por cuatro integrantes, siendo la relación docente-alumno de 1=1.

Otro caso es la materia extracurricular Lengua Extranjera Moderna Inglés Nivel I, que posee seis docentes para 35 alumnos -seis alumnos por docente-; y Lengua Extranjera Moderna Inglés Nivel II que posee ocho docentes para atender a 15 alumnos promedio -dos por docente-. Si bien entendemos que estos equipos atienden a alumnos de distintas carreras, la escasa matrícula de la carrera de Letras en estas asignaturas ameritaría, quizás, una distribución más equitativa.

Finalmente, en el quinto año de la carrera, las tres materias troncales poseen menos de tres docentes, aunque la relación docente-alumno cumple sobremanera el parámetro: concurren menos de 30 alumnos por docente -de cuatro a 15-. No analizamos los seminarios optativos de este año por no contar con datos.

En síntesis, a sabiendas de que el análisis sirve más como ejercicio analítico que como posibilidad de alcanzar conclusiones definitivas, la carrera está en general bien dotada de planta docente, aunque debería aumentarse en algunas cátedras de primer año y revisar la composición de la planta en algunas materias de 3° y 4° año, donde en principio, la dotación de docentes es demasiada para la cantidad de alumnos promedio que se inscriben en estas.

### *5.2.5. Matrícula, ingreso, promoción y egreso*

Para evaluar estos aspectos de la carrera elaboramos un conjunto de matrices descriptivas, tanto general como por materia, tomando la cohorte 2007-2015 -período de vigencia del Plan de Estudios-. Estas matrices fueron completadas por el Departamento Alumnos de la facultad en base a los datos del programa SIU GUARANÍ.

Respecto a la matrícula y a la relación ingreso-egreso de la carrera, un primer aspecto que podemos advertir es que desde la creación de la carrera la matrícula bajó en siete de los nueve años considerados. El promedio general de ingreso es de 274 estudiantes, solo en tres años se logra alcanzar o superar dicho promedio: 200 en 2014 y 2015. Como puede advertirse existe un importante desfasaje entre la matrícula anual y la cantidad de egresados por año. De un total de 2224 estudiantes inscriptos –en un período de nueve años–, solo egresaron un 0,94% en calidad de profesores y ningún licenciado.

Asimismo, el único egresado del año 2010 puede corresponder a un estudiante del Plan de Estudios anterior. A partir de 2011 consideramos que comienzan a egresar estudiantes del Plan vigente, siendo escasos los egresados por año, salvo el último año 2015 en que se reciben 12, siendo esto todavía insuficiente si se tiene en cuenta la cantidad de inscriptos por año. Esto puede ser un indicador de que la trayectoria real de cursada de la carrera para los estudiantes no se corresponde con la trayectoria formal del Plan de Estudios, siendo mayor de cinco años esta duración. Evaluamos la relación ingreso-egreso como una debilidad importante y preocupante en la carrera y amerita, de modo urgente, el desarrollo de políticas institucionales orientadas a atender este desfasaje.

Por su parte, para analizar la promoción por año y materia, sistematizamos la cantidad promedio de inscriptos, aprobados, regularizados y libres por materia, durante los siete años considerados (2007-2015). Al hacer esta tarea también detectamos otra dificultad en la calidad de los datos proporcionados: en algunas materias la suma de alumnos regulares, promocionados y libres no coincide con la del total de inscriptos.

Pese a ello y a modo de ejercicio analítico provisional, elaboramos otras tablas, donde se destaca el promedio de alumnos inscriptos, promocionados, regularizados y libres en el período analizado, por

año y materia. No utilizamos el análisis por porcentajes, solo los números absolutos, por las dificultades de consistencia ya explicitadas.

Un análisis pormenorizado de cada materia excede los propósitos de este documento, aunque aclaramos que los datos correspondientes a cada asignatura fueron considerados por los equipos de cátedra en sus informes autoevaluativos. Sin embargo, como análisis general, podemos destacar algunas informaciones relevantes. Una primera cuestión tiene que ver con la evolución de la matrícula de inscripción año a año. Así, en 1º año se registra un promedio de inscriptos de 1005 alumnos, que desciende en segundo año con 264 alumnos, baja en 3º año con 103 alumnos; sube en 4º año a 175 y vuelve a bajar en 5º año con un promedio de 72 inscriptos, mostrando picos en primero y cuarto año que revelan filtros en primero, segundo y tercero que dificultan el avance del estudiante en la carrera.

En cuanto al promedio de alumnos aprobados, en primer lugar, están los 59 alumnos de 1º año, seguidos por los 43 de 2º año, los 33 de 3º año, los 32 de 4º año y los 18 de quinto, siendo decreciente la cantidad promedio de alumnos aprobados en los cinco años de la carrera; esto señala un desgranamiento paulatino. Respecto al promedio de alumnos regulares, en primer lugar, se ubican los 132 alumnos de 1º año, seguido por los 73 de 2º año, los 38 de 3º año, los 28 de 4º año y los 2 de 5º año. Aquí también la tendencia se muestra igual al ítem anterior. Finalmente, si analizamos el promedio de alumnos libres por año, la mayor cantidad se concentra en 1º año con 79), luego en 2º año con 149, seguido por el 4º año con 113 alumnos, el 5º con 53 y el 3º año con 31 alumnos libres.

Como anticipamos al iniciar este punto, consideramos que el alto porcentaje que se observa de alumnos libres en la mayoría de las materias no refleja la realidad de lo que acontece en las aulas. Según lo expresado por algunos actores en los foros docentes y en los informes de autoevaluación, por distintas razones los estudiantes que se inscriben en las materias de la carrera suelen abandonarlas incluso antes de cursarlas. En la realidad, si se tiene en cuenta a los estudiantes que efectivamente realizaron el cursado y no los que abandonan antes de iniciarlo, probablemente el porcentaje de estudiantes aprobados y regularizados sería más alto que el que aparecen en las bases de datos por materia.

Otro aspecto que atiende a esta hipótesis inicial respecto a los porcentajes de alumnos libres es la situación de los alumnos que se inscriben en la carrera y luego en las cátedras, pero no cursan –esto es, no se hacen presentes ni el primer día de clase– no pudiendo conocer ni comprender las razones de tal abandono. Hecho que acrecienta el número de inscriptos en comparación con los cuales los promocionados resultan muy escasos y elevado el porcentaje de libres, un promedio que ronda en el 30 y 79% sobre el total de la matrícula.

Notamos, también, que en los datos estadísticos no se contempla al alumno que se inscribe varios años seguidos, sin cursar efectivamente en ninguna de esas ocasiones. O bien, abandona en forma temprana el cursado antes de la realización de las primeras evaluaciones o durante el trayecto del curso de ambientación, donde la cifra de asistentes no se corresponde con la de los inscriptos, dato que a veces no se considera pertinente por ser esta una instancia no obligatoria para el ingresante. Otra causa de deserción temprana reside en el hecho de que los ingresantes se inscriben en la carrera, según lo que expresan en los foros, con la expectativa de aprender a componer literatura o textos literarios y cuando transitan los primeros días de cursada advierten que la realidad no responde a lo que ellos esperaban y dejan de asistir, especialmente a aquellas materias que no se corresponden con esas expectativas previas.

Otro aspecto que produce desgranamiento y/o abandono –según la visión de los actores en los foros– son los horarios de cursado, variados y distribuidos a lo largo de todo el día, no quedándole a los alumnos ningún momento para el descanso, la lectura y el estudio. Esto dificulta en particular a los estudiantes del interior y a los que trabajan. Así, muchos optan por abandonar la carrera o por elegir una carrera de profesorado en nivel superior no universitario, cuyos horarios están pensados para gente que trabaja. Esta dificultad, en algunos casos, también está asociada con el hecho de que algunos son padres de familia, tal como se registró en algunos foros realizados con estudiantes.

Otra razón es la excesiva novedad y dificultad de algunas materias, la falta de saberes previos y la excesiva carga de lectura que implican algunas asignaturas -Gramática, Latín y Literaturas Clásicas, Literatura Argentina-, cuyos contenidos no son abordados en los



niveles educativos previos. Sobre todo, las materias ubicadas en el primer año de la currícula son numerosas y excesivamente complejas y hacen del primer año una causa de abandono al principio de la cursada.

Otro factor a contemplar, emergente de uno de los foros realizados, lo constituyen las políticas institucionales referidas al ingreso que no acompañan el proceso de ambientación del estudiante a la vida universitaria y en los años subsiguientes. Además, en cada gestión se realiza una nueva propuesta. Situación que afecta la sistematización de un proyecto consensuado por todos los actores y articulado desde el inicio del período escolar con la escuela secundaria.

En síntesis, los datos que aporta la categoría de alumno libre son relativamente sesgados y no pueden considerarse totalmente consistentes, al menos en esta primera aproximación de la autoevaluación. Esto incide de manera negativa en la evaluación de los porcentajes de promocionados y regularizados por cátedra, aunque no desconocemos que existe un bajo índice de aprobados que se corresponde con los dichos de los docentes en los foros y por los datos aportados por los informes de cátedra en este último período de la autoevaluación, que se constituyen en un instrumento más realista de lo que acontece al interior de cada una.

En relación con el bajo porcentaje de aprobados que se observa en algunas cátedras de la carrera, en especial en las de primer año, los actores manifiestan que la superposición de prácticos, la excesiva lectura bibliográfica, el poco tiempo disponible y la falta de acompañamiento de los integrantes de los equipos de cátedra son los principales factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. A esta realidad se suma la duración real de un cuatrimestre que no es tal, porque a veces por cuestiones coyunturales se transforma en tres meses. Esto ocasiona que el docente acelere los procesos de enseñanza en desmedro de los procesos de aprendizaje; priorizando el desarrollo del programa por sobre la situación del estudiante.

En relación con los datos que aporta la planta docente, observamos que se podría establecer un vínculo entre el porcentaje real de aprobados en las cátedras con la cantidad de docentes disponibles en cada una de ellas, para realizar el acompañamiento y el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, aventu-

ramos la hipótesis, por no contar con el dato real de cursado, que en las asignaturas donde el equipo docente es numeroso los índices de aprobados no superan la media esperable, lo que se constituye en un problema a ser interpelado desde las prácticas que sostienen estos actores. Es decir, cabe la pregunta ¿qué tipo de actividades realizan para facilitar los aprendizajes y en qué medida atienden estos índices para redireccionar el desarrollo del programa de cátedra?

Por último, destacamos otros aspectos vinculados con el rendimiento del estudiante que emergen de la voz de los actores, quienes refieren el desconocimiento del rol de los tutores que en vez de ser facilitadores de la tarea del docente se transforman en un alumno más, la falta de claridad en el lenguaje académico provoca distanciamiento entre los docentes y los alumnos, la no consideración por el otro.

En síntesis, si bien consideramos que los datos aportados son provisionales y algunos arrojan luz sobre la problemática de la matrícula, promoción y egreso de los alumnos, cabe la necesidad de seguir revisándolos y buscar estrategias institucionales que permitan su clarificación en pos de una evaluación más sistemática y rigurosa sobre estos aspectos de la carrera.

#### *5.2.6. Evaluación del currículum formal de nuestra carrera*

Presentaremos a continuación la evaluación criterial y comprensiva del Problema Específico N° 1: “Currículum formal o prescripto”. Este problema fue analizado y evaluado a partir de tres dimensiones de análisis: selección de contenidos, organización y estructuración curricular. Esta tarea la concretamos tomando como fuentes de datos el documento curricular del Plan de Estudios de la carrera analizado a través de diferentes matrices descriptivas, las visiones de los actores recogidas en distintos foros de discusión y sesiones de retroalimentación.

Para proceder a la evaluación, en primer término, caracterizaremos de modo general el Plan de Estudios de la Carrera para luego proceder a los análisis específicos. Cabe aquí una aclaración preliminar: cada uno de estos análisis se realiza tanto para el Profesorado como para la Licenciatura, pues ambas fueron aprobadas como una única carrera en nuestra facultad.

*Presentación de la estructura general del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras*

El Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras que actualmente se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales es el resultado de una modificatoria del Plan de Estudios 1992<sup>29</sup>, que se aprueba por Resolución N° 0280/06 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Jujuy con el propósito de adecuar ambos trayectos de grado -Profesorado y Licenciatura- a lo establecido por la Resolución MCE N° 6/97. Esta modificatoria atendía un ajuste en la carga horaria, mayor flexibilidad y articulación en el sistema de correlatividades, adecuación de los contenidos al perfil del egresado, entre otras cuestiones.

Cuenta con 28 materias más dos niveles de Lengua Extranjera Moderna, esto es, un total de 30 asignaturas. Asimismo, el Plan de Estudios está estructurado en dos ciclos: Ciclo Básico Común -de 1° a 3° año- y Ciclo Profesional que adopta dos modalidades: Profesorado -4° año- y Licenciatura -5° año- con una carga horaria total de 2.624 horas para la Carrera de Profesorado y 2.832 horas para la Licenciatura en Letras. Respecto del Ciclo de Licenciatura, posee siete asignaturas, cada una de las cuales se identifica con la letra “L” mayúscula y dos dígitos. La Tesina, consignada en último término, no cuenta con codificación ni carga horaria.

En la Resolución citada cada una de las asignaturas está identificada por medio de un código alfanumérico. Así, las materias del Ciclo Básico –tanto las específicas como las de la formación general– se registran con la letra “B” mayúscula –inicial de “Básico”– seguida de dos dígitos, que van desde el 01 al 23. Las materias pedagógicas son señaladas por medio de una “P” mayúscula y los dos dígitos correspondientes, que van en orden sucesivo del 01 al 05. No obstante, los niveles de Lengua Extranjera Moderna no tienen codificación y no se consigna su carga horaria.

---

29 El Plan de Estudios 1992 contempla la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras y surge en un momento de expansión de la oferta académica en Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy. Su proceso de construcción se realiza a partir de consultas y aportes, principalmente de docentes de diferentes universidades del NOA y de Buenos Aires. Adopta un modelo centrado en la enseñanza de las disciplinas específicas, con un fuerte énfasis en los estudios clásicos y las literaturas.

*Selección, organización y estructuración de contenidos del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras*

Utilizando las matrices descriptivas del documento curricular pudimos analizar con mayor detenimiento el currículum formal de la carrera. Esa descripción nos permitió problematizar los datos obtenidos en torno a la selección y jerarquización de contenidos que se traduce en la distribución de las cargas horarias. En esta problematización/interpretación apelaremos a las nociones teóricas que señalamos al inicio en un intento de objetivación del Plan de Estudios.

En relación con la jerarquización de los contenidos, traducida en la carga horaria general de la carrera y en la selección de contenidos mínimos y, comparando con los criterios y parámetros establecidos por ANFHE, podemos constatar que la carga horaria total de nuestra carrera de Profesorado en Letras es 2.624 horas, lo que no coincide con la establecida a nivel nacional por ANFHE que consigna un total de 2.900 horas. En otras palabras, a nuestra carrera le quedaría la cobertura de 276 horas para llegar al mínimo establecido por ANFHE.

Esa diferencia no afecta casi al Campo de Formación Disciplinar, ya que nuestra carrera cuenta con 1.776 horas y dicho campo en la propuesta de ANFHE posee 1.800 horas. Es decir que en este campo nuestra carrera tiene 24 horas menos. En cambio, la carga horaria del resto de los Campos de Formación de nuestro Ciclo de Profesorado en Letras resulta muy divergente respecto de la establecida por ANFHE. Así, podemos observar que nuestro Campo de Formación General tiene 256 contra las 180 horas establecidas –esto es 76 horas más–; el Campo de la Formación Pedagógica de nuestro Profesorado supera al determinado por ANFHE en 80 horas –o sea, tiene 400 horas contra 320– y, finalmente, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente tiene escasas 192 contra el mínimo sugerido por ANFHE, de 400 horas, es decir, algo menos de la mitad. Esto último representa un importante desfase. Además de lo consignado supra, la grilla de ANFHE añade unas 200 horas denominadas “de asignación libre” –“de acuerdo al criterio de cada unidad académica”–, que se podría equiparar con la carga horaria de los dos niveles de Lengua Extranjera. No obstante, aquí se presenta un problema, por cuanto el Plan de Estudios de nuestra carrera no consigna la carga horaria de dichas materias, razón por la cual no se los puede considerar.

Continuando con la evaluación y tratando de reflexionar sobre otros aspectos vinculados a la carga horaria, podemos señalar que hay una gran acumulación de carga horaria en los primeros años de la carrera, siendo la de cuarto año considerablemente menor. Esto podría ser una de las causas de deserción estudiantil en estos primeros años. En segundo y tercer año están acumuladas materias de Formación Pedagógica y de Formación Específica, y al tener tan importante carga horaria le requiere una mayor exigencia al alumnado. Por otra parte, se observa que las materias cuatrimestrales tienen una carga horaria muy dispar, del mismo modo que las materias anuales si se las compara entre sí. Se desconoce el motivo de esta notoria desigualdad, ya que puede deberse a la diversa cantidad de contenido teórico de cada materia o a la prioridad que se le otorga a cada una dentro de un determinado campo.

En lo concerniente a los campos de formación, se puede observar una gran disimilitud del campo de Formación Práctica Profesional con otros campos, especialmente el de la Licenciatura que cuenta con una única materia de formación específica en investigación. El campo de Formación Específica (Disciplinar) es el que posee mayor cantidad de materias y carga horaria, seguido por el de Formación Pedagógica. Respecto del campo de Formación General, hay dos materias -Lengua Extranjera Moderna I y II- que son extracurriculares y cuya carga horaria no se explicita, aunque son obligatorias para la obtención del título. Se observan más materias de literatura: el ciclo básico tiene 22 materias de las cuales 10 pertenecen a la rama literaria y solo 4 a la lingüística. En el Profesorado se observa que, de primero a tercero, cada año tiene más de 600 horas anuales. En cambio, cuarto año apenas tiene 320 horas en total.

Para ser profesor, el Campo de Formación de la Práctica Profesional solo tiene 192 horas. En cambio, para ser licenciado el Campo de Formación de la Práctica Profesional tiene 800 horas. Es evidente que, para ser profesor, la práctica profesional tiene un déficit en cuanto a la carga horaria. En cuanto al área de la formación práctica de la licenciatura, la formación en investigación está circunscripta fundamentalmente a una sola asignatura, considerando esto insuficiente. Asimismo, al contar la carrera con dos tramos diferenciados de formación -Profesorado y Licenciatura-, deberían tener una configuración diferente, esto es, que permitan mayor independencia de

cursado entre uno y otro. Tal como está estructurado, la licenciatura se cursa ineludiblemente después del Profesorado y no de forma paralela como sería deseable.

Por otra parte, en relación con la selección de contenidos, los datos que arrojaron las matrices descriptivas informan sobre un currículo incompleto, por lo tanto, insuficiente para la formación de docentes investigadores en el campo específico de la Lengua y la Literatura, según criterios establecidos por ANFHE. Además, la selección de contenidos no atiende al perfil del egresado pensado en el Plan de Estudios vigente, porque privilegia la formación disciplinar por sobre la pedagógica y la formación en las prácticas carece de contenidos. Esto alienta nuestra percepción de un currículo fragmentado y escindido de la realidad social, con una concepción enciclopedista del conocimiento y nuestra convicción de que requiere un replanteo general.

Así, podemos señalar en primer término, que el Ciclo Básico se basa en tres líneas curriculares: lingüística, literaria y cultura clásica (Resolución 0280/06 CS: 39). Presenta un carácter academicista centrado solo en el desarrollo de disciplinas específicas que refieren al objeto profesional, con una orientación clara a la Literatura, asignatura que se dicta en los primeros tres años de cursada del Ciclo Básico: dos literaturas en primer año, cuatro en segundo año y cinco en tercero. Cada una de estas asignaturas se repite y responden a una organización historiográfica cuyo punto de partida es europeizante. Ángel Rama al referirse al Sistema Literario Hispanoamericano señala que esta forma de pensar la literatura es reduccionista desde el punto de vista metodológico porque se centra en un modelo lineal y gradualista de las historias literarias que se vinculan con una concepción clasista de una escritura culta y con un proceso de transposición del pensamiento europeo a lo americano, tratando de hacer encajar en este orden instituido las creaciones artísticas propias de esta geografía (Rama, 1975: 95).

Las materias del área lingüística contribuyen a la unificación de esta dependencia de lo europeo con la preponderancia en la estructura curricular de las lenguas clásicas: el Plan de Estudios consta de cuatro espacios, a saber: Latín I y II y Griego I y II. Historia de la Lengua actúa como bisagra entre las Lenguas Clásicas, la Gramática y la Lingüística. A esto se agrega que las lenguas clásicas, como

contemplan contenidos referidos tanto a lengua como a literatura, repiten el mito del origen de la lengua y la literatura en lo clásico, entendido como lo sólido que perdura a pesar de la evolución, donde se conjugan supuestos estéticos, éticos, creencias, sistema de valores, etc., configuradores del pensamiento y de las prácticas del lenguaje. Cultura clásica y literatura europeizante resumen la especialidad identificante del currículum, es decir, los contenidos teórico-prácticos en relación con una disciplina (Carbone, 2003: 100). Una hipótesis posible sobre el sentido de esta representación del currículum es que la universidad adapta al trayecto universitario un modelo organizacional humanístico pensado para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario en 1884, fundante en la constitución de la literatura como disciplina escolar cuyo encuadre histórico, enciclopedista e hispanista coloca en la base a la literatura española, con una mirada puesta en las literaturas clásicas “como antesala de los estudios iberoamericanos” en los que se incluye la Literatura Argentina y ubican las literaturas extranjeras en 5to. año (Oyuela y Quesada en Bombini, 2004: 41).

A partir de la última década del siglo XIX se suceden varios cambios de planes de estudios en el nivel secundario que tienen como correlato el acceso a la universidad y cuyos supuestos educativos subsisten en nuestro Plan de Estudios, como por ejemplo la división en ciclos y las ideas rectoras de la reforma promovida en 1905 por el doctor Matías Calandrelli, referidos a los criterios de ubicación de las materias en la estructura curricular. Este educador consideraba necesaria primero una literatura preceptiva, en nuestro caso Introducción a la Literatura, generadora de saberes previos para el acceso a las otras literaturas. Gustavo Bombini señala que estas ideas reformistas además de instalar el debate sobre los vínculos entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la lectura del texto literario, devienen en una política lingüística que subsume la enseñanza de la lengua a la literatura, con una fuerte tendencia a desvalorizar la lengua vernácula (Bombini, 2004: 57). Así lo literario sienta las bases del culto por la “buena expresión” que ideológicamente establece valoraciones sociales entre los que saben y no saben hablar o diferencias de clases sociales.

También destacamos la influencia de la reforma promovida por Juan Mantovani, opositor del pensamiento enciclopedista, en los

planes de estudio de la Educación Secundaria. Mantovani establece una caracterización y clasificación de los estudios humanísticos, distinguiendo tres formas: las humanidades orientadas “a las lenguas clásicas o muertas” basadas en criterios estético-literarios, las humanidades modernas con “dirección científico-natural” que privilegia el área físico-matemática, y las humanidades modernas, “con dirección científico-espiritual” que jerarquiza materias como la historia y la literatura (Bombini, 2004: 64). Si tenemos en cuenta estas clases, nuestro Plan de Estudio se acerca a la primera forma de las humanidades, lo que aporta a la comprensión del exceso de materias del área literaria, la modificación de la asignatura Introducción a la Historia por una Historia Social y del Arte y la sentida necesidad expresada en los foros por los estudiantes respecto a la incorporación de una asignatura sobre estética.

Otra marca de un currículum enciclopedista y orientado a las humanidades clásicas la visualizamos en la ausencia de materias del área pedagógica y de la formación práctica orientados a la docencia o a la investigación. El acento está puesto en los contenidos disciplinares considerados básicos para el acceso a los saberes prácticos, lo que enfatiza también el modelo preceptivo. Esta observación nos lleva a la formulación de otra hipótesis: su estructura desnaturaliza la lógica de un ciclo, entendido como una unidad de organización articulada y gradual en contenidos, en metodología, en propósitos formativos, en modos de promoción (Aguerrondo, 2009:1).

El Ciclo Profesional de Profesorado se cursa en cuarto año y consta de cinco asignaturas, una de la Formación en la Práctica y cuatro pedagógicas -Pedagogía y Organización y Administración Escolar, Didáctica, Psicología Evolutiva y Psicología-. Tiene una carga horaria de 592 horas del total de 2.624 horas que presentan la siguiente distribución por área de formación: formación en la práctica docente el 7,31 % con 192 horas y formación pedagógica, el 15,24 % con 400 horas. Plantea solo el formato de asignatura, no se observan materias referidas al sujeto destinatario indirecto de esta formación: el estudiante secundario o de educación superior universitaria o no universitaria. Su trayecto se cursa a partir del segundo año del Ciclo Básico. Esta tendencia enciclopedista del Plan de Estudios, que prioriza un saber disciplinar por sobre un saber práctico, muestra un debilitamiento en la consideración de la enseñanza en el nivel universitario, no solo en la inclusión de una didáctica, la yuxtaposición



de tres disciplinas en una asignatura -Pedagogía Organización y Administración Escolar-, sino en que no atiende las biografías escolares y las particularidades socio-culturales y lingüístico-cognitivas de los sujetos que aprenden en cada trayecto educativo que atiende el perfil docente de este plan. Respecto al sujeto de la Educación Superior Universitaria, parte del supuesto de que la persona hace una elección consciente de la carrera, conoce sus obligaciones de antemano y los comportamientos sociales que este espacio exige. Esto trae como posible consecuencia que el docente solo se preocupe en transmitir una cantidad importante de conocimientos en un lapso corto de tiempo con la idea de que el aprendizaje acontece en el mismo momento que se transmite un saber o bien, ocurre cuando el estudiante autónomo por naturaleza asume la responsabilidad de su aprendizaje.

Mientras, el Ciclo Profesional de Licenciatura se cursa en quinto año y posee siete materias, de las cuales cuatro son del área de Literatura que suma un porcentaje de 50,84%, dos del área Lingüística con el 38,13 % y una de la formación profesional en investigación con un 4,51 %. En este trayecto aparecen otros formatos distintos como taller y seminario. Tiene una carga horaria total de 2.832 horas. Para el acceso a este trayecto se requiere tener aprobado el Ciclo Básico y los dos niveles de una lengua extranjera: inglés o francés. El Ciclo Profesional de Profesorado se constituye en un título de grado intermedio para aquellos estudiantes que deciden cursar los dos trayectos. Nuevamente se desnaturaliza al ciclo y se lo vincula al concepto de nivel que supone una organización jerárquica de los trayectos, uno se constituye en el escalón para acceder a otros, considerados superiores (Aguerrondo, 2009).

En ambos ciclos se pone el acento en las disciplinas propias del objeto profesional y se reduce el campo de la formación en las prácticas a una sola asignatura. Esto refuerza la hipótesis de un currículum desequilibrado. Además, este bajo porcentaje que ocupa en el diseño la formación en las prácticas profesionales, tanto en docencia como en investigación, demuestra que la didáctica en el ámbito universitario está devaluada y que la investigación es considerada un trabajo intelectual endógeno, con escasa incidencia socio-cultural y con la impronta de que el investigar requiere condiciones previas ajenas a un proceso formativo.

Continuando con el análisis de la selección de contenidos, las matrices descriptivas elaboradas nos ofrecen datos sugerentes para el análisis. Así, en el Campo de la Formación Disciplinar observamos un fuerte componente teórico acrítico del contenido, no se presentan los problemas que plantea su abordaje desde diferentes perspectivas científicas o enfoques. Subyace la concepción del conocimiento como algo estático, lineal, un listado de conceptos o teorías sin anclaje en lo socio-contextual. No tiene en cuenta las articulaciones entre las disciplinas y otros campos de la formación como el pedagógico y el referido a las prácticas. La ausencia de debate, de diálogo con la sociedad y de interconexión entre los campos de formación desnaturaliza el saber científico transmitido por la institución universitaria, porque no tiene en cuenta su carácter dialógico, polémico, provisional, en tanto es una posible respuesta a un problema que se razona a partir de una metodología y unos referentes teóricos que se ajustan a la naturaleza de su objeto (Fabré y Orange, 1997: 68).

Estas concepciones de conocimiento también emergen en el campo de la formación general, en el que notamos un mayor distanciamiento del contexto socio-cultural e histórico de la universidad, ubicada en una zona limítrofe. No se prescribe el abordaje de la historia latinoamericana y argentina, de los temas y procesos sociales configuradores de los sujetos que transitan por nuestro contexto universitario y por fuera de él. Tampoco se considera la alfabetización como un proceso continuo, esto afianza la hipótesis de un currículo que desnaturaliza el saber científico al no considerar que el conocimiento construido por una disciplina implica prácticas discursivas específicas, en las que “la escritura y la lectura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (Carlino, 2005: 25).

Y también en el campo de la formación pedagógica se acentúa esta problemática porque no aparecen enunciados los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, ni los contenidos referidos a las didácticas específicas. Aparece una concepción tradicional del ser docente, como aquel rol social que solo requiere una fuerte formación disciplinar para transmitir un saber, sin las mediaciones pedagógicas necesarias, a cualquier sujeto o persona que transite por el sistema educativo. El campo de la formación en las prácticas por su parte, está silenciado, no se enuncia ningún contenido en el Plan. Este

fenómeno se vincula con lo antes expuesto, pero también con una problemática más amplia: la ausencia de producción de discurso didáctico situado, producto de investigaciones en el campo del aula. Las características de este espacio de conocimientos de las prácticas desde la perspectiva desarrollada por Pérez Gómez (en Gloria Edelstein, 2011: 28-29), podría tener que ver con una concepción tradicional, “en consecuencia, el conocimiento sobre ella [...] con una sabiduría profesional transmitida de generación en generación, desde el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado”. Desde este lugar, quizás no haría falta anticipar estos contenidos por cuanto se trabajan en el día a día de la práctica docente en las escuelas destino.

Desde el punto de vista de la organización curricular, el Plan de Estudios de nuestra Carrera se presenta claramente como un currículum de tipo *colección* o basado en asignaturas, pues se corresponde con el modelo *clásico lineal-disciplinar*<sup>30</sup>. Esto se constata fundamentalmente en: a) el nombre que adopta cada una, generalmente referida a alguna disciplina o rama del saber, sin importar el campo de formación, por ejemplo, Lingüística, Lógica, Psicología General, etc.; b) la secuenciación temporal de los contenidos de cada disciplina, caracterizada por la parcelación del saber en unidades temporales progresivas y lineales, por ejemplo, Gramática I - Gramática II; Latín I - Latín II; Psicología General - Psicología Evolutiva, etc.; c) el formato curricular adoptado, con claro predominio de materias y seminarios, formatos que en general favorecen el desarrollo de una lógica disciplinaria; y d) la ausencia de espacios, tramos, trayectos o

---

30 Tomamos aquí aportes de Basil Bernstein (1990). El autor se interroga por los efectos diferenciales de socialización escolar que genera transitar por un determinado *código curricular*, entendiendo al código en tanto dispositivo de transmisión de la cultura. Define dos tipologías de códigos curriculares que regulan el proceso de socialización de los sujetos: el código de *colección* y el de *integración*. Esta noción de código se relaciona estrechamente con la noción de *clasificación* entendida como principio que regula la relación entre los contenidos del currículum. La clasificación es la fuerza del límite que regula su relación. Si la clasificación es fuerte, esto es, si es fuerte el límite que separa los contenidos entre sí, estamos ante un currículum de tipo colección o por asignaturas; si no lo es, se trataría de un currículum integrado cuya forma se traduce en una organización que incluye espacios integradores de contenidos (seminarios, talleres, trayectos compartidos, abordajes transversales o interdisciplinarios, entre otros formatos curriculares) y por ende, que promueven otras formas de organización del trabajo docente y pedagógico.

recorridos curriculares que promuevan algún tipo de relación entre las materias<sup>31</sup>.

Consultando la literatura especializada, pudimos aprender que se trata de un modelo de currículum que presenta una división tajante del saber a través de parcelas entre las cuales no existe conexión ni comunicación alguna. Los límites entre las materias están fuertemente demarcados, lo que provoca que los saberes se excluyan entre sí, sin líneas, ya sean expresas o sugeridas, que difuminen dichos límites o que permitan establecer una integración. Este código curricular pone énfasis en la profundización de conocimientos específicos, pero simultáneamente descuida la relación e integración entre los mismos. Así, este tipo de organización de contenidos implica una concepción de conocimiento determinada: forma sujetos que pueden llegar a saber mucho de determinadas disciplinas, pero no les enseña a integrar los conocimientos, a vislumbrar su complejidad, a entrever las múltiples relaciones existentes entre ellos o a adoptar distintas perspectivas en la observación de un mismo objeto o fenómeno.

Respecto a la estructuración curricular, el Plan de Estudios de la carrera se diseña en torno a un *modelo ciclado*: la carrera se configura a partir de la suma de varios trayectos horizontales organizados verticalmente. Cada trayecto o ciclo comienza y termina en sí mismo ya que tiene una finalidad formativa propia (formar un profesor o un licenciado), pero a su vez asegura la articulación con el ciclo anterior y el siguiente, como es el caso de la relación entre el Ciclo Básico y el Ciclo Profesional o entre el Ciclo de Profesorado o Licenciatura. Esto significa que cada ciclo fue diseñado como una unidad relativamente autónoma, que a su vez se vincula con los ciclos que lo preceden y/o lo continúan, para darle coherencia al recorrido formativo en su totalidad. En el caso de nuestro Plan de Estudios, la estructura ciclada se caracteriza por un ciclo interno obligatorio para ambas carreras: el Ciclo Básico y un ciclo de especialidad optativo para cada carrera: el Ciclo Profesional de Profesorado y el de Licenciatura.

---

31 Cabe recordar que hacemos referencia únicamente a lo que prescribe el documento curricular de la carrera. Entendemos que este tipo de relaciones e integraciones entre materias posiblemente se concreten en la instancia del desarrollo curricular; por tanto, no desconocemos que existan, pero no podemos dar cuenta de ello porque se trata de dimensión aún no trabajada en esta etapa de trabajo.

No obstante, en un análisis más profundo, se puede advertir que la estructura ciclada revela cierta inconsistencia: los ciclos optativos no son tales, pues el cursado del Ciclo de Licenciatura se concreta en el 5º año de la carrera, por lo tanto, requiere del cursado de materias ubicadas en 4º año, cuando debieran cursarse paralelamente. Asimismo, la optatividad por ambas carreras se diluye al estructurarse el Plan en cinco años; de este modo, la carrera ofrece al estudiante un recorrido curricular con una titulación intermedia casi forzosa: la del Profesorado antes de lograr la Licenciatura. Este carácter de titulación intermedia no se explicita como tal en el documento curricular del Plan de Estudios.

### **5.3. Los aspectos procesales-prácticos de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu**

El Componente N° 2 del proyecto -Aspectos procesales-prácticos del currículum-, fue evaluado a través de dos problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis: el *desarrollo curricular o currículum en acción* de la carrera y la *formación en las prácticas profesionales*. Presentaremos brevemente los resultados obtenidos en cada uno de estos.

#### *5.3.1. El desarrollo curricular o currículum en acción de la carrera*

Para abordar este problema acotamos su evaluación a tres dimensiones: el *currículum pensado* -programas de cátedras-, el *currículum vivido* o en acción, y la *formación en las prácticas profesionales*. Apelamos entonces a una triangulación metodológica, de fuentes y de informantes para poner en marcha tres tipos de evaluación: auto-, co- y hetero-evaluación. Con los datos obtenidos a nivel cuantitativo por materia -matrícula, promoción y retención de los alumnos-, las discusiones de los foros de docentes y estudiantes, los cuestionarios semi-estructurados aplicados a los estudiantes de todos los años de la carrera y el análisis de los programas de cátedra realizados por pares docentes, se conformó una caja de materiales para la autoevaluación por materia que fue entregada a cada equipo docente para que realizara su propia autoevaluación poniendo foco en las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. Para el análisis de la informa-

ción aportada por las cátedras, se consideraron algunas dimensiones tales como: contrato didáctico, finalidades formativas, contenidos, prácticas de enseñanza, construcción del conocimiento, construcción metodológica, evaluación de los aprendizajes, formas de trabajo docente, comunicación, relación pedagógica, relación teoría-práctica, gestión y organización interna, entre otras.

Como resultados generales de este proceso, podemos señalar que el tipo de materias que son valoradas positivamente por los distintos actores involucrados -docentes y estudiantes- son aquellas que se fundamentan en lo que Elisa Lucarelli (2000: 42) denomina una *Didáctica fundamentada crítica*. Son cátedras que, alejándose de modelos de formación academicistas o tecnicistas (Davini, 1997), plantean sus procesos de enseñanza-aprendizaje considerando la confluencia de los factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de dichos procesos. Son las que colocan como pilares de sus prácticas la contextualización de las acciones relativas a la institución y la sociedad en que se desarrollan, a las características de los sujetos que las realizan y al contenido que es objeto de la enseñanza y el aprendizaje. Adoptan como estilo de trabajo permanente la autoevaluación, la reflexionan sobre sus actuaciones y buscan mejorarlas y mejorarse como docentes.

Por su parte, en términos cuantitativos, es mayor la cantidad de debilidades que fortalezas detectadas en el desarrollo curricular. Este desequilibrio aparente se compensa en cierta medida con la capacidad instituyente del claustro docente al plantear propuestas de mejora, por cuanto son muchas las propuestas y acciones que sugieren. Esto revela también la capacidad de autoevaluación crítica que han demostrado los docentes en este último tramo del proceso.

En este sentido, cabe destacar la autocrítica de los profesores de la carrera respecto a las debilidades vinculadas a la enseñanza y a las características del trabajo en equipo docente. La excesiva cantidad de contenidos, su carácter teórico, abstracto, complejo, inalcanzable, de difícil apropiación, descontextualizado de la realidad social y del campo profesional del futuro egresado, su alejamiento de los intereses de los estudiantes y de la tarea real que realiza un docente, la abundancia y densidad de la bibliografía, entre otras debilidades, dan cuenta de la presencia vigente y hegemónica del modelo academicista predominante en la Educación Superior, modelo que

también caracteriza a la estructura formal del currículum de nuestra carrera, tal como se señaló en puntos anteriores. Por otro lado, la predominancia de los métodos clásicos de enseñanza que usan a la exposición como vía privilegiada para el acceso al conocimiento, la monotonía de las clases, el trabajo y estudio individual, el no respeto a los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, la discrepancia entre las clases teóricas y prácticas, la escasa promoción de la participación del estudiante en las clases, las formas clásicas de evaluación, entre otros rasgos recurrentes, parecen seguir supuestos didácticos tradicionales que no coadyuvan al aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

Asimismo, las diferencias o falta de criterios y exigencias para el trabajo académico en las clases entre los integrantes de los equipos docentes; la escasa organización de las tareas; los problemas de disponibilidad de los materiales curriculares para el aprendizaje para los estudiantes; los cambios de horarios y la falta de instancias de apoyo y orientación; los problemas de comunicación al interior de los equipos docentes y hacia otras cátedras de la carrera, entre los aspectos más significativos detectados, ofrecen pistas acerca de los modos de gestión y organización del trabajo académico que, sumado a las deficientes condiciones institucionales de trabajo docente, parecieran no apoyar los procesos de aprendizaje del estudiantado, con el consecuente impacto en los índices de promoción de las materias.

Lo hasta aquí expuesto puede evaluarse en un doble sentido. Por un lado, no resultan alentadoras las visiones de los actores respecto al desarrollo curricular de la carrera. Las problemáticas planteadas son recurrentes y predominantes y parecen tener estrecha incidencia en los bajos índices de promoción y egreso de la carrera. Dan cuenta asimismo de un conjunto de dificultades asociadas a las propuestas de enseñanza de los equipos docentes, a sus estrategias didácticas y de evaluación y a los modos en que se organiza el trabajo pedagógico al interior de las cátedras. Pareciera que no se está encontrando un modo adecuado de construir propuestas que, sin dejar de lado el abordaje de contenidos altamente especializados como corresponde a este nivel educativo, puedan elaborarse en estrecha adecuación con las características de los sujetos, con el perfil del egresado que se desea formar y con las necesidades de la realidad a la cual va dirigida la formación. Tampoco la institución parece responder a la necesidad de crear condiciones adecuadas para la enseñanza y al aprendizaje.

Por otro lado, un segundo sentido radica en que es dable rescatar como positiva la capacidad de auto-crítica planteada por los equipos docentes respecto a estas debilidades enunciadas, la que resulta primordial para emprender cualquier proceso de cambio de las prácticas docentes y de mejora del currículum que desee emprenderse a futuro.

### *5.3.2. La formación en las prácticas profesionales*

Para el análisis y evaluación de este problema específico, pusimos foco en las siguientes dimensiones de análisis: los sentidos/objetivos de la formación en las prácticas profesionales; las propuestas de cátedra y los modos de trabajo involucrados en los procesos formativos; las visiones que los diferentes actores poseen sobre la formación en las prácticas profesionales de la carrera y la evaluación que realizan de la misma; la mirada propositiva y prospectiva de los actores sobre esta formación.

Los datos fueron aportados por las siguientes fuentes: el plan de estudios de la carrera, el programa de cátedra de la materia de Práctica y Residencia Docente, las discusiones de los foros de docentes y estudiantes, las sesiones de retroalimentación inter-claustros, los cuestionarios semi-estructurados aplicados a los estudiantes que cursan estas materias, la propia autoevaluación de los equipos de cátedras. Para proceder a este análisis optamos por organizarlo en dos secciones: a) las prácticas pre-profesionales en general y su relación con el perfil del egresado, tanto para el Profesor como para el Licenciado; y b) la formación en la práctica docente.

#### *5.3.2.1. Formación en prácticas pre-profesionales en relación con el perfil del egresado*

El Plan de Estudios prevé un Perfil del Egresado de carácter general y dos perfiles específicos: uno para Profesor y otro para Licenciado. En el primero de ellos, se cita: “Se aspira a formar un egresado, tanto Licenciado como Profesor, que:

- Se compenetre en la realidad literaria nacional e hispanoamericana, encuadrada en lo universal, para lograr una mejor inserción en el mundo que vive.



- Tenga conciencia de su lengua como factor de identidad cultural.
- Difunda los aspectos esenciales de la cultura regional, nacional y latinoamericana.
- Establezca las homologaciones entre la literatura clásica, europea, nacional y latinoamericana y las sociedades que las originan.
- Analice los fundamentos teóricos de la crítica literaria y los aplique al análisis de textos.
- Evalúe críticamente las distintas orientaciones de gramática de la lengua española.
- Evalúe críticamente las teorías lingüísticas y las aplique al estudio de nuestra lengua”.

En cuanto al perfil del profesor se enuncia específicamente que “el egresado será capaz de:

- Planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura en el nivel medio y superior.
- Actualizar, adecuar y medir las técnicas de lecto-escritura.
- Asesorar en su área a organismos científicos, técnicos y culturales oficiales y privados.
- Integrar equipos de trabajo en los medios masivos de comunicación.
- Asesorar y/o integrar equipos de trabajo para programas de alfabetización en áreas de la Lengua y la Literatura.
- Trabajar en el ámbito editorial.
- Trabajar en el periodismo como crítico-literario, corrector de estilo y de prueba.
- Integrar equipos de investigación disciplinaria e interdisciplinaria”.

### *Análisis interpretativo y autoevaluativo*

En un primer análisis podríamos decir que los perfiles denominados “generales” se presentan como propósitos y finalidades de la formación que transversalizan todas las materias del Plan de Estu-

dios, conformando este Perfil del Egresado. Si bien se diferencian los perfiles específicos advertimos que se orientan a tres tipos de tareas profesionales: docencia, investigación y trabajo técnico-profesional. Sin embargo, no se presentan con el mismo peso o valor dentro del Plan, habida cuenta de la cantidad de asignaturas y cargas horarias destinadas para ello.

En el caso de la docencia, reconocemos que tanto los dos primeros perfiles del profesor referidos a tareas de planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura en el nivel medio y superior; como el de la actualización, adecuación y medición de las técnicas de lecto-escritura, estarían contemplados en las asignaturas del Ciclo Profesional del Profesorado, incluyendo la Práctica y Residencia.

Si bien podríamos afirmar que el perfil del docente estaría contemplado en el Plan de Estudios, las sesiones de retroalimentación revelaron que la formación en docencia presenta ciertas debilidades:

Carencia de una Didáctica específica de la Lengua, necesaria para una formación integral.

“La presencia de materias orientadas a la formación en docencia no se corresponde con lo cursado”. “No se hace prácticas en docencia de nivel superior, escasamente en nivel medio” (Sesión N° 1, octubre de 2015).

En el caso del perfil referido al trabajo técnico-profesional observamos que no cuenta con espacios curriculares específicos. Tareas y competencias como asesoramiento, trabajo en equipos, inserción en el campo periodístico y editorial, tales los perfiles indicados, no son abordadas explícitamente desde el currículum formal de la carrera. Así lo manifestaban docentes y estudiantes en la Sesión de retroalimentación N° 1: “No hay en realidad en el cursado, talleres o espacios propios para la formación en otros ámbitos que no sea el de docente”.

También podemos decir que, según este perfil, el egresado de nuestra carrera está habilitado para integrar equipos de investigación disciplinaria e interdisciplinaria; sin embargo la formación para el desarrollo de esta competencia está reservada únicamente para el Li-

cenciado en Letras. Durante los cuatro primeros años de cursado del profesorado no se ofrece una asignatura específica en investigación. Todo esto habilita a pensar acerca de los supuestos subyacentes en el Plan respecto a la noción de profesor, a la relación del docente con el conocimiento y a la relación docencia-investigación.

Elena Achilli (2000: 39) señala respecto de ese primer aspecto que esta situación es representativa de un modo relacional “enajenado” del conocimiento, donde se desarrolla o promueve una práctica docente disociada de este y supone una relación de “exterioridad” con los saberes generados en otro campo que no es su propia práctica; una especie de “contacto” con determinado campo de conocimiento “obligado” por los requerimientos de la práctica pedagógica.

Asimismo podríamos hipotetizar, atendiendo al segundo aspecto, que la práctica investigativa en docencia, en el caso de los alumnos que deseen realizarla, quedaría restringida a los espacios de los equipos de investigación en los que puedan insertarse como auxiliares o adscriptos, o al marco general del sistema de investigación a través de becas u otros caminos universitarios. De este modo, los tres tipos de tareas profesionales que habilita el Perfil presentan un tratamiento diferencial en cuanto carga formativa, privilegiándose la formación disciplinar en docencia por encima de la investigación o el desempeño técnico-profesional.

Finalmente, y en comparación con los criterios y parámetros establecidos por ANFHE, podemos indicar que, en general, hay coincidencia con el perfil y alcances establecidos a nivel nacional. Sin embargo nuestro análisis evidencia el faltante de los siguientes parámetros que podrían ser considerados al momento de una revisión del Plan de Estudios:

En cuanto al perfil del egresado:

- Satisfacer con su formación las demandas sociales y culturales emergentes en las distintas situaciones contextuales.

En cuanto a los alcances del título:

- Diseñar, producir y evaluar materiales destinados a la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

- Planificar, conducir, supervisar y evaluar proyectos, programas, cursos, talleres, planes y otras tareas de capacitación, actualización y perfeccionamiento orientadas a la formación docente continua en Lengua y Literatura.

En cuanto a los criterios de la *formación práctica del campo disciplinar específico*, la carga horaria destinada a tal fin en el Plan de Estudios, no alcanza a cubrir el parámetro establecido por ANFHE.

Pese a ello, concluimos que tanto las actividades como los criterios consensuados a nivel nacional para este tipo de formación, se desarrollan en nuestra carrera. Este aspecto será evaluado en los puntos siguientes.

#### 5.3.2.2. *Formación en la Práctica docente: Práctica y Residencia Docente*

Según consta en el Plan de Estudios, la formación en la práctica docente se concreta a través de la asignatura Práctica y Residencia ubicada en el Ciclo Profesional del Profesorado en el 4º año de la Carrera. Es de régimen anual con seis horas semanales y 192 horas totales. Para acceder a su cursado el estudiante debe tener aprobadas todas las materias correlativas de 1º, 2º y 3º años (Ciclo Básico). Sin embargo, en la práctica y por problemas que presentó la cursada, este requisito se modificó por Res. F.H.C.A. N° 1093/11, en la que se establece que se flexibiliza el ingreso a la práctica solicitando como correlativas todas las materias de 1º, 2º y 3º años, a excepción de Historia de la Lengua, Griego I y Griego II de este último año.

En los fundamentos del Plan de Estudios, esta asignatura representa la culminación del Ciclo Profesional de Profesorado y se orienta a la formación en las prácticas docentes de nivel medio y superior, universitario y no universitario. No se presentan contenidos mínimos para la Práctica y Residencia en el documento curricular de la carrera.

Por otra parte, y tal como señalan los integrantes del equipo de Práctica y Residencia, la cátedra está conformada por un Profesor Titular, un Profesor Adjunto, un Jefe de Trabajos Prácticos, un Auxiliar de 1ª categoría y adscriptos graduados. Participan de este equipo alumnos tutores que son estudiantes recursantes, quienes habiendo realizado las prácticas no aprobaron por no contar con las correlati-

vas. A estos estudiantes se les asigna la tarea de tutoría y acompañamiento a los alumnos practicantes en talleres de educación popular que organiza la cátedra.

Al explorar las visiones de los docentes sobre esta materia, podemos destacar que es entendida por ese equipo con distintos sentidos, a los que agrupamos del siguiente modo:

- Autopercepción del valor de la residencia como experiencia de formación asociada a un sentido mesiánico o iniciático. La residencia como momento de balance donde el estudiante revisa su formación previa; “materia fundante”; espacio de reestructuración de la formación previa ya que permite el contacto con el mundo laboral, a la vez que se conforma como posibilidad de inserción, quizá efectiva, en él; descubrimiento de la identidad docente.
- Formación docente específica. Aparecen sentidos relacionados con la construcción y reflexión del rol docente; formación de docentes reflexivos -escritura de las prácticas individuales y colectivas-, formación didáctica, especialmente en la planificación.
- Espacio de formación de mediadores culturales/educación popular; y como formación en gestión cultural. En este caso, el equipo docente pone énfasis en la formación en otros campos educativos más allá de la escuela. Puede considerarse una innovación en relación con el currículum prescripto que solo prevé un perfil profesional vinculado con la práctica docente en ámbitos escolares -educación media y superior-. Asimismo, observamos que la cátedra busca intencionalmente trabajar con uno de los rasgos del perfil del egresado, tal como es el trabajo en equipos que, si bien no ha sido contemplado formalmente, es incorporado en este espacio. Aunque se informa que se ha trabajado con educación popular y no formal, en los relatos de los actores, la diferencia entre cada tipo de educación no queda suficientemente esclarecida.

Desde lo organizativo, en el programa de la materia se destaca cuatro instancias:

1. Ingreso a instituciones no formales. Se realizan prácticas no formales en contextos de educación popular.

2. Revisión e integración de los saberes disciplinares y pedagógicos. Se cumplen en clases teóricas-prácticas en el ámbito del aula universitaria.
3. Ingreso a instituciones educativas formales de nivel medio: a) Se desarrollan tareas de prácticas y de diseño de enseñanza en los dos ciclos de formación de la escuela secundaria; b) se diseñan, coordinan y evalúan talleres de lectura y/o escritura -seis semanas en contra-turno-; c) se concreta la coestión de talleres alternativos: ferias de libros, exposiciones y/o presentaciones de libros, concursos, etc. en instituciones de educación popular.
4. Residencia. El practicante desempeña funciones de auxiliar docente en un curso de la materia Lengua y Literatura de la escuela secundaria. Allí asumirá diferentes tareas asociadas al rol docente incorporándose a la dinámica institucional desde una perspectiva “etnográfica”.

Por su parte, en los foros o grupos de discusión (2015) los integrantes del equipo docente señalaron que dividen temporalmente lo teórico de lo práctico, ya que diferencian la Práctica de la Residencia. En la primera etapa -primer cuatrimestre-, Práctica, se dedican a preparar y nivelar a los estudiantes desde los conocimientos previos a través de “ensayos” o “ejercicios” de prácticas docentes entre ellos mismos. Durante este período, los estudiantes también realizan prácticas de dictado de dos módulos curriculares en escuelas secundarias. En la segunda etapa -segundo cuatrimestre-, Residencia, se da la inserción plena en los distintos ámbitos de trabajo -educación formal y no formal-. En esta oportunidad los estudiantes deben dictar un módulo completo.

Respecto de la organización de la cátedra, en el informe autoevaluativo (2016), presentado por una docente, emergen nuevos sentidos y aparecen como debilidades del equipo las siguientes:

Si bien la cátedra tiene un dictado permanente y cuenta con un cuerpo docente, la ausencia de la titular es significativa, ya que, al decir de los estudiantes: “tiene un buen manejo de los conceptos y un gran conocimiento. Lamentablemente se tienen pocas clases con ella porque se ausenta siempre. Creo que esta ausencia termina perjudicando a los alumnos porque se pierde

la oportunidad de tener una clase enriquecedora.” Esto condiciona el desarrollo de la cátedra a pesar de que la profesora adjunta lleva adelante las acciones presentadas en el programa.

Por otro lado, la relación pedagógica entre los integrantes de la cátedra es intermitente. Esto produce cierta confusión y malestar entre los estudiantes de la cátedra. Y trae aparejadas algunas dificultades como ser el seguimiento coordinado de los alumnos.

El ingreso tardío a las instituciones para realizar las prácticas escolares debido al incumplimiento de algunos requisitos administrativos por parte de los estudiantes.

La relación que se establece con los docentes de las instituciones no siempre es cordial y afable, en dicha relación no puede intervenir demasiado el equipo de la cátedra.

Argumenta críticamente la docente que estas debilidades no permiten realizar un trabajo mancomunado dentro de la cátedra, pues no se puede conformar como un verdadero equipo de trabajo ni llevar a cabo satisfactoriamente lo propuesto en el programa.

Por su parte, los estudiantes en los foros (2015) plantean algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto a lo expresado por las docentes en las mismas instancias metodológicas. Por ejemplo, que están en desacuerdo con la extensión anual de la materia pues podría enseñarse lo mismo en menos tiempo. Además evalúan el dictado de clases como desorganizado y manifiestan que se produce un ingreso tardío a las prácticas en las escuelas. En los cuestionarios aplicados en 2016 insisten en la falta de comunicación e integración entre los miembros del equipo docente, el ausentismo y la falta de compromiso de algunos profesores, aspectos que los llevan a valorar la cátedra en este aspecto como “regular”.

En cuanto a las estrategias de trabajo y las experiencias de aprendizaje, en el programa de la materia se destaca que además de las estrategias relacionadas con las prácticas y residencias, se ponen en juego la *crítica pedagógica*, desde narraciones y descripciones orales y escritas para favorecer la reflexión sobre sus situaciones de prácticas, lo que involucra tareas de investigación. Al explorar esto mismo desde las visiones de los docentes de la cátedra en los foros (2015), señalan que las estrategias se organizan en dos grupos:

Estrategias relacionadas con la gestión organizacional de la cátedra: conformación de la cátedra, funciones de sus integrantes; sistemas de comunicación entre los miembros del equipo; gestión de posibilidades, demandas y espacios de trabajo para los practicantes; modos de resolución de problemas con los co-formadores de las escuelas destino, divulgación de experiencias en eventos científicos y desarrollo de tareas de investigación de los integrantes.

Estrategias ligadas con la gestión pedagógica de la cátedra: organización temporal teórico-práctica y recuperación de saberes previos; inclusión de dispositivos de formación de tipo narrativo y reflexivo (narrativas, guiones conjeturales, auto-registros, incidentes críticos); incorporación del aula virtual; tareas de evaluación y acompañamiento de los practicantes.

Para completar la indagación de este aspecto, en el citado informe autoevaluativo (2016) se destacan como fortalezas:

El acompañamiento personalizado que se realiza al alumnado en la instancia de su formación como docente, brindándole desde material bibliográfico y sugerencias metodológicas hasta apoyo emocional; no olvidemos que los estudiantes en este proceso transitan un camino con algunos obstáculos y certezas.

El ingreso al ámbito de la educación popular como experiencia innovadora en donde desarrollan distintos talleres de lectura y escritura vinculados con la literatura, lo que les permite tener una perspectiva diferente de la práctica docente.

El ensayo de clases en donde los alumnos se ubican en el rol docente, vinculando diferentes estrategias en el proceso de la enseñanza; posteriormente, estos reciben críticas constructivas de los compañeros y los profesores a cargo.

La figura del Tutor se compatibiliza con la construcción del futuro docente ya que es un alumno avanzado que ha cursado y ha aprobado la materia. Este es un par de los estudiantes que tiene una óptica diferente a la de los profesores, pero no por ello menos enriquecedora por el conocimiento que posee de los sujetos y la proximidad de su práctica.



Fundamenta la docente que estas fortalezas se generan gracias a la dedicación y el esfuerzo en la formación de un futuro docente desde una perspectiva sociocultural y, en dicho sentido, a la clara intencionalidad pedagógica de fomentar un sujeto poseedor de recursos y herramientas que le permitan una inserción social y comunitaria exitosa.

En este punto nos encontramos nuevamente con visiones comunes pero a la vez diferenciadas entre docentes y alumnos. En los foros de estudiantes emergieron dos sobre las estrategias de trabajo de la cátedra. Una positiva de las clases simuladas porque constituyen un buen ejercicio que les permite darse cuenta si están bien o qué les falta, sacarse los nervios y los miedos ante la práctica con los alumnos, cometer errores antes de ir a las escuelas; y la negativa porque esas clases se hacen en parejas pedagógicas, con los propios compañeros como alumnos y esto no es igual a las clases de la escuela secundaria.

Por otro lado, los estudiantes expresan que las estrategias de enseñanza no logran satisfacer sus expectativas y generan un aprendizaje “nulo”, por cuanto consideran que lo realizado en el primer cuatrimestre no ayuda a formar en las herramientas necesarias para la práctica ni a consolidarlas. Otro aspecto relacionado con las estrategias es la debilidad, según los estudiantes, de la orientación de las prácticas solo al nivel secundario, cuando también podrían desarrollarse en el nivel terciario o universitario en los que también posee alcance el título de la carrera.

En cuanto a la evaluación de las prácticas de residencia de los estudiantes, en el programa 2015 los docentes destacan que se realiza un tipo de evaluación permanente y cualitativa. Respecto de los objetos de evaluación, se tienen en cuenta las competencias didácticas en las prácticas y la lecto-escritura. También, en relación con las estrategias de evaluación, se recurre al seguimiento y acompañamiento procesual y se concluye con un coloquio integrador -para el trayecto popular-. En cuanto a los criterios de evaluación, se solicita la participación en el aula virtual y se establecen criterios de las prácticas en el período de residencia consistentes en el desempeño docente en el desarrollo de una secuencia didáctica. Finalmente señalan que, como instrumentos de evaluación, utilizan el registro de autoevaluación y diario del practicante.

Por su parte, las visiones de los estudiantes sobre la evaluación son también heterogéneas: plantean la contradicción entre el modelo de enseñanza dado y el exigido para las prácticas, por ejemplo, enseñanza de un modelo didáctico conductista en la cátedra, pero evaluación de las prácticas donde se exige un modelo constructivista. Contradicción planteada no solo en la residencia sino en otras materias del plan, como una especie de rasgo identitario de la formación de la carrera, tal como señalan los alumnos en los foros.

Por último, al analizar aspectos vinculados con la evaluación y autoevaluación de la cátedra de residencia, expresamos que en el programa de la cátedra no prevén modos de evaluación y autoevaluación de la cátedra. Pese a ello, en los foros (2015) los docentes del equipo se autoevalúan y destacan como aspectos positivos de la cátedra: el equipo docente, las prácticas en educación popular; la inclusión de la figura del alumno-tutor como espacio vivificante para el co-formador; como oportunidad de inserción laboral para los alumnos. A partir de la crisis del año 2001 incorporaron al perfil de profesor el de mediador cultural o trabajador de la cultura. Como debilidad, destacan la carencia de publicaciones por parte del equipo.

Podría decirse, en primera instancia, que se ponen de relieve más los aspectos positivos de la materia que los negativos. Sin embargo, la docente que elaboró el Informe Autoevaluativo (2016) pudo avanzar en poner en práctica la autoevaluación crítica sobre algunos de los aspectos de la cátedra ya enunciados anteriormente. Pero no se queda allí, sino que avanza en una conducta prospectiva, pensando algunas acciones de mejora de la materia a futuro, tales como:

Mejorar el compromiso con la práctica docente asumida, el trabajo colaborativo entre el equipo de cátedra y las relaciones con todos los espacios curriculares.

Plantear un mecanismo eficiente de comunicación y organización del cuerpo docente.

Proponer la articulación en forma vertical y transversal con los espacios curriculares troncales para una práctica eficaz.

Que la práctica pueda llevarse al nivel superior universitario y no universitario.

En los cuestionarios aplicados en 2016, los estudiantes valoran positivamente los aportes que la materia les dejó para su formación, apreciación fundamentada en que es una de las pocas cátedras que les permite la construcción del rol docente y un acercamiento concreto a las prácticas y a las instituciones educativas. Plantean además, como propuesta de mejora, la necesidad de abordaje de problemáticas psico-sociales en los contenidos de Residencia referidas a los sujetos de aprendizaje y que no esté centrada solo en los temas y modos de abordaje de la enseñanza en la escuela secundaria. Asimismo, sugieren incorporar otros aprendizajes vinculados con el mundo del trabajo como, por ejemplo, el Derecho Laboral que servirá para aprender a defenderse en el futuro.

### *5.3.3. Análisis interpretativo, autoevaluativo y co-evaluativo*

En este apartado nuestro esfuerzo interpretativo se orientará más bien a aquellas discrepancias que pudimos advertir entre las visiones de los actores involucrados en la materia de Práctica y Residencia Docente, esto es, comprender el porqué de estas discrepancias. Así, en cuanto a la organización de las prácticas en la materia, los estudiantes cuestionan su duración temporal, lo que confronta con la visión que al respecto tiene el equipo docente. Los estudiantes también perciben cierta desorganización interna.

Similares distancias hay en las estrategias de trabajo de la cátedra y las experiencias de aprendizaje, pues mientras unos enfatizan la dimensión organizativa y formativa de las estrategias asumidas, otros -los estudiantes- señalan una doble perspectiva: que son valiosas para su formación y, contrario a esto, que estas no responden a sus expectativas. Esto último pone en cuestión la relación entre la selección de contenidos, el aprendizaje y la actuación profesional deseada, aspectos sobre los que no hay coincidencias y debiera quizás ponerse en diálogo entre los actores.

Asimismo, evidenciamos visiones contrapuestas acerca del sentido y finalidad de las prácticas simuladas que según la literatura consultada (Imbernón, 2007; Anijovich, 2009; Argüello, 2014), constituyen un excelente dispositivo para la formación docente. La participación simulada en una microclase se conforma como una vía privilegiada de socialización profesional, a través de la planifica-

ción y puesta en escena de una propuesta didáctica. Si bien tiene un fuerte componente de artificialidad y de ficción, se arma sobre una estructura operativa y organizativa lo más cercana a la situación real. En este sentido, es una estrategia valiosa para el análisis posterior y la autoevaluación del alumno.

Dicho esto, podemos hipotetizar provisoriamente que las razones de estos desencuentros en las visiones de los actores se deben a una escasa comprensión de parte de los estudiantes del sentido de las prácticas simuladas y tal vez a la poca claridad en el encuadre metodológico del dispositivo por parte de la cátedra que, sin las previsiones necesarias, puede dar lugar, como en este caso, a la emergencia de ciertas condiciones estructurantes del proceso de formación que sigue el estudiante (Andreozzi, 1998) y sobre las que resultaría conveniente prestar atención para evitar estas dificultades de la comunicación.

Sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el desencuentro de visiones parece operar no tanto en el cómo o quién evalúa, sino en el *qué se evalúa y con qué criterios*. Los estudiantes señalan, respecto a esto último, que no resultan consistentes con el modelo en el que fueron formados al que denominan “conductista”. Entendemos que este hecho excede el espacio propio de la materia y se proyecta al resto de la carrera, razón por la cual su atención y revisión exigiría un tratamiento de carácter más institucionalizado.

Finalmente, al estar ausente en el programa la evaluación y autoevaluación de las prácticas de enseñanza de la materia, se denuncia una representación de la evaluación centrada solo en los estudiantes. De igual modo, en la propia autoevaluación del equipo realizada en el foro docente (2015) no aparece este punto como significativo para reflexionar. Porque cuando es interpelado, las visiones que ofrece la cátedra son en general positivas, escasamente auto-críticas, y poco se da cuenta de las debilidades de su funcionamiento. Recién en el informe auto-evaluativo (2016) comienzan a surgir algunas apreciaciones de autoevaluación crítica del desarrollo de la materia de parte de una de las docentes del equipo, hecho destacable porque constituye un paso adelante en el aprendizaje de la autoevaluación, movilizado quizás por el mismo proceso que atraviesa la carrera.

Los estudiantes por su parte, en los foros (2015) dieron cuenta sobre aspectos no tenidos en cuenta en la autoevaluación del equipo de cátedra: el rol docente y la selección de contenidos o, más precisamente, su no-selección -currículum nulo<sup>32</sup>-, sugiriendo la inclusión de contenidos que, a su juicio, son socialmente significativos y necesarios para la construcción del rol docente en contextos educativos diversos.

Por último, en relación con los criterios y parámetros para la Formación en la Práctica Profesional Docente establecidos por AN-FHE, podemos concluir dos cuestiones:

- La carga horaria destinada a esta formación en nuestro Plan de Estudios presenta 192 horas en relación con las 400 horas previstas por los lineamientos nacionales.
- La formación en la práctica docente no se concreta con un recorrido curricular amplio dentro del Plan de Estudios, ni se articula en sucesivas etapas para culminar en la Residencia.

En síntesis, lo expuesto hasta aquí puede resultar una buena base para comenzar y continuar con una evaluación rigurosa y sistemática sobre las prácticas. Algunas propuestas de cambio han sido formuladas tanto por docentes como por estudiantes y eso es un buen indicador de reflexión y actitud prospectiva y propositiva que debiera capitalizarse para la mejora de la materia. Se alienta y aplaude todo esfuerzo orientado hacia tal fin.

#### **5.4. Metaevaluación del proceso de autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras de la UNJu**

Como anticipamos, entendemos la metaevaluación como un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación (Santos Guerra, 1993: 161), y que exige unos criterios de análisis sobre el rigor del método utilizado y el análisis realizado. En el proyecto que nos ocupa, este tipo de evaluación se focalizó en la validez interna del proceso de autoevaluación de la

---

32 Raúl Guevara (2000) define a este tipo de currículum del siguiente modo: “El Currículum Nulo lo constituyen experiencias que, aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan”.

Carrera de Letras. Utilizamos como fuentes de datos, nuestros registros semanales del proceso -actas de reuniones de coordinación, de comisiones específicas, de asambleas o sesiones de retroalimentación, informes de avances, memos, entre otros documentos- y nuestras propias valoraciones del proceso realizado registrados en sendas reuniones de evaluación como equipo.

La metaevaluación fue abordada a través de dos niveles de evaluación: el descriptivo y el interpretativo (Santos Guerra, 1993), propios de la investigación evaluativa. En el primer nivel nos preguntamos acerca de la credibilidad y pertinencia de los medios utilizados para reconstruir la realidad evaluada. En el nivel interpretativo, la pregunta fue acerca del valor de la interpretación de la realidad descrita, esto es, si la forma de descifrar los significados de aquello que recogimos ha sido rigurosa científicamente. Al tratarse de una evaluación participativa, consideramos conveniente incorporar un tercer nivel referido a criterios de validez propios de las investigaciones participativas, que plantea si la investigación ha sido útil o valiosa para ayudar a resolver los problemas estudiados.

Sería deseable que en este proceso se convoque a un equipo de evaluación mixto -interno y externo-. Dado que nuestra experiencia institucional de autoevaluación no recibió financiamiento específico para tal fin, procedimos a realizar nosotros mismos esta metaevaluación. Sin embargo, queremos destacar que durante el proceso hemos incorporado el aporte de distintas miradas externas que nos ayudaron a objetivar el proceso. A continuación, nuestra experiencia metaevaluativa.

#### *5.4.1. Nivel descriptivo de la autoevaluación de la carrera*

##### *5.4.1.1. Trabajo prolongado en el mismo lugar*

Este criterio hace referencia a la adecuación entre el tiempo destinado a la recogida de datos y la obtención efectiva de datos fiables. Esta dimensión fue cumplida parcialmente ya que el tiempo destinado al trabajo de campo -un año- resultó insuficiente. Como aspecto positivo, destacamos que obtuvimos una cantidad importante de datos cuantitativos y cualitativos, algunos de ellos sin poder analizar todavía. Solo pudimos focalizarnos en los componentes y problemas específicos solicitados por ANFHE.

Se desarrolló un trabajo constante y con un fuerte sentido de compromiso por parte de los actores de la carrera y en especial, del equipo de coordinación general, que durante un año y medio sostuvo reuniones semanales, suspendidas parcialmente solo a fines del año 2015, período crítico para el equipo porque los docentes debieron abocarse a requerimientos institucionales ineludibles.

Estos hechos coyunturales más el hecho de que el equipo realiza esta tarea en carácter ad honorem sin afectación de sus funciones docentes, coadyuvaron a que el tiempo para la autoevaluación fuera siempre un capital escaso. Los fondos prometidos por ANFHE para el desarrollo de esta tarea –que nunca llegaron– hubieran resultado importantes para poder hacer contrataciones a docentes de la casa y especialistas que pudieran dedicarse a esta tarea.

#### *5.4.1.2. Juicio crítico de expertos o pares académicos*

Este criterio conlleva la inclusión de la mirada objetivante y distanciada de otros sujetos que no participan de la evaluación. A pesar de vernos imposibilitados de contratar especialistas externos, destacamos como positiva la incorporación de algunas instancias objetivadoras significativas:

- La participación y colaboración de la especialista Susana Celman (UNR), invitada como especialista externa (agosto de 2015), quien nos ayudó a construir una mirada metaevaluativa sobre el proceso de autoevaluación.
- Las evaluaciones realizadas por las coordinadoras nacionales de ANFHE, Zulma Perassi y Viviana Macchiarola, quienes evaluaron nuestro diseño de investigación y los informes de avance.
- Presentación de una parte del informe en las II Jornadas Regionales de Investigación Educativa (UNJu, junio de 2016). En esta ocasión nuestro informe fue sometido a un proceso de “lectura entre pares” in situ durante el evento.
- El permanente y vital apoyo externo brindado por la asesora técnica del proyecto.
- Las sesiones de retroalimentación, asambleas inter-claustros, foros e informes de docentes y estudiantes, que permitieron reca-

bar información valiosa acerca de la percepción de los actores institucionales sobre el proceso de autoevaluación.

Asimismo, en el informe final original ofrecimos pistas acerca de la positiva presencia de la asesora técnica como figura externa del proyecto, quien se desempeñó como participante del equipo de coordinación en tanto aporta un saber y la posibilidad de un distanciamiento del objeto de los actores implicados en su desarrollo para su lectura crítica.

#### *5.4.1.3. Separación periódica de la situación*

Este criterio alude al distanciamiento temporal del equipo evaluador de la propia tarea con el propósito de tomar cierta perspectiva del trabajo y evitar el involucramiento excesivo con la realidad evaluada. Diferentes factores coadyuvaron con el distanciamiento y objetivación del objeto evaluado.

El proceso de autoevaluación tuvo ciclos de mayor o menor dedicación según las urgencias institucionales que demandaron suspender por momentos la tarea; las características de la misma investigación -por ejemplo, la espera de los informes de auto y co-evaluación-; las condiciones impuestas por el calendario académico; la participación de los docentes en eventos científicos. Estos factores significaron suspensiones temporales del desarrollo del trabajo, momentos considerados necesarios y beneficiosos para la construcción del distanciamiento.

#### *5.4.1.4. La triangulación de los métodos*

Este criterio permite apreciar si se han contrastado los datos obtenidos a través de diferentes métodos para detectar y corregir la parcialidad de cada uno de ellos y depurar el valor de la información. Podemos afirmar con certeza que pudimos concretar este método durante el proceso de autoevaluación. En nuestro trabajo, utilizamos distintas estrategias de recolección de datos para cada problema específico analizado, cada una de las cuales contó con:

- La elaboración de un instrumento para la recolección de datos.



- La redacción de una guía de apoyo para la aplicación de los instrumentos.
- Un taller de formación metodológica para su aplicación.
- La elaboración de *Formatos de construcción de registros*, para documentar la mejor información empírica obtenida y convertirla en documentos públicos.

Las estrategias utilizadas fueron:

- Análisis documental -Plan de Estudios, Resoluciones institucionales, programas de cátedra, informes de autoevaluación por cátedra-.
- Foros o grupos de discusión -estudiantes / docentes-.
- Entrevistas individuales a docentes fundadoras de la carrera y a egresados.
- Cuestionarios de preguntas abiertas aplicadas a estudiantes de la carrera por año.
- Cuestionarios semi-estructurados para equipos docentes para indagar sobre los aspectos institucionales y contextuales de la carrera.
- Análisis descriptivo de datos estadísticos de la carrera -composición de la planta docente, matrícula, retención y egreso de los estudiantes-.

Estas estrategias fueron combinadas con otras de carácter grupal y participativo, tales como las asambleas inter-claustros y las sesiones de retroalimentación inter-claustros. Todo el proceso fue documentado en actas.

#### 5.4.1.5. *La triangulación de personas*

Este criterio alude a si la investigación ha considerado el examen cruzado de las visiones provenientes de distintos actores involucrados en la realidad evaluada. Podemos afirmar que este criterio se ha concretado en la autoevaluación. Durante el proceso apelamos a distintos tipos de informantes: docentes de planta, docentes jubilados, egresados, estudiantes de distintos años de la carrera. Asimismo, variadas personas participaron en tareas de: a) elaboración de

instrumentos de recolección de información; b) recolección y análisis de datos; c) co-evaluación -programas de cátedra, desarrollo del currículum vivido- y autoevaluación -del currículum en acción por cátedras-.

#### *5.4.1.6. Justificación de los cambios metodológicos*

Este criterio considera la justificación o no de las decisiones metodológicas que se asumieron en el proceso de trabajo y las razones de sus eventuales cambios. Durante el proceso se asumieron distintas soluciones metodológicas según situaciones que surgieron. A modo de ejemplo, mencionamos algunas:

- Ante la evaluación realizada por las coordinadoras nacionales respecto a focalizar más el objeto de estudio, se optó por priorizar los componentes acordados a nivel nacional en el seno de ANFHE -planes de estudio, formación en las prácticas y currículum en acción- mientras que otros aspectos considerados importantes de indagar, y que formarían parte de la autonomía institucional propia de nuestra unidad académica, fueron postergados para una próxima etapa de trabajo.
- Aplicación de cuestionarios a estudiantes por año de cursada, decisión adoptada dada la escasa información ofrecida por algunos foros o grupos de discusión realizados en 2015.
- Aplicación de cuestionarios individuales en 2016 para obtener más información sobre este aspecto evaluado ya que los estudiantes de ese año comienzan a estar más dispersos en la carrera y se hizo complicado convocar a un nuevo foro.
- Dejar en suspenso el análisis de entrevistas a graduados -para indagar su inserción laboral- y la aplicación del cuestionario semi-estructurado para equipos docentes a fin de analizar aspectos institucionales y contextuales de la carrera, para poner el foco en los aspectos acordados por ANFHE.

#### *5.4.1.7. Réplica paso a paso*

Este criterio alude a si el equipo evaluador ha realizado sesiones periódicas de análisis que ayuden a contrastar los diferentes pasos

que se van realizando sin esperar el final de la evaluación para hacer el análisis. Podemos decir que como equipo hemos cumplido con este criterio en tanto fueron múltiples y variadas las reuniones de evaluación en proceso del trabajo realizado, el cual fue documentado en un libro de actas y en varios informes de avances que circularon entre los actores de la carrera a través de correos electrónicos.

#### *5.4.2. Nivel interpretativo de la autoevaluación de la carrera*

##### *5.4.2.1. La contrastación de la tarea*

Este criterio implica la práctica de la triangulación teórica. En nuestro proyecto incluimos diversas referencias conceptuales que sostienen las interpretaciones y valoraciones construidas sobre los referentes empíricos obtenidos. El proyecto se apoyó en dos grandes ejes teóricos: el de la teoría curricular de vertiente crítica, específicamente la proveniente de la Nueva Sociología de la Educación, la Sociología Crítica del Currículum y los estudios culturales del currículum, como la del interaccionismo simbólico y sociología del conocimiento, para dar cuenta de los sentidos y perspectivas desde los cuales el currículum es significado y re-significado desde los diversos sujetos involucrados.

Debido al carácter cualitativo de base interpretativa y comprensiva de la investigación, fue necesario introducir en el proceso nuevas referencias teóricas, como la de la Pedagogía y Didáctica universitarias para analizar programas y prácticas de enseñanza, y de la sociología y la historia para interpretar la información sobre los aspectos institucionales de la carrera.

Consideramos con todo esto, que hemos apelado a lo que Irene Vasilachis de Gialdino (1993: 67-68) denomina triangulación teórico-metodológica, entendida como la correspondencia entre concepciones teóricas y métodos utilizados. También se logró construir la triangulación teórica intraparadigmática, estrategia que implica el uso de distintas perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos.

#### *5.4.2.2. El establecimiento de pistas de reflexión*

Este criterio hace referencia a si en los informes se encuentran pistas que ayuden a seguir la secuencia metodológica adoptada y los principios que la sostienen, como también de los análisis de datos realizados. Como evidencia de la adecuación a este criterio podemos señalar que la secuencia metodológica está presente en 5.1.3. *Proceso metodológico* de la primera parte de este informe, donde se da cuenta de la historia de la investigación evaluativa.

#### *5.4.2.3. La corroboración o coherencia estructural*

Este criterio consiste en examinar si la explicación final derivada de la evaluación es coherente y ofrece interpretaciones de las particulares contradicciones, visiones heterogéneas sobre la realidad y los casos atípicos o negativos. Teniendo en cuenta que este proyecto tuvo como objeto evaluado el currículum de la Carrera de Letras en sus dos aspectos: estructurales-formales y procesales-prácticos, no podemos afirmar que dio como resultado una explicación final e integradora de dicho objeto, sino una aproximación parcial, aunque sistemática y rigurosa de los aspectos estudiados.

Con respecto a los aspectos estructurales formales del currículum, especialmente en lo referido a la evaluación del Plan de estudios, la comprensión integradora final puede considerarse sumamente exhaustiva. En cuanto a los aspectos procesales-prácticos, se ha logrado construir una primera aproximación al currículum pensado y al currículum vivido de la carrera gracias a las autoevaluaciones de los equipos docentes sobre su propia práctica.

#### *5.4.3. Nivel de utilidad o valor colectivo de la evaluación para la mejora de la carrera*

##### *5.4.3.1. Validez en la resolución de los problemas de la carrera*

Este criterio responde a la pregunta de hasta qué punto las acciones de evaluación condujeron a la identificación y resolución de los problemas de la carrera o a un entendimiento más profundo del problema. Consideramos que el proceso de autoevaluación ha sido esclarecedor en lo que respecta a las debilidades y fortalezas de la carrera.

En cuanto al currículum formal de la carrera, observamos que estamos muy lejos de lograr los criterios y parámetros establecidos a nivel nacional por ANFHE. Descubrimos el carácter lineal, disciplinar y academicista del currículum formal de la carrera, con un desmerecimiento de la formación pedagógica y de prácticas. En cuanto al currículum vivido, la auto- y la co-evaluación permitieron identificar las fortalezas y debilidades del currículum en acción, y sugerir posibles mejoras.

Con respecto a los aspectos institucionales, tienen gran valor los datos recogidos sobre matrícula, relación ingreso-egreso y promoción de alumnos. Esta información fue crucial para realizar un análisis sobre la situación de retención y egreso de la carrera, como así también de la situación de cada materia.

#### *5.4.3.2. Validez del proceso*

Implica cuestionar hasta qué punto los problemas bajo estudio se entienden y se resuelven de manera que dan lugar al aprendizaje continuo del/los individuo/s. Este proceso de autoevaluación pudo crear condiciones para la construcción colectiva de un conocimiento significativo. Algunos de los conocimientos construidos en el proceso fueron:

- Construcción conjunta del conocimiento que desmitifica el saber cotidiano sobre el Plan de estudios 2006.
- Estudio y aprendizaje del marco conceptual ajeno a los saberes disciplinares.
- Aprendizajes sobre el aspecto metodológico.
- La formación en proceso.
- Aprendizajes significativos derivados del proceso de análisis de los datos.
- La construcción de la receptividad de los resultados de la autoevaluación.
- El aprendizaje de la práctica evaluativa en sí misma.

#### 5.4.3.3. *Validez democrática*

Se refiere al grado de colaboración del equipo investigador con todos los implicados en el problema bajo análisis. Este criterio requiere la inclusividad y participación como criterio de ética y justicia en el proceso autoevaluativo. El IF da cuenta de los esfuerzos realizados para lograr este criterio. Se visibiliza en las decisiones referidas a cómo incluir a los diferentes actores, sea en la coordinación del proceso o en el desarrollo de la evaluación. Lo primero se logró mediante la conformación de un equipo de coordinación amplio y diverso, -docentes, estudiantes y egresados de la carrera-, y lo segundo, incluyendo metodologías de investigación que incorporaban lo grupal como condición de trabajo -foros, grupos de discusión, asambleas interclaustrales, sesiones de retroalimentación-. También se manifiesta en la apertura de espacios de participación y colaboración a los distintos actores de la carrera. A pesar de esto, la construcción de la participación se vio dificultada por distintos factores y a través de momentos y ciclos con distintas modalidades, grados y modos de participación por parte de los actores: de amplia a escasa participación, participación real, colaboración en tareas puntuales.

En cuanto a las condiciones de participación, la referida a la formación de los actores para la tarea fue relevante. Detectamos como condicionante el fuerte énfasis en la formación disciplinar de los docentes, que impide la lectura de los datos en clave socio-pedagógica o didáctica. Asimismo, observamos en algunos participantes cierto desconocimiento de los supuestos teórico-metodológicos que orientan este tipo de investigación, lo que produce desconfianza de los datos proporcionados por los actores y una valoración negativa de los mismos. El fuerte sesgo individualista de las cátedras es otra condición que produce el aislamiento y dificulta el desarrollo de trabajos participativos. Algunos docentes se sienten ajenos a la autoevaluación y la sienten como una amenaza que afecta el auto-concepto de rol profesional.

Respecto del proceso de autoevaluación los participantes valoran positivamente el trabajo sostenido por el equipo de coordinación general. Ponen en valor los espacios de participación, a los que consideran “verdaderos” espacios de formación entre pares. También observan que la actitud de apertura y escucha de los interlocutores crea un clima de trabajo favorable para el intercambio. Destacan como

aspecto negativo de este proyecto el excesivo trabajo y tiempo que demanda, lo que a veces influye en el ánimo del equipo.

También reconocemos diferentes modos de participación personal y grupal: plena, gradual, esporádica, suspendida, gradual, debido a diferentes razones, personales y laborales. Entre los aspectos valorados positivamente, destacamos:

- El desempeño del Equipo de Coordinación General: evaluado como excelente, con buen nivel de convocatoria y socialización del trabajo desarrollado y del material de trabajo.
- La tarea: difícil pero cuyos logros compensan el esfuerzo conjunto.
- La optimización del proceso participativo. En este punto, los actores proponen las siguientes acciones: lectura y análisis de los datos en red, por áreas o afinidad horaria; mayor compromiso de las cátedras en el proceso de autoevaluación; mayor institucionalización del proyecto para fortalecer la participación; renovación de la convocatoria a los egresados.
- Mayor difusión de resultados y avances.
- Distribución de las tareas para optimizar tiempos y esfuerzos.
- Envío previo de material de lectura para mejorar aportes y manifestar dudas.
- Instrumentación de talleres y seminarios sobre temas referidos a la investigación evaluativa y participativa.
- Elaboración de informes breves para los que no participan en todas las instancias.

Respecto de la participación al interior del equipo de coordinación, en las sucesivas reuniones se identificaron las siguientes características:

- La libertad de los integrantes de grupo para manifestar sus sensaciones, opiniones, creencias y expectativas sobre las acciones desarrolladas.
- Intermittencia en la participación.
- La deserción de algunos docentes y estudiantes, sin explicación.

- Consolidación del grupo de coordinación.
- Participación de los estudiantes, valorada positivamente por el equipo.
- Necesidad de conocer lo que pasa en el contexto externo a este grupo.

Consideramos que durante este proceso hemos logrado construir un tipo de participación próximo al desarrollado en un enfoque “democrático-deliberativo” propuesto por Gómez Ruiz (2008: 90). La práctica evaluativa concretada responde a las características de este enfoque. Desde el punto de vista de los evaluadores: a) ayudar a la explicitación de los intereses de los participantes y representarlos con justicia; b) mediar y facilitar el diálogo durante el proceso, c) defender el principio de la democracia y el interés público. Desde el punto de vista de los *participantes*: a) participar democráticamente proponiendo puntos de vista e intereses, b) dialogar sobre los aportes para llegar a acuerdos valiosos para el bien común, c) deliberar sobre la evaluación del mérito de la carrera gracias a la información y al diálogo.

#### 5.4.3.4. Validez “catalítica”

Este criterio se refiere al grado en que el proceso de la investigación evaluativa reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla. Ha sido respetado parcialmente en la evaluación, ya que el principio que se sostuvo durante todo el proceso fue que la participación se alienta y se construye social y metodológicamente pero no se impone. Así, este criterio solo operó en aquellos que se sintieron llamados al trabajo colectivo. Muchos estuvieron ausentes, por cuestiones personales, laborales o por desacuerdos con esta tarea. Quienes tuvieron participación permanente han podido aprender y transformar/se según consta en nuestros registros y en las evaluaciones recibidas.

#### 5.4.3.5. Validez dialógica

Se refiere a la importancia de conformar espacios y reuniones colectivas de validación entre pares y entre los propios protagonistas de los resultados de la investigación. Este criterio ha sido respetado. El



equipo empleó diferentes estrategias para favorecer la participación y la construcción colectiva de conocimiento, tanto en lo referente a la recolección de datos como a la discusión de los resultados parciales que se fueron construyendo en proceso. Algunas de estas estrategias fueron: foros, grupos de discusión, asambleas inter-claustros, sesiones de retroalimentación, talleres de formación, instancias que propiciaron también la validez del proceso por parte de los actores.

Finalmente, terminamos la meta-evaluación del proceso, seguramente parcial al no contar con una mirada externa que haya contribuido a profundizar el análisis, pero con la convicción de que fue elaborado con la mayor honestidad intelectual posible que pudimos cultivar y con la certeza de que el tiempo y la tarea realizada no han resultado en vano.

## **5.5. Conclusiones y reflexiones finales**

Podemos señalar como balance la importancia y validez del proceso metodológico realizado, por los conocimientos construidos sobre el currículum de la Carrera de Letras y por el proceso social de construcción colectiva que se pudo promover. Hubo logros y dificultades que debimos identificar, hacer conscientes y afrontar para poder llevar adelante el proceso autoevaluativo. Reconocimiento que es producto de la práctica concreta de objetivación de nuestro pensar, decir y actuar que realizamos permanentemente.

Las evaluaciones recibidas de los participantes durante el proceso fueron tenidas en cuenta para mejorar la organización del trabajo del equipo de coordinación en sus distintas etapas. En esa dirección nos movilizamos con muchas dudas, con tropiezos, pero con el optimismo que generó el propio proceso participativo encarado. Como consecuencia de ello, es posible imaginar caminos de cambio a transitar en el futuro. La evaluación realizada en cada uno de los componentes del proyecto, se ha conformado como reveladora de las fortalezas y debilidades de la carrera y abren las puertas a la imaginación, la innovación y la creatividad.

Así por ejemplo, respecto al Componente N°1 referido a los aspectos estructurales-formales de la carrera, la evaluación dio cuenta de que el currículum formal (Plan de Estudios), requiere de urgente

revisión, para ofrecer una mejor formación a los estudiantes, una mejor distribución de los recursos (humanos y financieros), respetando asimismo los criterios y parámetros que se han establecido a nivel nacional por ANFHE para las carreras de Letras. Esta problemática curricular debe constituirse en una de las primeras acciones a realizar en el marco de los planes de mejora emergentes de esta evaluación.

Algunas de las acciones particulares que los docentes en sus informes autoevaluativos han propuesto para avanzar en esta línea de cambio son:

- Búsqueda de un equilibrio entre las dos áreas que conforman el campo disciplinar específico: Lingüística y Literatura, en la distribución horaria y la cantidad de cátedras en relación con la propuesta nacional acordada por ANFHE para los profesorados en Letras.
- Incremento y mejor distribución de la carga horaria y de cátedras en el campo de la práctica profesional.
- Incorporación de trayectos alternativos de cursada en formatos de seminarios, talleres o ateneos que atiendan temas o problemáticas transversales. En este sentido, es importante la generación de un espacio de taller de lectura o de práctica de análisis crítico o instrumentación teórico-metodológica y la posibilidad de apertura de seminarios acreditables o de ciclos optativos de escritura literaria, de periodismo cultural, cine y teatro a los efectos de que los alumnos sean protagonistas de estas etapas formativas.
- Incorporación de una cátedra de Alfabetización académica continua y disciplinar y de una Literaturas Clásicas II. O bien, inclusión de las Literaturas Clásicas en el abordaje del griego y el latín.
- Posibilidad de incrementar el tiempo de cursado en materias troncales para cada área específica (transformación de cátedra cuatrimestral en anual)
- Modificación del nombre de algunas materias o bien desglosamiento en dos cátedras, ubicadas en forma consecutiva en el Plan de Estudios de la carrera.

- Modificación de la currícula de primer año con la finalidad de facilitar el cursado a los estudiantes ingresantes que coadyuve al mejoramiento de los índices de retención.
- Fortalecimiento del trayecto de investigación de la Carrera de Letras para poder atender el perfil del egresado.
- Atención a las diferentes necesidades de formación filosófica de los integrantes del grupo de estudiantes que año a año cursan la materia, a los efectos de proponer estrategias que promuevan una mayor profundización de las categorías filosóficas respetando los procesos que cada carrera tiene.
- Distribución equilibrada de la banda horaria de cada asignatura para garantizar el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos.

Por su parte, el análisis de la planta docente y los datos de matrícula, ingreso, promoción y egreso, requieren ser abordados desde un doble tratamiento: desde una reconstrucción de los datos cuantitativos provistos por la facultad mejorando la base de datos existentes y adaptándolos a la realidad académica de las diversas materias; hasta un análisis exhaustivo y auto-crítico respecto a la problemática de la relación ingreso-egreso, el desgranamiento y las posibilidades de retención de los alumnos que ponen en foco las prácticas evaluativas de las cátedras y exigen estrategias institucionales de superación. Algunas de ellas podrían ser la formación docente en servicio en didáctica de la educación superior, la realización de procesos de análisis de las prácticas docentes, el fomento de proyectos de investigación-acción o de innovación pedagógica.

En cuanto a las condiciones institucionales, la evaluación sirvió para develar la ausencia, falta y/o escasez de ciertas condiciones -espacio físico, contaminación auditiva, recursos materiales, políticas institucionales para el desarrollo académico, personal de apoyo, biblioteca, recursos docentes, programas específicos para atender la problemática del ingreso, trayectoria y egreso de los estudiantes, entre otros- que requieren ser atendidas por la gestión para una optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Recordamos algunas de las propuestas que al respecto han formulado los docentes en sus informes:

Replanteo de políticas institucionales referidas a los cursos de ambientación destinadas a los estudiantes ingresantes que sean consensuadas con el colectivo docente, acompañen todo el trayecto de primer año y el proceso de selección de los tutores incluya una preparación previa para el ejercicio del rol.

- Asignación a cada docente de la función específica para la que fue designado según su cargo y dedicación, posibilitando su formación integral.
- Ampliación de los equipos de cátedra -incorporación de un Jefe de Trabajos Prácticos y un Ayudante de 1<sup>a</sup>-, a los efectos de ofrecer más comisiones de trabajos prácticos, taller de lectura y consultas, a fin de proponer una enseñanza más particularizada, con mayor contacto con los alumnos. Insistir en la inclusión de más estudiantes adscriptos y voluntarios en las cátedras y también generar la posibilidad de constitución de equipos interdisciplinarios.
- Implementación de la autoevaluación permanente de las cátedras.
- Articulación inter-cátedras, mediante propuestas de ejercitación de procesos de lectura andamiada desde enfoques críticos heterogéneos, desde la didáctica de la literatura, con formatos de foros y seminarios para promover itinerarios de lecturas autónomas y de apropiación de corrientes críticas.
- Mejoramiento de las condiciones edilicias de la facultad en relación con la actualización de libros de la biblioteca, la creación de aulas con materiales tecnológicos y otros espacios para el desarrollo de actividades diversas: consulta a los estudiantes, reuniones de cátedra, ateneos, etc.
- Sugerencia para que se utilice en la evaluación de carrera docente las preguntas que se desarrollaron para la entrevista a alumnos y no la grilla que socializaron desde Secretaría Académica.
- Planificación de actividades de extensión que involucren a otras cátedras y a los alumnos.
- Continuación con el seminario interno de investigación-extensión. Formación de recursos humanos para poder, con el tiempo, conformar un equipo de investigación específico.

- Sinceramiento institucional de los tiempos de cursada de las “materias cuatrimestrales”, que no responden a tal denominación, en este sentido es importante una reflexión acerca del lugar que ocupa en la institución el dictado de clases frente a otras muchas y múltiples actividades por las que suelen suspenderse las actividades áulicas.
- Redefinición institucional acerca del alcance de “las actividades de extensión” y capacitación de los docentes en su diseño, implementación y gestión. A partir de estas acciones, solicitud de que se visibilicen en los programas de estudio de cada materia.
- Innovación del sistema de evaluación, de modo de ofrecer la opción de promocionar la materia a los estudiantes que disponen de mayor tiempo para dedicarse al cursado. O bien de regularizar la materia con bajas exigencias de asistencia para los alumnos que trabajan; y la posibilidad de rendir libres a los que no poseen la factibilidad de asistir a las clases con la ayuda del docente en las consultas que consideren pertinentes.
- Promoción de actividades de investigación sobre problemáticas que aborden el sistema de la lengua.

En cuanto al Componente N° 2 sobre los *aspectos estructurales-formales del currículum* de la carrera, el análisis del currículum pensado (los programas de cátedra), como del currículum en acción (desde las visiones de los actores) nos permitió identificar la necesidad de formación de los docentes, centrados en la formación disciplinaria de origen, en temas relacionados a la didáctica de nivel superior, que nos permita re-visitarse las programaciones de cátedra y explorar nuevos sentidos para la enseñanza y la formación docente y profesional. Nos exige, asimismo, la creación de nuevas formas de organización del trabajo académico y de articulación entre las cátedras de la carrera. Algunas estrategias de formación mencionadas en el problema anterior pueden capitalizarse en este sentido.

Recapitulamos a continuación aquellas propuestas de los docentes que justifican esta línea de acción para la mejora del currículum:

### **Problema Específico N°1: Propuestas de las cátedras**

Generación de un diálogo fluido y un intercambio de experiencias con los docentes de los años subsiguientes de la misma área a fin de consensuar programas, experiencias, prácticas, saberes, criterios y modalidades de evaluación.

Organización de seminarios inter-cátedras periódicos -y otros que pudieran surgir como actividades comunes- o de talleres con cátedras afines -a la manera del Ciclo de charlas “Aula Arguedas”- para lograr un panorama más amplio de los contenidos propuestos en el programa de las cátedras relacionadas con la literatura.

Inclusión de la evaluación oral sobre premisas acordadas y comunicadas a los alumnos.

Planteo y puesta en funcionamiento de un mecanismo eficiente de comunicación y organización entre los miembros de los equipos de cátedra.

Reformulación y actualización del programa y de los contenidos.

Presentación de la cátedra, en la lectura del programa con la explicitación permanente de las opciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas asumidas por cada cátedra, en función de las correlativas y de la carrera en general. También acordar con los estudiantes las modalidades de consulta e informar la introducción de modificaciones en el programa de cátedra: clasificación de la bibliografía en obligatoria y de consulta; detalle de la bibliografía por unidad.

Comunicación de las actividades completas que llevará adelante la cátedra en el año, especialmente las referidas a extensión e investigación cuando se hace la presentación de la materia.

Incorporación de estrategias lúdicas en el trabajo áulico, en combinación con la lectura de material teórico como instancia previa y necesaria.

Establecimiento de un diálogo fluido y un intercambio de experiencias con los docentes de primer año, a fin de consensuar programas, experiencias, prácticas, saberes.

Optimización de la comunicación entre los integrantes del equipo con reuniones de trabajo más frecuentes.

Reducción de la propuesta programática con menos textos o fenómenos para priorizar el proceso inferencial del corpus elegido con el objetivo de buscar un equilibrio en la selección de textos literarios y críticos con su abordaje en clases prácticas y/o taller de lecturas-críticas.

Incorporación de procesos reflexivos alrededor del programa de cátedra para su mejoramiento como documento pedagógico.

Reducción del número de trabajos prácticos evaluativos y del número de cartillas proporcionados por las cátedras, sobre todo las que se desarrollan durante un cuatrimestre.

### **Problema Específico N° 2: El desarrollo curricular: el currículum vivido**

Inclusión en el programa de cátedra de los aspectos observados en el proceso de autoevaluación.

Revisión y replanteo del concepto de “seguimiento”, sus alcances, modos, estrategias.

Puesta a prueba de distintas metodologías para hacer la conexión texto literario/contexto histórico a fin de que no se produzca la preeminencia de lo histórico sobre lo literario.

Aprovechamiento de la percepción de los alumnos acerca de la materia como “fundamental” en su formación, para potenciar ese valor, y su percepción acerca de que los aprendizajes les sirven para aprender otras materias.

Optimizar la enunciación de la estructura de unidades temáticas relacionadas en torno a ejes comunes dentro del programa, de modo que no se interpreten como compartimentos estancos.

Clarificación de los modos en que se conforman los equipos de investigación y cómo se hacen las convocatorias para desterrar la idea de que solo los “alumnos preferidos y/o destacados” se suman a las propuestas de la cátedra.

### **Problema N°3: La formación en las prácticas pre-profesionales**

Mejoramiento del compromiso con la práctica docente, el trabajo colaborativo entre el equipo de cátedra y las relaciones con todos los espacios curriculares, promoviendo una articulación vertical y transversal con los espacios curriculares troncales para una práctica profesional eficaz.

Necesidad de mejorar las prácticas docentes para una enseñanza de calidad.

Posibilidad de que los alumnos realicen sus prácticas profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

Diversificación de la modalidad de los trabajos prácticos evaluables.

Insistencia en la modalidad de trabajo grupal por ser inherente a la futura práctica profesional.

Sobre el Componente N° 3 referido a la metaevaluación, el proceso nos dejó como aspecto a fortalecer la necesidad de continuar con el aprendizaje y el fortalecimiento de la cultura evaluativa y participativa en nuestra carrera. Aprendizajes que deben ser acompañados por acciones de formación permanente y con la creación de condiciones institucionales -tiempo, espacio, recursos, etc.- que permitan la mayor participación posible. De este modo, pensamos que estas y otras vías de acción que puedan pensarse y proyectarse colectivamente, ayudarán a mejorar las distintas problemáticas detectadas en la evaluación.

Destacamos que los resultados de este proceso –abiertos a lecturas más agudas desde diferentes perspectivas teóricas– si bien constituyen una representación parcial y aproximada del estado de la carrera en relación con su devenir histórico, nos proveen de un conocimiento para la toma de decisiones fundamentada sobre el porvenir del Profesorado y Licenciatura en Letras. Nos ofrecen, desde la inter-comprensión del currículo prescripto, pensado y actuado, un panorama sobre la necesidad de su fortalecimiento en aspectos socio-pedagógicos y prácticos para una aproximación a los criterios



acordados por ANFHE y a las actuales posibilidades de inserción laboral de los egresados.

Señalamos que, aunque las condiciones institucionales para su desarrollo no fueron las óptimas o deseables, valoramos el esfuerzo y el compromiso de los que participaron en las diferentes acciones del proyecto. Lo hicieron con el convencimiento de que este modelo de investigación favorece el intercambio productivo, la creatividad, el reconocimiento del otro y coloca a los actores, co-responsables desde sus distintos roles del hacer curricular de una carrera, en el lugar de resignificar lo heredado y lo construido para proyectar como sujetos de derecho y sin renunciar a las utopías, un posible futuro no exento de interrogantes y nuevos desafíos.

Señalamos que el tránsito por esta experiencia requiere una fuerte convergencia de propósitos entre los involucrados y la conciencia de que cualquier decisión institucional en la búsqueda de un bien común necesita su sostenimiento técnico-financiero, político y pedagógico para vivirla como un beneficio. De otro modo, se obstaculiza con la complejidad de la tarea y se robustece a las voces disidentes.

En resumen, consideramos que este proceso marca otro entendimiento político, pedagógico e institucional de las carreras de profesorado universitarios que incidirá en la vida institucional, no solo de la carrera sino en las otras que también deseen transitar su construcción desde un paradigma participativo, colaborativo y autoevaluativo.

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Aguerrondo, Inés (1991). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.
- Aguerrondo, Inés (2009). "Niveles o ciclos" en *Revista Internacional del Magisterio*, N° 38. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondo-ciclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>

- Alterman, Nora (2008). “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas” en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. FFyL-UNC. Año 10, N° 6, noviembre 2008.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007). “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos” en Sverdlick, Ingrid: *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Andreozzi, Marcela (1998). “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación” en *Revista del I.I.C.E.* Año VII, N° 13, diciembre 1998 (33-43).
- Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Argüello, Susana (2010). *Trayectorias laborales de graduados en Ciencias de la Educación*. Informe Final de Investigación. SECter-UNJu.
- Argüello, Susana Beatriz (2011). *La construcción del objeto*. Parte 1. Ficha de la Especialización en Investigación Educativa. FHyCS-UNJU.
- Argüello, Susana Beatriz (2014). “Formando en la práctica docente: El dispositivo “Concursos docentes simulados” en una cátedra de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. En *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*”. FFyH-UNC. Córdoba, 16 al 18 de octubre de 2014.
- Argüello, Susana Beatriz (2015). *Dispositivos de formación docente*. Ficha de la cátedra “Universidad y Formación docente”. Carrera de Ciencias de la Educación. FHyCS-UNJU. 2015.
- Argüello, Susana Beatriz; Bellido, María Laura; Farfán, Liana y Zoppi, Ana María (con la colaboración de Lía Stella Brandi – UNCuyo), (2012). *La Investigación-Acción en la auto-formación permanente de profesores: Investigación, Diálogo y Reflexión*. Jujuy: EDIUNJU.
- Argüello, Susana y Rementería, Silvia (2002). “El desarrollo curricular en el I.F.D.C. N° 4: apuntes de la etapa analítica de una investigación” en *Actas de las primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Investigación educativa de docentes y estudiantes del I.F.D.C. N° 4*”. I.F.D.C. N° 4. S.S. de Jujuy, octubre de 2002.

- Argüello, Susana; Angelicola, Nilda; Flores, Santiago; Rementería, Silvia (2002). “El desarrollo curricular en el I.F.D. N° 4: Estudio de los Campos de la Formación General Pedagógica y la Formación Especializada”. *V Seminario Interno: “La investigación educativa en la Provincia de Jujuy”* de la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” de la FHyCS- UNJu. Mayo del 2002.
- Argüello, Susana; Angelicola, Nilda G.; Flores, Santiago y Rementería, Silvia (2008). “La construcción y desarrollo del currículum en docentes del Área Pedagógica de la Formación Docente” en Argüello, Susana (Comp.), *El deseo de conocer. Diez años de investigación educativa en el I.S.F.D. N° 4 de San Salvador de Jujuy*. Jujuy: Apóstrofe Ediciones.
- Bernstein, Basil (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bombini, Gustavo (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Editorial-Facultad de Filosofía y Letras/UBA.
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2014). “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica” en *Revista Enunciación*. Febrero 2014.
- Briones, Guillermo (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carbone, Graciela (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras Domingo, José (1994). “La práctica del currículum: diseño, desarrollo y evaluación” en *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, María Cristina (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2008). *Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, Alicia (1995). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Edelstein, Gloria (2011). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fabré, Michel y Christian Orange (1997). “Construcción de problemas y superación de obstáculo” en Camilloni, Alicia, *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, Giles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flick, Uwe (1998). *An introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Follari, Roberto (1995). *Lo curricular*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Marzo.
- Gobo, Giampietro (2005). “The renaissance of qualitative methods” en *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3), art. 42. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-42-e.htm>.
- Gómez Ruiz, Miguel Ángel (2008). *¿Cómo se participa en la evaluación de programas?* Revista Tavira, N° 24, 2008.
- Goodson, Igor (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Guevara, Raúl (2000). *Currículum nulo: ¿Cómo dijo?* Revista Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías, N°. 8, 2000. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024209>
- House, Ernest (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Imbernón, Francisco (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lagos, Marcelo y Gutiérrez, Mirta (2006). “Dictadura, democracia y políticas neoliberales. 1976-1999” en Teruel, Ana y Lagos, Marcelo (Dir.): *Jujuy en la Historia. De la Colonia al Siglo XX*. San Salvador de Jujuy. EdiUNJu.
- Lucarelli, Elisa (2000). “El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas” en Lucarelli, Elisa (Comp.) (2000), *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchiarola, Viviana (2000): *El currículum de la formación docente*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Morse, Janice (2004). “Qualitative evidence: using signs, signals, indicators, and facts” en *Qualitative Health Research*, 14 (6), pp. 739-740.

- Pruzzo, Vilma (2013). *Las prácticas del profesorado*. Mediadores didácticos para la innovación. Córdoba: Brujas.
- Rama, Ángel (1975). "Sistema literario y sistema cultural en Hispanoamérica", en *Literatura y praxis en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gila Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación evaluativa*. Málaga: Aljibe.
- Sanjurjo, Liliana (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993). "Metaevaluación: Las fuentes de credibilidad" en *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarlé, Patricia (2003). *La historia natural en la investigación cualitativa*. Revista del I.I.C.E. Año XI (21), (25-30).
- Sirvent, María Teresa (2006). *El proceso de investigación*. Documento de la cátedra "Investigación y Estadística Educacional I". Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Souto, Marta: "Los dispositivos pedagógicos desde una mirada técnica" en Souto, Marta y otros (1999), *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Steiman, Jorge (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM Edita.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.
- Universidad Nacional de Jujuy. (2004) *30 años de Historia*. San Salvador de Jujuy, EDIUNJU.
- Vasilachis De Gialdino, Irene (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis De Gialdino, Irene. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.
- Zoppi, Ana María (1991). "Currículum y planificación educativa" en Aguerrondo, Inés, *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.

### *Documentos consultados*

- ANFHE (2014): Proyecto *Construcción de un modelo de evaluación para las Carreras de Profesorado: Experiencia Piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras*. Aprobado en el XXV Plenario de ANFHE. Santa Fe, 8 y 9 de setiembre de 2014.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras*. Res. N° 787/12.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *Modelo de Asignación Presupuestaria*. Texto unificado de los Acuerdos Plenarios referidos al Modelo de Asignación presupuestaria (AP465/03, AP 508/04, AP 660/08 y AP690/09). Buenos Aires 8 de marzo de 2012.
- FHYCS-UNJU (1992): Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 001-92.
- FHYCS-UNJU (2006): Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 402/06.
- FHYCS-UNJU (2011): Modificatoria del sistema de correlatividades del del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res.N° F.H.C.A. N° 1093/11.
- FHYCS-UNJU (2011): Sistema de Correlatividades del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 1093/11
- FHYCS-UNJU (2012): Extensión de la vigencia del Plan de Estudios 1992 de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 036/12.
- FHYCS-UNJU (2015): Programa de cátedra de “Práctica y Residencia Docente”. Profesorado en Letras.
- PERASSI, Zulma y MACCHIAROLA, Viviana (2014): “Hacia una evaluación democrática de las carreras de profesorado”. Documento N° 1 de ANFHE.
- Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Políticas Universitarias, Programa de Calidad Universitaria (2017): Proyecto de Apoyo a la evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras. (Res- 2017-3075-APN-SE-CPU-ME).

## Capítulo 6

# **La experiencia de autoevaluación de las carreras de Profesorado en Letras de la UNPSJB**

*Claudia Coiçaud; Silvia Bittar; Susana Medrano;  
Luciana Mellado; Mónica Olbrich*

## Resumen

Se presentan los resultados de una investigación evaluativa que indaga acerca de los procesos de integración curricular en los profesorados en Letras de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en relación con la formación profesional (período 1999-2014).

El dispositivo de generación de datos incluye -a nivel de lo prescripto- el análisis de los planes de estudio actualmente vigentes en las sedes Comodoro Rivadavia y Trelew de la UNPSJB. A fin de acceder al nivel de las prácticas de formación efectivamente desarrolladas en la institución formadora, se administró una encuesta dirigida a profesores a cargo de asignaturas y otra destinada a graduados, se realizaron entrevistas a docentes de larga trayectoria -fundacionales- y se desarrollaron grupos focales en los que participaron profesores y estudiantes.

Completa este estudio un análisis cuantitativo y cualitativo de la matrícula, ingreso, retención y egreso de los alumnos, del cual no se dará cuenta en esta presentación.

### 6.1. Acerca de los inicios del trabajo de autoevaluación

El proceso de autoevaluación de los Profesorados en Letras (Sedes Trelew y Comodoro Rivadavia) se organizó a partir del diseño de una investigación evaluativa en el marco de la experiencia piloto coordinada por ANFHE<sup>33</sup>.

De acuerdo con las orientaciones brindadas por la Comisión Directiva de esta entidad, el diseño de investigación elaborado por nuestra unidad académica promueve un proceso de evaluación basado en criterios combinado con una evaluación comprensiva (Stake, 2006). Mediante el primer tipo de evaluación se pretende examinar críticamente los planes de estudio tomando en consideración los lineamientos curriculares fijados por ANFHE para los Profesorados

---

33 ANFHE (2014). Proyecto: *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras* y ANFHE (2014). Documento de trabajo 2: *Orientaciones para el diseño de la investigación evaluativa.*



en Letras y, también, analizar sus desarrollos curriculares conforme con los siguientes criterios<sup>34</sup>:

- Criterios referidos a dimensiones propias de cada carrera: historia y contexto de surgimiento de la carrera, articulación entre formación disciplinar y pedagógica, matrícula, ingreso, retención y egreso.
- Criterios referidos a dimensiones contextuales: inserción profesional de los graduados y prácticas profesionales emergentes.

En tanto que, a través de una evaluación comprensiva, se propone registrar y sistematizar los múltiples significados que los actores otorgan a la organización e implementación de los planes de estudio, así como a las acciones y procesos de formación vivenciados. Este segundo modo de evaluación propiciará la emergencia de valores y criterios no prefigurados en los lineamientos curriculares propuestos *a priori*.

En el caso de nuestra Universidad -atendiendo a su carácter regional- las carreras de Profesorado en Letras se desarrollan en dos sedes -Comodoro Rivadavia y Trelew- distantes entre sí 400 km. aproximadamente. Desde la fundación de la UNPSJB<sup>35</sup>, en 1980, y por un lapso de casi veinte años, cada sede implementó sus propios planes de estudio. En 1999, luego de un inédito proceso de articulación curricular, se unificó la oferta de formación en ambas sedes. Una decisión institucional, en 1994, marcó el inicio de este proceso de unificación de planes: el establecimiento de un *Eje de formación docente común* para las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales<sup>36</sup> (Res. CAFHCS N° 014/94), considerando que era imprescindible establecer una “estrecha relación” entre los

---

34 Los mismos han sido seleccionados atendiendo a los criterios globales sugeridos por la ANFHE en los documentos metodológicos antes citados.

35 La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), creada por la Ley 22.173, tiene carácter regional y resulta de la fusión, por esos años, de dos instituciones previas; la Universidad salesiana o Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB), con origen a partir de la Ley 14.557 o Ley Domingorena sancionada en 1960, y la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP) creada por la Ley 20.296 de 1973. Ambas conformaron inicialmente la UNPSJB, a la que se sumó el Instituto Universitario de Trelew (IUT) por traspaso del Gobierno de la Provincia de Chubut, en 1981.

36 En adelante FHCS.

principios generales de la pedagogía, la didáctica y la psicología evolutiva con los contenidos específicos de las diversas disciplinas, en este último caso, haciendo referencia a cada una de las áreas relativas al saber a enseñar (Perrenoud, 2004) que organizan los planes de estudio de los profesorados en Letras, Historia y Geografía.

De allí en adelante, la Facultad ha dado continuidad al trabajo en torno a la revisión y reforma de planes de estudio de los profesorados, constituyendo en la actualidad un eje de su política académica en el marco de las actividades propuestas por las asociaciones de ANFHE/CUCEN desde sus inicios. Esto ha permitido la participación de representantes docentes en las comisiones disciplinarias de Geografía, Historia y Letras para la definición de los lineamientos preliminares en los campos de formación específica y de formación en la práctica profesional docente de cada carrera. En ese marco, la FHCS de la UNPSJB aprueba el Plan de Estudios para el Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria y comienza su implementación durante el ciclo lectivo 2013, encontrándose en revisión el Profesorado en Letras -Nivel Superior-.

De acuerdo con lo expuesto, se impuso la necesidad de constituir un equipo de trabajo integrado por representantes de las sedes Trelew y Comodoro Rivadavia<sup>37</sup> a fin de considerar la singularidad de los procesos de integración curricular e integrar los aportes sistematizados por la Comisión de Autoevaluación de la FHCS.

## **6.2. Decisiones preliminares en relación a la formulación del tema y problema a investigar**

Nuestro período de estudio centra la atención en los procesos y tensiones que tuvieron lugar entre 1999 y 2014 y pueden distinguirse dos etapas en lo concerniente a la implementación de planes de estudio.

---

<sup>37</sup> Bajo la Coordinación General de la Lic. Claudia Coiçaud, trabajaron en la *Sede Comodoro Rivadavia* los docentes Eduardo Bibiloni, Silvia Bittar, Susana Medrano, Brenda Melián, Luciana Mellado, Mónica Olbrich, Sebastián Sayago y María de Fátima Linares, en tanto que en la *Sede Trelew* lo hicieron María Luján Cornier, Eunice Gajardo, Marisa García, Zulema Morison, Dora Beatriz Neumann y Silvia Zamarreño.

En lo que atañe a la primera etapa, esta se caracteriza por la aprobación y desarrollo de los primeros planes de estudio unificados para ambas sedes, a saber:

- *Profesorado en Letras para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal*, (duración: cuatro años), Resolución CAFHCS N° 371/98<sup>38</sup> y/o 187/99<sup>39</sup>, y resoluciones CS 083/99<sup>40</sup> y 153/00<sup>41</sup>. Resolución ME N° 475/00.
- *Profesorado en Letras* (Nivel Superior) (duración: cinco años). Resolución CAFHCS N° 020/99 y Resolución CS N°091/99. Con fecha de febrero de 2000, el ME informa que “toma conocimiento y registro”.

La reforma curricular unificada tuvo como marca de época la adecuación a los lineamientos de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior.

En lo que respecta a la segunda etapa, el año 2008 marca el inicio de un proceso de revisión de los planes antes mencionados, tomando en consideración los diferentes cambios en el sistema educativo.

Como resultado de este proceso, el plan del *Profesorado en Letras para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal* fue reemplazado por uno que explícitamente se ajustó a las pautas fijadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los diferentes documentos emanados de AN-FHE:

*Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria*<sup>42</sup>  
(duración: cuatro años). Resolución CDFHCS N° 455/2012.  
Resolución CS N° 028/13. Resolución ME N° 265/15.

---

38 Avala en lo general la propuesta de creación del Profesorado en Letras para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal en Letras y los reajustes del Profesorado Superior y Licenciatura en Letras, presentada por el Depto. de Letras de la FHCS.

39 Solicita al CS de la UNPSJB la aprobación del Plan de Estudios correspondiente a la carrera de Profesorado para el tercer ciclo de la EGB y Ed. Polimodal en Letras.

40 Indica que siga el trámite ministerial correspondiente para su validación nacional.

41 Rectifica la anterior y sus anexos en la denominación de la carrera.

42 En adelante PULES.

Este plan fue implementado a partir de 2013, conjuntamente en las sedes Comodoro Rivadavia y Trelew. En tanto, el del Profesorado en Letras (Nivel Superior), todavía vigente, se encuentra en proceso de modificación.

De acuerdo con lo expuesto, nuestro corpus comprendió el análisis e implementación de planes de estudio correspondientes a ambas etapas. Ahora bien, la consideración del nivel de las prácticas de formación contribuyó a su delimitación, quedando finalmente seleccionados los planes del Profesorado en Letras (Nivel Superior) y PULES. En efecto, se trata de una decisión de orden metodológico, ya que solo sería posible recuperar la voz de los protagonistas de las acciones y de los procesos de formación que se desarrollan en el marco de los planes actualmente vigentes<sup>43</sup>.

Las sucesivas reuniones de la comisión de trabajo permitieron acordar una primera formulación del tema, problema y objetivos.

Tema: Desarrollo curricular en los Profesorados en Letras de la UNPSJB.

Problema: Tensiones y resoluciones en el proceso de integración curricular en los Profesorados en Letras de la UNPSJB en relación con la formación profesional (período 1999-2014).

### 6.3. Objetivos

*Objetivos generales:*

- Caracterizar los procesos de integración curricular en los Profesorados en Letras de la UNPSJB en relación con la formación profesional.
- Valorar procesos y resultados del desarrollo curricular de estas carreras a partir de los lineamientos para la evaluación de las carreras de profesorado universitario.

---

<sup>43</sup> A partir del año 2013, los estudiantes se inscriben y comienzan a cursar el Profesorado en Letras (Nivel Superior) y el PULES. Aquellos estudiantes que habían iniciado sus estudios en el Profesorado en Letras para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal, al inicio de esta investigación, o bien habían finalizado sus estudios y serían encuestados como graduados, o fueron reincorporados al PULES de acuerdo con lo normado por el *Reglamento de alumnos* de la FHCS de la UNPSJB.

*Objetivos específicos:*

- Analizar críticamente los planes de estudio vigentes en ambas sedes de la UNPSJB atendiendo a la selección de contenidos, carga horaria y características asumidas por el campo de la formación en la práctica profesional docente.
- Describir las acciones desarrolladas por los formadores tendientes a generar procesos de integración curricular entre el campo de la formación disciplinar específica y los otros campos de formación definidos por ambos planes de estudios.
- Sistematizar la información descriptiva y valorativa acerca de la formación profesional suministrada por los diferentes actores de las carreras de los profesorados en ambas sedes.
- Obtener información relativa a prácticas profesionales emergentes a partir de la inserción profesional de los graduados de los profesorados en Letras de la UNPSJB.
- Describir cuantitativa y cualitativamente la matrícula, el ingreso, la retención y el egreso de los alumnos de los profesorados estudiados.

#### **6.4. La formación profesional de profesores universitarios en Letras para la educación secundaria: acciones y procesos de formación**

Se presentan aquí algunos núcleos problemáticos que permitieron avanzar en la delimitación del objeto a evaluar y construir el referente de este proceso evaluativo.

La discusión en torno a estos núcleos problemáticos estuvo presente desde los primeros intercambios profesionales en la comisión de trabajo, y posibilitó la toma de decisiones en el plano metodológico, orientando posteriormente el análisis e interpretación de los datos, es decir, la construcción del referido (Poggi, 2008). En términos de Figari (2012), la comisión de trabajo se comprometió en un proceso de construcción y explicitación del “sistema de referencias” -o referencialización- que otorga sentido a la evaluación.

#### 6.4.1. *Evaluar la formación de futuros profesores en Letras: más que evaluar un Plan de Estudio*

Evaluar la formación de futuros profesores en Letras implica considerar al menos dos niveles analíticos: el correspondiente a lo prescrito y el relativo al nivel de las prácticas de formación.

Luego de los trabajos de Ferry (1983, 2004) es posible precisar la distinción existente entre acción de formación y proceso de formación. Las acciones o dispositivos de formación remiten a los “soportes” del proceso formativo, al trabajo de diseño que realizan los formadores para generar ese proceso de desarrollo personal que compromete a las personas a “ponerse en forma” para el ejercicio de una determinada profesión. Esta distinción habilita entonces a explorar el campo de las prácticas de formación y eventualmente las trayectorias construidas por los futuros profesores. Ha de considerarse que las situaciones de formación siempre presentan un carácter “potencial” (Dominicé, 1990) y que será necesario, entonces, indagar en los procesos que dan cuenta de la construcción singular que realiza el sujeto en interacción con los dispositivos de formación (Olbrich, 2006).

En el marco de esta investigación evaluativa, se entenderá al Plan de Estudio y los programas elaborados por los formadores como acciones o dispositivos de formación. Para acceder al nivel de las prácticas reales desarrolladas y vivenciadas por los actores se requieren dispositivos específicos de generación de datos que en esta primera aproximación no es posible organizar, de modo que se trabajará a partir de las *prácticas declaradas*<sup>44</sup> (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer y Sonntag, 2002) por los protagonistas de los procesos de formación. En este sentido, las encuestas, entrevistas y la realización de grupos focales con estudiantes y formadores constituyen una acción necesaria para que emerja la dimensión experiencial vinculada al proceso de formación.

---

<sup>44</sup> En el campo de prácticas, los datos construidos a partir de instrumentos “clásicos” como las entrevistas y encuestas se reconocen como *prácticas declaradas* y toman como objeto de análisis los discursos que los actores construyen sobre sus prácticas. Se distinguen así de las *prácticas constatadas* por el investigador, quien se propondría acceder “directamente” a las prácticas del actor en situación. Para acceder a las *prácticas reales* de los actores es necesario construir dispositivos específicos de generación de datos, por ejemplo, como aquellos que provienen de la *Clínica de la actividad* (Clot, citado por los autores) o bien de otras metodologías que se interesan en la cuestión de la investigación de la actividad humana.

#### 6.4.2. *El proceso de referencialización constructiva y la superación del nivel de lo prescripto*

El proceso de referencialización transitado por la comisión de trabajo se esforzó en explicitar el “sistema de referencias” utilizado, superando el nivel de lo prescripto -en este caso el Plan de Estudio y los lineamientos elaborados por ANFHE para los profesorados universitarios en Letras- para dar lugar a la incorporación del nivel de las prácticas y la actividad de los sujetos comprometidos en la evaluación.

La construcción del referente no puede confundirse con lo prescripto o normado puesto que se refiere al “conjunto de ejes en relación con los cuales se sitúa un punto... y que permiten definir las coordenadas de ese punto”, y es por ello que los referentes podrían reconocerse como “reveladores de sentido”<sup>45</sup> (Figari, 2012) del proceso de formación profesional.

La organización de los lineamientos para los profesorados universitarios en *campos de formación* -útil al momento de diseñar un Plan de Estudio- no resulta suficiente para constituir ese eje de coordenadas que permita definir un referente para evaluar un proceso de formación. Se trata de construir una perspectiva que permita interrogar el diseño del plan de estudio en tanto dispositivo de formación profesional y considerar los sentidos que asumen las prácticas de formación vigentes.

#### 6.4.3. *Acciones de formación destinadas a construir saberes profesionales: ¿por qué no se agotan en “situaciones de enseñanza”?*

Un punto de referencia importante para construir el objeto a evaluar es la necesaria distinción entre formar y enseñar. Si bien la enseñanza se encuentra incluida en la acción de formar, no se limita a ella (Ferry, 2004; Barbier, 1999; Beillerot, 2006). En el caso de nuestro país, el campo de la formación aún presenta dificultades para ser reconocido en su especificidad; en general es utilizado de manera intercambiable con el de enseñanza. En este sentido se plantea: ¿es que solo se piensa en términos de una única forma de enseñar en la

---

45 La traducción es nuestra. De este modo, el autor también indica que los estándares, prescripciones o normas no son la única fuente de legitimidad para determinar los criterios e indicadores en un proceso de evaluación.

educación superior?, ¿qué o quiénes se constituyen en soportes del proceso de formación?

Es necesario advertir que en el caso de la formación se trata de construir un objeto diferente. Las situaciones de formación, tal como se señala más arriba, se definirían por su intención de generar un proceso que permitirá a los futuros docentes diseñar, gestionar y evaluar situaciones de enseñanza, así como resolver otras situaciones de trabajo, en este caso, en la escuela secundaria. Se requiere entonces reconocer la necesidad de ampliar la mirada y resignificar los aportes específicos que realizan los diferentes campos disciplinarios y el propio campo profesional, es decir, orientar la acción hacia un proceso de formación profesional.

Esta distinción, además, implica dar cuenta de la especificidad del campo de la formación docente, ya que se trata de formar jóvenes y adultos integrando una dimensión de trabajo pedagógico sobre las adquisiciones de la experiencia, formar profesionales que van a desempeñarse en el campo educativo y formar para enseñar saberes provenientes de un determinado campo disciplinario (Olbrich, 2006), dimensiones que no se encuentran presentes en las situaciones de enseñanza.

Por último, cabe señalar que la investigación acerca del campo de la formación profesional y las características particulares que asume la currícula es relativamente reciente (Lessard y Bourdoncle, 2002), como así también el interés por los procesos de profesionalización de los formadores de futuros docentes (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002). En este sentido, es interesante considerar el análisis realizado por Follari (2010) en relación a la sistemática disociación existente entre planes de estudio y prácticas profesionales en el marco de la actividad universitaria. El autor examina esta relación e identifica como aspecto problemático de esta situación “la incapacidad para ligar teoría y crítica con formas de investigación y de práctica social concreta. Algo que exige mucho más que la sola - y por demás necesaria - remisión a los libros y autores” (Follari, 2010: 28). Las transformaciones por hacer para que nuestros egresados encuentren un terreno menos hostil y desconocido requieren, según Follari situar la universidad de cara a la sociedad y a sus prácticas habituales como una forma de liberarla de su lógica de autolegitimación interna.



#### 6.4.4. *Los formadores del proceso de formación profesional*

Es frecuente que en el ámbito universitario se identifique a la “formación docente” con los espacios curriculares correspondientes a pedagogía, didáctica, psicología, práctica profesional, u otras denominaciones que se adopten según los planes de estudio.

Ahora bien, de acuerdo con lo que se viene planteando, en este proceso de autoevaluación se entenderá que cuando se habla de formación docente o de formación profesional se está haciendo referencia a acciones que comprometen a cada uno de los responsables de los espacios curriculares que componen el Plan de Estudio. Si se considera que la construcción de un saber profesional implica reconocer que se encuentra constituido por una amalgama de saberes plurales y heterogéneos (Tardif, 2004), entre otros aquellos provenientes del campo de la disciplina que se va *a enseñar* en la escuela secundaria y otros del campo de las disciplinas *para enseñar* (Perrenoud, 2004), sin obviarse los saberes de carácter experiencial que permean las múltiples construcciones profesionales posibles. En relación con esta última afirmación, es preciso señalar entonces que intervienen en este proceso las adquisiciones de la experiencia construidas por el estudiante durante su trayectoria educativa –no solo escolar– y las construcciones profesionales de los docentes que se encuentran en ejercicio en el campo profesional, tanto en la escuela secundaria como en el profesorado.

En este sentido, las propuestas de formación que desarrollan los formadores en el Profesorado en Letras son también la resultante de un conjunto de decisiones pedagógico-didácticas y, en sentido amplio, profesionales; por lo tanto, cada una de las prácticas vivenciadas por los estudiantes en el trayecto de formación inicial son potencialmente formadoras. Esta situación abre una dimensión de trabajo y de indagación interesante en lo referente al campo específico de la disciplina en la que se forman, ya que posee la mayor carga horaria en los planes de estudio, por lo que sería pertinente preguntarse ¿qué modalidades de trabajo pedagógico caracterizan a las prácticas de formación?

Por otra parte, el ejercicio en el campo profesional le presentará a un profesor de educación secundaria diversas situaciones problemáticas, situaciones que exceden lo que podría ser resuelto, por ejemplo, solo a partir de los aportes de una didáctica específica.

#### 6.4.5. *Formar para enseñar en la escuela secundaria: lo que se aprende en la universidad y el desafío de integrar para construir saberes profesionales*

De acuerdo con lo expuesto y con lo que se pretende indagar en este proceso de autoevaluación, se distinguirán dos aspectos fundamentales relativos a la formación de futuros profesores en Letras.

Por una parte, la necesidad de promover *tiempos y dispositivos* que apunten específicamente a la integración y a la movilización de los saberes en la acción cuando se trata de generar procesos de formación profesional (Perrenoud, 2001). Cabe aclarar que, desde nuestra perspectiva, esta afirmación no requeriría necesariamente abandonar una organización del Plan de Estudio por disciplinas sino un trabajo de coordinación a nivel de las prácticas de formación a cargo de los responsables de las diferentes unidades curriculares en articulación con el terreno de las instituciones en las que se desempeñarán los futuros profesores.

Según Perrenoud (2001), la noción de *integración* podría ser entendida en dos sentidos. El primer sentido refiere a las acciones tendientes a establecer relaciones entre los diferentes componentes de la formación, el cual puede ser resuelto a nivel de un trabajo meta-teórico y epistemológico, o bien a través de acciones y/o proyectos que articulan diversos tipos de saberes necesarios para intervenir en situaciones de orden profesional. El segundo sentido, llama la atención sobre los procesos de formación, en particular sobre los procesos de construcción de saberes y su posibilidad de transferencia y movilización en la acción, lo que nos sitúa en el nivel de las prácticas de formación propiamente dichas.

Por otra parte, el segundo aspecto que interesa indagar en este proceso de autoevaluación remite a la construcción de lo que se va a enseñar en la escuela secundaria. Es de notar que aquello que se aprende en la universidad ofrece los fundamentos necesarios para diseñar situaciones de enseñanza pero no constituye una imagen idéntica de lo que se enseñará. Diversas investigaciones en el campo de la formación de profesores en Matemática reconocen estos rasgos (Cirade, 2006; Jellab, 2004; Kuzniak, 2007 en Olbrich y Gualdoni, 2015) y señalan que las acciones de formación destinan poco o casi nada de tiempo a construir lo que constituye el objeto a enseñar en

la educación secundaria y que no representa aún un objeto de diálogo profesional entre los formadores de futuros profesores (Olbrich y Gualdoni, 2015). Es por ello que sería interesante indagar cómo se manifiestan estos aspectos en el caso de la formación de futuros profesores en Letras.

En síntesis, se han identificado algunas razones que permiten vislumbrar la relevancia que adquieren los procesos de integración curricular a nivel prescripto y de las prácticas de formación desde una perspectiva amplia, que permita explorar las diferentes actividades que implica el ejercer la profesión y enseñar en la educación secundaria.

A continuación y en consonancia con lo antes expuesto, parece oportuno un ahondamiento en el campo específico de las Letras, central para esta evaluación de nuestros profesorados.

## **6.5. Evaluación, prácticas del lenguaje y práctica profesional**

A lo largo del proyecto de autoevaluación de los Profesorados en Letras, y desde el inicio en que se formularon sus pautas epistemológicas y metodológicas centrales se utilizó, debatió y fueron repensados conceptos y definiciones del lenguaje y la comunicación que parece oportuno explicitar, pues es desde sus significados que cobra sentido la tarea evaluativa como interpretación e intervención, entre otras dimensiones, discursivas.

Los aportes de la Filosofía del Lenguaje fueron centrales al respecto, particularmente en los planteos posteriores al giro lingüístico. Se reconoce, en este marco, la performatividad del lenguaje y las cinco dimensiones de los significados que la perspectiva pragmática plantea, a saber: su relatividad contextual, su carácter inacabado y en vínculo con las formas de vida, su complejidad, su vaguedad, y su dimensión pública e interactiva (Naishtat, 2005).

Cada una de estas dimensiones se visibilizó de distintos modos a lo largo de la presente investigación. Considerar la relatividad contextual, componente básico de la perspectiva pragmática, permite reconocer el hecho de que los hablantes, profesores, graduados y es-

tudiantes de la carrera que fueron consultados en distintos momentos y a través de distintas estrategias comunicativas orales y/o escritas tienen, y tuvieron en el momento de las interlocuciones propiciadas, ciertos saberes experienciales no solo sobre los temas por los que fueron interrogados en relación con la carrera sino también acerca de la situación particular de habla, lo que resulta condicionante de las referencias. Lo dicho en relación con la carrera, sus actores y prácticas profesionales presupone saberes previos a la puesta en discurso, la existencia de un sistema de políticas de nombramiento previo que se nombra y valora.

Lo antedicho introduce en la dimensión de los contenidos cognitivos que son presupuestos contextualmente entre hablante y oyente que, en este caso y debido al carácter autoevaluativo, pertenecían a una comunidad que comparte tanto saberes disciplinares como usos lingüísticos, que no equivale a uniformidad interpretante alguna. No se adhiere a una teoría ingenua de la ostensión cerrada en una relación binaria *hablante-oyente* sino, más bien, a la consideración de una relación ternaria *hablante-oyente-mundo*.

Al hablar del carácter inacabado del lenguaje y su vínculo con las formas de vida se recupera la ya clásica idea de Wittgenstein (1986) respecto de que *imaginar una lengua es imaginar una forma de vida*. A partir de la noción de forma de vida, que aparece elípticamente en su libro *Investigaciones Filosóficas*, se rota la perspectiva y se muestra el entrelazamiento entre un plano analítico y un plano fenomenológico con dos niveles de actividad. Una, la actividad lingüística y otra extralingüística, ambas vinculadas con el fondo de experiencia humana. Es decir, el lenguaje se torna una actividad en relación con una forma de vida. De allí se derivan hipótesis de lectura que permiten explicar las diferencias ostensibles en los distintos sujetos, de distintas edades, claustros, etc. para valorar y describir las mismas materias, contenidos y áreas.

Respecto de la dimensión pública e interactiva de los significados, otro de los rasgos que cobró notorio sentido en el proceso investigativo es que es importante recordar que no existen lenguajes privados y que la tesis de un *Robinson semántico* es el corolario de la idea de que el lenguaje es la expresión de contenidos mentales, lo que llevado a su límite aísla el significado en cada mente (Naishtat, 2005). Contrario a este planteo, se reconoce que se construyen significados

*con* y *en* interacción con otros. De modo que las instancias previstas para indagar sobre aspectos puntuales del Profesorado no solo permitieron el acceso a información parcial y subjetiva sino el diálogo y el intercambio lingüístico y extralingüístico a través del cual se significaron y resignificaron dinámicamente las ideas e imágenes intersubjetivas de la carrera en general y de la práctica profesional en particular. Se asume, así, no trabajar con verdades indubitables sino con interpretaciones relativas y sujetas a la tensión entre la mirada representacionista y la performativa.

De este modo, a pesar de la importancia dada a las referencias empíricas en el análisis cuantitativo de datos, y de la relevancia otorgada al anclaje observacional, se descrea de la noción de transparencia del lenguaje y de la ley de correspondencia y correlación entre la palabra y lo real. En este sentido, se produce una aproximación a la lingüística de los actos de habla, dentro de la que sobresalen los planteos de John Austin, quien advirtió que el lenguaje no «copia» lo real, sino «actúa» dentro de ello, y así produce acciones y no solo constataciones pasivas. El habitual «hacer cosas con palabras» se hizo evidente, y de ese modo, el lenguaje asume diversas funciones, entre las que dar cuenta «del mundo» es solo una entre otras. Se desplaza, como en nuestro proyecto de investigación, desde la referencia al uso.

Ya desde Jakobson (1975) se reconocen las funciones diferenciales del lenguaje, diferencias que se hicieron presentes en esta experiencia de investigación, en la que además de la función referencial fue frecuente la puesta en acto de la función emotiva, por ejemplo.

Tal como sostiene Follari (2000):

No solo se trata de que no «vivimos para representar», la representación tiene límites. No estamos ante nosotros puestos como objetos: lo que nos pasa subjetivamente no es remisible nunca a representación plena, aquello que podamos poner puramente ante los ojos. Por su parte el lenguaje no copia al mundo, no lo agota; hay matices de la experiencia que no son reconducibles a lenguaje. No todo puede ser dicho, no agotamos la cosa en su puesta en lenguaje (p. 56).

Por otra parte, además de participar de la refutación de la transparencia del lenguaje, se reconoce que nuestra perspectiva, en tanto aspira a una científicidad razonada, “no funciona solo por vía de resolución argumentativa de las controversias; ni es posible evitar que la confrontación argumentativa choque contra la diversidad de paradigmas donde los presupuestos son diferenciados y para nada co-extensivos” (Follari, 2000: 57).

Las prácticas no solo están regidas por normativas argumentativamente mediadas, sino que tampoco es posible una comunicación sin equívocos.

A continuación se presentan los resultados del proceso de autoevaluación realizado, considerándose en un primer momento el análisis de los planes de estudio de los Profesorados en Letras para el Nivel Superior y para la Educación Secundaria.

## **6.6. La formación profesional y los procesos de integración curricular en los Planes de Estudio de los Profesorados en Letras**

En cierto modo, puede decirse que los planes de estudio dejan entrever algunas de las discusiones y decisiones tomadas al momento de su formulación en relación con las orientaciones que podrían asumir las acciones de formación. Posteriormente, vendrá la etapa correspondiente al desarrollo curricular, que puede seguir las orientaciones allí definidas, profundizarlas, o bien ampliarlas en nuevas direcciones. Es por esta razón que será necesario confrontar el análisis de los planes de estudio con los datos obtenidos a partir de las encuestas y grupos focales llevados a cabo con formadores y estudiantes.

De acuerdo con lo solicitado por ANFHE y según el diseño metodológico elaborado, esta comisión analizó la selección y organización de contenidos y cargas horarias por campos de formación, según los criterios y descriptores establecidos en el documento base *Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras* (2014).

Asimismo, se analizaron aquellos aspectos relativos a los procesos de integración curricular y de formación profesional de futuros profesores en Letras.

### 6.6.1. Profesorado en Letras (Nivel Superior)

El Plan de Estudio (Cfr. Anexo I) tiene una duración de cinco años y está organizado en cinco áreas que incluyen 28 asignaturas, cuatro seminarios y un taller. Como otros requisitos se exige la aprobación de dos niveles de lengua moderna extranjera.

Las áreas se distribuyen de la siguiente manera: dos de ellas contienen la formación disciplinar, literaria y lingüística, con un leve predominio de las literaturas y sus estudios; un área comunicacional/socio cultural; un área epistemológica y un área de formación general que contiene la totalidad de las asignaturas y seminarios que integran el eje pedagógico-didáctico aprobado por la FHCS, con una importante carga horaria respecto de planes anteriores.

Los espacios curriculares que conforman las áreas son en su mayoría de régimen cuatrimestral, 20 en total, y los 13 restantes de régimen anual.

La carga horaria total de la carrera Profesorado en Letras (Nivel Superior) es de 3.430 horas. La distribución de horas en las respectivas áreas de formación (Cfr. Cuadro 1) se ajustó a los criterios estipulados por la normativa vigente en el momento de elaboración del plan, según consta en la Fundamentación del mismo.

**Cuadro 1. Carga horaria por áreas de formación y porcentaje sobre total de horas del plan del Profesorado en Letras (Nivel Superior).**

Área	Horas	%
Literaria	960 hs.	28
Lingüística	830 hs.	24
Comunicacional/Socio-cultural	370 hs.	11
Epistemológica	250 hs.	7
Pedagógico-didáctica	1.020 hs.	30
Total	3.430 hs.	100

ANFHE fijó en 2.900 horas la carga horaria mínima para el profesorado (2014: 7). Esta pauta sirve actualmente de referencia al Departamento de Letras para la elaboración del nuevo Profesorado en Letras para la Educación Superior, cuya duración será de cinco años.

En lo que respecta a los *contenidos de la formación* que deberían estar presentes en los diseños curriculares de los profesorados en Letras, el documento de ANFHE antes citado propone distinguir cuatro campos de la formación: disciplinar específica, pedagógica, general y de la práctica profesional docente, para los cuales define a su vez ejes y núcleos temáticos.

Así, se establecen un total de 89 núcleos temáticos distribuidos de la siguiente manera:

- a. Campo de la Formación Disciplinar Específica: 32 núcleos temáticos (11 del área de Estudios Literarios, siete del área de Estudios Lingüísticos y 14 en común).
- b. Campo de la Formación General: 11 núcleos temáticos.
- c. Campo de la Formación Pedagógica: 24 núcleos temáticos.
- d. Campo de la Práctica Profesional Docente: 22 núcleos temáticos.

Se observa que algunos núcleos temáticos definidos por ANFHE<sup>46</sup> se presentan en el plan analizado como denominación de asignaturas y otros, como contenidos mínimos. Las literaturas están organizadas según criterios geopolíticos (*literatura argentina, literatura latinoamericana, literatura española*, etc.) o según criterios históricos (*literatura clásica*).

El grado de especificidad de los núcleos temáticos es variable. Algunos son muy generales y, previsiblemente, en el Plan de Estudios exigen el desarrollo en más de una asignatura y a través de numerosos contenidos mínimos. Por ejemplo: *Literatura argentina* o *Fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática de la lengua española*. Otros, en cambio, son más específicos y pueden formar

---

46 Para el análisis de datos tendiente a establecer la adecuación del plan de estudio a los lineamientos de ANFHE se recurrió a las nociones de *clasificación y enmarcamiento* (Bernstein, 1998). Luego, se completó con un análisis de contenido (Bardin, 2002) de acuerdo con el proceso de referencialización realizado.



parte de otros núcleos temáticos. Por ejemplo: *Problematización de la constitución del canon* puede formar parte de *Problematización del concepto de literatura* o *Bases constitucionales y legales de la educación argentina* puede ser parte de *Sistema educativo y sistema-sociopolítico*.

A partir de esta distinción, parece conveniente establecer dos clases de núcleos temáticos, según el grado de relevancia curricular: los de primer orden y los de segundo orden. Los primeros definen los principales campos temáticos de la formación e incluyen a los segundos. Si esta clasificación fuera pertinente, debería verse reflejada en los programas de cátedra.

De lo anterior se desprende que un núcleo temático puede ser desarrollado por más de un contenido mínimo definido por el Plan de Estudio. El análisis demostró igualmente que un mismo núcleo temático puede ser tratado en más de una asignatura o campo de formación.

En el examen, se advierte que hay núcleos temáticos que no están considerados en los contenidos mínimos del Plan del Profesorado en Letras (Nivel Superior), pero su actualización se ha ido dando desde la práctica. Este dato se ha recogido de la propia expresión de los docentes al referirse a sus proyectos de cátedra.

Desde la perspectiva de la integración curricular y la formación profesional, se advierte que, a pesar de lo que se expresa en la fundamentación del plan de estudio en cuanto a la intención de adecuarse a la transformación educativa planteada en el marco de la Ley Federal de Educación, esta situación no se refleja claramente en los objetivos de la carrera ni en la definición del perfil profesional del egresado. En ninguno de los dos casos se distingue que se trata de una carrera que prepara profesionales para ejercer la docencia -salvo en los alcances profesionales-, siendo la disciplina la que determina su formulación. Así, por ejemplo en los objetivos de la carrera, se encuentran expresiones tales como “atender a la redefinición de lo que se entiende por literatura, por crítica y por cultura”; “hacer una relectura permanente del pensamiento occidental, auscultando el aporismo y otras aporías que sostienen los presupuestos estéticos e histórico de la tradición”; “interrogarse sobre la relación entre sujeto de conocimiento, lengua y saber legitimado”.

En lo que respecta al perfil profesional del egresado, el mismo indica que deberá ser capaz de “investigar y criticar en forma permanente la propia disciplina [...], dismantelar el canon [...]”; “Entender la complejidad de las fuerzas que tensionaron y tensionan el escenario académico y cultural [...]”; “revisar las categorías temporales, espaciales e históricas con que hemos (y nos hemos) leído [...] investigar acerca de las historias literarias, particularmente las locales y las regionales, como producción de conocimiento.”.

Cabe consignar que este plan incorpora el denominado *Eje de formación docente común* para las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Res. CAFHCS N° 014/94), cuya implementación -junto a las unidades curriculares específicas- también incorpora necesariamente parte de los contenidos definidos por ANFHE en relación con la formación profesional de los profesores en Letras. Como se verá más adelante, a partir de los datos aportados por la encuesta administrada a formadores, las actividades desarrolladas incluyen la vinculación con las escuelas secundarias desde el primer año de la carrera y continúan avanzando en el terreno de la enseñanza de los contenidos del área.

De acuerdo con lo previsto en el Plan de Estudios, también hay unidades curriculares específicas para el desarrollo de otras actividades indicadas por ANFHE, a saber, por ejemplo: prácticas de iniciación a la investigación y prácticas vinculadas a las TIC (Cfr. Plan de Estudio, Seminarios de Formación Docente). En Didáctica general y Didáctica específica de las Letras, se retoman los objetos disciplinares para repensarlos desde la perspectiva de su enseñanza. En el caso de Metodología y Práctica de la Enseñanza, en cuarto año, si bien no está planteado en términos de Residencia, es interesante destacar la constitución del equipo de cátedra en lo relativo a su potencialidad para actuar como un espacio propicio para la integración de saberes construidos a lo largo del trayecto de formación. El equipo se compone de un formador del área educativa y un formador del área específica, quienes organizan conjuntamente la planificación de actividades de enseñanza que se desarrollarán en la escuela y otras propias de la actividad profesional en el ámbito institucional. Durante el último año de formación, puntualmente, en el Seminario Formador de Formadores: problemática de la Educación Superior, se aborda la especificidad que presenta el desarrollo de prácticas profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

### 6.6.2. *Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria (PULES)*

El Plan de Estudio (Cfr. Anexo II) tiene una duración de cuatro años y está constituido por 29 unidades curriculares, de las cuales 27 son de régimen cuatrimestral y dos anual: Didáctica específica de las Letras y Práctica Profesional Docente y Residencia.

El formato pedagógico definido para todas las unidades curriculares es la asignatura, excepto un Taller de comprensión y producción de textos (1<sup>er</sup> año)<sup>47</sup>.

Al momento de su elaboración, el Departamento de Letras adoptó la organización de campos de formación propuesta por ANFHE para definir las áreas que componen el Plan de Estudio: general, pedagógica, disciplinar específica, práctica profesional y didácticas específicas e interárea para las horas de asignación libre.

La carga horaria total de la carrera PULES es de 2.790 horas. A diferencia del plan anterior que tiene alcance profesional en el nivel superior, el plan PULES –como su denominación indica– se orienta a la formación de profesores para la educación secundaria. Es por ello que se toma como referencia para determinar la carga horaria mínima la estipulada por el CIN (2012), que es de 2.600 horas.

La distribución de la carga horaria en los respectivos campos de formación también se ajustó a los criterios estipulados por el CIN para el Profesorado de Educación Secundaria (2013), tal como puede observarse en el Cuadro 2.

---

<sup>47</sup> Según se estableciera oportunamente, se sostiene en la práctica el formato seminario para el caso de Sistema educativo e Instituciones y de Investigación educativa.

**Cuadro 2. Carga horaria por áreas de formación y porcentaje sobre total de horas del Plan del Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria (PULES).**

<b>Campos de formación</b>	<b>Horas</b>	<b>%</b>
Formación Disciplinar Específica	1.530	54,83
Formación General	270	9,67
Formación Pedagógica	435	15,59
Formación en la Práctica Profesional Docente	390	13,97
Interárea	165	5,91
Total	2.790	

Tal como se señala en el caso del Plan del Profesorado en Letras (Nivel superior), una primera inferencia de la comparación entre la organización de campos, ejes y núcleos temáticos propuesta por ANFHE está asociada directamente al concepto de clasificación (Bernstein, 1998). ANFHE distingue campos, ejes y núcleos temáticos y el plan del PULES, campos, unidades curriculares y contenidos mínimos. Esta diferencia obedece a la finalidad de cada documento: el de ANFHE fija lineamientos para la elaboración de planes de estudio y, por eso mismo, establece pautas conceptuales y metodológicas y da libertad a las unidades académicas para la adecuación a los diferentes contextos institucionales.

El del PULES, al ser un plan de estudios, debe regionalizar las pautas conceptuales y metodológicas, desarrollarlas y particularizarlas, para lograr una cartografía curricular que disponga sincrónica y diacrónicamente los espacios formales en los que se desarrollarán procesos específicos de formación y, a la vez, exprese un orden que sirva como referencia para las decisiones administrativas -cantidad y distribución de cargos docentes, entre otras cuestiones-. En definitiva, son organizadores curriculares de diferente nivel.

De acuerdo con lo establecido por el CIN (2012), se utiliza un porcentaje de horas de asignación libre, las cuales son distribuidas en dos unidades curriculares: Estéticas contemporáneas (“El Arte y el Hombre” en plan anterior) y Problemáticas de la enseñanza de la Lengua y Literatura (nueva unidad curricular).

En general, la propuesta de distribución de las cargas horarias es muy similar entre lo pautado por el CIN y la organización del plan del PULES. En este último, se observa un leve aumento en el campo de la Formación General y en el de la Formación Pedagógica y, en cambio, un leve descenso en el campo de la Formación Disciplinar Específica y en las horas de asignación libre. Si, tal como está explicitado en el mismo plan, la carga de libre asignación es incorporada a la Formación Disciplinar Específica, este campo alcanzaría las 1.695 horas (60,75%).

El incremento en el campo de Formación General se explica por la inclusión de una asignatura que no estaba en el plan de estudios anterior: Sociología. Se considera que este espacio curricular es fundamental para comprender la dimensión social de las prácticas educativas.

De los 89 núcleos temáticos propuestos por ANFHE, el plan del PULES retoma de manera clara 80, es decir, casi el 90% (89,88%). De los 9 restantes, hay núcleos que no se corresponden con los alcances del título; algunos pueden ser tomados como núcleos de segundo orden y, por lo tanto, subsumidos en otros, en tanto que unos pocos han sido considerados solo parcialmente. A modo de ejemplo, pueden mencionarse los siguientes:

- *Problemáticas sociolingüísticas y psicolingüísticas.* El plan del PULES incluye como una novedad respecto de su antecesor la unidad curricular *Sociolingüística*, pero no así contenidos del campo de la Psicolingüística.
- *Proyectos de intervención pedagógico-institucionales en espacios escolares y no escolares.* El plan del PULES está centrado en la formación de docentes para los formales, y solo de manera secundaria proyecta la formación para espacios no formales.
- *Escritura de las prácticas profesionales.* Este núcleo temático forma parte de la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas docentes, aunque tal vez un sentido más amplio podría encontrarse en los programas de trabajo diseñados por los formadores.

Desde la perspectiva de la *integración curricular* y la *formación profesional*, en este Plan de Estudio se hace referencia explícitamente a ambas cuestiones.

Así, por ejemplo, uno de los objetivos de la carrera propone “Formar profesionales con un equilibrado interés tanto en su formación epistemológica, conceptual y metodológica en los campos del saber específico, como en la formación docente para su futura práctica profesional” (PULES, 2013). Y en otros objetivos que se enuncian, como así también en la definición del perfil del egresado y los alcances del título, quedan claramente precisadas las orientaciones que deberían guiar los procesos de formación. Es por esto que se expresa que se aspira a formar profesores que desempeñen su rol docente “de manera crítica, reflexiva y profesional en todas las fases del proceso de intervención pedagógica en las instituciones de Educación Secundaria y/o instancias de educación no formal”, o bien se postula que los egresados acrediten “Competencia para integrar teórica y prácticamente los contenidos de los campos del saber que componen la disciplina en función de su futura profesión docente” (Cfr. Plan de Estudio del PULES).

Ahora bien, algunas decisiones tomadas al momento de diseñar el plan de estudio del PULES acompañan estas orientaciones pero en otros casos sería oportuno analizarlas nuevamente y realizar los ajustes pertinentes.

Entre las primeras decisiones, en consonancia con lo establecido por ANFHE y aprobado por el CIN, se incorpora un período de Residencia en el último año de formación. La unidad curricular existente en el plan anterior se transforma en Práctica Profesional Docente y Residencia (PPD y R) y presenta como novedad la anticipación de dos instancias de formación en la práctica profesional: el Taller de Práctica I y el Taller de Práctica II. Ambas instancias “promueven la problematización del objeto de estudio en tanto objeto de enseñanza” (Plan del PULES, 2013); una en torno a contenidos de Lengua en el segundo cuatrimestre del segundo año y otra, en torno a contenidos de Literatura en el segundo cuatrimestre de tercer año.

Resulta pertinente destacar la conformación del equipo de cátedra que coordinará estas actividades, ya que se constituye en una oportunidad de integración curricular tal como se ha definido más arriba. Se estipula en el Plan de Estudio: “Esta propuesta surge del trabajo conjunto entre los integrantes del equipo de cátedra de PPD y docentes de la disciplina específica. En su implementación, además del equipo de cátedra, participaría al menos un docente especialista

de las asignaturas del eje lingüístico o literario, según corresponda” (Plan del PULES, 2013).

Además de contemplar la posibilidad de proponer, tal como plantean los documentos antes citados, la realización de diferentes tipos de actividades de formación en el campo de la formación profesional, también se explicita que podrá reconocerse la participación en:

[...] actividades de extensión o investigación vinculadas a la educación en la disciplina, tales como: apoyo al ingreso al nivel superior, tutorías, participación en actividades institucionales de articulación con otros niveles educativos, en clubes de ciencias, en investigaciones educativas, divulgación científica, en proyectos de extensión, en campañas o acciones de voluntariado, olimpiadas, actuación en museos de ciencia, bibliotecas y otras instituciones (Plan del PULES, 2013: 15-16).

El plan del PULES, como ya se anticipa, también crea una unidad curricular denominada Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en tercer año de la carrera. Así se describe su funcionamiento:

Cada año, la propuesta de contenidos y ejecución de este seminario estará coordinada por el equipo de cátedra de un espacio (o área) del campo de formación específica, el cual, a modo de actividad de extensión, tendrá a su cargo la elaboración de la propuesta y el dictado de este seminario, de manera que los docentes disciplinares reflexionen sobre la posibilidad de transposición didáctica de los contenidos que enseña, abordando las posibles problemáticas de la enseñanza de alguna temática específica.

El proyecto correspondiente deberá ser presentado en diciembre de cada año, de manera que el Departamento de Letras evalúe la propuesta, para luego ser ejecutada el año siguiente. Se designará, además, un coordinador del espacio cada año. La propuesta y ejecución puede ser realizada por cátedra o por área, según lo decidan las cátedras involucradas (p. 13).

Es decir que, al ser implementada esta unidad curricular, algunos grupos de estudiantes accederán a propuestas de trabajo centradas en el área de Lengua y otros solo lo harán en el área de Literatura. A pesar de la intención de “integrar” al construir el objeto de enseñanza, se observa que esta tarea quedaría librada al criterio del futuro profesor, puesto que durante el trayecto de formación no se ofrece la posibilidad de ensayar alguna de estas construcciones más complejas que requiere una práctica profesional. También sería necesario reconsiderar la incorporación al equipo de, al menos, un formador proveniente del Eje de Formación Docente -en este plan Pedagogía, Didáctica general, Psicología evolutiva, Didáctica específica de las Letras, Práctica Profesional Docente y Residencia-. Cabe recordar que en el desarrollo de una práctica profesional se presentan situaciones problemáticas que solicitan la intervención del profesor, excediendo los límites de problemas que podrían ser resueltos solo apelando al saber del campo lingüístico o literario. Además, esto también facilitaría la integración de *saberes profesionales* en tanto podría actuar complejizando las experiencias y construcciones realizadas durante el cursado de esas unidades curriculares. En otros términos, se verían reforzadas las articulaciones horizontales y verticales en el proceso de desarrollo curricular del Profesorado en Letras y, de este modo, los procesos de *integración curricular*.

Por último, se destaca que en el Plan de Estudio en análisis se propone la constitución de “una comisión de seguimiento y control, integrada por profesores de la disciplina, un representante del campo de la formación pedagógica y uno de la formación en práctica profesional docente” (Plan del PULES, 2013). Esta propuesta dio lugar a la creación de una *Comisión de Articulación Académica* (Res. CD FHCSCR-SJB N° 366/15) y constituye una muestra concreta de la intención de acompañar los procesos de integración curricular del profesorado. Los aspectos señalados en este informe podrán, sin duda, contribuir a situar las acciones de esta comisión de trabajo en pos de fortalecer las prácticas de formación profesional de los futuros profesores en Letras para la educación secundaria.

A modo de visualizar las principales modificaciones en la organización curricular de los profesorados en Letras de la FHCS se presenta una tabla de equivalencias entre los diferentes planes de estudio (Cfr. Cuadro 3). Una comparación por áreas y campos de formación puede consultarse en el Anexo III.



**Cuadro 3. Tabla general de equivalencias entre planes de estudio de los Profesorados en Letras.**

Nº	Plan de Profesorado para Educación Secundaria (2013)	Plan Profesorado Tercer Ciclo EGB y Educación Polimodal en Letras (1999)	Plan Profesorado en Letras (1999)
1	Literatura Argentina I	Literatura Argentina I	Literatura Argentina I
2	Gramática Española I	Gramática Española I	Gramática Española I
3	Introducción a los Estudios Literarios	Teoría y Práctica Crítica	Teoría y Práctica Crítica
4	Taller de Comprensión y Producción de Textos	Taller de Lectura y Producción de Textos	Taller de Lectura y Producción de Textos
5	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía
	Sociología	----- -----	----- -----
*	Lengua Moderna (Idioma)	----- -----	Prueba de competencia en idioma extranjero
6	Psicología Evolutiva	Psicología Evolutiva	Psicología Evolutiva
7	Teoría y Crítica Literaria	Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo	Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo
8	Literatura Clásica	Literatura Clásica	Literatura Clásica
9	Gramática Española II	Gramática Española II	Gramática Española II
10	Literatura Española	Literatura Española I	Literatura Española I
11	Literatura Europea	Literatura Europea I	Literatura Europea I
12	Didáctica General	Didáctica General	Didáctica General
13	Filosofía	Filosofía	Filosofía
14	Literatura Latinoamericana I	Literatura Latinoamericana I	Literatura Latinoamericana I
15	Lingüística General	Lingüística I	Lingüística I
16	Pragmática y Análisis del Discurso	Lingüística I (parcial)	Lingüística I (parcial)
17	Tecnología Educativa	Seminario de Formación Docente I (Tecnología Educativa)	Seminario de Formación Docente I (Tecnología Educativa)
18	Literatura Argentina II	Literatura Argentina II	Literatura Argentina II

19	Lengua y Cultura Latina	Lengua y Cultura Latina I	Lengua y Cultura Latina I
20	Didáctica Específica de las Letras	Didáctica Específica de las Letras	Didáctica Específica de las Letras
	Sociolingüística	----- -----	----- -----
21	Investigación Educativa Sistema Educativo e Instituciones	Seminario de Formación Docente II (Investigación Educativa) (Sistema Educativo e Instituciones)	Seminario de Formación Docente II (Investigación Educativa) (Sistema Educativo e Instituciones)
22	Historia de la Lengua	Historia de la Lengua	Historia de la Lengua
23	----- -----	Literatura Europea II	Literatura Europea II
24	Estéticas Contemporáneas	El Arte y el Hombre	El Arte y el Hombre
25	----- -----	Literatura Española II	Literatura Española II
26	Literatura Latinoamericana II	Literatura Latinoamericana II	Literatura Latinoamericana II
27	Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	----- -----	----- -----
28	Práctica Profesional Docente y Residencia	Metodología y Práctica de la Enseñanza	Metodología y Práctica de la Enseñanza
29	----- -----	----- -----	Seminario Literatura Patagónica
30	----- -----	----- -----	Seminario de Teoría y Práctica Discursiva
31	----- -----	----- -----	Metodología de la Investigación Literaria
32	----- -----	----- -----	Metodología de la Investigación Lingüística
33	----- -----	----- -----	Lengua y Cultura Latina II
34	----- -----	----- -----	Lengua y Cultura Griega

35	----- -----	----- -----	Lingüística II
36	----- -----	----- -----	Seminario de Formador de Formadores

## **6.7. La formación profesional y los procesos de integración curricular según las voces de formadores, graduados y estudiantes de los profesorados en Letras**

### *6.7.1. Las acciones de formación según los formadores*

Como primer paso para recoger las valoraciones y reflexiones de los docentes, se instrumentó una breve encuesta autoadministrada (Cfr. Anexo IV) dirigida a los profesores a cargo de las asignaturas que se dictan actualmente en ambos Profesorados en Letras (Plan 1999 para el Nivel Superior y Plan 2013 o PULES para el Nivel Secundario). El principal objetivo de esta encuesta ha sido registrar y sistematizar las expresiones vertidas por los profesores en relación con su asignatura, su programa y el plan de estudios al que responden.

Debe aclararse que en ambos planes hay similares espacios curriculares en cuanto a contenidos mínimos aunque rotulados con distinta denominación, y los equipos de cátedra suelen ser los constituidos con anterioridad. Solo hay seis asignaturas nuevas en el plan 2013 con contenidos y requerimientos diferentes, todavía con procesos de formación en sus docentes responsables y sus correspondientes equipos de cátedra.

Las encuestas fueron enviadas a todo el cuerpo docente involucrado mediante correo electrónico tanto en la sede Comodoro Rivadavia como en la de Trelew. Se indicó que cada docente debía responder la encuesta por cada una de las unidades curriculares a su cargo. En Comodoro Rivadavia se registraron 27 respuestas y en Trelew, 13.

Teniendo en cuenta el recorte temático planteado para el presente artículo, solo se dará cuenta de las siguientes cuestiones desarrolladas en la mencionada encuesta:

- a. Programas de cátedra de las asignaturas del respectivo Plan de estudios y respeto y adecuación a los Contenidos mínimos allí pautados:

Focalizado este ítem, se observa que, en general, los profesores responsables de las asignaturas responden en sus líneas básicas a los contenidos mínimos señalados en los respectivos planes, si bien en algunos temas explicitan desarrollos particulares que amplían y actualizan los contenidos. En este sentido, por ejemplo, se contemplan cuestiones tales como:

- Inclusión de autores y temas propios de la región patagónica.
- Definición de temáticas organizadoras del programa.
- Selección de textos según el grado de dificultad en función del grupo de estudiantes.
- Elección de temáticas que propician la creatividad.
- Inclusión de perspectivas comparatistas.
- Contenidos que estimulen la consideración reflexiva sobre la disciplina y su justificación epistemológica.
- Inclusión de marcos histórico – culturales.
- Incorporación de contenidos provenientes de otros discursos culturales y artísticos.
- Inserción de temas y corrientes de pensamiento actuales.

Algunos aportes tienen en cuenta, de modo especial, la formación profesional en la docencia:

- Criterios de proyección en articulación vertical y horizontal que pueden orientar las prácticas a futuro.
- Actividades tendientes a fortalecer la formación profesional -exposiciones orales a cargo de los estudiantes, etc.-.
- Incorporación de contenidos integradores -trabajos de vinculación entre campos disciplinares diferentes o entre las áreas de la lengua y la literatura-.

En tanto que otros encuestados manifestaron que no han trabajado algunos puntos que sí desarrollaban anteriormente en sus propuestas de cátedra, en razón del cambio del régimen y carga horaria al trasladarse la asignatura de un Plan a otro -del Profesorado en 5 años al PULES en 4 años- con modificación de un dictado anual al cuatrimestral y disminución de las horas disponibles. Esto afectó naturalmente los desarrollos, pues implica otras ópticas y concepciones y también otros tiempos de incorporación y maduración de los temas (a modo de ejemplo, hubo que eliminar propuestas teórico - críticas valiosas para el área literaria (caso de los análisis de la Sociología de la Literatura o de la Estética de la Recepción, entre otros) y hasta prácticas de interés desde una perspectiva de formación pedagógica, como se indicará más adelante.

b. Adecuación del diseño de contenidos del programa a la práctica profesional docente según el nivel educativo en el que trabajarán los futuros egresados:

En este ítem los formadores han indicado diferentes acciones de formación que consideran que pueden contribuir a la construcción de criterios de análisis e intervención en el campo de la futura práctica profesional docente. Cabe señalar que todas las respuestas remiten a la educación secundaria y que solo en algunas de ellas se particulariza para el caso de la educación superior.

Las acciones de formación se vinculan con modalidades de trabajo pedagógico en torno a:

- Contenidos propios del campo disciplinario: las propuestas de los formadores dan cuenta de la relevancia que se otorga a determinados ejes que organizan los temas o perspectivas de análisis desarrollados durante el cursado así como en la selección de textos literarios y sus criterios de análisis.
- Organización de la estructura de la disciplina para la construcción de criterios de intervención didácticos específicos adecuados a la educación secundaria: además del trabajo intencional sobre los contenidos del campo específico de la disciplina se propende a la construcción de un marco de referencia crítico que posibilitaría transformar algunas prácticas vigentes en la escuela.

- Propuestas de transposición didáctica: se presentan situaciones concretas para desarrollar en la escuela secundaria, o bien se elaboran algunos criterios para realizar esta transposición didáctica.
- Estrategias metodológicas: pueden distinguirse las siguientes:
  - la situación de formación diseñada y puesta en práctica durante la formación inicial es pertinente para ser desarrollada en la escuela secundaria y en otros niveles del sistema educativo,
  - la construcción del rol profesional y los saberes profesionales: a través de la realización de trabajos de campo en escuelas secundarias y talleres en los que se reflexiona, por ejemplo, sobre “el objeto literario como objeto de enseñanza”;
  - algunos modos de hacer propios del campo profesional: entre otras actividades propuestas a los estudiantes se señalan la elaboración de secuencias didácticas y planificaciones, el trabajo con diseños curriculares, presentación de informes, diseño y administración de instrumentos de recolección de datos, análisis de datos tanto en situaciones de formación como de investigación, etc.

En otro orden, también se indican pautas para presentaciones orales, tecnológicas, y cuestiones vinculadas a la integración de equipos y el respeto por el secreto profesional. Algunas responsables de cátedra también señalan que las observaciones de clase que se realizaba en 1° y 2° año de la formación se suprimieron al pasar las asignaturas del eje pedagógico didáctico de régimen anual a régimen cuatrimestral.

- c. Articulación horizontal o vertical con otras asignaturas del plan de estudios:

El total de docentes que respondieron a la encuesta manifiesta algún tipo de articulación en forma horizontal y/o vertical con otras asignaturas.

Esto se verifica en la práctica a través de acuerdos entre docentes, participación en encuentros en que se tratan temas afines, invitación a docentes de otras cátedras, tanto de la carrera de Letras como de campos disciplinarios afines, por ejemplo: Historia, Geografía, Comunicación Social, etc., si bien lo más habitual es que las acciones

conjuntas se den, preferentemente, entre asignaturas nucleadas en un mismo campo de formación.

Ello se refuerza de modo especial cuando se combinan situaciones en las que los docentes comparten más de un equipo de cátedra o interactúan en otras instancias, como por ejemplo la integración de una misma unidad ejecutora de un proyecto de investigación.

En cuanto al tipo de articulación, prima la de contenidos. Dentro de esta modalidad, los docentes explicitan los puntos o núcleos temáticos de los respectivos programas. En las asignaturas literarias los textos en común aportan también una base apropiada. Se registra un único caso de articulación de contenidos entre las áreas de Lingüística y Literatura.

Más allá de posibles enlaces entre contenidos, se releva un aporte de interés respecto de acuerdos en torno de la unificación de terminología o de alfabetos fonéticos entre distintas cátedras del eje lingüístico.

La conclusión más general que se extrae de las diferentes respuestas a este punto es la de una real necesidad de articulación entre los espacios curriculares. Se explicita en la mayoría de las respuestas que las acciones son informales y que se requieren procesos más orgánicos e institucionales.

En fin, los datos recogidos a partir de las encuestas efectuadas a los formadores permiten establecer consideraciones comunes a los docentes y programaciones de ambas sedes. Vemos así que:

- En todos los casos hay clara conciencia del campo específico en el que se actúa, actualización de saberes y dominio de lo disciplinar, lo que permite adecuar enfoques y contenidos a desarrollar en el ámbito de cada asignatura y plantearse posibles articulaciones en cuanto a temas y planteos teórico-críticos específicos.
- Se perfila, en la mayoría de las respuestas obtenidas, que se deja el peso de la “formación docente” en las materias específicas del eje pedagógico-didáctico, con solo algunos esporádicos o puntuales intentos de articulación el con campo profesional de parte de unos pocos docentes del campo de la formación disciplinar.

- En ambas sedes de la Carrera de Letras todos los formadores entrevistados han trabajado y trabajan fuertemente en la retención de la matrícula y en el fortalecimiento de la escritura y la lectura en proceso. Coinciden, en general, en que los últimos aspectos mencionados se presentan como problemáticas a superar que atraviesan todo el recorrido académico.

### 6.7.2. *Las acciones de formación según los graduados*

Las encuestas (Cfr. Anexo V) fueron realizadas a graduados de distintas cohortes. En el envío de las encuestas por e-mail del Departamento de Letras, se procuró que los destinatarios fueran en su mayoría docentes que desarrollaran sus actividades fuera de la universidad, lo que de suyo permitiría en principio garantizar una perspectiva no endogámica en las opiniones y, asimismo, una mayor objetividad en las apreciaciones.

De las siete encuestas recabadas en total y analizadas en ambas sedes, a continuación se plantean las conclusiones más importantes:

- a. La mayoría de los graduados ha trabajado en algún momento de su trayecto de formación inicial. Es significativo el hecho de que lo hayan hecho antes de la graduación, ya que indica, por un lado, las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil de los profesorado, las cuales impondrían la necesidad de sostener de ese modo el cursado de la carrera. Por otro lado, un porcentaje importante trabajó como docente, anticipando así una experiencia en el campo profesional que luego podría o no ser retomada en la formación brindada por la carrera. Más aún, tal situación implicaría un replanteo de los horarios y modalidades de las asignaturas cursadas, con las consecuencias de demora o larga e indefinida postergación en la finalización de los estudios de profesorado.
- b. Los graduados encuestados desarrollan sus prácticas profesionales en el sistema formal de educación. También algunos han llegado a desempeñar roles de gran responsabilidad: dirección de escuelas, asesoramientos, etc. No se han detectado casos de prácticas emergentes en el recorte de la muestra evaluada.



- c. Se advierte una diferencia a tener en cuenta en la valoración de la formación profesional entre los graduados de ambas sedes. En Trelew, manifiestan mayor satisfacción con la preparación para la docencia en la educación secundaria; en Comodoro Rivadavia, en cambio, hay más críticas. Por un lado, los planes de estudio 1999 no especificaban una progresión en el desarrollo de la práctica profesional y, por otro, pese a esta ausencia, en la sede Trelew se logró articular una línea coherente de inclusión de prácticas progresivas. En Comodoro Rivadavia, en cambio, se señala la falta de articulación entre las asignaturas específicas del área pedagógica-didáctica.
- d. Los graduados plantean en sus respuestas una amplia variedad de situaciones problemáticas, tanto en la educación secundaria como en la superior. En el caso de la primera, se mencionan especialmente las complejas características de una población de alumnos en la que se reconoce falta de motivación, escaso apoyo de la familia, dificultades para la lectura y la escritura escolares, grupos numerosos en las aulas y el desafío de integrar alumnos con capacidades ‘disminuidas’ (sic). También, en el caso de la literatura, se señala la ausencia de literatura patagónica en las bibliotecas escolares y la vigencia del canon rioplatense en los manuales. En el caso de lengua, se subraya la inexistencia de un modelo actualizado, preciso y adecuado para la enseñanza de la gramática. En cuanto a la educación superior, se reitera la subsistencia de muchos de los problemas detectados en la educación media.
- e. Además de las posturas distintas en la valoración de los aportes de las asignaturas del área pedagógico-didáctica en ambas sedes, también se advierte disparidad en la valoración de las dos grandes áreas disciplinarias. Los graduados de Trelew enfatizan la valoración positiva de las literaturas y los de Comodoro Rivadavia, oscilan entre ambas áreas. Tal vez se pueda interpretar esta diferencia como un indicador de la diversidad de tradiciones en que se originó la carrera en tales ámbitos.
- f. Los graduados de ambas sedes coinciden en señalar la ausencia de núcleos de literatura infantil y juvenil y de TICs. También señalan las dificultades que han experimentado para dominar los géneros discursivos propios de los diferentes niveles educativos

(proyectos de trabajo, proyectos de área, propuestas de cursos y capacitaciones, etc.).

- g. Aproximadamente la mitad de los encuestados indicó haber participado en otras actividades de la vida académica -Consejo Departamental, proyectos de investigación, ayudantías de segunda, eventos académicos, actividades de extensión-. Este subgrupo resaltó la importancia de tales experiencias.
- h. En buena parte los graduados mantienen relación con el Departamento de Letras a partir de las actividades de extensión que este genera periódicamente.

Por lo expuesto, se puede afirmar que estos datos permiten componer una imagen bastante aproximada de los graduados de los planes de estudio implementados a partir de 1999. Más aún, varias de las críticas señaladas en estas encuestas también formaron parte del “diagnóstico” realizado cuando se delineó el nuevo plan del profesorado para el nivel medio.

### *6.7.3. Desarrollo curricular y procesos de formación profesional según formadores y estudiantes*

Dentro de los distintos procedimientos utilizados para la construcción de los datos y la referencialización, para darle sentido comprensivo a la evaluación se organizaron grupos focales integrados por formadores y estudiantes de los Profesorados en Letras en ambas sedes. A partir de una guía de preguntas orientadoras (Cfr. Anexos VI y VII) –formuladas para una mejor organización de la interacción comunicativa respecto del tiempo y la alternancia de los turnos de habla– los participantes en cada caso fueron consultados sobre sus experiencias, valoraciones y creencias en relación con la formación profesional en el marco de la carrera, como también acerca de su inscripción personal y profesional en ella.

En el marco de esta investigación evaluativa, el análisis y la lectura de aspectos relevantes de los discursos referidos a las prácticas y vivencias de los actores permitió problematizar los significados adjudicados a los procesos de formación profesional, significados contextuales e intersubjetivos que no reproducen lineal ni literalmente el nivel prescriptivo de los saberes tal como se formulan en el plan de

estudios y los programas. Los grupos focales, aún con la complejidad derivada de la articulación del trabajo de equipos de investigación de dos sedes distintas y distantes, permitieron convertir el conocimiento vivido y personal en saberes enunciados y socializados (Barbier y Galatanu, 2004).

#### *6.7.3.1. Grupo focal de formadores*

Respecto de los grupos focales de formadores, la selección de los participantes estuvo a cargo del Departamento de Letras, a solicitud de la comisión de autoevaluación que convocó a interlocutores de distintas áreas. En la sede Comodoro Rivadavia participaron diez formadores y en la sede Trelew lo hicieron seis. En ambas unidades académicas se contó con el mismo equipo coordinador.

Más allá de las particularidades de los grupos focales de cada sede, se detecta que en las alocuciones se comparte la percepción de una clara e histórica línea divisoria entre lo que denominan la formación docente profesional y la formación disciplinar específica, identificada como problema o carencia que el Plan de Estudios PULES permitirá remediar. Asimismo, los participantes del grupo focal reconocen una relativa disociación en el ejercicio profesional del docente universitario entre su práctica pedagógica educativa y el desarrollo del objeto de estudio de su recorte disciplinar. Se observa también una coincidencia en señalar la falta de criterios unificados y transversales a las distintas áreas y cátedras para formar progresivamente un perfil profesional y se conecta esta dificultad con el registro de una tradición y formación anterior centradas en el recorte de la enseñanza disciplinar. Otros dos núcleos problemáticos consensuados que son aludidos se refieren a la generalizada y temprana inserción laboral de estudiantes en el nivel medio o secundario del sistema educativo, cuya preparación se considera insuficiente para cumplir ese rol tanto por carencias en la formación disciplinar como en el campo pedagógico y didáctico. Se refieren finalmente a cierto divorcio entre los contenidos enseñados en las asignaturas del Profesorado, según el desarrollo epistemológico disciplinar, y los requeridos en los diseños curriculares del Nivel Medio.

Junto con la identificación de problemas, se formulan, con distintos niveles argumentativos, ideas de mejora y propuestas de intervención. En esta línea se alude a experiencias actuales presentadas

como logros parciales y a proyectos a realizarse en el corto y mediano plazo. De las primeras, se rescatan propuestas de transferencia al aula de Nivel Medio de lo aprendido en la Universidad desde distintos espacios curriculares del Plan PULES, el espacio de reflexión que incorpora este Plan, desde 2° año, de Talleres de Práctica y Problemática de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y la realización de las I y II° Jornadas de Lengua y Literatura a la que asisten docentes, estudiantes, graduados y profesores del medio tanto de la ciudad como de la región. De las segundas, se formula la posibilidad de crear espacios comunes en los que se puedan interrelacionar los problemas de la práctica y los problemas de las disciplinas del campo de las Letras, de rescatar “microexperiencias” en la práctica docente de graduados del plan 1999, de adecuar desde los distintos espacios curriculares de la carrera la forma de abordar los contenidos en relación con los distintos niveles de enseñanza, de modo de hacer hincapié en la formación de futuros profesionales, de ampliar la concepción de la formación docente más allá de la experticia disciplinar y/o de la formación pedagógica y didáctica, de resignificar y poner en valor las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura para la formación de estudiantes de los profesorados.

#### 6.7.3.2. *Grupo focal de estudiantes*

En lo que respecta a los grupos focales de estudiantes, la selección de los participantes estuvo a cargo del equipo de investigación que, con el criterio de ‘pluralizar’ el muestreo, convocó a interlocutores de distintas cohortes. En la sede Comodoro Rivadavia participaron catorce estudiantes y en la sede Trelew lo hicieron siete. En ambas unidades académicas se contó con el mismo equipo coordinador.

Consultados sobre los procesos de formación profesional que la carrera propicia, y sus propias experiencias y valoraciones, los enunciados de los estudiantes tienden a agruparse, más allá de las peculiaridades de los grupos, en actos de habla que constituyen críticas, demandas y reconocimientos.

Las críticas parten centralmente de vivencias personales que se ligan con aspectos de las prácticas profesionales percibidos como problemas. Entre ellos se señalan: la ausencia de espacios de enseñanza y reflexión formalizados para prepararlos a fin de responder

a la diversidad en las aulas del Nivel Medio, de modo puntual en relación con aquellos estudiantes que eventualmente tengan necesidades educativas especiales; la parcial desvinculación, respecto de contenidos y modalidades de enseñanza, entre la formación universitaria y el trabajo en el Nivel Medio y secundario; y, en relación con ello, la aparición de elementos inconexos entre los planteos teóricos y las prácticas reales, y entre las propuestas en el campo de investigación y el de la docencia.

Asimismo, se plantea críticamente la percepción de cierta distancia entre las propuestas de formación elaboradas desde las materias disciplinares específicas y desde el eje pedagógico didáctico, y la identificación de algunas restricciones en la ejercitación de la escritura académica y el conocimiento de un repertorio plural de géneros discursivos, más allá de las superestructuras académicas usuales.

Las demandas formuladas, de modo directo o indirecto, en relación con las prácticas profesionales se identifican básicamente como necesidades. Entre ellas, son aludidas: la necesidad de contar con más experiencias de prácticas docentes en las escuelas y que se inicien más tempranamente en la carrera; asimismo, la de consolidar espacios de intercambio entre las cátedras y entre el área literaria y la lingüística; y, por último, la necesidad de mayor conocimiento respecto de legislación y política educativa.

Por su parte, se reconoce y valora discursivamente el respeto por los distintos tiempos y ritmos de aprendizaje individuales, en relación con la educación más personalizada que permite el número de alumnos. También se ponderan las experiencias en actividades y espacios curriculares puntuales que permiten la reflexión sobre las prácticas profesionales y el rol docente. De igual modo, son rescatadas las experiencias como ayudantes alumnos, consideradas como aportes significativos para la construcción del perfil docente y de los saberes profesionales.

## **6.8. A modo de cierre**

La participación en la experiencia piloto de autoevaluación generada en el marco de ANFHE constituyó un desafío no solo para contribuir a las eventuales definiciones de política en materia de carreras

que no se encuentran reguladas, sino también una posibilidad para conocer nuestras prácticas de formación con el objeto de mejorarlas.

Al final de este breve recorrido se podría pensar en una nueva lógica a partir de la trama de relaciones que configura la formación profesional de un Profesor Universitario en Letras para la Educación Secundaria, en los contextos actuales del sistema educativo y del trabajo docente.

#### *Propuesta de mejora*

- Construir espacios que generen nuevos dispositivos para el intercambio de significados de la práctica, así como la difusión de experiencias entre la institución formadora y las instituciones educativas de nivel secundario donde se realizan las prácticas de formación profesional y/o se insertan los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de un programa de tutorías para estudiantes.
- Propiciar los espacios de trabajo en equipo de los profesores a través de seminarios, talleres y/o ateneos que impulsen a concretar mayores niveles de articulación entre los campos de la formación. Esto permitiría situar la formación profesional que requiere de saberes teóricos conjuntamente con aquellos que provienen del campo de la práctica profesional.
- La tensión existente entre saberes pedagógicos y contenidos disciplinares de enseñanza debería dar lugar a espacios para construir una presencia alternativa de lo pedagógico que sitúe el saber de los profesores en su contexto. Para ello se diseñará un proyecto de indagación sobre las prácticas de los docentes en la escuela secundaria.
- A partir de la Comisión de Articulación Curricular definida en el Plan de Estudios PULES, diseñar un programa para trabajar junto a todos los actores involucrados problemas específicos relacionados con la formación profesional.
- Dar continuidad al Programa de Terminalidad impulsado desde años atrás en la UNPSJB (Ordenanza CS 143) y avalado e instrumentado especialmente por la FHCS (Res. CDFHCS N° 228/2011 y CUDAP: Res. CD\_FHCSCR-SJB 181-16). El

mismo está destinado a facilitar la continuidad en sus estudios de aquellos estudiantes que han visto obstaculizados sus avances académicos por razones laborales y que adeudaren entre 7 (siete) y 9 (nueve) materias para finalizar la carrera.

- En función de las normativas vigentes en el ámbito de la Provincia del Chubut que habilita a los estudiantes universitarios del Profesorado en Letras a cubrir cargos docentes interinos en las escuelas de educación secundaria, se propondrá un dispositivo de *formación continua* que recupere la experiencia en el ejercicio profesional para los estudiantes comprendidos o no en el Programa de Terminalidad de la Facultad y que ejercen la docencia en escuelas secundarias. Igualmente, se avanzará en los acuerdos interinstitucionales con el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut para concretar los programas de complementación curricular.

## Bibliografía

- Altet, Marguerite; Paquay, Léopold y Perrenoud, Philippe (Eds.) (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Barbier, Jean Marie y Galatanu, Olga (2004). "Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels" en Barbier, Jean Marie y Galatanu, Olga (Coord.), *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Bardin, Laurence (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Beillerot, Jacky (2006). *La formación de formadores* (1ª reimpr.). Bs. As: Novedades Educativas.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ferry, Gilles (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

- Ferry, Gilles (2004). *Pedagogía de la formación* (1<sup>ra</sup> reimpr., pp. 53-58). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Figari, Gérard (2012). *Les référentiels dans l'activité évaluative*. Journée d'étude ADMEE. Neuchâtel, Suisse.
- Follari, Roberto (2000). *Sujeto, lenguaje y representación*. Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, 1, 49-59.
- Follari, Roberto (2010). *El currículum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), 2, 20-32.
- Jakobson, Roman (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Lessard, Claude y Bourdoncle, Raymond (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?: conceptions de l'université et formation professionnelle*. Revue Française de Pédagogie, 139, 131-154.
- Marcel, Jean-François; Olry, Paul; Rothier-Bautzer, Éliane y Sonntag, Michel (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse*. Revue Française de Pédagogie, 138, 135-170.
- Naishtat, Francisco (2005). *La perspectiva pragmática. Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: Una perspectiva pragmática (75-103)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Olbrich, Mónica (2006). *Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles. Contribution à l'analyse du processus de construction de la professionnalité enseignante* (thèse de doctorat). Université Pierre Mendès-France-Grenoble 2, Grenoble, France.
- Olbrich, Mónica y Gualdoni, Viviana (noviembre de 2015). *Aportes de la Pedagogía al campo de la formación profesional: el caso de la formación de Profesores en Matemática*. X Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Perrenoud, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista Tecnología Educativa, 3, 503-523.
- Perrenoud, Philippe (2004). «Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?» en Lessard, Claude ; Altet, Marguerite; Paquay, Léopold y Perrenoud, Pilippe, *Entre sens commun et sciences hu-*



*maines : quels savoirs pour enseigner ?* (139-157). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Poggi, Margarita (2008). *Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1, 37-44.

Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en criterios*. Barcelona: Graó.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Wittgenstein, Ludwig (1986). *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM.

## Documentos

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2014). *Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras*. Disponible en el link: [http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/LETRAS\\_Lineamientos\\_presentaci%C3%B3n\\_CIN\\_junio\\_2014.pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/LETRAS_Lineamientos_presentaci%C3%B3n_CIN_junio_2014.pdf) (consultado el 06/06/2015).

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2014a). Proyecto: *Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras*. Archivo pdf, proporcionado por ANFHE.

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2014b). Documento de trabajo 2: *Orientaciones para el diseño de la investigación evaluativa*. Archivo pdf, proporcionado por ANFHE.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios*.

Departamento de Letras (1999). *Plan Profesorado en Letras (Nivel Superior)*.

Departamento de Letras (2012). *Plan Profesorado Universitario en Letras para la Educación Secundaria..*

## Resoluciones Ministerio de Educación

Resolución ME N° 475/00.

Resolución ME N° 265/15.

Resoluciones y Ordenanzas Consejo Superior UNPSJB

*Ordenanza CS N° 143.*

*Resolución CS N° 083/99.*

*Resolución CS N° 091/99.*

*Resolución CS N° 153/00.*

*Resolución CS N° 028/13.*

Resoluciones Consejo Académico/Directivo de la FHCS

*Resolución CAFHCS N° 014/94.*

Resolución CAFHCS N° 371/98.

Resolución CAFHCS N° 020/99.

Resolución CAFHCS N° 187/99.

Resolución CDFHCS N° 228/2011.

Resolución CDFHCS N° 455/2012.

Resolución CD FHCSCR-SJB N° 366/15.

Resolución CD FHCSCR-SJB N° 181/16.

## ANEXO I

### **Plan del Profesorado en Letras (nivel superior) (1999)<sup>48</sup>**

#### **1. Identificación del proyecto**

La denominación del proyecto es: *actualización 1999 del plan de estudios del profesorado en letras (nivel superior) en cinco años.*

#### **2. Responsables del proyecto**

##### *2.1. Organismo Responsable de la elaboración del Proyecto*

- Comisión constituida por Resolución CAFHCS Nro. 367/98.

##### *2.2. Unidad Académica responsable de la implementación del Proyecto*

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

#### **3. Fundamentación**

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco se ha planteado como objetivo prioritario, explícito en su Estatuto, el formar recursos humanos paralelamente a las acciones de investigación y extensión, que promuevan el desarrollo de la región patagónica.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales ha brindado su oferta académica a la comunidad de esta región, en las siguientes

---

<sup>48</sup> A los efectos del recorte que representa este trabajo, solo se considerarán los apartados relevantes en función del análisis que se realiza.

tes carreras: Geografía, Historia, Ciencias de la Educación, Turismo, Comunicación Social, Ciencia Política, Trabajo Social y Letras.

Consciente de la necesidad de atender la realidad social y cultural de la región el Consejo Académico de la Facultad mediante la Resolución Nro. 300/97 aprobó líneas de acción de política académica, entre ellas las de adecuar los Planes de Estudio de los profesorados y licenciaturas a los procesos de Transformación Educativa generados a partir de las leyes Federal de Educación (Nro. 24.195) y de Educación Superior (24.521), el Artículo Nro. 43 de la ley mencionada precedentemente expresa en el Ítem a) “Los Planes de Estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Atendiendo lo señalado se generaron en el ámbito de la Facultad distintas instancias de trabajo académico tomando como base la Resolución Nro. 073/92 del Ministerio de Cultura y Educación que fija las incumbencias profesionales del título Profesorado en Letras, el que se encuadra en el Marco Normativo Resolución Ministerial Nro. 1561/80 que establece, entre otras, las incumbencias profesionales en el área de las Humanidades en el caso del título Profesor en Letras.

La adecuación de este Plan de Profesor, es producto de un intercambio académico en el que se tuvieron en cuenta distintos documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación, del Ministerio de Cultura y Educación y de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

#### *Objetivos del proyecto*

- Adecuar el Plan de Estudios de acuerdo a la normativa vigente en la Universidad.
- Formar docentes e investigadores en el área de Letras, que sean capaces simultáneamente de ejecutar actividades formales y artísticas a través de un correcto manejo del idioma.

- Mejorar la oferta educativa de grado del Profesorado en Letras reelaborando las estructuras curriculares y adecuando los contenidos a la transformación educativa.

## 5. Características de la carrera

### 5.1. Grado Académico

Carrera de grado.

### 5.2. Permanencia

Carrera Permanente (mientras los requerimientos del medio social y de la región así lo exijan).

### 5.3. Requisitos de Ingreso

Según la normativa vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

## 6. Estructura del plan de estudio

### 6.1. Título

A quienes satisfagan la totalidad de las exigencias del Plan de Estudio, se les otorgará el título de: ***Profesor en Letras.***

### *Perfil Profesional del Egresado*

El egresado deberá ser una persona capaz de:

- Investigar y criticar en forma permanente la propia disciplina, democratizar estructuras, modificar requisitos, dismantelar el canon y crear nuevos espacios de investigación y de discusión.
- Entender en la complejidad de las fuerzas que tensionaron y tensionan el escenario académico y cultural. Deberá, asimismo,

poder establecer conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica, sin caer en determinismos.

- Deberá considerar tanto los discursos canónicos como los otros (los considerados periféricos). El egresado deberá estar capacitado para revisar las categorías temporales, espaciales e históricas con que hemos (y nos hemos) leído y para investigar acerca de las historias literarias, particularmente las locales y las regionales, como producción de conocimiento.

#### *Alcances Profesionales*

Se mantienen las incumbencias profesionales de la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nro. 73/92:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Lengua y la Literatura Castellanas.
- Conformar equipos de asesoramiento y asistencia educativa en el área de las Letras.
- Integrar equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración de programas, planes y proyectos de carácter cultural y educativo en el área de las Letras.

#### *6.4. Objetivos de la Carrera*

- Atender a la redefinición de lo que se entiende por literatura, por crítica y por cultura
- Poder hacer una relectura permanente del pensamiento occidental, auscultando el binarismo y otras aporías que sostienen los presupuestos estéticos e históricos de la tradición.
- Abrir camino para la reflexión epistemológica en torno de la narratología, la discursividad y los medios audiovisuales.
- Alinear una teoría de la cultura que de cuenta tanto de la producción simbólica en general como de la acción política propia de los derechos humanos.
- Poner en cuestión permanentemente la práctica crítica cultural como zona de fuga, capaz de interrogarse sobre la relación entre sujeto de conocimiento, lengua y saber legitimado.

- Entender la importancia de las literaturas regionales problematizando la noción de literatura cuya fuerza canónica define aún el campo de estudios y poder evaluar las implicaciones sociales y políticas de las exclusiones sobre las que opera esta práctica.

## 6.5. Organización del Plan de Estudios

### 6.5.1. Mapa curricular (\*)

Cod	Asignaturas	Cuat. Anual	C.H.S.	C.H.T.
-----	-------------	-------------	--------	--------

#### PRIMER AÑO

1	Literatura Argentina I	1°	6	100
2	Gramática Española I	2°	7	110
3	Teoría y Práctica Crítica	Anual	4	100
4	Taller de Lectura y Producción de Textos	Anual	4	100
5	Pedagogía	Anual	4	120
6	Psicología Evolutiva	Anual	4	120

#### SEGUNDO AÑO

36	Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo	1°	6	90
7	Literatura Clásica	1°	6	100
8	Literatura Europea I	2°	6	100
9	Gramática Española II	2°	7	110
10	Literatura Española I	Anual	4	110
11	Didáctica General	Anual	4	120
12	Filosofía	Anual	3	90

### TERCER AÑO

13	Literatura Latinoamericana I	1º	6	90
14	Lingüística I	1º	7	110
15	Lengua y Cultura Griega	1º	6	100
16	Seminario de Formación Docente I	2º	5	80
17	Literatura Argentina II	2º	6	90
18	Lengua y Cultura Latina I	2º	6	100
19	Didáctica Específica de las Letras	Anual	4	120
20	Seminario de Teoría y Práctica Discursiva	Anual	3	90

### CUARTO AÑO

21	Seminario de Formación Docente II	1º	5	80
22	Historia de la Lengua	1º	6	100
23	Literatura Europea II	2º	6	90
24	El Arte y el Hombre	2º	6	90
25	Literatura Española II	Anual	3	90
26	Literatura Latinoamericana II	Anual	3	90
27	Metodología y Práctica de la Enseñanza	Anual	6	200

### QUINTO AÑO

28	Lengua y Cultura Latina II	1º	6	100
29	Metodología de la Investigación Literaria	1º	5	80
30	Lingüística II	2º	6	100
31	Metodología de la Investigación Lingüística	2º	5	80
32	Seminario Formador de Formadores: Problemática de la Educación Superior	Anual	6	180

(\*) *Idioma*



Los alumnos deberán optar alternativamente por 2 (dos) de los siguientes seminarios:

<b>Seminario de formación docente i (*)</b>	<b>Seminario de formación docente ii (**)</b>
Sistema Educativo e Instituciones	Sistema Educativo e Instituciones
Investigación Educativa	Investigación Educativa
Tecnología Educativa	Tecnología Educativa

### 6.5.2. Carga total de la carrera

<b>AÑO</b>	<b>1° Cuatrim.</b>	<b>2° Cuatrim.</b>	<b>C. H. Anual</b>
Primer	320	330	650
Segundo	350	370	720
Tercer	405	375	780
Cuarto	370	370	740
Quinto	270	270	540
<b>TOTAL DE LA CARRERA</b>			<b>3430</b>

## ANEXO II

# Plan de estudios del Profesorado Universitario en Letras para la educación secundaria (2013)

## Profesorado universitario en Letras para enseñanza secundaria

### 1. Horizontes de la carrera

#### 1.1 *Oobjetivos de la carrera*

- Formar profesionales con un equilibrado interés tanto en su formación epistemológica, conceptual y metodológica en los campos del saber específico, como en la formación docente para su futura práctica profesional.
- Propender al reconocimiento del doble objeto que caracteriza al saber específico de la carrera de Letras: el lenguaje y la literatura, en sus particularidades epistemológicas y metodológicas.
- Promover en el alumno el desarrollo de habilidades para poder afrontar los desafíos de una sociedad en permanente cambio que afecta tanto a la propia disciplina como a la manera de transposición didáctica de los conocimientos.
- Capacitar a los futuros profesionales en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, como herramienta fundamental para ampliar su práctica y adaptarla a las exigencias de la sociedad actual.
- Promover el conocimiento y la gestión de prácticas educativas no formales que favorezcan el compromiso personal y social con la tarea docente y el mejoramiento de la calidad educativa.

## 2. Perfil del Egresado

El egresado del Profesorado deberá acreditar:

- Dominio epistemológico, conceptual y metodológico de los campos del saber que constituyen la especialidad para trabajar con autonomía y cooperativamente en la adquisición, elaboración y transferencia de contenidos propios de las ciencias del lenguaje, de los estudios literarios y de las artes en general.
- Formación pedagógica para el ejercicio de la docencia en el nivel de Educación Secundaria.
- Desempeño del rol docente de manera crítica, reflexiva y profesional en todas las fases del proceso de intervención pedagógica en las instituciones de Educación Secundaria y/o en instancias de educación no formal.
- Competencia para integrar teórica y prácticamente los contenidos de los campos del saber que componen la disciplina en función de su futura profesión docente.
- Formación actualizada en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) aplicadas a las actividades de docencia específicas.
- Comprensión de la realidad sociocultural y política de la sociedad en sus múltiples manifestaciones para garantizar la participación del docente en diferentes ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Capacidad para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en instituciones de Educación Secundaria y para coordinar las áreas de su especialidad.
- Predisposición al trabajo en equipos interdisciplinarios.
- Competencia para integrar grupos de trabajo orientados al estudio y la revisión de metodologías para la enseñanza de la Lengua, de la Literatura y de las Artes Contemporáneas en Educación Secundaria, para asesorar en su área a organismos técnicos, municipios, direcciones de cultura.
- Competencia para asesorar a entidades culturales o literarias en el campo de la lengua, las ciencias del lenguaje y la producción

literaria, trabajar en programas educativos y científicos, en medios de comunicación en el área de la crítica literaria y la redacción especializada.

- Competencia para realizar la recontextualización pedagógica y didáctica de los conocimientos teóricos producidos en el ámbito de las ciencias del lenguaje y de los estudios literarios, lo que deriva en la idoneidad para la elaboración de materiales curriculares destinados a la lectura y a la enseñanza de la Lengua y la Literatura para la Educación Secundaria del Sistema Educativo.
- Dominio de estrategias, habilidades y capacidades orientadas a:
- La planificación, ejecución y evaluación de proyectos de enseñanza de la Lengua y la Literatura en diferentes contextos institucionales y grupos.
- El desarrollo de prácticas de investigación relacionadas con la enseñanza del lenguaje y la literatura.
- El diálogo interdisciplinar en las prácticas docentes y pedagógicas en el marco institucional.
- La reflexión metacognitiva y crítica acerca de sus propios procesos de formación continua.
- La generación de criterios adecuados para el análisis crítico, la producción autónoma y/o la selección de propuestas curriculares para el área destinadas al aprendizaje de los alumnos.

### **3. Alcances del título**

- Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para las áreas de la Lengua y Literatura, la cultura y la comunicación en la educación secundaria del actual sistema educativo.
- Conformar equipos de asesoramiento y asistencia educativa en el área de la Lengua y la Literatura en el mencionado nivel.
- Integrar equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración de programas, planes y proyectos de carácter cultural y educativo en las áreas de Lengua, de Literatura y de Artes Contemporáneas relacionados con la educación secundaria.

- Participar en proyectos de promoción cultural en ámbitos no formales.

El egresado podrá desempeñar las siguientes actividades:

- Docencia: en el nivel de educación secundaria.
- Investigación en el área de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura en instituciones educativas oficiales o privadas y en proyectos de investigación individuales o grupales.

## 4. Diseño curricular de la carrera

### 4.1 Duración

Cuatro años, con un total de **2790 hs.**

### 4.2 Requisitos de ingreso

Los mismos requisitos que se solicitan para ingresar a cualquier carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

### 4.3 Estructura curricular

#### PRIMER AÑO

COD	ASIGNATURAS	Período de Cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria TOTAL
1	Introducción a los Estudios Literarios	1°	6	90
2	Sociología	1°	6	90
3	Pedagogía	1°	6	90
4	Taller de Comprensión y Prod. De Textos	1°	6	90
5	Gramática Española I	2°	6	90
6	Literatura Clásica	2°	6	90
7	Lengua Moderna: (*)	2°	6	90

(\*)Inglés, portugués o francés

## SEGUNDO AÑO

COD	ASIGNATURAS	Período de Cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria TOTAL
8	Filosofía	1°C	6	90
9	Psicología Evolutiva	1°C	6	90
10	Literatura Latinoamericana I	1°C	6	90
11	Didáctica General	1°C	6	90
12	Literatura Latinoamericana II	2°C	6	90
13	Gramática Española II	2°C	6	90
14	Teoría y Crítica Literaria	2°C	6	90
15	Tecnología Educativa	2°C	6	90

## TERCER AÑO

COD	ASIGNATURAS	Período de Cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria TOTAL
16	Literatura Argentina I	1° C	6	90
17	Lingüística General	1° C	6	90
18	Sistema Educativo e Instituciones / Investigación Educativa (*)	1° C	5	75
19	Pragmática y Análisis del Discurso	2° C	6	90
20	Literatura Argentina II	2° C	6	90
21	Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	2°C	5	75
22	Didáctica Específica de las Letras	Anual	4	120

(\*) Este espacio de Formación Docente permite al alumno optar entre dos posibilidades de cursado:

- *Sistema Educativo e Instituciones*
- *Investigación Educativa*

CUARTO AÑO

COD	ASIGNATURAS	Período de Cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria TOTAL
23	Literatura Española	1° C	6	90
24	Lengua y Cultura Latina	1° C	6	90
25	Sociolingüística	1° C	6	90
26	Historia de la Lengua	2° C	6	90
27	Literatura Europea	2° C	6	90
28	Estéticas Contemporáneas	2° C	6	90
29	Práctica Profesional docente y Residencia (**)	Anual	9	210+60

(\*\*) La carga horaria correspondiente a la Práctica Profesional Docente de 270 horas totales se divide en: 210 hs. de cursado del espacio de 4° año, y de las residencias; 60 horas correspondientes a dos experiencias-didáctico disciplinares a realizarse en 2° y 3° año.

*Cargas horarias discriminadas por año y por cuatrimestre*

AÑO DE CURSADA	Período de Cursado	Carga horaria
Primer Año	1°	360
Primer Año	2°	270
Segundo Año	1°	360
Segundo Año	2°	360
Tercer Año	1°	315
Tercer Año	2°	315
Cuarto Año	1°	405
Cuarto Año	2°	405
Carga horaria Total		2790

## ANEXO III

### **Cuadros comparativos por áreas y campos de formación entre planes de profesorado en letras vigentes**

*Plan profesorado en letras 1999*

#### **A – Área literaria**

ÁREA LITERARIA	
ASIGNATURA	Horas
Teoría y Práctica Crítica	100
Literatura Argentina I	100
Literatura Latinoamericana I	90
Literatura Clásica	100
Literatura Española I	110
Literatura Europea I	100
Literatura Latinoamericana II	90
Literatura Argentina II	90
Literatura Española II	90
Literatura Europea II	90
TOTAL:	960

#### **B– Campo de formación disciplinar específica**

FORMACIÓN DISCIPLINAR ESPECÍFICA Área Estudios Literarios	
ASIGNATURA	Horas
Introducción a los Estudios Literarios	90
Teoría y Crítica Literaria	90
Literatura Clásica	90
Literatura Argentina I	90
Literatura Argentina II	90



Literatura Latinoamericana I	90
Literatura Latinoamericana II	90
Literatura Española	90
Literatura Europea	90
TOTAL:	810

## *Plan pules 2013*

### **A – Área lingüística**

ÁREA LINGÜÍSTICA	
ASIGNATURA	Horas
Gramática Española I	110
Gramática Española II	110
Lengua y Cultura Griega	100
Lingüística I	110
Lengua y Cultura Latina I	100
Historia de la Lengua	100
Lengua y Cultura Latina II	100
Lingüística II	100
TOTAL:	830

### **B – Campo de formación disciplinar específica**

FORMACIÓN DISCIPLINAR ESPECÍFICA Área Ciencias del Lenguaje	
ASIGNATURA	Horas
Gramática Española I	90
Gramática Española II	90
Lingüística General	90
Pragmática y Análisis del Discurso	90
Lengua y Cultura Latina	90
Sociolingüística	90
Historia de la Lengua	90
Lengua Moderna (Idioma)	90
TOTAL:	720

## *Plan profesorado en letras 1999*

### **A – Área de formación general**

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	
ASIGNATURA	Horas
Pedagogía	120
Psicología Evolutiva	120
Didáctica General	120
Didáctica Específica de las Letras	120
Metodología y Práctica de la Enseñanza	200
Seminario de Formación Docente I	80
Seminario de Formación Docente II	80
Seminario Formador de Formadores	180
TOTAL:	1020

### **B – Campo de formación pedagógica**

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	
ASIGNATURA	Horas
Pedagogía	90
Psicología Evolutiva	90
Didáctica General	90
Tecnología Educativa	90
Sistema Educativo e Instituciones o Investigación Educativa	75
TOTAL:	435

*Plan pules 2013*

**D – Campo de formación en la práctica profesional docente y didácticas específicas**

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PROFESIONAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	
ASIGNATURA	Horas
Didáctica Específica de las Letras	120
Práctica y Residencia Profesional	270
TOTAL:	390

*Plan profesorado en letras 1999*

**C – Área comunicacional/socio-cultural**

FORMACIÓN COMUNICACIONAL	
ASIGNATURA	Horas
Taller de Lectura y Producción de Textos	100
Seminario de Prácticas Discursivas	90
El Arte y el Hombre	90
Filosofía	90
TOTAL:	370

**A – Campo de formación general**

FORMACIÓN GENERAL	
ASIGNATURA	Horas
Filosofía	90
Sociología	90
Taller de Comprensión y Producción de Textos	90
TOTAL:	270

*Plan pules 2013*

**D – Área epistemológica interárea**

FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA	
ASIGNATURA	Horas
Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo	90
Metodología de la Investigación Literaria	80
Metodología de la Investigación Lingüística	80
TOTAL:	250

INTERÁREA Horas de Asignación Libre	
ASIGNATURA	Horas
Estéticas Contemporáneas	90
Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	75
TOTAL:	165

## ANEXO IV

### **Encuesta dirigida a profesores a cargo**

**Apellido y nombre:**

**Asignatura:**

**Plan:**

La encuesta adjunta se encuadra en el Proyecto denominado EVALUACIÓN DE LOS PROFESORADOS EN LETRAS DE LA UNPSJB (PERÍODO 1999 – 2014).

Dicho proyecto se lleva adelante por decisión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de su participación en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Participan de él seis universidades del país, entre ellas la nuestra.

La presente encuesta tiene alcance sobre los planes vigentes

- PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LETRAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, implementado a partir del año 2013 Resolución CDFHCS N° 455/2012. Resolución CS N° 028/13. Resolución ME N° 265/15, y
- PROFESORADO EN LETRAS (cinco años, implementado a partir de 1999) Resolución CAFHCS N° 020/99 y Resolución CS N°091/99.

Le solicitamos respuestas separadas por cada materia a su cargo.

## 1. Programa

1.1	¿Su Programa de Cátedra año 2015 incluye todos los Contenidos Mínimos del respectivo plan de estudios?
	Sí No
	En caso negativo, consigne cuáles no ha incluido y por qué.
1.2	¿Qué especificaciones u orientaciones particulares ha creído conveniente introducir? Ejemplifique, por favor.
1.3	En el diseño de sus contenidos o en su implementación ¿ha tenido en cuenta la práctica profesional docente de los futuros egresados de acuerdo al nivel en que será desarrollada? Ejemplifique.

## 2. Actividades de cátedra, de extensión y de investigación

2.1	¿Qué acciones tendientes a la articulación horizontal o vertical con otras asignaturas del plan de estudios desarrolla?
2.2	Especifique y describa brevemente sus líneas prioritarias de estudio y/o investigación.
2.3	¿Participa la cátedra de actividades de Extensión? Indique cuáles y describa brevemente.

¡Muchas gracias por su colaboración!

## ANEXO V

### Encuesta dirigida a graduados de ambas sedes

Título de grado:

Año de ingreso:

Año de egreso:

Apellido y nombre:

Edad:

e-mail:

Domicilio:

¿Trabajó durante el cursado de la carrera?

En caso afirmativo, especifique en qué actividad/es, durante cuánto tiempo y con qué carga horaria semanal

Mencione las actividades profesionales desempeñadas luego de su graduación:

#### *1. Práctica profesional docente actual*

1.1	Educación secundaria
	Educación superior universitaria
	Instituto de Educación Superior

1.2	Espacios curriculares en los que se desempeña:



1.3	Mencione los problemas que se le presentaron al desempeñarse por primera vez como profesor en la escuela, universidad o instituto de educación superior
1.4	Según Ud. cuáles son los problemas más importantes que se presentan en la enseñanza de lengua y literatura en la educación secundaria.
1.5	Si Ud. se desempeña en educación superior (universidad o instituto de educación superior), mencione los problemas que se le presentaron en ese ámbito profesional
1.6	Indique cómo contribuyó la formación de grado a resolver los problemas que se le presentaron o que Ud. se formula actualmente en relación con su práctica profesional

## 2. Plan de estudios

2.1	Enuncie las tres principales características que posee el plan de estudios con el que Ud. cursó
-----	---

2.2	<p>Describa brevemente el trayecto de formación que le permitió graduarse. Luego, indique cuáles fueron las experiencias significativas que marcaron su proceso de formación para ejercer la profesión.</p>
2.3	<p>Mencione aquellos espacios curriculares o actividades de formación que le permitieron elaborar e integrar los saberes necesarios para desarrollar su práctica profesional</p>

### 3.- Sobre las asignaturas

3.1	<p>¿Qué núcleos temáticos/metodológicos desarrollados en las asignaturas cursadas valora especialmente por su contribución a la formación profesional?</p>
3.2	<p>¿Qué núcleos temáticos/metodológicos considera que estuvieron ausentes durante el cursado de las asignaturas del plan de estudios?</p>
3.3	<p>¿Qué estrategias didácticas aprendió de sus docentes y valora especialmente?</p>

#### 4.- Sobre la organización de la carrera

4.1	<p>Describa la organización de actividades que durante la formación de grado le permitieron vincularse con las instituciones educativas y/o profesionales</p>
4.2	<p>Durante el cursado de su carrera el Departamento de Letras le permitió:</p> <p><input type="checkbox"/> Acceder a información sobre cursos, seminarios y otras actividades académicas</p> <p><input type="checkbox"/> Recibir asesoramiento sobre el cursado de la carrera</p> <p><input type="checkbox"/> Participar en instancias de decisión vinculadas a la vida institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Otros (especifique)</p> <hr/> <p>¿Mantiene o ha mantenido contactos académicos con la Facultad luego de su graduación?</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>En caso afirmativo, marque las opciones que corresponda:</p> <p><input type="checkbox"/> Posgrados</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de actualización</p> <p><input type="checkbox"/> Investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Actividades de extensión</p> <p><input type="checkbox"/> Grupos de estudio</p> <p><input type="checkbox"/> Otro (especifique)</p>

#### 5. Otras actividades desarrolladas durante la formación inicial

5.1	<p>Durante el cursado de la carrera participó en:</p> <p><input type="checkbox"/> actividades de docencia (por ej., ayudante alumno)</p> <p><input type="checkbox"/> proyectos de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> actividades de extensión (por ej. seminario de ingresante)</p> <p><input type="checkbox"/> actividades de gestión (por ej. representante estudiantil)</p> <p><input type="checkbox"/> otras (indique cuáles)</p>
-----	--

5.2	Si su respuesta fue afirmativa, identifique los tres aportes más significativos para su proceso de formación profesional
-----	--

¡Muchas gracias por su colaboración!

## ANEXO VI

### **Guía de preguntas para orientar el diálogo en grupos focales de profesores de ambas sedes**

1. ¿Qué situaciones/aspectos/elementos... tiene en cuenta y diseña para formar a los futuros profesores?
2. ¿Qué experiencias de articulación/intercambio/de trabajo con otras cátedras son o fueron significativas pensando en la formación profesional propia y de sus alumnos?
3. ¿Cómo aportan las diferentes áreas al proceso de formación de la carrera?

## ANEXO VII

### **Guía de preguntas para orientar el diálogo en grupos focales de estudiantes de ambas sedes**

1. ¿Qué le inquieta o preocupa en relación con la formación profesional?
2. ¿Puede señalar hitos importantes/experiencias formativas... en relación con la formación profesional?
3. ¿Qué momentos rescata en relación con la formación profesional?
4. ¿Para qué actividades profesionales piensa que está más preparado de acuerdo con el proceso de formación que está transitando?

## Capítulo 7

### **A modo de cierre**

La primera fase de este proceso de investigación evaluativa que fue concluido por cuatro unidades académicas resultó especialmente valioso. La posibilidad de generar una instancia de autoevaluación de una propuesta curricular específica de formación ofrecida por cada una de estas instituciones, sin duda comprometió, desafió y problematizó a los habitantes de las mismas.

En nuestro papel de coordinadoras de esta actividad, debimos desplegar la tarea de acompañamiento y observación valorativa del proceso que iba aconteciendo a lo largo del período compartido. Desde la concepción de evaluación asumida, entendemos que es necesario marcar la complejidad de los procesos, revelar las principales dificultades, contradicciones y avances detectados, ofrecer algunos indicios que permitan construir un sentido más pleno a los resultados alcanzados, puesto que ello colabora a evitar que esos resultados obtenidos sean interpretados como informes definitivos y acabados. Parfraseando a Barbier: “El acto de evaluación, como toda operación intelectual, no capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla” (Barbier, 1993: 66). En esta línea el autor subraya que los indicios tomados por los evaluadores acerca del objeto en estudio, irremediamente incorporan un esquema de lectura de la realidad que siempre resulta reductor o simplificador de su complejidad.

Con la intención de ofrecer al lector algunas pistas sobre la construcción realizada y marcar el carácter dinámico del camino recorrido, consideramos apropiado aludir a tres momentos claves -tres encuentros diferentes- que fueron perfilando el sentido de la autoe-

valuación. Se trata de cortes evaluativos ocurridos en distintos momentos del proceso, que implicaron en todos los casos reuniones presenciales convocadas por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).

**Momento I.** Reunión mantenida hacia fines del mes de junio de 2015 en la Universidad Nacional de San Juan. Este encuentro se constituyó en una instancia clave de la primera parte del proceso, puesto que si bien ya se había comenzado a desarrollar el proyecto en seis unidades académicas, fue posible componer un estado de situación inicial y realizar algunos acuerdos estratégicos para poder avanzar.

El énfasis en esa oportunidad se puso en la descripción, el análisis, debate y comprensión de los principales obstáculos que se presentaban en cada escenario.

¿Cuáles fueron los más recurrentes?

a. Dificultades de orden organizativo e institucional.

En esta categoría sin duda el mayor desafío fue conformar equipos de trabajo que lideraran estos proyectos de investigación evaluativa. Las razones que esgrimían los participantes eran múltiples, no obstante, una de las más significativas -presente en todos los casos- se refería a las concepciones evaluadoras imperantes. Más allá de las argumentaciones sostenidas, se observó una nítida resistencia a la evaluación, ligada con su sentido histórico sancionador y punitivo.

Asumir un proceso autoevaluativo significa estar dispuesto a tornarse visible y volver la mirada sobre uno mismo, requiere el despliegue de un doble juego del yo: como sujeto evaluado, pero también, como evaluador. Esta acción reflexiva necesita para su desarrollo la definición de criterios claros a partir de los cuales se emitirá el juicio de valor. Esa norma o patrón inicialmente es posible que sea impuesta - o al menos guiada por la autoridad de lo instituido- pero con el desarrollo del proceso y en procura de constituir subjetividades autónomas, es esperable que se acuerde entre las partes.

Sin embargo, “el ejercicio de la autoevaluación no puede ser un acto de pura interioridad, requiere la contrastación de la mirada externa. Verse, decirse, juzgarse...necesita ineludiblemente de la observación, la narración y el juicio de los otros” (Perassi, 2008: 80).



Otra dificultad muy presente en todos los equipos fue el cumplimiento de las agendas acordadas. Poder llegar en tiempo y forma con las actividades y compromisos asumidos en el marco de la labor colectiva, resultó especialmente difícil. Varios fueron los factores que provocaban esta situación en cada caso, entre otros: la carga de tareas que los integrantes de esos equipos poseían, proveniente de los cargos que ellos desempeñan en sus unidades académicas; la búsqueda de una genuina y real participación de representantes de todos los claustros; la distancia que separa el emplazamiento geográfico de las distintas sedes de una misma institución en ciertos contextos (UNS-JB), entre otras.

b. Dificultades de orden conceptual o técnico.

El obstáculo principal que en esta dimensión atravesó a los equipos de trabajo fue la falta de un saber construido sobre la investigación evaluativa y la evaluación educativa, como campo disciplinar.

El desconocimiento de los paradigmas actuales de evaluación, así como la constitución histórico-política de los mismos, limitan la posibilidad de comprender y analizar las resistencias generadas en los actores institucionales, a la vez que debilitan la posibilidad de interpretar las concepciones que subyacen en los discursos y prácticas sostenidas.

Este inconveniente movilizó a los coordinadores de los proyectos a generar diferentes estrategias de superación para poder subsanarlo. Entre ellas, la realización de un Seminario de formación al que ya hicimos referencia.

c. Dificultades de orden metodológico.

En este plano, los principales escollos se focalizaron en:

- Diseñar y aplicar diferentes dispositivos de recolección de datos. Teniendo en cuenta que las fuentes de consulta fueron muy variadas -tanto vivenciales: docentes, autoridades, alumnos, graduados, docentes jubilados, directores de escuelas, etc., como documentales: normativas, actas de reuniones, publicaciones, bases estadísticas, entre otras- se hizo necesario trabajar con instrumentos múltiples, que pudieran contemplar la naturaleza y características propias de cada fuente.

- Acceder a ciertas fuentes de información cuyo emplazamiento se encontraba alejado de la institución que realizaba el estudio. Tal fue el caso de graduados que se han insertado laboralmente en otras jurisdicciones o localidades geográficamente distantes al centro universitario, o profesores jubilados cuya palabra resultaba un aporte sustantivo para el análisis.
- d. Dificultades de orden económico.

Todos los grupos marcaron los problemas que tuvieron para asegurar la efectiva y real participación de los distintos sectores implicados, al no contar con un financiamiento específico que permitiera llevar adelante este proyecto.

El encuentro realizado en la Universidad Nacional de San Juan posibilitó también enunciar las fortalezas que se advertían en la incipiente y difícil tarea encarada. Las que encontraron mayores coincidencias fueron las siguientes:

- a. Apoyo institucional al proyecto. En todos los casos, las autoridades de la unidad académica que postuló su participación voluntaria en esta convocatoria (Decano/a, Secretario/a Académico, Consejos Directivos, etc.) dieron su aval a la tarea y mostraron buena disposición para generar las condiciones básicas que permitieran concretar la investigación evaluativa.
- b. Compromiso de los equipos que lideraron el proyecto. Si bien resultó especialmente arduo componer cada grupo de trabajo -requiriendo en algunos casos demasiado tiempo y discusiones- los núcleos que lograron organizarse en casi todas las universidades, se apropiaron de la propuesta y la asumieron con responsabilidad.
- c. Recuperación de información existente. Se valoró positivamente este emprendimiento como posibilidad de recuperar múltiple y variada información ya disponible en la institución. Se advirtió el aporte que efectuaba la misma a las búsquedas emprendidas, resaltando los nuevos sentidos construidos en torno a ella.
- d. Transparencia del proceso. La decisión de informar e invitar a participar en el proyecto, el compromiso de comunicar de dife-

rentes modos lo que se iba haciendo, aun cuando ello implicaba un esfuerzo enorme para quienes llevaban adelante la tarea, otorgó transparencia al proceso en desarrollo.

Este encuentro marcó rumbos en la sinuosa elaboración que empezaba a gestarse en cada entorno específico y otorgó a los grupos la “confianza” de advertir que los proyectos situados en otros contextos compartían preocupaciones, obstáculos y logros muy parecidos.

**Momento II.** Reunión desarrollada a mediados de noviembre de 2016 en la Universidad Nacional de Rosario. Este encuentro se constituyó en un punto revelador del proceso porque significó el primer cierre provisorio de la autoevaluación. En el mismo, después de realizar las elaboraciones preliminares y reelaboraciones - en función de los señalamientos efectuados por la coordinación- cada unidad de trabajo socializó su informe de resultados. Nuevamente se compuso un mapa de situación que develaba algunos rasgos sobresalientes:

- Los títulos otorgados a los informes elaborados daban cuenta del foco esencial de búsqueda. En la mayoría de ellos se resaltaba la autoevaluación, sin embargo se ligaba a características diferentes, según el interés de esa unidad académica.
- Los objetivos claves de la investigación encontraron diversos modos de enunciarse. Las acciones más frecuentemente evocadas fueron: conocer, comprender, revisar, analizar, evaluar, problematizar, caracterizar, interpretar, describir, construir, valorar y metaevaluar.
- Los grupos que lideraron el proyecto en cada universidad fue variado en su tamaño. Desde un mínimo de dos o tres miembros, hasta dieciocho integrantes.
- El abordaje metodológico desplegado evidenció dos modalidades claramente diferenciadas:
  - Para desarrollar la evaluación basada en criterios se apoyaron especialmente en el análisis documental de: planes de estudios, programas de materias, proyectos específicos, normas institucionales, etc.
  - Para llevar adelante la evaluación comprensiva se apeló a innumerables técnicas e instrumentos: entrevistas, historias de vida, autobiografía académicas y profesionales, encuestas, talleres, re-

uniones de trabajo, foros, asambleas, grupos focales, observación participante, etc.

El trabajo incorporó también, en varios casos, análisis de series estadísticas.

- Los principales resultados compartidos manifestaban:  
Mayor claridad y precisión en la evaluación basada en criterios. Identificación de algunas tensiones claves presentes en las carreras. Algunas tensiones fueron: formación disciplinar específica vs. formación pedagógica; anualización vs. cuatrimestralización de materias, etc.  
  
Mayor riqueza en el segundo tramo del proceso investigativo, esto es, la evaluación comprensiva. Se develaron núcleos problemáticos importantes de la carrera, aunque se observaron ciertas inseguridades o debilidades en los equipos de trabajo, vinculadas con dificultades para desentrañar “lo emergente”.
- Las dificultades más relevantes de ese momento se refieren a: a) falta de integración entre las dos dimensiones o modelos evaluativos que fueron parte del proyecto; b) necesidad de enfatizar el sentido interpretativo- valorativo de la investigación, frente al desarrollo predominantemente descriptivo en algunos casos; c) posibilidad de generar categorías transversales de análisis, capaces de integrar los aportes de las distintas fuentes y técnicas empleadas.
- Los impactos sustantivos que provocaron las investigaciones evaluativas en sus contextos de ejecución fueron:
  - Movilización y cambios en la carrera y en la institución que la alberga.
  - Apertura hacia nuevas búsquedas, a partir de los hallazgos.
  - Creación de comisiones curriculares para trabajar –o seguir trabajando- sobre el plan de estudio.
  - Procesos de aprendizaje institucional.

Esta instancia fue muy valiosa para quienes participamos de este proyecto, pues asumió la doble función de evaluación sumativa y formativa. Fue la oportunidad de contemplar el camino recorrido,

considerar el proceso desarrollado, para comprender mejor los resultados alcanzados, los que todavía en ese momento poseían carácter preliminar. El reajuste y la reformulación del informe final, se apoyó en la función formativa de la evaluación.

**Momento III.** Participación en el Panel sobre la experiencia piloto de evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras, en el marco de la XXIX Reunión Plenaria de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación –ANFHE–, desarrollada en mes de mayo de 2017 en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Este encuentro se constituyó en una instancia clave del cierre del proceso de autoevaluación ya que en esa oportunidad fue presentada ante las distintas universidades nacionales, la experiencia piloto desarrollada por las cuatro unidades académicas que lograron concluir-la. Simultáneamente, la Secretaría de Políticas Universitarias presentó la convocatoria pública al Proyecto de Apoyo a la Evaluación de los Profesorados en Letras, tomando para ello, el proyecto diseñado por quienes suscriben el presente capítulo y ejecutado también bajo nuestra coordinación, en el marco de ANFHE.

La síntesis de la primera fase del proyecto de investigación desarrollado, que concluye con los informes de autoevaluación, como tramo esencial y decisivo del proceso evaluativo total, destaca algunas cuestiones estratégicas de la investigación evaluativa, observadas a lo largo de todo el trabajo, que lograron ser nombradas y compartidas en el marco del mencionado Panel.

Acerca de la investigación evaluativa desarrollada, se destaca que:

- Posee carácter complejo.
- Se concibe como construcción colectiva y situada.
- Exige un diálogo organizado con diferentes sectores y actores.
- Provoca aprendizaje institucional otorgando *visibilidad a lo invisible*.
- Posibilita y alienta la intervención sobre la realidad indagada.
- Constituye una potente herramienta para la mejora.

Esta instancia tiene el alto valor de un cierre más acabado -aunque no definitivo- del sendero de reflexión, análisis y valoración de las propias realidades que transitó cada equipo de trabajo. Con las dudas e incertidumbres que este desafío provocó en ellos inicialmente al enfrentar un recorrido que no estaba trazado en sus detalles, sino que ofrecía marcas, mojones o pistas solo para orientar el avance y alentar el despliegue del propio andar.

Más allá del proceso general desarrollado, resulta interesante poder reflexionar acerca de los proyectos específicos o experiencias que lograron concretarse.

Las cuatro experiencias de investigación evaluativa del currículo reseñadas en este libro tienen particularidades que las distinguen pero, también núcleos comunes que podrían extenderse a otras situaciones insertas en contextos educativos similares.

En cuanto a las *particularidades*:

- a. Para el equipo de la Universidad Nacional de Misiones el análisis del currículo con relación al contexto socio-cultural en que se inserta no puede soslayarse considerando el particular emplazamiento de la universidad y de sus estudiantes. Apelan a marcos conceptuales de la propia disciplina para el análisis curricular en un particular entramado entre teorías pedagógicas y lingüísticas. La articulación con los lineamientos curriculares de la jurisdicción provincial es un criterio central para la investigación evaluativa. Congruente con esta mirada contextual se pone en valor la perspectiva de estudiantes avanzados y de graduados en la valoración del currículo.
- b. El equipo de investigación de la Universidad Nacional de Río Cuarto analiza el Plan a la luz de los criterios acordados por ANFHE lo que les permite identificar áreas de contenidos vacantes; también busca en los rastros de la historia curricular la explicación de los supuestos y criterios prevalentes en el Plan. El equipo enfatiza la mirada en las trayectorias académicas de los estudiantes desde una genuina preocupación por la inclusión educativa de los mismos. Los datos estadísticos sobre ingreso, permanencia y egreso abren interrogantes que les permiten a las investigadoras avanzar hacia comprensiones e interpretaciones sobre las trayectorias académicas desde la perspectiva de los actores del currículo.

- c. La experiencia de la Universidad Nacional de Jujuy se destaca por la profundidad de los procesos participativos puestos en juego para la evaluación curricular. Estudiantes, graduados y docentes toman parte activa en las decisiones respecto al diseño y desarrollo de la investigación. La evaluación, que articula dimensiones contextuales, institucionales, estructurales y procesuales-prácticas del currículo, es registrada y documentada con minuciosidad otorgando transparencia al proceso metodológico. Otro rasgo de identidad de esta experiencia es la incorporación de la meta-evaluación, también participativa, del proceso desarrollado.
- d. En el caso de la experiencia desarrollada por la Universidad Nacional San Juan Bosco destacamos el esfuerzo de articulación de procesos de evaluación y desarrollo curricular que se desenvuelven en dos sedes ubicadas a gran distancia entre sí; la investigación evaluativa realizada en forma cooperativa entre los equipos de ambas sedes habilitó la construcción de acuerdos teóricos y metodológicos que sin duda se transformarán en plataforma para futuras articulaciones en el desarrollo curricular e institucional. El análisis curricular desde una perspectiva histórica es otro rasgo identitario de esta experiencia; la mirada diacrónica de los investigadores posibilitó la comprensión de las diferencias en los formatos y devenires curriculares en ambas sedes.

Más allá de estas particularidades, podemos identificar *patrones recurrentes y comunes de actuación* en las cuatro experiencias desarrolladas que pueden constituirse en germen de un modelo de evaluación auténtica y democrática de la formación docente. Con *modelo* nos referimos, como ya anticipamos, a la representación abstracta, general y simplificada de procesos, momentos, actores intervinientes y procedimientos más relevantes que configuran una evaluación democrática, educativa y auténtica. En este caso el modelo cumple una función práctica: brindar orientaciones o pautas de actuación generales para futuros procesos de evaluación de carreras de profesorado. Algunos de estos lineamientos comunes son:

1) *Evaluación como investigación*: Las cuatro experiencias desarrollaron procesos de investigación evaluativa. La lectura de los informes de investigación precedentes permite advertir el desarrollo de metodologías y procedimientos propios de la investigación social.

Se lograron buenos niveles descriptivos, comprensivos, evaluativos y proyectivos. No obstante, creemos que los niveles de construcción teórica se encuentran en estadios incipientes en la mayoría de los casos. Pese a este límite sostenemos que la incorporación de los procedimientos, métodos y lógicas de investigación a los procesos evaluativos ha permitido a los equipos participantes: articular enseñanza e investigación, poner a prueba sus planes de estudio y las concepciones y principios que los sustentan y construir información fundada que permite apoyar futuras decisiones tendientes a la mejora curricular.

II) *Evaluación democrática, como acción situacional y participativa.* Las experiencias dan cuenta de diferentes niveles de participación: desde estrategias de consulta a actores claves, sesiones de retroalimentación hasta la incorporación de todos los claustros en el diseño y desarrollo del proceso investigativo. En todas las modalidades, la evaluación articuló las perspectivas de los diferentes actores implicados. En efecto, se articularon realidades diferentes para los distintos actores en tanto las apreciaciones que efectuaron sobre el currículo diferían en virtud de sus objetivos. Hubo varias interpretaciones posibles del currículo y todas condicionadas por la inserción particular de cada actor, por la posición que ocupaba en el objeto estudiado y por sus intenciones. Por ello, los evaluadores operaron como puentes de comunicación entre las visiones de los docentes, alumnos y egresados, siendo, articuladores de perspectivas más que portadores de una verdad única. Desde esta visión democrática, las evaluaciones han sido, también, un servicio de información para toda la comunidad educativa mediante informes públicos que habilitaron el “derecho a saber”.

III) *Evaluación mixta que combinó valoración según criterios y comprensión.* Los cuatro casos combinan epistemologías subjetivistas y objetivistas en sus investigaciones evaluativas. Las primeras suponen comparar una situación con ciertos criterios o estándares preestablecidos. Se evaluó basándose en parámetros para establecer y comunicar si cada currículo los cumplía o no. Estos referentes o descriptores fueron construidos, como ya se dijo, por la Comisión de Letras en un proceso participativo dentro de cada unidad académica. Esta fue la primera evaluación que realizaron las unidades académicas.

La evaluación comprensiva consistió en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficien-



cias utilizando la descripción verbal. Intentó comprender los múltiples significados que las personas otorgan a los acontecimientos; los sentidos y valoraciones del objeto desde la perspectiva de los actores implicados –y no desde la perspectiva del evaluador- a fin de transformarlo y mejorarlo. Dio lugar a nuevos referentes emergentes de cada proceso evaluativo.

Esto permitió transitar un proceso en tres movimientos espiralados: 1) construcción de lo común (lineamientos o descriptores establecido por ANFHE y la comisión de Letras); 2) recontextualización de lo común en lo local a través de la autoevaluación en cada unidad académica; 3) construcción de nuevos criterios o referentes, algunos comunes y otros particulares, emergentes de los procesos de autoevaluación.

IV) *Evaluación como argumentación*, acción comunicativa y validación intersubjetiva. En todos los casos primó la racionalidad comunicativa más que la instrumental, esto es, la evaluación como proceso de diálogo, debate y argumentación donde los diferentes actores pudieron dar razones de sus juicios, argumentar y contra-argumentar; en este proceso pudo haber consensos y disensos pero estos últimos se resolvieron mediante la fuerza del mejor argumento en términos de Habermas (1984). Mediante estos dispositivos para el diálogo argumentativo todos aprendimos y se sentaron bases para la mejora de las propuestas curriculares.

V) *Evaluación reflexiva*. En cada evaluación se reconstruyeron sujetos, acciones, discursos, prácticas y contextos. Y ese ejercicio analítico de reconstrucción dialéctica de las interacciones entre decisiones, acciones y circunstancias históricas productoras y producidas, abrió camino a la acción creadora de nuevos diseños y prácticas curriculares.

VI) *Evaluaciones que atienden a lo local, al contexto, a lo heterogéneo y la situacionalidad*. Se ha evaluado al currículo como totalidad compleja. Ello implicó: a) analizar el currículo como unidad y síntesis de múltiples determinaciones económicas, políticas, educativas, sociales; b) evaluar los currículos en su génesis y devenir, su historicidad, su movimiento y cambios; c) evaluar tanto las dimensiones estructurales-formales del currículo -formato, contenidos, carga horaria, campos de conformación- como la dimensión procesual-prác-

tica -el currículum en acción- y las condiciones socio económicas, institucionales y de los actores -formación de los docentes, contexto social, características de las prácticas profesionales-; evaluar la estructura explícita del currículum pero también las estructuras subyacentes o códigos curriculares que refieren a las concepciones de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, universidad que actúan como reglas reguladoras de las estructuras manifiestas.

Finalmente, nos interesa destacar algunas *condiciones posibilitadoras* del desarrollo de estas experiencias, entre otras:

- a. La existencia de una estructura de coordinación académica que generó los dispositivos necesarios para el intercambio, asesoramiento, discusión y producción conjunta entre las cuatro unidades académicas participantes, tanto en el diseño de investigación como de los procesos de recolección de información, análisis e interpretación y elaboración de informes,
- b. La voluntad política del equipo directivo de ANFHE que impulsó, organizó, apoyó y financió este proyecto,
- c. Las capacidades instaladas en los equipos de investigación de cada unidad académica participante que posibilitaron rigor metodológico y trabajo interdisciplinario, en especial, interacciones entre especialistas en Letras, en Educación y en Metodología de la Investigación,
- d. El acompañamiento del proceso investigativo con procesos de formación de los equipos en dimensiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas.

En síntesis, las experiencias de investigación evaluativa democrática y auténtica desarrolladas muestran que es posible trascender la evaluación como mera acreditación, rendición de cuentas o control burocrático. Es posible sostener la responsabilidad social que implica el conocimiento público de instituciones también públicas con enfoques participativos, reflexivos y comprensivos, como los aquí relatados. Alentamos a todas las universidades nacionales a replicar estas experiencias y a las unidades participantes de esta primera práctica piloto a continuar con procesos de heteroevaluación y transformación curricular.

*Zulma Perassi y Viviana Macchiarola*

# Investigar para evaluar y transformar

## Experiencias de investigación evaluativa de profesorado universitario en letras

*Viviana Macchiarola y Zulma Perassi*

Compiladoras

### Participantes

*Viviana Macchiarola; Zulma Perassi; María V. Tarelli; Carla Andruskevicz; Javier Figueroa; Raquel Alarcón; Miguel Franco; Claudia Santiago; María del R. Lezcano Azar; Liliana Daviña; Alejandro Di Iorio; Jorge Servián; Carolina Repetto; Karina Lemes; Natalia Aldana; Carmen G. Melo; Froilán Fernández; Yanina De Campos; María E. Mercol; Claudia Coiçaud; Silvia Bittar; Susana Medrano; Luciana Mellado; Mónica Olbrich; Anahí Asquineyer; Silvina Barroso; Mónica Cúrtolo; Patricia María; Elena Berruti; Clarisa Pereyra; Violeta Castresana; María del C. Novo; Cristina Giacobone; Lara Oviedo; Sebastián Sosa Ojeda; Julieta Celucci; Luisa Checa; Susana Beatriz Argiuello; Patricia Calvelo; José A. Ramos; Cecilia Piniella; Alvaro Zambrano; Fernando Choque; Elena Sotelo; Lucas Perassi; Carlos Albarracín; Soledad Blanco; Noelia Farfán Zamboni; María R. Gutiérrez; María E. Mirande; Alejandra Siles Pavón; Alan Sarapura; Diego Cejas; Sofía Méndez; Daniela Castillo; Gabriel Huertas; Nicolás Ruiz; Matías Peña; Patricia Fuentes; Dan Mariani; Cintia Vargas; Bernabé Cala; Edith Orellana; Mariela Miranda; Facundo E. Mur; Claudia Coiçaud; Silvia Bittar; Susana Medrano; Luciana Mellado; Mónica Olbrich.*

Este libro pretende socializar una experiencia piloto de investigación evaluativa, en su fase de autoevaluación, que se concluyó recientemente en cuatro universidades nacionales: Río Cuarto, Jujuy, Misiones y San Juan Bosco. Mediante un trabajo coordinado en red, estas unidades académicas han acordado criterios, diseños y procesos de evaluación de sus respectivas carreras de Profesorado en Letras. La experiencia fue impulsada y coordinada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) con el propósito de generar un modelo alternativo de evaluación democrática, comprensiva, auténtica, educativa, política, que incorpore la lógica y procedimientos propios de la investigación de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Las experiencias desarrolladas muestran que es posible trascender la evaluación como mera acreditación, rendición de cuentas o control burocrático. Es posible sostener la responsabilidad social que implica el conocimiento público de instituciones también públicas con enfoques participativos, reflexivos y comprensivos, como los aquí relatados. De este modo, la obra se suma a otros intentos de reflexión respecto a la evaluación curricular, no solo desde la crítica, sino también desde la concreción de procesos alternativos.

