



Hacia el cambio curricular

Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas

PIIMEI 2015-2016

Silvina Barroso y María Alejandra Benegas
Compiladoras

C*VE
Colección Vinculación y Educación

UniRío
editora

e-book ISBN: 978-987-688-320-7

Hacia el cambio curricular

Formación docente en los profesorados de la
Facultad de Ciencias Humanas

PIIMEI 2015 - 2017

Silvina Barroso y María Alejandra Benegas
(Coompiladoras)



Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto – Córdoba – Argentina

Hacia el cambio curricular : formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas / María Alejandra Benegas ... [et al.] ; compilado por María Alejandra Benegas ; Silvina Barroso. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2019.
Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-320-7

1. Currículo. 2. Formación Docente. I. Benegas, María Alejandra, comp. II. Barroso, Silvina, comp. CDD 371.1

Hacia el cambio curricular: formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas

María Alejandra Benegas y Silvina Barroso (Compiladoras)

2019 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: *febrero de 2019*

ISBN 978-987-688-320-7

Ilustración de portada: 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. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Humanas

Prof. María Gabriela Jure

Facultad de Ciencias Económicas

Prof. Nancy Scattolini y Prof. Silvia Cabrera

Facultad de Ingeniería

Prof. Jorge Vicario

Facultad de Ciencias Exactas, Físico–

Químicas y Naturales

Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy

Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica

Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial:

Secretaría Académica:

Prof. Ana Vogliotti

Director:

Prof. José Di Marco

Equipo:

José Luis Ammann, Daila Prado, Ana Carolina Savino

Maximiliano Brito, Daniel Ferniot, Soledad Zanatta

Índice

Aportes al currículo desde la formación y las prácticas docentes	7
<i>Ana Vogliotti</i>	
Aportes para el cambio curricular en la Universidad	21
<i>Ana Lía Cometta</i>	
Fortaleciendo el desarrollo profesional docente: diplomatura superior en docencia universitaria.....	47
<i>Mónica Astudillo, Celina Martini, María Alejandra Benegas y Carola Astudillo</i>	
La integración de TIC en los procesos de formación continua del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas	65
<i>González, María Virginia, Montero, Marcela Cristina, Fernández, Lía</i>	
Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución.....	75
<i>Ariana Azcurra, Soledad Fontana, Andrea Garófolo, Susana Rocha</i>	
Estrategias de seguimiento, permanencia y contención a estudiantes en el marco de políticas académicas que valoran la Democratización del conocimiento. Experiencia profesorado en Lengua y Literatura en General Cabrera	95
<i>Silvina Barroso, Anahí Asquineyer, Adriana Milanese</i>	
Particularidades y desafíos de las Prácticas Profesionales Docentes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.....	110
<i>Inés Beatriz Jure, Silvina Claudia Oste, Isabel María Gualtieri</i>	

Diversidad, Accesibilidad Académica y TIC. Desafíos actuales
de las Prácticas Docentes Universitarias 126

Carolina Pérez, María Antonia Vázquez

Educación en contextos complejos. Desde la Formación a la acción
comprometida..... 140

Mariana Gianotti Lilita Tarditi

Tutoría. Tiempo de ser y estar con otros 161

Luciana Lorena Calderón, María Marta Balboa (Coordinadoras)

Introducción

Aportes al currículo desde la formación y las prácticas docentes

*Ana Vogliotti*¹

Esta publicación contiene nueve trabajos escritos en el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) titulado *Formación docente para el cambio curricular*, desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC durante los años 2015 y 2016. Es continuidad de un PIIMEI anterior de los años 2013 y 2014 de la misma facultad y que tenía como centro el *trabajo teórico-práctico sobre la formación del profesorado* en diez líneas de acción sobre temáticas específicas. Éstas estaban referidas a la formación de grado, posgrado y continua; prácticas docentes y profesionales; los procesos de alfabetización académica en lengua materna y extranjeras; la integración crítica de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos diversos, las tutorías y en algunas vacancias, al menos en la discusión, relacionadas con la profundización de algunos temas como educación popular; la autoevaluación y el análisis curricular; acreditación de carreras, articulación desde la formación con otros

1 Responsable del PIIMEI (2015/2016), Profesora Asociada de Pedagogía en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, en donde se desempeñó como Secretaria Académica desde 2008 2015; Docente Investigadora en el Programa Nacional de Inventivos, desde donde realizó numerosas publicaciones sobre la formación docente; actualmente y desde 2015, Secretaria Académica de la UNRC.

niveles del sistema educativo; la relación docencia-investigación y su vinculación con el contexto.

En el tratamiento de estos temas, que hasta el momento no figuraban en la cotidianeidad de la agenda de los docentes de la facultad, pero que sin embargo eran considerados relevantes en las prioridades de la gestión institucional, se planteaba la generación de intercambios y debates convocantes entre estudiantes, no docentes, graduados y docentes interesados de los distintos departamentos, carreras y disciplinas. Con ellos se constituyeron grupos de trabajo heterogéneos pero que al interior mantenían una misma intención: avanzar en el análisis de problemas comunes y diferentes a la vez, para generar algunas alternativas en la conceptualización y para su reconstrucción en la acción docente. Todo lo cual se enmarcó en un contexto institucional, articulado desde una mirada local, regional, nacional y global.

La idea era, por un lado, desde una perspectiva más metodológica, trabajar colaborativa e interdisciplinariamente con grupos para poder construir o reconstruir visiones institucionales más amplias y abarcadoras que potenciaran representaciones integradas y contextualizadas para encontrar mayores elementos explicativos de la realidad inmediata e intervenciones prácticas más oportunas. De este modo se pretendía vencer en la experiencia la frontera y los límites más allá de la inmediatez y la individualidad fragmentada en los estilos de trabajo docente. Por otro lado, desde una perspectiva más epistemológica, la idea era plantear algunos temas a través de su problematización para visibilizar la necesidad de su inclusión en la formación curricular de las carreras de la facultad. Se trataba de identificarlos en los vacíos curriculares, cuestionarlos desde la reflexión y la acción para valorar su inclusión en los programas y planes de estudio, desde alguna convicción fundamentada en la necesidad de sus aportes a perfiles profesionales pretendidos con sentido socio-crítico, como se vislumbraba en la posición de las discusiones y en las expectativas expresadas por el conjunto.

En síntesis, el propósito consistió en la recreación de miradas más integradas y en el reconocimiento de algunas cuestiones parcial o totalmente ausentes de los programas disciplinares y los proyectos pedagógicos que ameritaban ser reconocidos como importantes y

profundizados desde la formación para su inclusión en el currículo universitario.

El propósito se cumplió con creces en algunas líneas de trabajo, quizá en la mayoría, en otras a medias, y en pocas no pasó más allá de la manifestación de buenas intenciones. De toda esta experiencia reflexionada se da cuenta en el libro que hemos compilado denominado *Formación como cuestión de gestión* (Vogliotti, 2016), destacándose a la formación como eje central, y también porque el proyecto estuvo coordinado permanentemente desde la gestión institucional de la secretaría académica.

Continuidad y ruptura entre los proyectos institucionales, ahí se define la innovación que es emergente en la superación de este juego-tensión de opuestos o diferentes. El libro que aquí se presenta da muestras de una continuidad temática, solo que esta vez, al menos declarativamente como sostiene el PIIMEI, la ruptura se manifiesta en el énfasis puesto en el currículo. Por eso, la intención primera era continuar con la formación para provocar rupturas en el currículo desde su formalización, implementación y evaluación.

Sujetos a la flexibilidad que emana de la recreación del proyecto en su concretización, los trabajos reconstruyen esa tensión según sus propias intenciones y así la versión de cada uno mantiene una mayor o menor proximidad con los objetivos iniciales. Su lectura minuciosa permite significar cómo algunos destilan una explícita referencia, en tanto que otros solo alguna vinculación tangencial, según los intereses de las autoras y los autores. Considerando aquella dirección original, los trabajos de esta compilación, llevados por la riqueza del encuentro con lo inesperado en la búsqueda de lo genuino, se dejan llevar por los caminos de su propia construcción y se alejan y se acercan de aquella dirección según la necesidad teórica que reclaman las urgencias de las acciones situadas involucradas en los temas que tratan.

En su conjunto y desde una perspectiva amplia, los escritos pueden aportar a una innovación curricular, atendiendo a sus dos niveles: lo formal y lo dinámico, a través de la formación docente y las prácticas profesionales y pedagógicas, en los que cada uno acentúa más la teoría o la acción concreta según la conveniencia en relación con la intención de los escritos.

Quien, en el primer capítulo, realiza un planteo específico e integral a la vez, captando con fidelidad los objetivos y el alcance del Proyecto original, es Ana Lía Cometta, profesora titular de las asignaturas Didácticas en la Universidad Nacional de San Luis, invitada para disertar en la Jornada-cierre del Proyecto a comienzos de este año académico. La Profesora, en su ponencia titulada *Aportes para el cambio curricular*, coincidiendo con el sentido del PIIMEI, se sitúa en el meollo de la cuestión y desde allí asume el desafío de profundizar en la innovación curricular en la universidad, reconociendo que en esta materia está todo por hacerse; lo cual reconoce, resulta interpelador y alentador para seguir trabajando en el tema. Refiere a su larga trayectoria con amplia experiencia en temas curriculares desde donde se propone el tratamiento. Expresa que el trabajo curricular con docentes de otras especialidades la ha enriquecido en la posibilidad de poder comprender que cada profesión es un mundo, con sus códigos, lenguajes y tradiciones y que pensar y decidir acerca de la formación de universitarios/as es complicado en tanto lleva marcas de la historia de su configuración y lógica institucional, presenta las improntas de las culturas disciplinares y las laborales en el campo académico, aspectos que la llevaron a revisar y flexibilizar algunas ideas y comprender que las cuestiones curriculares implican un entramado de perspectivas, contenidos e intereses diversos. Desde esta ubicación, en su trabajo plantea reflexiones en torno a las problemáticas y acerca posibilidades o tendencias como horizonte del cambio curricular que estima relevantes en el momento actual.

Después de este trabajo, los que siguen pueden organizarse en dos grupos: los que adoptan a la formación docente como eje central y los que asumen a la práctica como cuestión primordial para plantear innovaciones; en la intersección de ambos grupos, ubicamos un capítulo bisagra por la imbricación de ambos temas (formación y práctica) en el planteamiento que las autoras realizan en relación a una experiencia pedagógico-institucional.

En el primer grupo ubicamos a los tres trabajos a los que nos referiremos de manera sucesiva y que constituyen los capítulos 2, 3 y 4 del libro.

En el capítulo 2, Mónica Astudillo, Celina Martini, Alejandra Benegas y Carola Astudillo, profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, en el trabajo

Fortaleciendo el desarrollo profesional docente: Diplomatura Superior en Docencia Universitaria, se refieren a un propuesta de formación de posgrado. Presentan un marco conceptual y contextual que fundamenta el proyecto de la diplomatura para luego relatar el proceso de elaboración (etapas y actores intervinientes) y las características centrales de la propuesta curricular, sus fundamentos y objetivos. Conjuntamente exponen las razones que dieron origen al proyecto y en tal sentido cabe señalar que la Diplomatura surge y se concreta en el marco del Programa “*Formación docente para el cambio curricular en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas*” como propuesta de trabajo de una de las líneas del Programa citado, denominada *Formación docente en sus tres vertientes: de grado, de posgrado y continua*. Dicha línea tuvo como finalidad abordar la problematización de la formación docente en la Facultad para resignificar la actuación profesional y potenciar la participación en nuevas propuestas de formación con sentido crítico y participativo. Reconocen en esa tarea dos etapas diferenciadas, la primera dedicada a la búsqueda de antecedentes y consultas a especialistas, en un marco de trabajo colaborativo entre diversos docentes y graduados de la Facultad. En la segunda etapa, a cargo de las autoras del trabajo, el proyecto avanzó a la formulación definitiva, en articulación con un proyecto de Especialización en Docencia en Educación Superior. Por último, las autoras comentan algunos aspectos ligados a la implementación de la Diplomatura y comparten reflexiones y prospectivas para dar continuidad y afianzamiento a su propuesta de formación.

En el capítulo 3 se incluye un trabajo elaborado por María Virginia González, Marcela Montero y Lía Fernández, profesoras de los Departamentos de Lenguas y de Geografía de la Facultad, titulado *La integración de TIC en los procesos de formación continua del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas*. Las autoras plantean que frente a los desafíos del mundo actual, las instituciones educativas, especialmente las de nivel superior, necesitan revisar la formación inicial y continua de futuros profesionales de la educación para adaptarla a los nuevos requerimientos de los escenarios de aprendizaje emergentes. Reconocen que existen numerosos documentos e investigaciones que avalan un cambio en el currículo del Profesorado, por ejemplo, el documento *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010) el cual incluye entre uno de sus objetivos el fortalecimiento de la profesión docente para mejorar la calidad educativa. Sostienen que este documento

junto a estudios realizados por diferentes autores transparentan la necesidad de una reforma educativa que considere las transformaciones socioculturales propiciadas por el avance tecnológico y los nuevos modos de acceder, producir y difundir conocimiento a través de los medios sociales en entornos colaborativos. Entienden que la “sociedad de la información” también denominada “sociedad red” (Castells, 2006) demanda, en el ámbito educativo, una revisión de las metodologías didácticas existentes para adecuarlas al alumnado en la era digital. En este contexto la formación y competencia docente cumplen un papel fundamental como motor de cambio. Reconocen que las tres cualidades identificadas tradicionalmente para ser docente: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y buenas cualidades personales, actualmente son insuficientes porque se requiere desarrollar *nuevas competencias*; y en coincidencia con Zabalza (2009) proponen *que a* las competencias básicas (organización, presentación, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación) se les debe agregar la capacidad de innovación, de desarrollo curricular, investigación pedagógica, liderazgo de grupo y el manejo didáctico de las TIC. Todo lo cual plantea un desafío para los formadores de formadores. A partir de este contexto se presenta la experiencia de formación en TIC en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, realizada a través de la propuesta de formación, capacitación y fortalecimiento docente para el uso y apropiación de TIC, desarrollada en los años 2015 y 2016, basada en la metodología de aprendizaje por medio de la experiencia y valorada desde el análisis reflexivo que aporta la investigación evaluativa.

En el capítulo 4, Ariana Azcurra, Soledad Fontana, Andrea Garófolo y Susana Rocha, profesoras del Departamento de Lenguas de la Facultad, presentan el trabajo denominado *Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución*. En el mismo, las autoras dan cuenta del Proyecto que han desarrollado en el marco del PIIMEI que se estructuró en tres ejes: indagación, formación y difusión otorgando un carácter transversal a los objetivos planteados, las necesidades relevadas y las actividades previstas. Las tareas fueron asumidas considerando que la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs) contribuye a la formación disciplinaria específica, a la internacionalización de los estudios universitarios y a la cooperación internacional e interinstitucional. En ese marco

proponen acciones de concientización, difusión y divulgación referidas a la presencia, actuación y acción de las lenguas extranjeras. En el estudio realizaron encuestas y entrevistas a docentes de diferentes carreras de las cinco facultades de la UNRC. Las respuestas revelaron: escasas propuestas de formación en el área de las lenguas extranjeras, interés de los docentes con respecto a su aprendizaje y requerimientos de formación -especialmente en inglés y portugués, además de francés, italiano y alemán- referidos a comprensión de textos técnicos, de escritura académica, de redacción de textos técnicos breves y cursos de comunicación. Los docentes calificaron el conocimiento de LEs como “muy importante”, “fundamental”, “imprescindible”, “cada vez más necesario”, “esencial”, “indispensable”. Las autoras consideran que es necesario seguir accionando en pos de la formación docente en lenguas extranjeras porque ello impacta en la formación de los alumnos de grado, aportando a la existencia -y convivencia- de múltiples culturas y contribuyendo a la comprensión y cosmovisión de y en un mundo globalizado.

En el capítulo 5, incluimos un trabajo realizado por Silvina Barroso, Anahí Asquineyer y Adriana Milanese, profesoras del Departamento de Letras de la Facultad, denominado *Fortaleciendo la articulación entre el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC y el ISFD Jerónimo Luis de Cabrera de General Cabrera: estudiantes y docentes y tutorías*. Este trabajo constituye un nexo articulador entre los dos grupos en los cuales distribuimos los escritos de este libro porque imbrica los dos temas centrales asumidos por cada uno; es un trabajo bisagra, integral en sí mismo que, ubicado en este lugar del texto aparece como transicional, un pasaje lleno de contenido acerca de aspectos pedagógico-didácticos y de la práctica en esa experiencia de articulación entre ambos procesos de formación del mismo profesorado implementado en contextos diferentes y sustentados en esos marcos. Las autoras comunican la experiencia realizada en una de las líneas del PIIMEI 2015-2016 dedicadas a la articulación entre la UNRC y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Jurisdicción Córdoba. Específicamente, se refieren a la vinculación entre el Profesorado de Lengua y Literatura (PLyL) del Dpto. de Letras de la UNRC y el Profesorado de Lengua y Literatura que se brinda desde el mismo Dpto. en el ISFD Jerónimo Luis de Cabrera (ISFD-JLC) desde el año 2014. Los aspectos que se abordan están referidos a las estrategias de seguimiento, permanencia y contención

de las estudiantes del PLyL que cursan en el instituto ISFD-JLC, apoyadas en principios de democratización del conocimiento e inclusión educativa. Se exponen también las actividades desarrolladas que tuvieron como objetivo el fortalecimiento de vínculos entre ambas instituciones y el trabajo articulado con las propuestas curriculares del ISFD-JLC. La evaluación de dichas acciones constituyen un aporte en el marco de la construcción de conocimiento para la reforma curricular de profesorados, fundamentalmente el PLyL de la FCH-UNRC.

De aquí en adelante incluimos los trabajos del *segundo grupo* integrado por los escritos que adoptan como eje central a las prácticas profesionales y docentes. En lo que sigue se presentan sucesivamente los capítulos 6, 7, 8 y 9.

En el capítulo 6, Inés Beatriz Jure, Silvina Claudia Oste e Isabel María Gualtieri, profesoras de los Departamentos de Ciencias de la Educación, Educación Física y Geografía, respectivamente, presentan su trabajo titulado *Particularidades y desafíos de las prácticas profesionales docentes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC*. Las autoras, desde la idea de entender a las prácticas como implícitas en construcción de capacidades docentes y en su vinculación con las condiciones reales existentes, naturales y sociales, relatan su experiencia como profesoras de prácticas docentes en los profesorados. Contextualizan su tarea en la segunda convocatoria PIIMEI (2015/2016), precisamente en la línea destinada a las prácticas docentes, profesionales y socio-comunitarias. Desde esa ubicación se plantean dar continuidad y seguir profundizando el trabajo que iniciamos en la anterior convocatoria (2013/2014), intentando además, generar algunas propuestas nuevas que posibiliten seguir con el reconocimiento (y comparación) de paradigmas sobre los cuales se entendían y entienden las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias Humanas. Se proponen continuar con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de Prácticas Profesionales Docentes (PPD) de todas las carreras de la Facultad, concretar un nuevo reglamento que reemplace a la Resolución N° 076/2004 del Consejo Directivo y dar respuesta a demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes. Hacen referencia a las acciones que se concretaron en ese sentido: encuestas a equipos de cátedras de PPD, evaluación institucional de la nueva propuesta acerca de la normativa de prácticas, reuniones de discusión e intercambio de

opiniones que generaron propuestas de capacitación específica para docentes y estudiantes y continuidad de un trabajo sistemático y permanente entre los diferentes actores intra e interinstitucionales. Las autoras destacan que por primera vez en la historia de la Facultad, los diferentes equipos de PPD se reúnen de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir problemáticas en común, y definir lineamientos generales que permitirán desarrollar distintas experiencias con una misma intención pero respetando las particularidades de cada carrera.

En el capítulo 7, Carolina Pérez y María Antonia Vázquez presentan su trabajo titulado *Diversidad, Accesibilidad Académica y TICs. Desafíos actuales de las prácticas docentes universitarias*. Parten de una contextualización actual referida a los cambios vistos desde dimensiones sociales, políticas y económicas, en la que enmarcan una lógica social inclusiva, por medio del acceso igualitario al cumplimiento de los derechos en las propuestas referidas al ámbito de la educación en general y a la educación universitaria en particular. Se posicionan desde la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) en referencia a garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven alejados de los centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas con privación de libertad, y otras poblaciones carentes o vulnerables. Y frente a las problemáticas de la discapacidad, proponen partir del eje vertebrador de la educación Inclusiva, en tanto implica pensar y considerar una diversidad de formas y caminos para acceder al currículo, tan variada como estilos de aprendizajes posibles. La diversidad en las aulas universitarias es una realidad no solo asociada a la situación de discapacidad, sino que contempla además otros aspectos que refieren a formas diferentes de construir el conocimiento, a saberes previos incomparables, estrategias de abordaje y necesidades particulares. Ante lo cual la responsabilidad de la institución no termina con el acceso del estudiante a la vida universitaria, sino que también implica trabajar en el diseño de ajustes razonables para que el tránsito del estudiante en el proceso de formación cuente con las mismas oportunidades. En este sentido, la accesibilidad y la atención a la diversidad con la integración crítica de diversos dispositivos tecnológicos y didácticos, consolidan el derecho a la educación. Lo

cual requiere de políticas y decisiones, pero también de docentes empoderados que sean quienes demanden una política de estado adecuada para enseñar y aprender en contextos digitalizados, pensar en un aprendizaje centrado en los estudiantes, personalizado pero colectivo.

En el capítulo 8, en estrecha relación con los planteamientos anteriores, Mariana Gianotti y Liliana Tarditi presentan su trabajo al que denominaron *Educación en contextos complejos. Desde la Formación a la acción comprometida*. Lo sitúan en el Proyecto “Formación de Profesores para Educar en Contextos Diversos. Aportes desde la Educación Popular como Opción Política y/o Estratégica” (2015-2016) del PIIMEI de referencia. Parten reconociendo la multidimensionalidad de las prácticas docentes y la importancia de la formación pedagógica para ejercer la docencia universitaria desde un marco de búsqueda institucional de calidad y mejora educativa. Sostienen que pensar a la educación como derecho humano básico y como herramienta para la inclusión social, nos interpela en nuestras propias prácticas docentes desarrolladas en el marco de procesos de formación de nuevos profesionales. Abordar la complejidad de las prácticas docentes implica analizar los diferentes contextos en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales. También exige un proceso de concienciación de los objetivos que esas prácticas tienen en el contexto político e ideológico en el que se desarrollan. Se pone énfasis en la importancia de reconocer la diversidad de los contextos educativos ya contemplados por la Ley de Educación Nacional desde hace más de una década, y la necesidad de considerar la inclusión educativa como eje de las políticas de formación e intervención educativa. Luego, se considera uno de estos nuevos contextos: la cárcel como espacio de privación de libertad, que exige de la innovación en la formación docente y a la vez, de la construcción de un marco teórico coherente con la inclusión y la educación como derecho social. Posteriormente, se comparte el proceso de formación llevado a cabo durante el año 2016 en el marco de las políticas académicas de la Facultad de Ciencias Humanas y algunas valoraciones que los participantes realizaron sobre el mismo. Finalmente, se reconoce la necesidad e importancia de la investigación evaluativa de los procesos de formación vinculados con el tema y de las propuestas educativas que se comenzaron a desarrollar en

articulación entre la Facultad de Ciencias Humanas y el Servicio Penitenciario N° 6 de la Ciudad de Río Cuarto.

Finalmente, en el capítulo 9, con un tema que puede transversalizar a todos los anteriores, Luciana Lorena Calderón (Dpto. Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales), Erica Fagotti Kucharski (No Docente FCH) y Marcela Cristina Montero (Departamento de Geografía) como autoras principales, contando con la coautoría de María Marta Balboa (Dpto. Cs. De la Comunicación), Clarisa Pereyra y Mónica Cúrtolo (Dpto. de Letras), Verónica Piquer y Laura Gonzalez Vuletich (Dpto. de Lenguas), Celina Capisano, María de los Ángeles Galfioni y César Gustavo Brandi (Dpto. de Geografía) y Daniel Mazza (Comunicación Institucional FCH) presentan el trabajo titulado *Tutoría. Tiempo de ser y estar con otros*, cuya finalidad es consolidar una comunidad de práctica que instituya el sistema de tutorías para sostener procesos de inclusión genuina del estudiante para su ingreso, permanencia y egreso en la Facultad de Ciencias Humanas. En este trabajo, los autores a partir de visibilizar las dificultades que experimentan los estudiantes en los diferentes tramos de su carrera en su integración a la universidad, entienden que los obstáculos no son solo disciplinares y académicos, sino también referidos a cuestiones afectivas y emocionales, lo cual incide en sus procesos de aprendizaje, atravesados también por múltiples factores. Refieren a actividades que contribuyen al objetivo planteado y explicitan acciones tutoriales diversas llevadas a cabo en el desarrollo del proyecto del que dan cuenta aquí: capacitaciones, diseño y elaboración de un tríptico informativo, relaciones con otros proyectos y departamentos, un cuaderno de tutoría y un ateneo de lecturas vinculadas a la temática. De manera general, reconocen su contribución a la problemática al poner en debate y tomar conciencia acerca de los procesos de tutoría en la facultad, entre docentes y estudiantes, mencionando sus alcances y limitaciones y la relevancia de significar a la tutoría como una herramienta de apoyo al proceso educativo y formativo de los estudiantes; favoreciendo una adecuada adaptación a la vida universitaria. Hacen expresa la importancia de promover procesos de reflexión en la práctica docente como punto de partida para la transformación y mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje universitario, en dónde las tutorías cuenten con un lugar necesario de acompañamiento.

Con el trabajo anterior terminamos la presentación del contenido de este texto: nueve trabajos que desde una lógica zigzagueante entre las teorías y las prácticas recorre el trayecto de la objetivación intelectualizada a través de la escritura de las autoras que complementará su condición de libro con la lectura de los potenciales destinatarios, interesados en las cuestiones curriculares.

En estos escritos algunas veces se registró la palabra “currículo”. Y ello precisamente por la intención de contribuir a la innovación curricular para que la formación de los estudiantes sea cada vez mejor. Currículo es un término que se deriva del latín *curriculum*, *currere* y que etimológicamente significa ‘carrera’, ‘correr’. En esta introducción realizamos un recorrido, y nos hemos detenido en nueve estaciones, cada una posicionada en el andén de las concepciones que hacen circular las acciones por las vías distribuidas en la territorialidad de la educación universitaria, en la multiplicidad y variedad de carreras, en los planos de lo prescripto en los planes y programas y de las estrategias de las prácticas e intervenciones docentes.

Recordamos que el sentido del PIIMEI que los contiene se vincula con la propuesta de una formación para un cambio curricular. Consiste en la preparación de un terreno en donde la innovación se ancle en procesos que aporten a la constitución de un estudiante/graduado con una formación crítica que integre las dimensiones profesionales, ciudadanas y humanas como aportes a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Desde ese contexto programático, el recorrido que hicimos parte de entender al currículo como complejo, elusivo y multifacético, una especie de trama compacta tejida por diversas hilaciones que coinciden en partes y se diferencian en otras y que responden a intereses políticos, institucionales y académicos divergentes y convergentes.

En este continente tienen cabida los aportes de los textos, de las estaciones en cuyo andén las teorías alimentan en la acción a la maquinaria que corre por las vías avanzando en movimiento y acortando distancias. En este sentido, en los primeros recorridos, desde la formación docente se avanza en la elaboración de una diplomatura como respuesta a abordar la problematización de la formación en la facultad, resignificar la actuación profesional y potenciar la participación en nuevas propuestas de formación con sentido crítico y

participativo. En reconocer que las tres cualidades que definían tradicionalmente al docente -conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y buenas cualidades personales-, actualmente son insuficientes porque se requiere desarrollar nuevas competencias sumadas a las básicas (organización, presentación, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación), y que agregan capacidad de innovación, de desarrollo curricular, investigación pedagógica, liderazgo de grupo y el manejo didáctico de las TIC; lo que plantea un desafío para los formadores de formadores. Se avanza también en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualización docente porque ello impacta en la formación de los estudiantes de grado, aportando a la existencia -y convivencia- de múltiples culturas y contribuyendo a la comprensión y cosmovisión de y en un mundo globalizado. Se avanza en la articulación curricular interinstitucional en el nivel superior tanto en la configuración de las disciplinas como en las prácticas; se trata de construir verdaderos puentes de conocimientos, procesos y actitudes que potencien una transición adecuada, de complejización progresiva con acompañamiento pedagógico, en los que las tutorías tienen mucho para aportar.

Entre las estaciones restantes, también hay avances en los recorridos entre las mismas; desde los desarrollos acerca de las prácticas, se avanza en la consolidación de grupos interdepartamentales que piensan juntos los problemas que atraviesan las prácticas profesionales y docentes en los profesorados y las carreras, planteando como alternativa la elaboración de una normativa actualizada que oriente la preparación, desarrollo y evaluación de las prácticas en un sentido superador y con genuino intercambio entre las instituciones participantes. También se avanza en la profundización y valoración del acceso a la educación universitaria desde su consideración como derecho social y humano, interpelando a las políticas de estado para que garanticen no sólo el ingreso, sino la continuidad de los estudios para todos los sujetos, atendiendo particularmente la diversidad (y las discapacidades) y la particularidad de situaciones desde una propuesta colectiva. Corriendo por esa vía, también se avanza en la necesidad de formar a los docentes para el desempeño de prácticas contextualizadas que atiendan en contextos diversos, como las que tienen lugar con los sujetos en situación de cárcel y en donde se hace imperativa la necesidad de un acompañamiento sostenido que permita mantener los procesos formativos a la vez que potenciar la continuidad de los estudios.

Todas las producciones se contextualizan en el escenario actual general e institucional y particularmente en las diferentes líneas del PIIMEI, identificando problemas y avanzando en propuestas fundamentadas, asumiéndolas como genuinos desafíos y reconociendo que la investigación evaluativa es una herramienta imprescindible para generar conocimiento sobre los objetos-temas que se trabajan y sobre los procesos que se ponen en juego para hacerlo, dejando al descubierto la calidad de los aportes y las intervenciones, con lo cual los avances en los proyectos podrían ser mayores. Sin embargo, en varios de los trabajos la investigación evaluativa sigue estando como una deuda pendiente, pese a que por definición los PIIMEI la incluyen como instancia metodológica central. Del mismo modo la intención primera de estos proyectos de construir miradas más institucionales y abiertas, por distintos motivos queda a mitad de camino ante la uniformidad que se asume en la composición de los grupos que, en general, se constituyen dentro de los mismos campos disciplinares o muy afines y así la interdisciplina queda rezagada o retaceada con escasa presencia en la mayoría de los trabajos.

Ojalá que los aportes de estos nueve trabajos ayuden a revisar críticamente los componentes curriculares, permitan visibilizar las vacancias y ausencias, amplíen la profundización y solidez del conocimiento, igual que la conciencia ciudadana y la sensibilidad valoren la importancia de vincular lo disciplinar con problemáticas relevante de la realidad; pero por sobre todo signifiquen al currículo como una construcción socio-político-cultural que según la dirección en la que se encaminen las carreras, abona a uno u otro tipo de sociedad: selectiva o inclusiva; diferenciadora o igualitaria; sometida o emancipada. A nuestro juicio, en eso radica el auténtico desafío de la innovación curricular en los tiempos actuales, al que puede darse respuesta a través del pensamiento y la acción crítica.

Río Cuarto, 13 de Agosto de 2017

Argentina: elección de representantes que hacen las leyes;
Ellos y ellas no son neutros.
También abonan a uno u otro tipo de sociedad...

Aportes para el cambio curricular en la Universidad

Ana Lía Cometta

Buenos días a todos y todas. Agradezco la gentil invitación de la Facultad de Ciencias Humanas a compartir con ustedes lo que podría llamar las desventuras y aventuras del currículo universitario, las adversidades, desdichas que enfrenta y lo inesperado que se presenta ante el cambio de época.

Referirme al cambio curricular y especialmente en la Universidad siempre es una tarea que me desafía y me interpela como docente universitaria y dedicada al quehacer curricular, porque la mayoría de las cosas en este asunto están por hacerse.

La cuestión curricular vinculada necesariamente a la formación, la enseñanza y la didáctica universitaria ha formado y forma parte de mis inquietudes, compartidas con varios colegas, que reconozco más sostenida en el tiempo y a la que me he dedicado desde diferentes lugares en la UN de San Luis: desde la política y gestión académica, como integrante de comisiones de carrera, desde la investigación y como docente - intérprete y actor a la vez- del currículo de formación de estudiantes de diversas carreras universitarias, especialmente de profesorado.

En este quehacer, el trabajo curricular con docentes de otras especialidades me ha enriquecido sobremanera, sobre todo en la posibilidad de poder comprender que cada profesión es un mundo, con sus códigos, lenguajes y tradiciones y que pensar y decidir acerca de

la formación de universitarios/as es algo complicado en tanto lleva marcas de las huellas en la historia desde su configuración institucional, presenta las improntas de las culturas disciplinares del campo académico, de las lógicas de cada institución, cuestiones que con el tiempo me llevaron a revisar y flexibilizar algunas ideas o pre-conceptos porque pude comprender que las cuestiones curriculares implican un entramado de perspectivas, lógicas e intereses diversos. Desde aquí, las posiciones que defenderé se vinculan a mis intereses como docente y especialista del campo de la educación construidas y afianzadas –hasta este momento– desde el sustrato teórico, la producción de conocimiento y en la experiencia cotidiana de trabajo curricular en grupos interdisciplinarios; se trata de aportar distintas miradas sobre este objeto o construcción social que denominamos currículum o currículo, más precisamente.

Son procesos que no podría pretender simplificar porque al final, como dice Zabalza (1998), lo que se pretende hacer “de pasada” se convierte en una historia interminable de desencuentros que no acaba nunca, difícil de sostener. Seguramente, tenemos en nuestro haber experiencias de este tipo.

Referirme al cambio curricular en la Universidad me lleva a plantear, o mejor compartir en voz alta algunas reflexiones a la manera de problemáticas y acercar posibilidades o tendencias como horizonte del cambio curricular que estimo relevantes, en el momento actual.

El currículo universitario ante las mutaciones de la sociedad latinoamericana

Aludir al cambio curricular implica situarlo en el contexto de cambios y transformaciones que atraviesa la sociedad, el sistema de educación superior y la Universidad como institución en el nuevo milenio. En esta perspectiva, voy a puntualizar algunos rasgos, incompletos seguramente, como elementos emergentes y disruptivos en el contexto latinoamericano que vienen a cuenta de una problemática que analiza con mucha agudeza Alicia de Alba (2000), a raíz de un estudio que llevara a cabo con profesores universitarios de México, Argentina y Ecuador. El estudio revela que en el discurso

de los académicos -de distintas disciplinas- que han participado en proyectos curriculares, se expresan conflictos y bloqueos en la relación entre los problemas de lo que denomina la crisis estructural y los problemas del currículo universitario, conflictos que los limita para actuar de manera propositiva desde un pensamiento utópico y crítico. Esta referencia me resultó significativa porque sabemos que el proceso de determinación o sobredeterminación curricular se desarrolla en el contexto social más amplio por lo que se establece una inextricable relación entre proyecto social y proyecto universitario o curricular. En definitiva, todo currículo expresa siempre una determinada relación entre la Sociedad y la Educación.

Claudio Rama (2006), un estudioso de la Educación Superior, economista y doctor en Ciencias de la Educación, trayendo a colación los presagios de Alvin Toffler acerca del papel de las universidades como instrumentos y palancas en el proceso de cambio (político, productivo, comercial, en las organizaciones, personas y grupos) que se estaba generando a nivel global, señala que la tercera reforma que enfrenta la Educación Superior es la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la cantidad de variables en juego y su vinculación con múltiples áreas de la sociedad. Así como la primera reforma inauguró la autonomía y el cogobierno, marcada por la Reforma de Córdoba en 1919 que contribuyó a la democratización y la movilidad social, la segunda reforma se asentó en la mercantilización y diferenciación público-privada, promovido por los modelos de calidad y eficiencia sustentados por el neoliberalismo y la nueva derecha. La tercera reforma, según Rama, está definida por el eje ternario público-privado-internacional (con sistemas de aseguramiento de calidad y nuevo rol del Estado.), las TICs (que posibilitan nuevas modalidades de educación y de prácticas pedagógicas en red), las nuevas demandas de acceso de la población, la renovación permanente de saberes frente a la precariedad de empleos y la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos que incentiva a las personas a aumentar los años de escolarización.

Las universidades de América Latina atraviesan varias transformaciones como masificación, feminización, privatización, regionalización, segmentación según circuitos, procesos de urbanización, cambios demográficos, ingreso de estudiantes de nuevos sectores. Se enfrentan también a nuevos ámbitos de regulación: desde el merca-

do y desde el Estado con nuevos roles como la evaluación y acreditación de calidad que no es asumida por los gobiernos sino por las agencias; surge un nuevo actor como “policía académica” que establece niveles mínimos de calidad, criterios para el funcionamiento de las instituciones, cumplimiento de estándares para los currículos según carreras, etc. En fin, la Educación Superior está asumiendo las características de un bien público internacional y de un derecho de tercera generación, vinculado a la solidaridad, a la paz y a la preservación de un medio ambiente sano.

Además de las transformaciones apuntadas, surgen nuevas fronteras geográficas que conforman nuevos escenarios de saberes, espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes donde el estudio y análisis de hechos y fenómenos (como los tornados, la fiebre amarilla, los terremotos, los movimientos financieros, la guerra química) requieren traspasar los escenarios locales abarcando los entornos globales donde tienen sus génesis y explicaciones. La creciente movilidad de docentes y estudiantes del sistema superior, de los procesos productivos y de los capitales, promueven una fuerte tendencia a la libre movilidad en los procesos de creación y utilización de saberes de integración global de universidades, fundamentalmente en el ámbito de posgrados e investigación. El surgimiento de megauniversidades que brindan ES a escala mundial, la creciente movilidad de docentes, estudiantes e insumos pedagógicos y la internacionalización de las instituciones ponen en jaque a las universidades de Latinoamérica que necesitan construir una solidaridad asociada a la cohesión social con eje en la igualdad de oportunidades. La nueva dinámica transnacional pone a los sistemas educativos en escenarios competitivos que están en frenética expansión, según Rama, y se manifiesta en la actualidad en la instalación de oficinas, representaciones o instituciones de ES de los países centrales en países latinoamericanos como Chile, Ecuador, Panamá, Costa Rica y México.

La Universidad Argentina no es ajena a los cambios apuntados antes, a los que se agregan además otras problemáticas específicas como: gestiones institucionales con predominio de lo político y burocrático sobre lo académico y profesional; organización académica débil, a mi criterio, ante el predominio de criterios gremiales (frente a los académicos) en los mecanismos de cobertura de cargos docen-

tes, ascensos, selección de vacantes; problemas pedagógicos serios que revelan un elevado fracaso en primeros años -40% a 50%-, bajas tasas de egreso, extensión en la duración real de las carreras, formación fragmentada, con escasa articulación entre las materias, entre otros.

El cambio curricular: perspectivas teóricas y significados que sustentan la práctica educativa

El cambio curricular o en términos de la jerga universitaria el “cambio de los planes de estudio” constituye una cuestión compleja, una especie de encrucijada donde se entrecruzan perspectivas diferentes, algunas coincidentes, otras en oposición según los actores institucionales que intervienen (según se trate de docentes, graduados, estudiantes, asociaciones profesionales, empresarios). Como dice Goodson (1995) el currículum es un concepto permanentemente elusivo y multifacético; es dificultoso porque es definido, redefinido y negociado en una variedad de niveles y en una variedad de arenas.

La Universidad como institución, como formadora de estudiantes en diversos campos profesionales, ha sido reacia a la incorporación de la pedagogía y la didáctica como campos de conocimientos para sustentar las prácticas en el nivel superior, incluidas las prácticas curriculares. Esta reticencia o resistencia suele asentarse en algunas creencias arraigadas en los docentes universitarios y en la cultura institucional: aquella que plantea que los adultos dominan todos los instrumentos necesarios para aprender o la “presunción de identidad compartida” (Jackson 2002); que los estudiantes universitarios no tienen problemas de comprensión, supuesto derribado por Perkins (1997) y otros investigadores de la cognición; que para enseñar solo basta con saber la asignatura.

Ahora bien, si en la práctica como docentes universitarios nos tenemos que ver con el currículo cotidianamente cuando elaboramos nuestras propuestas programáticas, cuando enseñamos, cuando seleccionamos la bibliografía o los materiales de estudios, etc., lo hacemos desde nuestras experiencias, convicciones, creencias desde las cuales orientamos la enseñanza y la formación de los estudiantes, considerando que la cátedra es el ámbito privilegiado de aprendizajes

iniciáticos en los quehaceres universitarios. Pero, desde el punto de vista del saber, adentrarnos en la cuestión curricular supone capturar, analizar un objeto pedagógico y didáctico que nos permita justificar, dar razones de lo que hacemos, de las decisiones que tomamos en el equipo docente, en el colectivo del Departamento o la Facultad cuando promovemos o participamos de procesos de cambio del currículo².

Adentrándome más en la cuestión que nos ocupa, cabría preguntarnos ¿qué significa un cambio curricular?, pregunta que pone en relación dos conceptos -“currículo” y “cambio”- de larga tradición en el ámbito educativo y universitario.

Acerca del concepto de currículum

Respecto a la primera noción, tomaré dos cuestiones centrales, una referida al concepto de currículo y la otra referida a los significados que asume el currículo en la institución universitaria.

Hasta hace 30 años atrás, cuando en la Universidad se hablaba de currículo, solo los especialistas en Educación sabíamos algo del tema por ser un asunto de índole pedagógica con el que nos habíamos familiarizado en nuestra formación universitaria, pero para la gran mayoría de los universitarios, de otras especialidades y profesiones, resultaba y aún resulta un concepto “raro”, “desconocido” y casi esotérico.

Es de destacar que la noción se usó por primera vez en universidades europeas (de Leiden en Alemania y de Glasgow en Gran Bretaña), asociada a “carrera”, a fines del siglo XVI donde el calvinismo sostenía la eficiencia de la educación ligada a la eficiencia de la sociedad; así surgió la necesidad de controlar y ordenar el proceso educativo dado que hasta entonces la educación universitaria era libresca. Esta necesidad de organización de los estudios, del disciplinamiento (a través de las disciplinas) y el orden de los mismos se afianzó en el 1600 con la pedagogía de los jesuitas que se expresó en la *ratio studiorum* o Plan de Estudios. Durante la colonia, en el territorio

2 Es de señalar que el currículo como objeto y práctica compleja interesa a otros especialistas como psicólogos, historiadores, economistas, sociólogos, etc. que con sus producciones han contribuido a una mejor comprensión del mismo.

actual de Argentina y por esos años, se creó la Universidad Nacional de Córdoba por los jesuitas; estas huellas que se imprimieron tempranamente en los estudios universitarios llevan a reconocer que Plan de Estudios es la acepción que ha predominado y predomina aún en la Universidad, dando cuenta del valor de uso de la expresión así como de la significación que se le atribuye, vigente incluso en la normativa ministerial³.

En una investigación llevada a cabo en la Universidad del Comahue entre los años 2001 al 2005, Susana Barco centra su análisis en el Plan de Estudios como un recorte específico de lo curricular por considerar que forma parte sustantiva del trabajo y las tradiciones universitarias y que como documentos curriculares, dejan huellas materiales en la vida de la institución y de sus integrantes. En esta perspectiva, Barco entiende por Plan de Estudios

...al documento curricular en el que se seleccionan y organizan materias o asignaturas con contenidos mínimos y formatos que garantizan una formación académica o profesional necesaria para alcanzar la titulación. El documento incluye, además, requisitos de ingreso, objetivos de la carrera, incumbencias, perfil del egresado, créditos horarios, correlatividades y a veces una fundamentación (Barco 2005:49).

El uso restringido del concepto de Plan de Estudios en la universidad quedó reflejado también en una investigación llevada a cabo en México entre los años 70 y 80 en la que María Ibarrola y Raquel Glassman constataron que la distinción entre currículum y plan de estudios no había sido incorporada al léxico en el ámbito universitario de México, Argentina y de la mayoría de países de habla hispana y portuguesa (Barco, 2005). De hecho las cuestiones curriculares estuvieron más difundidas y alcanzaron notables desarrollos en otros niveles de enseñanza (primaria, media) desde la década de los 80, ligado en gran parte a la regulación de los contenidos a enseñar por parte del Estado.

Así las cosas, entre las nuevas regulaciones que se establecieron en la conformación de los Sistemas Educativos a lo largo del siglo

3 La Ley de Educación Superior, vigente en Argentina desde 1995, refiere al Plan de Estudios involucrando carrera, contenidos, título, entre otros aspectos.

XIX, la visión de los Planes de Estudio o las propuestas educativas centradas en lo que se tendría que enseñar y aprender desde una visión didáctica, resultaron insuficientes y a partir de los sistemas educativos nacionales, las instituciones educativas y los planes de estudios tendrían que atender a la normatividad del Estado para la formación ciudadana. Según Appel, (1984), esta cosmovisión explicaría de alguna manera el tránsito en el campo de la pedagogía desde la didáctica hacia el currículo a partir de la necesidad de establecer una formación que permitiera una integración social, con una participación democrática y productiva. En esta línea, la perspectiva curricular empieza a tener un desarrollo importante en Estados Unidos a inicios del siglo XX cuyo núcleo conceptual se estableció en torno a las nociones de productividad, eficiencia, medición científica, esfuerzo individual, éxito, ciudadanía y democracia, construidas desde la administración científica, el pragmatismo y el conductismo, perspectivas sobre las que se asentaron los primeros desarrollos acerca del currículo.

Desde los inicios, el currículo nace con dos improntas: una centrada en los procesos que se dan en el sujeto de la educación y en su experiencia (Dewey 1902) y otra más formal, de corte racional y científico, vinculada a la administración del sistema según los postulados pragmáticos y tecnicistas que se extendieron entre 1920 y 1950 (con Bobbit, Taba, Tyler). En los años 60 tuvo una gran influencia e impacto en la región de habla castellana el pensamiento educativo estadounidense favorecido por traducciones de obras consideradas clave en el campo curricular; este pensamiento paulatinamente se fue adoptando, adaptando, sincretizando, rearticulando con la necesidad de resolver los problemas crecientes de expansión y diversificación en el sector educativo, y que Díaz Barriga y García Garduño (2014) caracterizan como una tarea de “transplante educativo” con una clara intención de modernizar los sistemas educativos de la región. Paradójicamente, en la misma década (de los '60) la instalación de la visión pragmática y tecnicista del campo curricular que se difundía en Argentina coincidía con el desarrollo germinal de una reflexión crítica en el campo del currículo y la didáctica en el pensamiento de Freire, Illich y el movimiento anti-didáctica en la Universidad Nacional de Córdoba que se expandió por toda Latinoamérica.

Es a fines de los años 80 que ciertas corrientes críticas del currículo empiezan a difundirse en el ámbito universitario, en carreras de educación especialmente, a través del aporte de autores mexicanos (Remedi, Furlán, Díaz Bariga), españoles (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Zabalza, Contreras), ingleses (Young, Bernstein) y las versiones neomarxistas (Giroux, Apple) que aportaron nuevas ideas en torno a la cada vez más elusiva y amplia noción de currículo, que en la actualidad constituye un campo teórico y de prácticas con rasgos propios en la región.

Si bien en Argentina los estudios en la perspectiva crítica del currículo no poseen un caudal importante (Araujo, 2012), se advierte un avance sistemático centrado en los problemas de diseño del currículo universitario y en los procesos de formación docente. Varias universidades nacionales (incluidas San Luis y Río Cuarto) han avanzado en este sentido. Los debates a partir de los 90 respecto al currículo universitario exigen pasar de la utopía al planteamiento curricular y analizar, en cada caso, las condiciones de producción para una prospectiva del currículo universitario. En esta prospectiva, se apunta a poner en el centro del debate los “ejes ideológicos y temáticos” que constituyen cuestiones decisivas para la construcción de una nueva cultura, ejes que debieran atravesar la trama del currículo universitario además de encontrar espacios específicos y explícitos en los planes de estudios que aún constituyen silencios y ausencias, como los derechos humanos, la ecología, la comunicación, la relación biogenética ética-sociedad, según De Alba (2000).

A partir del desarrollo de la teoría y la práctica curricular en la región y en Argentina, la noción de currículo está empezando a circular con mayor énfasis entre los universitarios, favorecido por la expansión de los estudios de posgrado en docencia universitaria o en educación superior que han intensificado la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. A la par, advierto también un creciente interés de universitarios/as de distintas especialidades en el tema, que interpreto como una preocupación creciente por resolver problemas de enseñanza o de formación según la propuesta curricular o plan de estudios de carreras en las que están implicados.

Tal como señalé antes, en la universidad el currículo asume características singulares en cuanto a su finalidad, proceso de elaboración y ejecución por lo que resulta necesario articular diferentes mira-

das teóricas para aprehenderlo en su complejidad. Así, podríamos asignar inicialmente al currículo universitario algunos rasgos que lo caracterizan desde una posición crítica:

-Constituye una *síntesis de elementos culturales* (conocimientos, valores, costumbres, hábitos, creencias) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales con intereses diversos y contradictorios.

-Representa un ámbito clave de tensión entre los grupos que representan las distintas disciplinas académicas que luchan por el poder, de imponer su visión, su disciplina, según jerarquía y estatus de los grupos y de los actores al interior de los grupos.

-*Se desarrolla en la acción*, cuestión que significa entenderlo como un proceso en permanente construcción y revisión, incorporando como parte del currículo mismo no solo el texto curricular como producto, sino también los procesos de construcción, puesta en marcha, evaluación y de cambio.

-*Es una práctica social, esencialmente política* que incluye tanto dimensiones prescriptivas (normas) como dinámicas, como la cultura institucional y las características de la gestión política y administrativa sobre la que se sostiene (Bentolila y otros, 2004).

-*Es una construcción histórico-social* en la que se conjugan aspectos estructurales-formales (planes, programas, normativas) y procesuales-prácticos vinculados a su desarrollo y devenir en situaciones institucionales concretas (De Alba, 1993). En este sentido podemos reconocer que hay un *currículo escrito o establecido* y el *currículo en acción* o el que realmente se concreta. En esta perspectiva, no siempre el currículo realizado coincide con el establecido, sabemos que hay cosas que no se enseñan a pesar de que están escritas o se aprenden cosas que no están establecidas en ningún lado; el currículo incluye aspectos implícitos, explícitos, ocultos, nulos (Cometta y otros, 2004; Camilloni, 2001)

-Más que referir al Plan de Estudios como parte del currículo, las expresiones “Programa de Formación” (Camilloni, 2001) o “Proyecto de Formación” (Zabalza, 2003) resultan más apropiadas porque implican no solo el diseño o documento escrito sino su realización en la práctica incluyendo las experiencias de los estudiantes, apren-

dizajes que realizan, programas de las materias o cursos, formas de enseñanza, modalidades de evaluación, tiempos y espacios institucionales en los que se enseña y aprende.

Acerca del concepto de cambio y cambio curricular en la Universidad

Como señalé antes, el currículo se expande en la universidad a partir de la década de los años 80 asociado a procesos de mejora, a la idea de cambio, transformación o innovación, conceptos que solemos usar indistintamente con escasa claridad acerca de la naturaleza del cambio que se propicia. Cuando se decide efectuar cambios en el currículo, es necesario preguntarse ¿Qué queremos cambiar? ¿Por qué? ¿Cuál es el problema? ¿Cómo lo haremos? Veamos qué nos dicen algunos estudiosos del tema:

Ningún cambio será más fundamental, para mejorar la educación, que una amplia expansión de la capacidad de los individuos y de las organizaciones para comprender y abordar el cambio (Fullan, 2002).

El cambio educativo refiere a un objeto asociado con las maneras de interactuar de la tradición y las transformaciones, a través de los procesos de producción y reproducción sociales (Popkewitz, 1994).

En la óptica de Camilloni (2001), el cambio curricular implica un cambio sociocultural profundo o una praxis inventiva encaminada a la producción de algo nuevo a través de la resolución de un problema, si es que queremos cambiar lo que se enseña y no solo lo que está escrito en los papeles; no se trata de cambio de cosmética, superficiales como cambiar una materia de un año a otro o redistribuir los créditos horarios. El cambio curricular entendido como un cambio sociocultural implica un cambio institucional que afecta los distintos aspectos de la vida de la institución: implica poner en cuestión los objetivos de la institución, la disponibilidad de recursos para llevar a cabo un programa de formación (humanos, económicos, tecnológicos, infraestructura) y la organización. Cuando la transformación se localiza en una parte del currículo, aunque se trate de una política académica nueva, si no hay cambio de mentalidades y en la estructura organizativa, el cambio resulta muy limitado y no

logra instalarse; por el contrario resulta superficial, vulnerable y fácil de eliminar.

Burton Clark (1983) identifica los cambios del currículo desde tres perspectivas que confieren vitalidad a estos procesos: “parto” – creación de asignaturas nuevas-; “dignificación” –reconocimiento de asignaturas que no tuvieron envergadura como tales y lo tienen a partir del desarrollo de la ciencia o la investigación-; “dispersión” –asignaturas que impactan en los desarrollos actuales de muchas áreas. El autor señala, además, que los cambios curriculares aluden al *crecimiento sustantivo*, fruto de los nuevos desarrollos de la ciencia y la tecnología o al *crecimiento reactivo* que se vincula con las exigencias del aumento de matrícula, la planta docente, las instalaciones y materiales, etc. y también a las exigencias de nuevos grupos sociales. Desde el aporte de este autor, es posible pensar que el cambio curricular debiera ponderar la relación entre el cambio sustantivo que incorpora los nuevos desarrollos y avances de la ciencia y la técnica traducido en nuevos cursos y contenidos, y el cambio reactivo en la necesidad de atender a la heterogeneidad de la población estudiantil (cursos de nivelación o remediales, por ejemplo).

Algunas problemáticas y tendencias en los procesos de cambio curricular

A continuación, me referiré a una serie de cuestiones, a la manera de problemáticas y/ o tendencias, que resulta necesario atender a la hora de decidir o iniciar un proceso de cambio curricular en la universidad.

a- Los primero es preguntarnos si se justifica cambiar, por qué llevamos adelante un proceso de cambio y la magnitud del mismo, qué se cambia, el diseño o plan, aspectos vinculados a la implementación o ambos, según el problema que se haya identificado, los estudios o análisis que lo justifican.

En este punto, resulta pertinente comentarles sobre una investigación cualitativa que llevamos a cabo en la UNSL en el año 2000 (Cometta y otros, 2004) sobre los procesos de cambio de los planes de estudio en todas las carreras de grado de la Universidad. Del análisis realizado, observamos lo siguiente:

-¿Por qué se cambia el plan? Se diferenciaron dos vías: una iniciada y sostenida por los actores institucionales, a manera de anticipación a lo que va a venir, y la otra vía por adecuación a imposiciones externas. Entre las fuentes que incidieron en el cambio curricular se reconocieron: a) organizaciones o asociaciones académicas y/o profesionales⁴; b) fondos de financiamiento externo (como el caso de FOMECA para la Licenciatura en Ciencias Geológicas); c) por cumplimiento de leyes y normativas oficiales como en el caso del cambio curricular en las carreras de profesorado; d) por intereses o preocupaciones de los propios actores según el poder (político o académico) que detentan.

-¿Qué se cambia? ¿Cuáles son los principales ejes del cambio? Según las carreras, el cambio se centró en la estructura curricular -introducción de tesinas, extensión de duración de carreras que se equipararon a una licenciatura (casos Farmacia y Fonoaudiología), énfasis en la formación profesional con la introducción de pasantías, laboratorios, practicanatos, praxis, etc., fortalecimiento de la formación básica a través de un tronco común en grupo de carreras de la propia universidad o en consorcios de universidades (casos Ingenierías y Química, Bioquímica y Farmacia), flexibilización a través de la introducción de cursos opcionales y electivos, mayor diferenciación entre profesorado y licenciaturas, etc.- En la mayoría de los casos, las razones más importantes que se alegan para justificar los cambios se vincula a los avances operados en el desarrollo de los conocimientos, las nuevas tecnologías y los cambios en la estructura social y modos de producción que demandan nuevas competencias profesionales.

-¿Quién/quienes promueven el cambio y cómo lo hacen? El cambio curricular es llevado a cabo por comisiones especiales a través de procesos de democratización de las decisiones que operan como mecanismo legitimador del proceso de cambio. En este proceso, las

⁴ Entre estas Asociaciones se destacan la AUAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología), el CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería), el ECUAFYB (Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica), el CIFUN (Comisión Interuniversitaria de Fonoaudiología de las Universidades Nacionales), entre otras. Estas Asociaciones tienen una gran injerencia en la estructura y organización de las carreras universitarias al fijar contenidos, perfiles y estándares de acreditación, proceso llevado a cabo desde inicios del año 2000 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

comisiones debieron enfrentar diversos obstáculos, resistencias y disputas y hasta el escaso apoyo o desinterés de los órganos académicos y de gobierno.

A partir del caso comentado en referencia a la UNSL y otros estudios llevados a cabo en varias universidades, se advierte que en raras ocasiones el cambio curricular constituye un cambio profundo, de tipo sociocultural que implique a las diferentes dimensiones de la universidad. Probablemente el Ciclo Básico de la UBA creado en 1985 constituya uno de los ejemplos que reconozco en Argentina y que ha llevado a que esta transformación se haya implantado y mantenido por más de 30 años.

b- Otra cuestión que complejiza el cambio curricular, tanto en el diseño como en la implementación, es la intervención de los sujetos que se posicionan de distinta manera ante el cambio: aquellos que en general son externos al ámbito universitario pero determinan los rasgos esenciales del currículo -como el Estado, las asociaciones profesionales y académicas que comentamos anteriormente, el sector empresarial, etc.-, los sujetos que tienen a su cargo estructurar el currículo formalmente -a través de comisiones y los sujetos de desarrollo curricular docentes, estudiantes- que lo convierten en práctica cotidiana (De Alba, 1995). Pero además hay diversidad de actores que toman decisiones en distintas instancias colegiadas -áreas, departamentos, facultad, consejos superiores-.

c- Otro asunto que tiene gran incidencia cuando se decide cambiar es el cambio de mentalidad porque se ponen en juego las concepciones y saberes que poseen las personas acerca de la educación, de la universidad como institución educativa (sus finalidades, su relación con la sociedad), el conocimiento y su construcción al interior de cada disciplina, acerca de la profesión -se trate de una profesión académica, práctica, tecnológica, artística-, sobre la enseñanza y las posibilidades y condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo según la concepción que se sustente acerca del Derecho, como norma jurídica o como análisis jurídico de la realidad será el contenido a enseñar, la relación teoría-práctica que se promueva, la metodología de enseñanza que se priorice y los procesos de aprendizaje que se promuevan, etc.

d- Otra cuestión a atender en un proceso de cambio curricular son las visiones que tenemos -si la tenemos- desde nuestra disciplina acerca del graduado que queremos formar ¿un profesional, académico o investigador? Si se trata de formar profesores, qué priorizaremos ¿Un profesor que domine la disciplina o que sepa enseñarla? Aún si se tratara de médicos ¿Qué perfil debería tener? ¿Para atención primaria de la salud, generalista, orientado a la investigación? Estas visiones se encuadran también en el marco de las definiciones y políticas de cada Facultad y la Universidad, respecto a la relación entre la formación profesional, el conocimiento y la sociedad.

Preguntarse por el profesional a formar o tomar decisiones respecto a la definición de la profesión también es una cuestión compleja, especialmente en las últimas décadas en las que se han producido cambios acelerados en los conocimientos -al interior de las disciplinas, es sus fronteras-, en las tecnologías, en los sistemas productivos, en las modalidades y tareas del quehacer profesional. Un experto en cultura comunicacional, Martín Barbero (1990), en referencia a la formación de grado de comunicadores sociales, señala que un plan de estudios, un currículo, articula siempre, de alguna manera, la lógica de las disciplinas a la dinámica de las sociedades, y los modelos pedagógicos a las configuraciones profesionales que presenta el mercado de trabajo por lo que estima que es difícil avanzar en la renovación de los estudios de comunicación sin que las escuelas o facultades construyan y reconstruyan de manera permanente el mapa de las prácticas profesionales que tienen legitimidad y vigencia en el país (Martín Barbero, 1990; 74) -por ejemplo en el campo de la locución radiofónica se asiste a exigencias emergentes al desempeño de los egresados como productores, más que ejecutores, cuestión que está reclamando una revisión de la formación en la actualidad-. En el caso de Ingeniería en Minas, por el cambio en los modos de producción económica, se pasó de formar al ingeniero del “socavón” al ingeniero como gerente de empresa minera por la megaminería. Hay que tener en cuenta que cada vez con mayor intensidad los perfiles profesionales se vuelven cada vez más borrosos por la dilución de fronteras entre disciplinas y campos. La Universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, pero también de las profesiones; un cambio curricular implica mucho más que sustituir unas materias o unos contenidos por otros, son procesos en los que se producen cambios en las posiciones y relaciones de saber/poder entre grupos disciplinares y/o profesionales en las instituciones.

e- Otra cuestión es atender a la integralidad. Toda propuesta de formación entraña tomar decisiones dilemáticas entre formación general versus formación profesional específica y formación científico-técnica versus formación humanística/cultural. Si bien no hay respuestas únicas a estos problemas ya que las decisiones dependen de las características y la construcción socio-histórica de una carrera, cualquier propuesta de formación debiera articular la formación general, esto es aquellos conocimientos, habilidades, prácticas y valores considerados fundantes para el ejercicio de una profesión con los conocimientos, habilidades, prácticas y destrezas específicas que requiere su ejercicio según el perfil y las incumbencias del título que otorga (Mainero, Cometta, 2009).

La formación universitaria implica considerar, además de lo disciplinar y académico, la formación personal y socio-cultural del futuro profesional. Esta formación no tiene tradición, en cuanto a discusión profunda, a la hora de definir el currículo y la mayor parte de las veces queda en meras declaraciones valorativas como retórica -evidenciar espíritu crítico, valores democráticos, capacidad de liderazgo, que sea un docente autónomo y reflexivo, capacidad de compromiso social, rigor científico, ética profesional, etc.- Estas formas de actuar, de ser y estar profesionales deberían intencionalmente formar parte de la formación a partir de dispositivos específicos que lo promuevan.

f- Aunque ha sido minimizado por algunos, es importante re-marcar que el diseño curricular o la elaboración del plan de estudios amerita ser estudiado e investigado porque anticipa y pre-figura la formación. Un estudio del tema (Goodson, 2003) dice que la paradoja se da porque en gran parte de los estudios sobre la enseñanza, el currículo, una de las más notorias construcciones sociales, es tratado como un elemento dado previamente, como una prescripción, como lo inevitable y se ha prestado escasa atención al proceso de elaboración y al respecto expresa “ (...) el curriculum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno; es también una de la mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la enseñanza” (Goodson, 2003: 46). Tal vez habría que considerarlo en términos de Doll (1993) como una *matriz abierta*⁵, es decir un marco relativamente estable

5 Doll propone cuatro ejes para esta matriz: riqueza, recursividad, relaciones y rigurosidad. En Carusso y Dussel (1998).

desde donde se generan las transformaciones, ni pura inestabilidad, ni pura indeterminación sino más bien tender a un currículo que sea productivo y enriquecedor y a la vez que habilite para la crítica y la oposición. Pero también es cierto que el currículo se diseña para llevarlo a la práctica, para promover unos procesos que lo concretan en la práctica, con más o menos dificultades, tensiones, conflictos. En este sentido toda propuesta curricular debería ser posible de llevar a la práctica, ni utópico o idealista ni tampoco mantener de manera que no cambie nada. No deberíamos reificar los currículos porque están para ser cambiados cuando algo no funciona, cuestión que remite al problema entre las intenciones y la realidad o entre la teoría y la práctica.

g- Otra problemática a atender en el currículo de grado es considerar su articulación con el posgrado, en virtud del desarrollo de los estudios de cuarto nivel en las dos últimas décadas. En la actualidad, las exigencias en la universidad pasan por poseer título de posgrado y ante el desarrollo de los conocimientos, campos teóricos y prácticos, se exige mayor claridad de formación en cada trayecto. Así, en el grado entonces hay que cuidar que los conocimientos, saberes sean coherentes y pertinentes a las incumbencias de título y esta articulación lleva a definir el carácter de los estudios de grado (centrípeto como en el caso de Medicina o centrífugo, como en el caso de las Ingenierías).

h- Otra cuestión a considerar en el cambio curricular es partir de la historia de la carrera en el ámbito institucional. A veces los gérmenes de una carrera están en materias de otras carreras y esto explica muchas veces la orientación de los estudios, las razones de disputas disciplinares, etc. Por ejemplo la carrera de Profesorado en Biología en la UNSL tuvo sus antecedentes pedagógicos en los primeros profesados vinculados al normalismo en 1940 y sus antecedentes disciplinares en algunas materias de la carrera de Farmacia, creada en 1951; con el tiempo se fue configurando con un perfil más cercano a las ciencias químicas que biológicas (Cometta, Gil, 2016). En el caso de Fonoaudiología, su inserción en una Facultad de Ciencias Humanas le imprimió una orientación especial que la diferenció de otras carreras que se insertaron en Facultades de Medicina o de Salud.

i- Otro asunto que se presenta como tendencia en la actualidad es la consideración de la estructura cíclica de los estudios universitarios,

por el otorgamiento de certificaciones al finalizar un ciclo -como reconocimiento para la movilidad de los estudiantes- y porque constituye en otros casos un tramo común, como unidad pedagógica con sentido, que articula con ciclos profesionales o de especialización de varias carreras. En este caso, el ciclo puede tener una duración de 1 o 2 años e incluye, de manera combinada, materias generales y otras de la especialidad. Esta estructura tiene la ventaja de reconocer la validez de un tramo o un trayecto de estudios -más que materias como el caso usual de equivalencias- y orienta a los estudiantes a una elección más segura.

j- Respecto al cambio en la propuesta curricular de formación, es necesario tomar varias decisiones en relación al contenido, en relación a los siguientes aspectos:

- *Secuencia y organización.* Según el ordenamiento y formato, el contenido puede adoptar distintos tipos de organización: lineal (como tubo) que distribuye materias y contenidos por año, de manera consecutiva que a veces no cubren la totalidad de contenidos que requiere la formación; concéntrico, en este caso los contenidos se repiten y amplían; en espiral se parte de lo general y se avanza en especificidad y profundidad, se agregan nuevos temas, problemas o campos de aplicación. El contenido curricular también se puede organizar de manera disciplinar -por asignaturas independientes- que lleva a conocimientos compartimentalizados, descontextualizados, con escasa o nula relación entre ellos, o de manera integrada o interdisciplinaria, -tales los casos del currículo modular de la UNAM o por problemas como en la carrera de medicina en la Universidad Mc Master, o por Casos, como en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard-.
- *Extensión-profundidad.* Esta tensión en las decisiones respecto al contenido se refleja en el número de cursos y créditos horarios. Estos problemas remiten a lo que Bernstein (1993), un sociólogo del currículo, llama la “jerarquía” y los “límites” en el conocimiento; la jerarquía tiene que ver con el crédito horario de una materia o campo de conocimiento en el total del plan, vinculado al estatus y las culturas o tribus académicas (Becher, 1993) y los límites -fuertes o débiles- según se trate de una organización disciplinar o más concentrada o globalizada del contenido.

- Respecto al contenido, se presentan otros dilemas a resolver que afectan a la universidad y a las políticas de formación en tanto se vinculan al tipo y peso de la formación: general vs. específica, orientada o profesional; formación técnica, humanística, artística, cultural, etc. y en razón de esto decidir cuáles serían los contenidos formativos y su peso o jerarquía. Por ejemplo instituciones prestigiosas de Londres y Estados Unidos ofrecen a sus estudiantes de medicina e ingeniería programas de humanidades que acentúan el enriquecimiento intelectual y cultural de las profesiones (frente a una visión estrecha y técnica); la idea de la formación profesionales como intelectuales y agentes críticos va en ese sentido. O como en el caso de las universidades peruanas que en sus planes incluyen castellano y redacción, matemáticas, o como en algunas universidades argentinas que incluyen comprensión de textos para paliar las deficiencias que traen los estudiantes ingresantes. Como dice Hawes (2009), en este punto hay que considerar que la sociedad actual está demandado a los profesionales saberes o competencias blandas, relacionadas con las relaciones interpersonales, el uso y dominio del lenguaje y la comunicación, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

En línea con lo expuesto, la formación de profesionales universitarios debería contemplar diferentes tipos de contenidos: formativos generales e inespecíficos -referidos al manejo de fuentes documentales, uso de nuevas tecnologías, comprensión de textos, técnicas de estudio, voluntariados en proyectos sociales y culturales-; formativos disciplinares generales; formativos disciplinares especializados (teóricos y aplicados.); practicum o práctica. Respecto al practicum, aspecto en el que se han centrado los cambios curriculares recientes, es importante considerarlo como el periodo que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la formación, fuera de la universidad, con mentores y en escenarios reales. La tendencia aconseja situar el practicum de manera integrada a lo largo de la carrera, en tanto permite relacionar la formación con la experiencia vivida en el campo de trabajo y este ilumina el sentido de los aprendizajes en la universidad, como un espacio que implica aprender cosas nuevas.

Desde otra perspectiva, Alicia De Alba (1993), investigadora de la Universidad Autónoma de México, propone que el currículo de formación universitaria debería estructurarse en los siguientes cam-

pos que articulen el conjunto de los contenidos culturales -conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos- según el tipo de formación o carrera de que se trate: el campo teórico-epistemológico referido al dominio de teorías y sus formas de razonamiento; el campo crítico-social atendiendo a la disciplina o campo disciplinar y a las prácticas profesionales desde la perspectiva de la función social de estas; el campo referido a la incorporación de los avances científicos y tecnológicos vinculados a la disciplina y a los nuevos lenguajes y técnicas de comunicación y trabajo; y el campo referido a la incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales.

k- Otra cuestión a resolver en la propuesta curricular, es la referida a la mayor o menor flexibilidad de los estudios. En el caso de una organización cerrada o tubular no hay lugar para opciones, todo está prefijado, qué enseñar y en qué orden. En el caso de optar por estructuras más flexibles, se resuelve incorporando cursos de carácter optativo o electivo. En currículos muy flexibles, son escasos los cursos prefijados y los estudios son producto de la elección de los estudiantes -como el sistema por créditos, de Harvard, 1880-. En un caso el currículo es uniforme -obligatorio para todos- y en el otro es de carácter individual.

Flexibilizar el currículo probablemente sea la tarea más importante y la más difícil de concretar dado que hay una fuerte tradición y cuesta superar la idea de que en los programas formativos el protagonismo principal lo tiene el profesor. La flexibilidad se mueve entre la atención al contexto de trabajo y de las profesiones que varían incidiendo en las oportunidades laborales así como en la configuración de las actividades en el campo real y en la posibilidad de los estudiantes de elegir su itinerario formativo. Otorgar protagonismo al estudiante en la elección de itinerario supone un giro copernicano pues habitualmente los planes son pensados desde los criterios e intereses de los profesores y la propia universidad. Flexibilizar el currículo supone incorporar ciclos, facilitar tránsitos entre carreras, incorporar materias optativas así como reconocer las experiencias formativas y/o de prácticas profesionales que hayan sido hechas fuera de la universidad.

l- En un programa de formación es necesario considerar la duración de los cursos y el tiempo de enseñanza y aprendizaje. Una cuestión es ver la relación entre la temporalización oficial de las materias

-el crédito horario establecido en el plan de estudios- y los contenidos y trabajos prácticos que incluye. La organización cuatrimestral o semestral predominante en la organización curricular obliga a aproximaciones rápidas e intensivas del contenido de aprendizaje y en las materias de formación general resulta difícil incorporar todo el conjunto de contenidos que permitiría obtener una visión general y de conjunto de ese espacio disciplinar. En general la organización cuatrimestral puede anticipar los fracasos de los estudiantes; al no cumplimentarse las exigencias -de asistencia o aprobación de parciales-, el alumno rápidamente queda fuera y es por esto que el mayor índice de abandono se produce al finalizar el primer cuatrimestre.

Algunas experiencias (Zabalza, 2003) muestran la conveniencia de la anualización de cursos en los primeros años de estudio porque dan más tiempo al aprendizaje y a que el alumno se inserte en la universidad introduciendo los reajustes necesarios tanto a nivel personal como al estilo de trabajo que exige la universidad. Una alternativa importante es prever una organización curricular mixta –cursos cuatrimestrales y anuales- según el año de estudios y la envergadura del curso en relación a la carrera. En la UNSL, este tipo de organización se observa solo en los planes de Estudio de Comunicación Social (Licenciatura, Periodismo y Locución) y en la Licenciatura en Trabajo Social, que incorporan el régimen anual para cursos de formación general y específica a la carrera.

La duración de las materias no tiene que ver solo con que sean anuales o cuatrimestrales, sino también con el crédito horario que poseen. Pueden incluirse materias con mucho crédito horario -120 hs.- que se dictan en un cuatrimestre y otras con escaso crédito -60 hs.- de duración anual. Algunas experiencias muestran que materias con escaso crédito horario resultan ineficaces porque abordan pocos temas y de manera superficial. Experiencias recientes en la implementación de nuevos planes de estudio -como el caso de Ciencias de la Educación- dan cuenta de esta problemática.

El tiempo “objetivo” de los cursos, según el crédito horario asignado, que en general marca el tiempo de enseñanza, entra en conflicto con el “tiempo subjetivo de aprendizaje”. El estudiante, para realizar el trabajo académico que le exige cada curso, además del tiempo presencial en clases -teóricas o prácticas-, emplea tiempo para buscar información, para estudiar y poder cumplir las tareas

-presentación de prácticos, realización de parciales, etc.- superando ampliamente el crédito asignado a la materia. Cada docente marca exigencias sin considerar a veces el resto de exigencias del alumno según las materias que curse simultáneamente. A fin de equilibrar esta problemática, sería importante considerar dentro del crédito total asignado a cada curso, un porcentaje de tiempo presencial y un porcentaje de tiempo que el alumno destina al trabajo y estudio universitario⁶. El trabajo autónomo de los estudiantes debiera ser apoyado por consultas presenciales o por vía tecnológica por parte de los equipos docentes.

El tiempo se vincula también a la relación entre el tiempo teórico y el real de una propuesta de formación o carrera. Esta situación problemática como se ha señalado antes, ameritaría estudiar los momentos críticos de cada carrera que llevan al estudiante a demoras más o menos prolongadas en el avance de la misma, considerando específicamente los problemas académicos (cursos que entrañan mucha dificultad y con resultados de altos fracasos, demoras en trabajos finales o tesis, etc.) –admitiendo la existencia de otras problemáticas- que inciden en tal situación. Sería importante diversificar las oportunidades educativas a través clases integradoras, horarios en bloque, espacios para posibilitar el estudio, revisión de la densidad bibliográfica evitando su repetición en distintos cursos con los mismos fines, etc., ampliando el entorno físico y temporal en el que se lleva a cabo la educación presencial, incrementando el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La presión excesiva por la carencia de tiempo, entre otras cosas, lleva a los estudiantes a lo que Perkins (2001) llama la “búsqueda trivial”, caracterizada por el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. La distribución de asignaturas en cuatrimestres o semestres suele complicar más aun la cuestión por lo que resulta necesario orientarse hacia una visión más humanizada del estudiante.

m- Otra cuestión a tener en cuenta en todo cambio curricular son las condiciones programáticas para la implementación para la viabilidad de la propuesta -recursos, materiales didácticos, equipa-

6 Las universidades españolas han tomado la iniciativa de distribuir las horas correspondientes a cada materia en horas lectivas (70%) y horas de estudio (30%), (Zabalza, 2003)

miento, infraestructura, convenios interinstitucionales-. Gestionar un programa de formación implica desarrollar múltiples procesos que lo hagan viable en la dirección y sentido establecidos, asegurando la viabilidad política -decisiones, fuerzas y voluntades que aseguren el cambio-, la viabilidad económica -previsiones de recursos para financiar los cambios previstos-, la viabilidad organizativa -disponer de estructuras institucionales de gestión que coordinen, administren, supervisen y adapten las operaciones necesarias- y la viabilidad cognitiva -asegurar las capacidades culturales, intelectuales y académicas de los docentes para desarrollar el programa o propuesta en el sentido previsto- (Macchiarola).

Asimismo las previsiones deben incluir aquellas referidas a la evaluación del programa. Los planes de estudio como propuesta formativa formalizan una serie de decisiones adoptadas en un momento determinado por lo que deben ser revisado con una periodicidad corta. Es importante notar que el cambio no debe responder solo a demandas externas -a la acreditación por CONEAU, por ejemplo-, tiene que prever un plan de evaluación que si bien parece una acción compleja, es importante que cumpla la función autoinformativa respecto al seguimiento. El plan se puede evaluar en sí mismo, en cuanto a su coherencia, estructura o bien respecto a su incidencia en la práctica; resulta relevante evaluarlo en los momentos iniciales, así como el grado de satisfacción de los sujetos que participan y los resultados obtenidos.

Conclusiones

En síntesis, quisiera puntualizar algunas cuestiones que se ponen en juego en los procesos de cambio curricular:

- Reúne a sujetos con distinto estatus y jerarquía, según posiciones al interior de las disciplinas y según sus creencias e ideologías sobre la formación profesional, entre los que se dirimen -de manera consensuada o no- las decisiones que se toman respecto un programa de formación. Mientras las disciplinas tienen objetos relativamente bien definidos y se organizan en formatos consistentes, con sus propios léxicos, lógicas, criterios y ritos, las profesiones se caracterizan por la interdisciplinariedad, en el sentido en que sus objetos solo

pueden comprenderse articulando las diversas disciplinas que se organizan para formar un profesional con determinadas características.

- Cambiar el currículo es mucho más que cambiar un plan de estudios como documento escrito; implica decidir formatos, formas de organización más adecuadas, acciones y estrategias para la puesta en marcha, elaboración de material curricular de apoyo, enfoques de enseñanza, formas de representación en los sujetos acerca de la disciplina, la formación, la enseñanza, las formas de construcción de conocimiento, etc.

-Lo curricular es un asunto pedagógico, por lo que debería integrar a especialistas en educación que aportan su mirada con la de los docentes, especialistas en variados campos pero que concurren respecto a la formación de una carrera determinada. Si el currículo o el programa de formación de los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje son asuntos importantes, la universidad como institución debería disponer, en su organización y estructura, de instancias que se ocupen de apoyar y orientar pedagógicamente la elaboración de planes, su puesta en marcha, su seguimiento y evaluación en pos de fortalecer procesos de mejora -las unidades de pedagogía o asesorías universitarias, los posgrados en docencia universitaria y educación superior, los eventos específicos sobre temas universitarios muestran una contribución importante al respecto-.

-Un programa de formación o propuesta curricular no es algo que surge mágicamente, tampoco es una idea gloriosa que se le ocurre en una tarde feliz a una mente privilegiada, como dice Zabalza, aunque se pueden contar algunos casos; tampoco es una operación aislada que se pueda elaborar y desarrollar libre de compromisos y regulaciones previas. En los países occidentales y en Argentina, la elaboración de programas curriculares forma parte de un proceso que está condicionado por una serie de factores institucionales -cultura e historia, formas de legitimación explicitadas en normativas y políticas-, condiciones de viabilidad -recursos, infraestructura, tecnologías- sentido y necesidad -según el contexto social, laboral y profesional- y de política oficial que regula la vida universitaria y la formación.

En definitiva, cuando hablamos de Plan de Estudios, hablamos de currículo y hablar de currículo es hablar de una realidad viva

que nace, crece, se consolida, madura, se deteriora y de una realidad social, porque es obra de hombres y mujeres que responden a unos intereses y a unas condiciones concretas relativos a las circunstancias. Cambiar el currículum requiere que sepamos comprender el problema que implica el cambio de la práctica así como crear los escenarios y desarrollar las estrategias que posibiliten producir los efectos valorados y esperados convergiendo en un horizonte compartido más promisorio en el que la universidad se afiance como una institución pública, ocupando un lugar prioritario en la democratización y producción del conocimiento. Aunque este horizonte muchas veces se nos presenta incierto, incompleto y precario, es un punto al que llegar.

Bibliografía

- Bates, A. (Tony) (2001): *Como gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, Gedisa.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España, Gedisa.
- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Clark, Burton (1983): *El Sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México. UNAM, Nueva Imagen.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1998): Lo que Ud. quería saber sobre la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum. En: *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz. Pag. 69-87
- Cometta, A. otros (2004) : Innovaciones curriculares en la Universidad Argentina. El caso de las transformaciones de los Planes de Estudios en Carreras de la UNSL. En Bentolila, S.; Cometta, A. (Comp.): *Educación Superior. Desarrollos teóricos y Líneas de Investigación Actuales*. Revista Alternativas, LAE, Año IX, N°37. UNSL.
- De Alba, A. (2000). Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos. *Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías"*. Bs. As. , Aique. Tomo 1
- (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

- (1993): *El Currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Guadalajara, México. CESU –UNAM.
- Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid. Akal
- Goodson, I. (2003): *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1995): *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Hawes, G. (2009): Las disciplinas, las profesiones y su enseñanza. *Seminario inaugural, Programa de diplomado en docencia Universitaria*. Santiago, Universidad de Chile.
- Litwin, E. (2006): El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46
- Macchiarola, V. (s/f): *Gestión del Currículum Universitario*. UN de Río Cuarto.
- Mainero, N.; Cometta, A. (2009): *El currículum de formación en la UNSL. Orientaciones para su transformación*. Universidad Nacional de San Luis.
- Martín Barbero, J. (1990): Teoría-Investigación-Producción en la enseñanza de la Comunicación. En *Diálogo de la Comunicación*, N°28, Lima, Perú. FELAFACS.
- Popkewitz, Th. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Rama Vitale, C. (2006): La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquía, vol XVIII, núm. 46, pp.11-24
- Zabalza, M. (2003): *Currículum universitario innovador ¿nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?*. Universidad Politécnica de Valencia.
- (1998): Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, Vol I, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Fortaleciendo el desarrollo profesional docente: diplomatura superior en docencia universitaria

Mónica Astudillo, Celina Martini, María Alejandra Benegas y Carola Astudillo

Departamento de Ciencias de la Educación y
Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencias
Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En este artículo se presenta el marco contextual y conceptual que fundamenta el proyecto de *Diplomatura Superior en Docencia Universitaria* de la Facultad de Ciencias Humanas, destinada a la formación de profesores de distintas Facultades de la UNRC. En dicho marco se explicita el posicionamiento teórico sobre la docencia universitaria, formación y desarrollo profesional docente y la necesidad de jerarquizar estas funciones, a través de políticas universitarias que sostengan y revaloricen las acciones que sirven de antecedentes, configurando un ambiente propicio y alentador.

A continuación, se describe el proceso de elaboración (etapas y actores intervinientes) y las características centrales de la propuesta curricular, sus fundamentos y objetivos. Conjuntamente se exponen las razones que dieron origen al proyecto y en tal sentido cabe señalar que la Diplomatura surge y se concreta en el marco del Programa *Formación docente para el cambio curricular en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas* como propuesta de trabajo de una de las

líneas del Programa citado, denominada *Formación docente en sus tres vertientes: de grado, de posgrado y continua*. Dicha línea tuvo como finalidad abordar la problematización de la formación docente en esta Facultad para resignificar la actuación profesional y potenciar la participación en nuevas propuestas de formación con sentido crítico y participativo. El proceso contó con dos etapas diferenciadas, la primera estuvo signada por la búsqueda de antecedentes y consultas a especialistas, en un marco de trabajo colaborativo entre diversos docentes y graduados de la Facultad. En la segunda etapa, a cargo de quienes somos las autoras del trabajo, el proyecto avanzó a la formulación definitiva, con el impulso dado por la generación en simultáneo de un proyecto de Especialización en Docencia en Educación Superior y la necesidad de articular ambas propuestas. Finalmente se comentan algunos aspectos ligados a la implementación de la Diplomatura. Como cierre, compartimos reflexiones y prospectivas para dar continuidad y afianzamiento al Proyecto.

Introducción: marco contextual y conceptual que dio origen al proyecto

Una mirada amplia a la formación inicial, de posgrado y continua del docente universitario a partir de experiencias, proyectos y estudios realizados en los últimos años en la Facultad de Ciencias Humanas y en la UNRC, muestra la necesidad de avanzar en la institucionalización y jerarquización de la formación docente en el sentido de contribuir a la construcción fundamentada y crítica del conocimiento profesional docente y de apostar a proyectos de formación que recuperen, integren y den continuidad a los esfuerzos que en tal sentido la UNRC viene realizando.

La Facultad de Ciencias Humanas en su Plan Institucional identifica diversas situaciones problemáticas que afectan actualmente a la docencia, entre las que se pueden destacar el insuficiente ingreso a la carrera docente en relación con las necesidades de enseñanza, de formación y de renovación de la planta docente y las dificultades para la reorganización de la misma frente a un importante número de jubilaciones, lo cual genera la necesidad de acompañar y fortalecer la inserción de profesores noveles, tanto en áreas específicas como pedagógicas para el desempeño académico.

Con el objetivo de ir superando gradualmente esta situación institucionalmente se apuesta al fortalecimiento de los procesos de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes, a través de la diversificación de la oferta de posgrado con el sentido de fortalecer las capacidades de los actores y sus condiciones de trabajo y producción.

En función de lo expresado, la *Diplomatura Superior en Docencia Universitaria* surge con el propósito de responder a estas demandas y de constituir una propuesta basada en la reflexión crítica, el diálogo teoría-práctica, el trabajo colaborativo y las innovaciones educativas a los fines de fortalecer el desarrollo profesional docente. Desde una concepción de universidad pública abierta, inclusiva y protagónica en los procesos de democratización del conocimiento, entendemos a la formación pedagógica de los docentes universitarios como un proceso complejo y continuo, que debe responder a necesidades y demandas que plantea el ejercicio mismo de la docencia, en diálogo crítico con las problemáticas socio-educativas actuales.

Un aspecto a destacar de la Diplomatura es que se concibe en articulación con una futura Especialización en Docencia en Educación Superior¹ de tal manera que quienes cursen la Diplomatura puedan continuar su formación, ampliando el conocimiento sobre el contexto educativo y las posibilidades de transformación de la docencia en el nivel superior. En tal sentido, se piensa que dicha articulación posibilitará que los docentes cuenten con una oferta diversificada, articulada y progresiva que permitirá profundizar la formación. De este modo, se intenta atender a demandas y necesidades expresadas por un conjunto amplio de actores institucionales -autoridades, docentes noveles y experimentados, graduados vinculados a la docencia- que reclaman oportunidades de formación y acompañamiento -viables y articuladas- para hacer frente a los problemas y desafíos que plantea una enseñanza universitaria de calidad, con pertinencia socio-educativa e institucional.

Desde esta idea de articulación y continuidad, la Diplomatura presenta un trayecto formativo con identidad propia, con una estructura curricular interconectada y sólida, que pone foco en la práctica docente y el aula universitaria en contexto para pensarla críticamente y proponer cambios e innovaciones. Se busca identificar y analizar las problemáticas y alternativas desde diversas dimen-

siones (socio-culturales, pedagógicas, psicológicas, epistemológicas y didácticas) de tal manera de posibilitar una mejor comprensión y fundamentación de la práctica docente.

En este sentido, entendemos que la universidad debe reconocer y leer críticamente los cambios sociales, científicos, culturales y tecnológicos que impactan en la producción y distribución social del conocimiento y se traducen en nuevas demandas sociales, en nuevos perfiles socio-educativos de los alumnos que ingresan y en nuevas culturas de aprendizaje, que interpelan las habituales formas de organización institucional y pedagógica (Litwin, 2009; Lucarelli, 2009; Monereo y Pozo, 2003). En este contexto, el profesor universitario debe afrontar una complejidad de desafíos que requieren cambios en su propio perfil profesional. Es aquí donde la formación docente aparece como un espacio privilegiado para favorecer estas transformaciones con sentido crítico, reflexivo, fundamentado y articulado a procesos socio-culturales y políticos más amplios de inclusión social (Ortiz, Etchegaray y Astudillo, 2007). Y se torna un compromiso institucional acompañar a los docentes en la construcción de tales saberes profesionales, para que puedan ayudar a los estudiantes a acceder a las culturas científicas y académicas de tal modo de poder hacer frente a problemas complejos, con criterios de compromiso y solidaridad social.

Cabe reconocer, por otra parte, que continúa existiendo una sobrevaloración de lo disciplinar frente a lo pedagógico, idea que se traduce en la creencia extendida que para enseñar bien es suficiente con saber el contenido científico-académico de las disciplinas que se imparten. Sin embargo, procesos tan complejos como los involucrados en la enseñanza no se pueden afrontar sólo desde el saber disciplinar -por más experto que este sea- las propias intuiciones o a la mera experiencia.

Diversos estudios muestran que los profesores universitarios en una importante mayoría presentan una insuficiente formación didáctica, que ponga en cuestión esos modelos internalizados y muchas veces reforzados en el acontecer rutinario de las mismas prácticas. De allí la necesidad de generar cambios sustantivos en la forma de pensar, hacer y ser de los profesores y en este sentido, la formación docente debe y puede aportar conocimientos y experiencias indispensables (Perrenoud, 2007; Tardif, 2004).

Al respecto, consideramos que la institución debe estar presente con una oferta de formación que fortalezca el desarrollo profesional docente en un clima de crítica constructiva, sólida formación y apoyo para la toma de decisiones en la práctica; que supere formas tradicionales e ineficaces de ser docente y promueva innovaciones, creatividad y compromiso personal y colectivo con el cambio. Promover y fortalecer comunidades de aprendizaje profesional donde sea posible compartir incidentes críticos propios de las prácticas de enseñanza en la universidad, a fin de construir nuevas opciones estratégicas y creativas. De este modo, jerarquizar el saber pedagógico y la formación de profesores competentes en su quehacer profesional (Macchiarola, 2006; Litwin, 2009; Lucarelli, 2009), que puedan aprender de las experiencias propias y de los otros; para poder reflexionarlas desde modelos superadores y recrearlas en la formulación de proyectos de innovación en sus propias prácticas.

Para que todo esto sea viable, es necesario atender a la complejidad de las prácticas docentes universitarias: “algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además compleja, en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos” (Gimeno Sacristán, 1988: 241). En otras palabras, comprender que la tarea docente es una función condicionada no solo por lo socio-político-histórico e institucional universitario sino también por un condicionamiento subjetivo -teorías implícitas en este caso- (Vogliotti, Macchiarola, Nicoletti y Morales, 1998; Pozo y Pérez Echeverría, 2009), que imprimen una impronta personal en las acciones y decisiones a tomar. En ella van interactuando variables subjetivas, objetivas, situacionales, el conocimiento implícito y el científico, que requieren ser explicitadas y problematizadas a fin de avanzar en una reflexión genuinamente transformadora que permita, además, reconocer que en este hacer hay un “deber hacer”, un carácter ético de las acciones y decisiones que regulan la práctica.

Por otra parte y como fue expresado las instituciones de educación superior, y en particular la UNRC, atraviesan procesos de recambio generacional por lo cual incorporan nuevos profesionales a su planta docente lo que genera la necesidad de acompañar con procesos de formación docente la inserción laboral de los profesores noveles (Marcelo, 2008; Imbernón, 1994; Astudillo y Rivarosa, 2014). Sabemos que la formación docente que se inicia en la propia biografía escolar y se continúa en las instancias de formación inicial,

se profundiza en la fase de socialización profesional que tiene lugar en el puesto de trabajo (Davini, 1995). Allí, el docente aprende actividades formativas, habilidades, destrezas, normas, actitudes, rutinas, costumbres que influyen en el proceso de enseñanza. Y es aquí donde se ubican los principales destinatarios de esta Diplomatura, docentes noveles encauzados en una carrera jerarquizada con funciones específicas que se van ampliando a medida que el proceso de formación y de socialización profesional docente va avanzando. Esta situación implica asumir una variedad de responsabilidades a un ritmo constante, acelerado y hasta, por momentos, competitivo e individualista, tan propios de la cultura docente en la universidad. Hacia el otro extremo del ciclo de vida profesional, se encuentran los profesores más experimentados, que también necesitan acompañamiento y que demandan oportunidades para repensar los problemas de la práctica y los nuevos desafíos que se les presentan, a la luz de otras experiencias y saberes (Cid Sabucedo, Pérez Abellas y Zabalza Beraza, 2013; Zabalza, 2002, 2004, 2009; Macchiarola, 2006).

En atención a estos desafíos entendemos que la profesión y el desarrollo profesional docente deben asentarse en la reflexión e indagación de la propia práctica. Y en este proceso es que debe incidir la formación pedagógica, como una acción de apropiación, conocimiento y uso de saberes que provienen de diversos campos educativos y que son útiles para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello, en espacios y tiempos de formación abiertos a la duda y el cuestionamiento, donde se habilite el poder correr el riesgo de no ser competente, de perder el control, de no sentirse cómodo, de no ser coherente. Este clima positivo disminuye el riesgo al fracaso que paraliza y aumenta la posibilidad de pensar y cuestionarse.

En este sentido, resulta relevante problematizar la *complejidad contextual* del aula en el marco de la institución universitaria que se visualiza como una unidad social compleja, en la que los grupos que la conforman se mueven en un espacio común con metas y programas, obteniendo resultados que le significan relaciones de interacción entre sí y con el medio exterior (Fernández, 1994). Reconocemos allí, complejos procesos de socialización que van conformando determinadas maneras de producción y circulación de conocimiento, formas diversas de establecer relaciones con los colegas, de generar canales de comunicación, de relacionarse con “sí mismo”

y con los “otros” armando una trama vincular al interior de cada equipo de trabajo que deja ver ciertas cualidades, ocultando otras. Estos modos de actuación profesional conforman una cultura docente, es decir un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que el colectivo considera valioso en su contexto profesional y que modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada institución (Pérez Gómez, 1998:162-63-64).

Esta perspectiva socio cultural y educativa exige cambios en el pensamiento de los profesores, en especial en aquellos que recién se inician para afrontar comprometidamente una renovación pedagógica que genere la “agitación intelectual” (Carbonell Sebarroja, 2000) permanente hacia el cambio institucional y social. De aquí el interés en focalizar esta propuesta en la formación docente del profesor universitario novel.

En consonancia con todo lo expuesto, entendemos que la formación docente en sentido amplio debe contemplar recorridos diversos, flexibles y creativos: encuentros, debates, trabajo colaborativo, acompañamiento a través de docentes más experimentados y especialistas, así como trayectos sistemáticos que respondan, principalmente, a las necesidades de los docentes noveles.

Abordar las prácticas docentes en su complejidad y multidimensionalidad implica considerar diversas dimensiones: las relativas a los campos específicos de conocimiento, las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, pedagógicas, didácticas y metodológicas (CIN, 2014). En este sentido, entendemos a la formación del docente universitario como un proceso integral de construcción y apropiación crítica de herramientas conceptuales y metodológicas sustentada en una sólida preparación académica, basada en valores ético-morales, el trabajo colaborativo y el compromiso social; una formación sólida y de calidad tanto en el campo del conocimiento disciplinar como en el campo pedagógico (ANFHE- CUCEN, 2011).

A modo de síntesis del entramado conceptual y contextual que da sustento y fundamentación a la propuesta de esta Diplomatura Superior en Docencia Universitaria, podemos destacar como principales ejes o lineamientos: -Favorecer una relación sustantiva entre

formación docente e innovación ya que posibilita una práctica reflexiva y fundamentada.

- Otorgar un lugar central a la reflexión epistemológica-crítica para la problematización sobre el contenido a enseñar.

- Comprender la naturaleza de los procesos cognitivos y motivacionales de los alumnos para ajustar la intervención pedagógica en el proceso de enseñanza, articular teoría-práctica en la organización y dinámica de las clases, en la relación de los contenidos de las asignaturas con el perfil profesional, en la articulación del saber disciplinar con el pedagógico-didáctico, entre otros.

- Articular contenido-método a partir de la reflexión epistemológica sobre los contenidos, el papel del alumno y del propio rol docente.

- Inspirar modelos de buenas prácticas en la universidad a través de comunidades de aprendizaje profesional, donde los docentes aprendan unos de otros en contextos colaborativos.

- Contemplar diversidad y recreación metodológica en las clases para una auténtica construcción significativa de los contenidos y atender al carácter contextualizado y situado de las prácticas docentes que configuran escenarios particulares con demandas y desafíos que es necesario interpretar desde una perspectiva fundamentada y crítica, pero lo suficientemente abierta y flexible.

No obstante, así como resulta indispensable trabajar con las dimensiones subjetivas, personales y sociales y contextuales de la profesión es igualmente central que existan condiciones de factibilidad para ello (Macchiarola, 2012). Al respecto, entendemos que existe un marco propicio dado por las políticas institucionales de apoyo a la investigación educativa e innovación pedagógica y la rica historia de experiencias de formación docente, asesoramiento pedagógico y trabajo colaborativo que se vienen desarrollando en la UNRC (Astudillo, 2003).

En los últimos veinte años la UNRC ha sido protagonista de diversos procesos de cambio y reestructuración académica relacionados a cambios curriculares y proyectos de reforma e innovación en la enseñanza, otros de cooperación *con diversos actores e institucio-*

nes educativas y de articulación con la comunidad. Todo ello en un marco complejo, signado por el imperativo de una reestructuración en diálogo con nuevas demandas sociales. Dentro de las líneas de acción que han acompañado estos procesos de cambio se destacan la formación pedagógica de sus docentes y el apoyo a la innovación e investigación educativa. En estos procesos cumple un papel clave la formación pedagógica que, de manera más o menos sistemática, muchos profesores han ido adquiriendo a la par de su especialización disciplinar. Cabe destacar al respecto que dicha formación docente en la UNRC ha asumido distintas modalidades: cursos, seminarios, talleres, jornadas, carreras de posgrado, tales como especializaciones y maestrías junto a acciones promovidas por las asesorías pedagógicas de las distintas facultades y áreas centrales. Todo lo cual ha conformado una diversidad de espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo entre profesionales de diversas carreras, con saberes y experiencias particulares. Este proceso y su acontecer en el tiempo, ha ido generando y haciendo visibles la necesidad de responder a nuevas demandas de formación y acompañamiento pedagógico en consonancia con los desafíos de calidad, pertinencia y relevancia social que enfrenta la educación universitaria. En este contexto se inscribe el proyecto de Diplomatura Superior en Docencia Universitaria, con el propósito de continuar apostando al desarrollo profesional docente.

A continuación describiremos las principales acciones desarrolladas para la elaboración del proyecto en el marco del Programa institucional, para luego presentar la estructura curricular de la Diplomatura y comentar algunos aspectos de su implementación.

Desarrollo de la experiencia

¿Cómo se hizo? Breve historia

El proyecto de la Diplomatura surge y se concreta en el marco del Programa *Formación docente para el cambio curricular en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas* como propuesta de trabajo de una de las líneas del Programa citado, denominada *Formación docente en sus tres vertientes: de grado, de posgrado y continua*. Dicha línea tuvo como finalidad abordar la problematización de la formación

docente en la Facultad para resignificar la actuación profesional y potenciar la participación en nuevas propuestas de formación con sentido crítico y participativo. El proceso contó con dos etapas diferenciadas.

a) Primera etapa: se contó inicialmente con un grupo numeroso compuesto por docentes de varios departamentos de la Facultad y algunos graduados dispuestos a involucrarse en la tarea. Dada esta situación se conformaron dos grupos de trabajo: uno dedicado a pensar en una propuesta sistemática de formación docente de posgrado, que derivó en la idea de generar una *Diplomatura Superior en Docencia Universitaria* y el otro grupo, abocado al relevamiento y análisis de propuestas de formación docente que se estuvieran generando en la Facultad, para articularlas con la propuesta de Diplomatura y eventualmente proponer cursos, seminarios, talleres u otras actividades de formación pedagógica que aportaran al desarrollo profesional docente. De este modo se pretendía conocer lo existente y aportar con nuevas propuestas hasta tanto la Diplomatura se concretara.

En esta primera etapa las actividades desarrolladas con vistas a la elaboración del Proyecto de Diplomatura fueron:

- Lectura de documentos y antecedentes locales externos a la propia universidad: búsqueda, análisis, comparación y valoración de experiencias de formación docente ya realizadas o en ejecución.
- Reuniones de trabajo con especialistas con reconocida trayectoria en la elaboración e implementación de propuestas de formación docente, las que resultaron instancias de consultas, aportes e intercambios muy valiosos para el diseño de la *Diplomatura* tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico.
- Diseño preliminar de la estructura general de la carrera: delimitación de temáticas relevantes y aspectos metodológicos generales, contactos con profesores que pudieran conformar los futuros y potenciales equipos docentes.
- Realización de nuevas consultas con los especialistas y con docentes.
- Elaboración de un diseño preliminar.

Todo este rico proceso de consultas y revisión de antecedentes y experiencias así como el intercambio entre los integrantes de ambos grupos de la Línea, dentro del Programa citado, permitió construir una concepción compartida acerca de los principales argumentos y razones de sentido y pertinencia de la propuesta y dar forma a lo que luego sería el marco conceptual y contextual de referencia -expuesto en la introducción del presente trabajo-.

b) Segunda etapa: elaboración del proyecto de Diplomatura en articulación con la Especialización en Docencia Universitaria. A partir de la decisión institucional de la Facultad de impulsar una Especialización en Docencia en el Nivel Superior y conjuntamente, que la Diplomatura Superior en Docencia Universitaria forme parte de la estructura curricular de la Especialización, se plantea para el equipo un cambio decisivo en objetivos y desarrollo del proyecto. Por otra parte, dos miembros del equipo son convocados a formar parte de la comisión encargada de elaborar el proyecto de Especialización. Esta situación facilitó el nexo entre ambos grupos y la cooperación para pensar la articulación entre las propuestas.

Las acciones principales de trabajo en esta etapa fueron:

- Revisión de las versiones del anteproyecto de Diplomatura 2013/2014 Actualización de antecedentes, reelaboración del marco teórico y contextual de referencia.
- Consultas con especialistas para completar el diseño de los espacios curriculares.
- Evaluación del proyecto por parte de especialistas internos y externos.
- Articulación con la propuesta de Especialización en Docencia en Educación Superior (transversal a todas las actividades).
- Redacción final y elevación del proyecto.
- Acompañamiento a acciones de difusión y organización general con vistas a la implementación.

Por otra parte, cabe señalar que el Proyecto fue enviado a evaluadores externos e internos a la universidad para contar con su posterior aprobación por las instancias respectivas: Consejos Departamentales, Consejo Directivo (Res. N°061/16) y Consejo Superior: (Res.N°154/16).

¿En qué consiste la Diplomatura?

El objetivo general de la Diplomatura es fortalecer el desarrollo profesional del docente universitario a través de la problematización de las propias prácticas, el diálogo con marcos teóricos relevantes, el trabajo colaborativo con sus pares y el compromiso con una formación crítica y reflexiva que sustente innovaciones auténticas en la enseñanza universitaria.

Entre los objetivos específicos se destacan: el análisis de las dimensiones socio-políticas y culturales que inciden en la práctica docente universitaria; la identificación de problemáticas que reclaman rupturas y creación de alternativas innovadoras; el análisis de las culturas profesionales de la enseñanza que prevalecen en el actual contexto universitario y cómo promover prácticas docentes colaborativas; la reflexión sobre los aspectos psicológicos inherentes a la enseñanza y el aprendizaje, el análisis crítico de la naturaleza del saber y las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad; analizar aportes de teorías acerca de la enseñanza para la construcción de propuestas didácticas fundamentadas y la formulación de proyectos pedagógicos innovadores, fundamentados en necesidades relevantes y en aportes teóricos trabajados en los cursos, seminarios y pasantía que integran la Diplomatura.

Componen la estructura curricular dos seminarios, cuatro cursos, una pasantía de formación e intercambio en proyectos de innovación pedagógica en nuestra universidad, a fin de fomentar la colaboración entre pares, el intercambio de puntos de vista y experiencias. Y, por último, un Trabajo Final de carácter integrador (Ver Tabla).

El eje que articula todas estas actividades es la reflexión e innovación de la práctica docente en el contexto del aula universitaria.

La Diplomatura está destinada a docentes universitarios noveles, adscriptos, becarios de investigación de la UNRC que desarrollen actividades de docencia universitaria, docentes de la UNRC en general y graduados Universitarios y de Nivel Superior no universitario vinculados a la docencia universitaria.

Como expresamos anteriormente, el cursado se prevé de manera articulada con la Especialización en Docencia en Educación Supe-

rior, aunque se puede realizar en su totalidad de manera independiente de la misma.

Asimismo, los cursos y seminarios que la integran pueden realizarse de manera independiente, bajo las condiciones establecidas por la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas. La pasantía se desarrolla durante el dictado de los cursos y seminarios de la Diplomatura en equipos de dos alumnos-pasantes con un plan de trabajo previamente aprobado y culmina con un informe final. Todo ello bajo la supervisión y acompañamiento de un docente del equipo receptor que actúa como tutor.

Estructura curricular de la Diplomatura Superior en docencia universitaria

Seminarios cursos y pasantía	Denominación
SEMINARIO I (10 hs.)	Problematización de la práctica docente en la universidad
CURSO 1 (30 hs.)	Dimensiones socio-políticas y culturales en el aula
CURSO 2 (20 hs.)	La dimensión psicológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
CURSO 3 (30 hs.)	Los conocimientos y su enseñanza: aportes epistemológicos
CURSO 4 (40 hs.)	Problemáticas didácticas en la Educación Superior
PASANTÍA (30 hs.)	En Proyectos de Innovación e Investigación Pedagógica (PIIMEG)
SEMINARIO II (40 hs.)	Problematización e innovación en la docencia: formulación de proyectos
TRABAJO FINAL (40 hs.)	

La Diplomatura tiene una carga horaria total de 240 hs. lo que corresponde a 12 créditos de posgrado. La modalidad de cursado es

presencial y cada curso, seminario y pasantía cuenta con evaluaciones específicas, incluyendo instancias variadas y novedosas, que implican relación teoría-práctica y escenarios de producción y reflexión fundamentada sobre la práctica docente universitaria. Al concluir el cursado, los alumnos deben presentar, como trabajo final de carácter integrador, el diseño de un proyecto pedagógico innovador en el contexto de la docencia universitaria con los aportes conceptuales de los cursos y seminarios, en diálogo con la experiencia de la pasantía.

La implementación de la Diplomatura: desafíos en la acción

Las autoras del Proyecto asumimos diferentes roles de coordinación y/o de docencia, durante la implementación de la Diplomatura, lo cual dio un marco de continuidad conceptual y compromiso genuino con el logro de los objetivos propuestos, velando por una congruencia flexible pero a la vez consistente entre lo planeado y lo desarrollado efectivamente.

La demanda de inscriptos superó las expectativas, llegando a 100 postulantes lo que duplicó el cupo máximo previsto. Por lo tanto hubo que poner en marcha un proceso de selección por parte de una comisión ad hoc. Teniendo en cuenta lo establecido en el proyecto se procuró una distribución equitativa entre aspirantes a fin de atender a una mayor representatividad en cuanto a las distintas facultades y carreras como así también a cargos y trayectorias.

Se registró una muy baja deserción durante el cursado y una alta presencialidad en los encuentros, a pesar que fue intensivo y concentrado y de la multiplicidad de tareas que la profesión docente demanda a los universitarios. Las encuestas de valoración -que están siendo procesadas- dejan ver un alto nivel de satisfacción y una valoración muy positiva por parte de los alumnos sobre los contenidos y actividades como así también una opinión muy buena respecto a los docentes y su calidad de formación y experiencia.

Por su parte, los profesores intervinientes manifestaron también un alto nivel de satisfacción con la propuesta de la Diplomatura y la participación y calidad de las producciones de los alumnos.

Desde la coordinación se presentaron dificultades vinculadas a la complejidad de acompañamiento (seguimiento registro, atención)

desde un estilo personalizado, de guía y orientación. A tal efecto, contamos con aulas virtuales y uso intensivo del mail para asistir a los alumnos y profesores en las distintas instancias. Las reuniones de coordinación han tenido una frecuencia de dos veces por semana sumada a la asistencia *in situ* –en las aulas– respecto a equipamiento, consignas, materiales y todo lo necesario. Además se implementan horarios de consulta, confección de certificaciones, reuniones de coordinación, etc. Todo lo cual presenta una complejidad que demanda una dedicación especial y un volumen significativo de tareas administrativas.

A modo de conclusiones: reflexiones y prospectivas

Podemos concluir que la Diplomatura tuvo en sus etapas de programación y en la de implementación un impacto institucional positivo, abriendo perspectivas a futuro que merecen ser destacadas. A continuación reseñamos algunos de estos aspectos:

a) La puesta en marcha de la Diplomatura se inscribe en lo que podríamos decir es avanzar en la institucionalización y jerarquización de la formación docente como una respuesta institucional a las necesidades y demandas detectadas desde la gestión y desde las voces de los mismos actores docentes.

b) La articulación con la Especialización en Docencia en Educación Superior posibilita continuar y profundizar la formación pedagógica.

c) La conformación de los equipos docentes muestra un alto nivel de formación a la vez que diversidad dentro del campo de las ciencias humanas (didáctica, pedagogía, filosofía, política, sociología, psicología, epistemología, planeamiento) y en otras carreras (veterinaria, ingeniería, naturales, etc.); como así también en la diversidad de ámbitos donde se desempeñan.

d) La fuerte demanda y expectativa que se vio reflejada en inscripciones que superaron ampliamente el cupo máximo previsto, por lo cual ha quedado el compromiso de ofrecer una segunda cohorte y sostenerla como oferta permanente de formación docente.

e) Las valoraciones altamente positivas sobre las pasantías, como espacio de comunidades de prácticas, que muestran intercambio, enriquecimiento mutuo, conocimiento de experiencias nuevas que resultan motivadoras para innovar en la propia práctica.

La investigación evaluativa -aún en proceso ya que los alumnos están culminando sus trabajos finales- muestra resultados y categorías muy positivas para afianzar el camino iniciado. De este modo entendemos que la Diplomatura viene a responder a demandas y necesidades expresadas por el conjunto de actores institucionales (autoridades, docentes noveles y experimentados, graduados vinculados a la docencia) que reclaman oportunidades de formación y acompañamiento -viabiles y articuladas- para hacer frente a los problemas y desafíos que plantea una enseñanza universitaria de calidad, con pertinencia socio-educativa e institucional.

De lo expresado y para finalizar en términos de prospectiva del trabajo en un futuro mediano, se propone: que se mantenga la oferta de esta Diplomatura Superior en Docencia Universitaria, ya que el interés y la necesidad es evidente y se acrecentará todavía más si se articulan y potencian las políticas de fortalecimiento del desarrollo de la docencia; sistematizar trabajos y valoraciones de los alumnos de la Diplomatura como un insumo relevante para la toma de decisiones acerca de los temas que se abordan, la metodología y las características de los profesores que mejor promueven la reflexión sobre la práctica y un mejor conocimiento de vías alternativas para mejorar; trabajar de manera más estrecha y colaborativa entre quienes coordinan PIIMEG, PELPA y quienes coordinan pasantías ya que aparecen zonas de mutuo interés para fortalecer o cambiar si es necesario; requerir apoyo de áreas técnicas de Facultad o de la Universidad que ayuden a coordinadores y profesores a construir materiales mediacionales con potencialidad para este tipo de procesos de formación docente.

Valorar con la acción efectiva la puesta en marcha de la Diplomatura es marcar la continuidad relevante en este espacio institucional universitario. La demanda de la formación docente desde el Programa PIIMEI deja manifiesto la importancia sostenida de la elaboración de estos trayectos de formación a favor del cambio curricular.

Bibliografía citada en el proyecto

- Astudillo, M. (2003) Viabilidad Democrática en la Formación Pedagógica Universitaria. En Docencia Universitaria: miradas críticas y prospectivas. UNRC.
- Astudillo, M. y Rivarosa, A. (2014) ¿Qué piensan, sienten y demandan hoy los docentes universitarios noveles? Desafíos y propuestas. VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. UNR. Rosario. 21, 22 y 23 de abril.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) (2011) “Lineamientos Básicos sobre formación docente de profesores universitarios” San Juan.
- Carbonell Sebarroja, J. (2000) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Morata. Madrid.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2014) “Lineamientos Generales de formación docente
- Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Imbernón, F. (1994) La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Graó.
- Litwin, E. (2009) Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. En Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA.
- Lucarelli, E. (2009) Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimientos estamos hablando? En Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Río Cuarto. UNRC.
- Macchiarola, V. (2012) (coord.) Rupturas en el pensar y hacer. Políticas y Prácticas de innovación educativa en la universidad. Río Cuarto. UniRío.
- Marcelo, J. (2008) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003) (Eds.) La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid, Ed. Síntesis.

- Ortiz, F.; Etchegaray, S. y Astudillo, M. (2007) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. En Rivarosa, A. (comp.) Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Río Cuarto: UNRC.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Vogliotti, A.; Macchiarola, V.; Nicoletti, S. y G. Morales (1998). La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente. Revista Contextos de Educación. 1(1). Río Cuarto: UNRC.
- Zabalza, M. (2002). *Enseñar en la universidad. Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009) Ser profesor universitario hoy. En La cuestión universitaria. 5. pp. 69-81.

La integración de TIC en los procesos de formación continua del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas

*González, María Virginia¹,
Montero, Marcela Cristina², Fernández, Lía³*

¹ Departamento de Lenguas, ² Departamento de Geografía, ³ Departamento de Lenguas

FCH- UNRC

Resumen

En este artículo se presenta una investigación evaluativa de una experiencia de capacitación docente en tecnología educativa en el marco de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto con el objeto de ofrecer un espacio de formación y reflexión sobre el uso y apropiación de TIC para el diseño de entornos de aprendizajes innovadores y para la generación de comunidades de práctica virtuales. Tomando como línea de base los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (PIIMEI 2013-2014) respecto a la importancia de incluir las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes remarcaron la necesidad de plantear una estrategia de capacitación continua que les brinde la posibilidad de descubrir el potencial pedagógico de las TIC a través de la utilización de diferentes herramientas tecnológicas. Del mismo modo, la organización de comunidades de conocimiento y práctica para el intercambio de experiencias educativas es otra inquietud que los docentes manifestaron. En la siguiente comunicación se socializan las acciones, las dificultades y los logros

alcanzados con la implementación de la propuesta en pos de una renovación curricular impulsada por la universidad.

Palabras clave: TIC- Formación de formadores- Comunidades de práctica.

Introducción

Frente a los desafíos del mundo actual, las instituciones educativas, especialmente las de nivel superior, necesitan revisar la formación inicial y continua de futuros profesionales de la educación para adaptarla a los nuevos requerimientos de los escenarios de aprendizaje emergentes. Numerosos son los documentos e investigaciones que avalan un cambio en el currículo del Profesorado. Tal es el caso del documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) el cual incluye entre uno de sus objetivos el fortalecimiento de la profesión docente para mejorar la calidad educativa.

“Meta general octava: fortalecer la profesión docente. Meta específica 20: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria. Meta específica 21: favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la profesión docente”. (OEI, 2010: 11).

La lectura de dicho documento junto a estudios realizados por diferentes autores (Dorfsman 2012; Salinas, De Benito y Lizana 2014; Cabero y Marín, 2014;) transparentan la necesidad de una reforma educativa que considere las transformaciones socioculturales propiciadas por el avance tecnológico y los nuevos modos de acceder, producir y difundir conocimiento a través de los medios sociales en entornos colaborativos. La Sociedad de la Información también denominada Sociedad Red (Castells, 2006) demanda, en el ámbito educativo, una revisión de las metodologías didácticas existentes para adecuarlas al alumnado en la era digital. En este contexto la formación y competencia docente cumplen un papel fundamental como motor de cambio.

Según la tradición pedagógica, un buen profesor debe reunir tres aspectos básicos: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógi-

co y tener buenas cualidades personales que determinen el ejercicio de la docencia (Zabalza, 2003). Sin embargo, en la actualidad tales requisitos no son suficientes. Los docentes de este siglo necesitan desarrollar *nuevas competencias*, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los capacitarán para el buen desempeño de su profesión. A las competencias básicas (organización, presentación, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación) se les debe agregar la capacidad de innovación, de desarrollo curricular, investigación pedagógica y liderazgo de grupo (Zabalza 2009). Este mismo autor también incluye en su listado de *nuevas competencias* el manejo didáctico de las TIC.

Lograr esta reconfiguración del perfil profesional mencionado requiere un proceso de formación y desarrollo profesional docente cuya planificación y puesta en marcha representa un gran desafío para las instituciones educativas, en particular la formadora de formadores.

A partir del contexto mencionado se presenta una investigación evaluativa de una experiencia de formación en TIC dirigida a los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Dicha propuesta de capacitación y fortalecimiento docente para el uso y apropiación de TIC es desarrollada durante los años 2015/16 siguiendo una metodología de aprendizaje basada en la experiencia.

La Formación en TIC de los Profesorados en la Facultad de Ciencias Humanas.

En la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC los actuales diseños curriculares parecen no contemplar la integración de las TIC como un medio o recurso para enriquecer las propuestas pedagógicas y fortalecer las prácticas de la enseñanza. Tras la identificación de esta realidad, la demanda y necesidad de formación y capacitación en el uso y apropiación de las tecnologías por parte de docentes de las diferentes carreras de los Profesorados adquiere singular importancia. Una de las necesidades centrales en la formación en TIC es la capacitación acorde a los requerimientos de los escenarios de aprendizaje emergentes.

Teniendo en cuenta las iniciativas impulsadas por el gobierno nacional en estos últimos años respecto a la dotación de infraestructura

tecnológica en el nivel medio para el uso de netbooks en el aula, la universidad, formadora de futuros educadores no debería estar ignorando esta realidad. En cambio, debería estar ofreciendo una formación inicial docente y actualización del Profesorado en servicio para el empleo de estrategias metodológicas que integren entornos virtuales institucionales, sociales y personales de aprendizaje (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

En síntesis, una reforma curricular a favor de una mejora en la calidad educativa involucra una formación docente en el uso didáctico de los recursos tecnológicos aplicados al campo disciplinar, tal cual lo indica el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar conocido como TPACK (Technological Pedagogical And Content Knowledge), introducido por Shulman (1986) y retomado por Mishra y Koeler (2006; 2008) en sus investigaciones educativas. Dichos autores utilizaron este modelo con el propósito de ofrecer una explicación al conocimiento requerido por el docente para la correcta adaptación de la tecnología a su campo de estudio en el aula. En otras palabras, el modelo TPACK considera que el docente debe contar con los conocimientos sobre qué tecnologías son las apropiadas para la enseñanza de su disciplina, cómo utilizarlas, en qué situaciones/contexto, los aspectos positivos y negativos que se pueden presentar y cómo integrar las TIC para enseñar un contenido concreto de forma innovadora y que, al mismo tiempo, enriquezca el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, los coordinadores e integrantes de la Línea de Trabajo Académica Formación e Integración de TIC en el marco del PIIMEI de la Facultad de Ciencias Humanas en el 2015/16 iniciaron acciones con la intención de ofrecer al Profesorado un espacio de capacitación sobre el uso y apropiación de TIC para el diseño de entornos de aprendizajes innovadores y para la generación de comunidades de práctica virtuales.

La metodología aplicada durante la capacitación se basó en el aprendizaje a través de la experiencia dado que posibilita la construcción del conocimiento de manera compartida a través de la interacción entre pares. Y adoptamos la concepción de Macchiarella (2008) sobre investigación evaluativa para determinar el mérito o valor de la propuesta de formación docente en TIC en el marco del PIIMEI. Esta autora la define como

“(…) un proceso sistemático de formulación y respuesta a preguntas sobre el mérito y relevancia de un proyecto. Es un proceso de recogida, análisis y valoración de información a fin de tomar decisiones fundadas sobre un programa o proyecto educativo. Es un proceso de reconstrucción crítica de un proyecto que permite su conocimiento, comprensión y valoración con la finalidad de mejorarlo. Implica, por lo tanto, tres procesos centrales: conocer, valorar y proyectar”.

Desarrollo

En el marco de la Línea de Trabajo, la propuesta de formación, capacitación y fortalecimiento docente para el uso y apropiación de TIC, denominada “*La integración de TIC en los procesos de formación continua del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas*”, tuvo como objetivo principal generar un espacio de reflexión e intercambio de conocimiento sobre el uso pedagógico de las tecnologías. Del mismo modo, se propuso fomentar la creación de comunidades de práctica para facilitar la integración de TIC al currículo a favor del mejoramiento de la calidad educativa y las políticas de equidad que impulsa el Ministerio Nacional de Educación.

La propuesta fue difundida a través de los canales de comunicación institucional y estuvo principalmente dirigida a profesores responsables y docentes auxiliares de cátedras pertenecientes a los Profesorados. El curso-taller se dictó bajo la modalidad semipresencial para facilitar la asistencia por parte de los docentes al desarrollo de los diferentes módulos. Al curso se inscribieron ocho docentes de los Profesorados: un docente del Prof. y Licenciatura en Inglés; uno del Prof. en Educación Especial; uno de la Lic. en Psicopedagogía; y cinco docentes del Prof. y Lic. en Geografía.

En relación a los contenidos de la propuesta, se organizaron tres módulos de trabajo, con una duración equivalente a 20 horas cada uno e incluyeron temáticas tales como Internet y derechos de autor; mapas multimediales colaborativos, y edición de audiovisuales educativos. Los encuentros presenciales tuvieron lugar al inicio y al final del desarrollo de cada módulo, a modo de cierre. Se contó con un aula virtual en el SIAT a través de la cual se presentaron los ma-

teriales de lectura, materiales multimediales y se utilizaron los foros de debate como espacios de interacción y construcción colectiva del conocimiento.

En los encuentros presenciales de inicio se compartieron experiencias previas referidas a las temáticas a desarrollar. En forma virtual, esta instancia fue acompañada por una actividad que promovía el análisis de situaciones cotidianas aplicadas en diferentes contextos escolares. En las actividades de desarrollo se implementaron tareas de integración pedagógica-didáctica-tecnológica utilizando herramientas de la web y software específicos. Se promovió el intercambio de conocimiento en los foros de debate con el objetivo de consolidar la comunidad de práctica virtual.

Las actividades de cierre, desarrolladas en forma virtual y presencial, se basaron en la puesta en común de las producciones logradas con el objetivo de potenciar una reflexión crítica en forma colaborativa. Se retomaron también las diferentes intervenciones de los foros para la realización de la investigación evaluativa de la experiencia.

Instrumentos de la investigación evaluativa.

Para la valoración de la participación de los docentes se tuvo en cuenta la realización de los trabajos prácticos de cada módulo, las intervenciones en los foros de debate junto con el trabajo final que requería la integración de los contenidos desarrollados aplicados al espacio curricular específico de cada disciplina. Por lo tanto, se consideraron como indicadores de dicha evaluación: el análisis, selección y validación de la información en Internet; la elaboración de mapas multimediales colaborativos; y la edición de audiovisuales educativos; es decir, la apropiación de contenidos y aplicación de TIC en las diferentes áreas disciplinares y la capacidad de utilización de los espacios de interacción en los foros de debate.

Para la valoración de la propuesta del curso-taller se implementó una encuesta online y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes participantes. La encuesta contempló diversos aspectos de la formación docente en TIC y tuvo como objetivo central conocer su percepción respecto a la apropiación de las herramientas tecnológicas abordadas y evaluar la capacitación ofrecida en el marco

del PIIMEI. Por otro lado, las entrevistas tuvieron como principal intención conocer en qué magnitud la propuesta contribuyó al fortalecimiento del profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas para la inclusión de TIC en el desarrollo curricular correspondiente a cada campo disciplinar.

Resultados de la experiencia de capacitación docente: Valoración del Docente-Investigador

En líneas generales, los docentes participantes de esta experiencia de capacitación lograron desarrollar habilidades para el uso instrumental u operativo de las TIC, habilidades para el uso crítico y pedagógico de las tecnologías, habilidades y estrategias para la curación de materiales disponibles en la web y el desarrollo de habilidades sociales para el intercambio y generación de conocimiento en espacios de discusión tales como foros de debate.

Tomando como referencia el modelo TPACK puede decirse que los docentes pudieron desarrollar las tres dimensiones básicas del conocimiento que demandan los nuevos escenarios de aprendizaje y conformar una comunidad de práctica en torno al uso pedagógico de las TIC.

Resultados de la propuesta de formación. Valoración del Docente-Alumno

Tomando las dimensiones de valoración incluidas en la encuesta en cuanto a las expectativas al comienzo del curso y al cumplimiento de los objetivos planteados en la propuesta, estos fueron alcanzados satisfactoriamente. En una escala de Likert de cinco puntos, las elecciones se realizaron en las tres opciones mayores. Destacaron positivamente la posibilidad que tuvieron de aplicar los conocimientos y habilidades en el manejo de las TIC tanto en lo instrumental, lo pedagógico y disciplinar, como el trabajo en conjunto y el trabajo en red. El 75% expresó que es viable la incorporación de las herramientas en su ámbito docente. En cuanto a las habilidades logradas para el uso instrumental u operativo de las TIC, cinco participantes se auto-evaluaron en un nivel muy satisfactorio, dos en un nivel satisfactorio y sólo uno en un nivel poco satisfactorio.

La selección de lecturas, la elaboración de materiales mediados y actividades propuestas para contribuir a la formación en TIC como docente de futuros profesionales de la educación, fue clasificada por el 87% como muy buena y excelente. El seguimiento a través de las tutorías virtuales y encuentros presenciales fue calificado en un 63% como muy bueno y un 37% como excelente.

Entre las dificultades mencionadas se encuentran la organización del tiempo dedicado a las lecturas, la participación activa en los foros, el uso instrumental de las aplicaciones y la organización del trabajo en grupo de manera virtual. El obstáculo que constituía el uso del aula virtual al inicio de la propuesta fue superado en el transcurso del proceso de formación. Finalmente, todos los participantes valoraron la propuesta desarrollada como muy buena.

Con respecto a la valoración del impacto y viabilidad de la propuesta para el fortalecimiento de la profesión docente y para la mejora en la práctica de la enseñanza, los docentes manifestaron en las entrevistas haber integrado mapas multimediales colaborativos, audiovisuales educativos y el uso del entorno virtual SIAT durante el proceso de enseñanza y aprendizaje aplicado a su campo disciplinar. En relación a su percepción sobre esta innovación, los docentes expresaron que resultó positiva la experiencia de inclusión tecnológica en el aula dado que rompe con las prácticas tradicionales e involucra al estudiante más activamente en su proceso de construcción del conocimiento.

Conclusiones: análisis de la propuesta, alcances y dificultades

Haciendo un análisis retrospectivo de la propuesta y tomando como parámetro para su valoración la concepción de investigación evaluativa de Macchiarola (2008), se deriva que la puesta en marcha de dicha capacitación continua sobre la integración de TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de los Profesorados en la Facultad de Ciencias Humanas constituye un valioso antecedente en vista a la reforma en los planes de estudio.

Si bien se detectaron algunas falencias en cuanto a su ejecución en momentos previos al inicio del primer encuentro presencial debi-

do a inconvenientes en los canales de comunicación institucionales para la difusión de la capacitación, la propuesta tuvo alcances favorables. Los docentes participantes demostraron interés en incorporar recursos tecnológicos, aplicaciones web y/o el uso del entorno virtual SIAT en el diseño curricular de sus asignaturas haciéndolo explícito en los programas de estudio. Otro alcance de la propuesta ha sido la inclusión tecnológica en los espacios de pre-ingreso a las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas como parte de las actividades de integración a la cultura académica. Vale mencionar también, que la propuesta tuvo alcance en el nivel medio ya que algunos docentes aplicaron los contenidos desarrollados en escuelas secundarias de la ciudad y región.

En síntesis la investigación evaluativa de la experiencia de formación docente en TIC permitió al equipo coordinador realizar una reconstrucción crítica de los diferentes momentos de la propuesta: planificación, implementación y evaluación con la finalidad de mejorarla y proyectar nuevas acciones en pos de la integración curricular de las tecnologías.

Referencias

- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). "Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)". *Enlace Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), pp.11-24.
- Dorfsman, M. (2012). "La profesión docente en contextos de cambio: El docente global en la Sociedad de la Información". *RED-DUSC; Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. N°6-15/04/12. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Macchiarola, V. (2008). Investigación evaluativa de proyectos de innovación. Documento de Apoyo para la Planificación. Documento 2. Proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado, Secretaría de planificación y Relaciones Institucionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río cuarto, 2008. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei08/doc-a-planif-inv-eval.pdf>

- Mirshra,P, y Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge”. *Inteachers college record*, 108 (6), pp.1017-1054.
- Mirshra,P, y Koehler M.J. (2008). “Introducing TPCK”. *En Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*.
- OEI (2010). 2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI.
- Salinas,J., De Benito,B., Lizana, A. (2014). “Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº79 (28.1), pp. 145-163.
- Shulman, L.(1986).”Those who understand: knowledge growth in teaching”.*Educational Researcher*, 15 (2), pp.4-14
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). “Ser profesor universitario hoy”. *La Cuestión Universitaria*, nº5, pp.69-81.

Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución

*Ariana Azcurra, Soledad Fontana,
Andrea Garófolo, Susana Rocha*

Dpto. de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Este trabajo se estructuró en tres ejes: indagación, formación y difusión otorgando un carácter transversal a los objetivos planteados, las necesidades relevadas y las actividades previstas. Las tareas fueron asumidas considerando que la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs) contribuye a la formación disciplinaria específica, a la internacionalización de los estudios universitarios y a la cooperación internacional e interinstitucional. Así propusimos acciones de concientización, difusión y divulgación referidas a la presencia, actuación y acción de las lenguas extranjeras. Se realizaron encuestas y entrevistas a docentes de diferentes carreras de las cinco Facultades de la UNRC, que nos proveyeron datos sobre el conocimiento e interés de los docentes contactados con respecto a las LEs. Se evidenciaron también las escasas propuestas de formación en el área de las Lenguas extranjeras. La totalidad de los docentes encuestados expresó que es necesario que se ofrezcan cursos específicos de LEs en la Universidad, especial-

mente en inglés y portugués, además de francés, italiano y alemán, referidos a comprensión de textos técnicos, de escritura académica, de redacción de textos técnicos breves y cursos de comunicación. Los docentes calificaron el conocimiento de LEs como: “muy importante”, “fundamental”, “imprescindible”, “cada vez más necesario”, “esencial”, “indispensable”. Creemos que seguir accionando en pos de la formación docente en lenguas extranjeras representa un apoyo a la formación de los alumnos de grado, configurando un activo a la existencia [y convivencia] de múltiples culturas y contribuyendo a la comprensión y cosmovisión en un mundo globalizado.

Introducción

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, la enseñanza de lenguas extranjeras (o LEs) como apoyo de la formación disciplinaria específica tiene una tradición larga y sostenida. El dictado de diferentes idiomas como apoyo a la formación de grado en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y en carreras de las demás Facultades de la Universidad es una de las tareas centrales de los docentes del Departamento de Lenguas. De modo espontáneo, un grupo de docentes a cargo de las cinco lenguas que se dictan en la Universidad -alemán, francés, inglés, italiano y portugués- comienzan, años atrás, a reunirse con varias finalidades tales como: acordar criterios en relación con habilidades y contenidos mínimos a desarrollar por idioma y por nivel de cursado -I o II-, intentar dar solución a situaciones problemáticas que se presentaban -y se siguen presentando- en torno al dictado de las diferentes asignaturas que se denominaban históricamente “Área de Apoyo”, concientizar a la comunidad universitaria sobre el valor de aprender lenguas extranjeras en un mundo globalizado y jerarquizar la planta docente en cargos, dedicaciones y conformación de equipos de cátedra. De estas reuniones surge además la necesidad de plantear una oferta de cursos de extensión y de posgrado para la lectura académica destinada a los diferentes estamentos de la comunidad universitaria y a la comunidad en general.

El presente proyecto encuentra entre sus integrantes a docentes del Área de Apoyo del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas, a docentes miembros de la Comisión Curricular del Área (Res. CD. N° 327/2014), así como también a integrantes

del Programa de Formación del Profesorado en el Contexto de la Facultad de Ciencias Humanas, PIIMEI 2013-2015: *Inserción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines académicos como contribución a la alfabetización académica en los Planes de Estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: relevamiento y propuestas de acción* (Línea de Trabajo N°5: Formación y Alfabetización, Res. N° 766/2013), y dos alumnas de grado, de la Lic. en Enfermería y del Profesorado de Francés.

En primer lugar, es importante recordar que en el anterior proyecto PIIMEI nos ocupamos de revisar la ubicación académico-administrativa de las asignaturas de lenguas extranjeras en los planes de estudio de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas cargados en SIAL -Sistema Integral de Alumnos para Docentes-; evaluamos los programas de las asignaturas de las diferentes lenguas extranjeras -alemán, francés, inglés, italiano y portugués- para la Facultad de Ciencias Humanas, así como también para la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales y Facultad de Agronomía y Veterinaria. Realizamos también un diagnóstico –mediante encuesta- destinado a alumnos de grado de las Facultades mencionadas para recoger datos referidos a expectativas y conocimientos previos de las lenguas extranjeras con fines académicos. Los resultados de este diagnóstico mostraron buena valoración por parte de los alumnos sobre la relevancia de las asignaturas de lenguas extranjeras para la formación específica como también para –su- la alfabetización académica en general.

Efectivamente, según entendemos, la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye a la alfabetización académica, a la formación disciplinaria específica, a la internacionalización de los estudios universitarios y a la cooperación internacional e interinstitucional (Carlino, 2003; Serrano de Moreno, 2008; Cruz y D’Alessandro, 2011; Wester, Rocha y Bussone, 2015). Las lenguas extranjeras cumplen un rol fundamental en la alfabetización académica de los alumnos en la universidad. Según Carlino (2003), la alfabetización académica implica la adquisición de estrategias que les permiten a los alumnos acceder a la cultura discursiva de sus disciplinas “así como a las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. En este proceso, creemos que el aprendizaje de LEs puede ayudar a los estudiantes a comprender los

géneros específicos de sus disciplinas producidos en otras lenguas, y de esta manera, poder participar en prácticas de estudio de sus disciplinas. Sin embargo, esta enseñanza no sólo depende de lo percibido o aprendido por los alumnos, como lo corrobora la especialista en investigación evaluativa de la UNRC, la Prof. Macchiarola (2008), para quien “las innovaciones no pueden evaluarse solo a través de los logros o resultados en los aprendizajes de los estudiantes” (p.3), sino que se hace necesario continuar operando en acciones de toma de conocimiento, concientización, difusión y divulgación referida a la presencia, actuación y acción de las lenguas extranjeras por parte también de docentes, de la institución universitaria y de la comunidad toda. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNRC, también tiene vigencia lo que Serrano de Moreno (2008) afirma respecto de la educación, en general, y especialmente respecto de la lectura para la comprensión crítica. Como la autora afirma, la lectura de textos académicos en LEs permite

Fortalecer en el individuo la responsabilidad en sus propias ideas, la tolerancia de las ideas de los otros y el intercambio de opiniones, como componentes que son esenciales en la formación y en el ejercicio de la ciudadanía y en la comprensión y el conocimiento del mundo (Serrano de Moreno, 2008).

En el mismo sentido, Eco (1999) enfatiza que “desconocer las lenguas produce siempre intolerancia” (p.10). Es preciso considerar igualmente que el mundo y por ende las lenguas como producciones culturales, no permanecen como entidades fijas sino en perpetuo movimiento e intercambio “puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, cambian los significados y cambia nuestra manera de leer y escribir, de modo que hoy, estas tareas son concebidas no solo como procesos cognitivos, sino también como prácticas socioculturales” (Serrano de Moreno, 2008), entendiendo estas prácticas en un sentido amplio, desde el contexto de la enseñanza de las LEs, el acercamiento a sociedades y culturas del mundo. Por lo tanto, la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras -alemán, francés, inglés, italiano y portugués- representan un apoyo a la formación no solo de los alumnos de grado sino también de los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, como también de las otras facultades de la universidad, configurando un activo a la existencia -y convivencia- de múltiples culturas y contribuyendo a la comprensión y cosmovisión

en un mundo globalizado. Este proyecto se enmarca en un enfoque de investigación evaluativa y evaluación participativa (Macchiarola, 2008), cuya finalidad es, desde una mirada crítico-reflexiva de la realidad de las LEs en el contexto universitario, imaginar alternativas innovadoras para fortalecer su conocimiento y reconocimiento.

Desarrollo

El equipo participante de este proyecto se comprometió a buscar alternativas relacionadas con situaciones problemáticas a considerar que se fueron detectando antes de la creación de la Comisión Curricular del Área de Apoyo en el año 2012, entre otras:

- necesidad de revisar y sistematizar marcos teóricos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos de las diferentes asignaturas del Área;
- disparidad de criterios mínimos referidos a enfoques teóricos y prácticos de las asignaturas en cuanto a la selección de contenidos, métodos, modos de evaluación;
- falta de conocimiento de los materiales y la bibliografía en lengua extranjera que utilizan los docentes, en especial de la Facultad de Ciencias Humanas;
- necesidad de acordar criterios sobre aspectos formales en planes de estudio en cuanto a denominación, carga horaria, equivalencias de las lenguas extranjeras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas;
- necesidad de detectar conocimientos previos en lenguas extranjeras de nuestro alumnado;
- falta de difusión de las ofertas académicas y toma de conciencia sobre la relevancia de las lenguas extranjeras dentro de la comunidad universitaria, en especial en las Carreras de Grado de la Facultad de Ciencias Humanas;
- escasez de respuestas a demandas de cursos de extensión sobre lenguas extranjeras con fines específicos;
- falta de sistematización de la oferta de cursos de lenguas extranjeras con fines académicos para las diferentes carreras de posgrado de la UNRC.

Considerando estas situaciones-problemas, se planteó como objetivo general profundizar la integración de las lenguas extranjeras a la cultura universitaria para mejorar la formación académica de sus miembros en el contexto de un mundo diverso en permanente evolución. Los objetivos específicos que se propusieron son sistematizar indagaciones sobre marcos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos en la UNRC, desarrollar ofertas de enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos, continuar propiciando tareas de difusión referidas a la existencia y relevancia de las lenguas extranjeras dentro de la comunidad universitaria, en especial en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas y crear espacios de interacción e intercambio de saberes y experiencias atendiendo a la diversidad lingüística y cultural. A partir de estos objetivos se diseñaron y concretaron las siguientes actividades:

1. Encuentros entre miembros del equipo: Estos encuentros periódicos multilingües e inéditos entre docentes de diferentes lenguas permitieron repensar y unificar algunos criterios en referencia al dictado de las asignaturas desde una mirada crítico-reflexiva de objetivos, materiales, formas metodológicas relacionadas con la enseñanza de lectocomprensión de textos académicos. Igualmente, las reuniones interdisciplinarias permitieron decidir en conjunto acciones prioritarias en relación con las LEs en el ámbito universitario. Por otra parte, participar de reuniones propuestas por Secretaría Académica permitió tomar conciencia de la diversidad de áreas y acciones involucradas en el Programa PIIMEI y conocer la actualidad del contexto de trabajo en el que estamos insertos.
2. Interacción con medios de difusión: Esta instancia de difusión propició un acercamiento a la comunidad local y universitaria para apoyar la concientización sobre la existencia y relevancia de las lenguas extranjeras dentro de la comunidad universitaria. En todos los casos, locutores y periodistas de medios locales y de la universidad se mostraron muy interesados en esta temática. En general, se desconocían los cursos de lenguas extranjeras que se dictan en la UNRC y, en particular, el trabajo que se realiza en relación con la enseñanza de la lectocomprensión de textos académicos en LEs.

3. Acercamiento a alumnos: Las diferentes actividades de difusión, realizadas en instancias de ingreso (2015, 2016 y 2017) y con alumnos avanzados de grado, permitieron a los alumnos ingresantes obtener información acerca de los docentes responsables y sus horarios, y posibilitaron reconocer la necesidad de seguir pensando estrategias de acercamiento entre las asignaturas de LEs y las Carreras de Grado en las que los cursos de lenguas extranjeras se dictan.
4. Socialización de resultados en ámbitos de actualización y formación: Se envió una ponencia a las Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe) que se desarrollaron en Junio de 2016. Este trabajo se centró en presentar y describir el lugar de las lenguas extranjeras en dos espacios curriculares: dio cuenta de la creación e incorporación del Área de Apoyo a la estructura institucional del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, y compartió la tarea realizada en el contexto del PIIMEI para el mejoramiento de la enseñanza de grado, donde se buscó conocer, entre otros, el uso, el interés y las necesidades por parte de docentes de la universidad hacia las lenguas extranjeras en tareas de docencia, investigación y formación.
5. Cursos de LEs extracurriculares:
Francés para Veterinaria: Este curso de Francés solicitado por la Facultad de Agronomía y Veterinaria para atender a las actividades de formación de sus alumnos en el contexto de intercambios con universidades francesas, plantea la necesidad de imaginar y articular nuevas propuestas de parte de las demás lenguas que se aprenden en la UNRC, para avanzar hacia la internacionalización de los estudios universitarios propiciando la cooperación internacional e interinstitucional.
Curso de extensión de Portugués: destinado a toda la comunidad universitaria, dictado en el año 2015, con la finalidad de desarrollar habilidades de comprensión y producción escrita y oral.
Curso de Alemán general: destinado a toda la comunidad universitaria, dictado a mediados de 2016, con la intención de desarrollar igualmente las habilidades descriptas en el ítem anterior.
6. Realización de encuestas y entrevistas a docentes: Siguiendo el enfoque de un estudio cuantitativo cualitativo se diseñó una

encuesta que fue propiciada de modo *on line* por Tablones del correo electrónico de la Universidad a todos los docentes de la misma⁷ (1). Asimismo, se diseñó una entrevista personalizada, grabada en forma personal a un número reducido de docentes que habían participado previamente de la encuesta y habían expresado su voluntad de participar en la entrevista enviando su correo electrónico para ser contactados.

6.1 Análisis de las encuestas: De las encuestas realizadas en junio de 2015 se desprende que, de un total de 1800 docentes que se desempeñan en nuestra casa de altos estudios, respondieron 88 a la encuesta. En las siguientes tablas se presentan los resultados más relevantes de la misma:

Fig. 1. Porcentaje de docentes que respondieron por facultad

34,8%	Ciencias Exactas
24,7%	Agronomía y Veterinaria
19,1%	Ingeniería
13,5%	Ciencias Económicas
12,5%	Ciencias Humanas

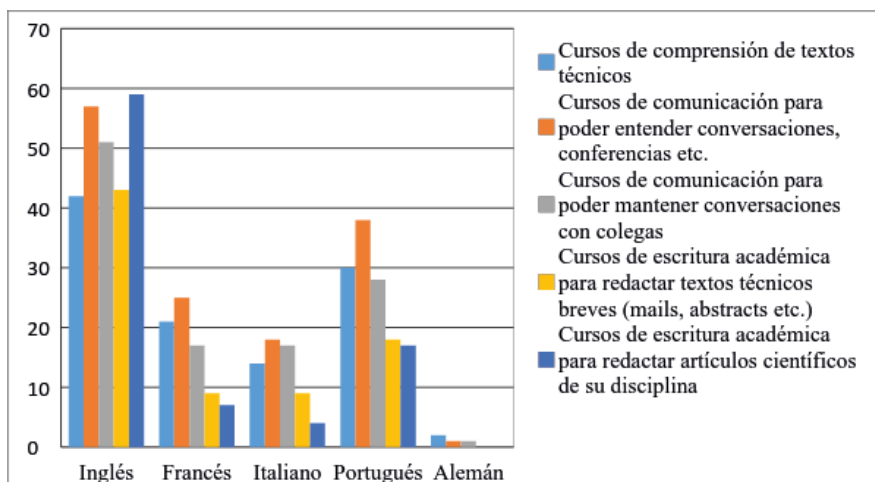
Fig.2: Conocimientos y habilidades en lenguas extranjeras

	Inglés	Portugués	Italiano	Francés	Alemán
	N = 85	N = 44	N = 24	N = 22	N = 7
	%	%	%	%	%
Lee textos técnicos	95.2	95.5	82.6	85.7	85.7
Entiende conversaciones, conferencias etc.	42.9	47.7	56.5	38.1	28.6

7 (1)Encuesta docente 2015. Realizada por este equipo en: https://docs.google.com/forms/d/1juAG-jnqwrTQvhLomNq6lyIQw55uxUQA4puLC-8JPwuM/viewform?usp=send_form

Escribe textos técnicos breves (mails, abstracts etc.)	52.4	13.6	13	19	28.6
Escribe artículos sobre temas de su disciplina	41.7	13.6	0	0	14.3
Mantiene conversaciones con colegas	23.8	18.2	17.4	14.3	42.9

Fig. 3: Necesidad de cursos de lenguas extranjeras



6.2 Análisis de las entrevistas: A partir de lo evidenciado en las encuestas, se buscó profundizar en algunos aspectos de las respuestas mediante la técnica de entrevista personal a aquellos docentes que mostraron su interés en brindar mayores detalles sobre lo respondido. La modalidad de selección de docentes refirió a una muestra aleatoria considerando que estuvieran representados docentes de las diferentes Facultades de la UNRC. Fueron invitados a responder a la entrevista personal quienes, en la encuesta *on line*, habían ofrecido sus direcciones de correo electrónico. Serán tomados en cuenta para el presente análisis fragmentos de respuestas de las siete entrevistas realizadas que aluden a las tres categorías en análisis. Estas surgen de los obje-

tivos planteados y las preguntas formuladas en las entrevistas. Estas categorías refieren a: conocimientos, habilidades y usos en LEs, lengua(s) considerada(s) más importante(s) para desempeño académico y profesional y opinión sobre la enseñanza de las LEs en la UNRC y en la universidad pública argentina en general. Cada docente será identificado por las iniciales de su nombre para resguardar su identidad y por la cantidad de años de antigüedad en la docencia.

Categorías de análisis:

- Conocimientos, habilidades y usos en LEs

Los docentes entrevistados dijeron tener conocimientos mayoritariamente del inglés pero también de otras lenguas extranjeras. Se destaca el uso de diferentes habilidades pero mayormente la comprensión escrita de textos académicos:

(SB – 30 años de antigüedad) *“Inglés, es lo más fuerte; hablo, leo, escribo, fluidamente...italiano. Estoy un poco dura con el italiano, porque hace mucho que no lo hablo, pero...hablar y escuchar y entender y leer... Entiendo bien oral y escrito el portugués, tanto en la investigación como en la docencia. Traducción de textos académicos. Lo utilizo en investigación todo lo que está traducido es material de lectura obligatoria. Lo que es de lectura complementaria está en los idiomas originales por bibliografía. Escribo artículos, es decir mi tesis de Doctorado la escribí en inglés...todo lo que está traducido es material de lectura obligatoria. Lo que es de lectura complementaria está en los idiomas originales.”*

(MB – 20 años de antigüedad) *“Tengo más vale una cuestión de comprensión oral y escrita con algunas lenguas por ejemplo con las cuales yo he tenido más afinidad: el francés, el portugués, las lenguas más de raíz latina, tengo como hasta que las puedo entender, las voy entendiendo y si leo puedo ir tomando lo grueso...Y con el inglés...en realidad yo uso bastante poco, eso potencia mi desinterés. Yo me he topado por ejemplo en un curso de Maestría con algún texto en inglés o portugués, en mi formación clínica, más que nada con el francés, no es lo mismo leer a Lacan en francés que por su-*

puesto no lo leo, no, o lo leo muy poco, pero no es lo mismo leerlo en francés que la traducción de los seminarios al castellano, un texto vinculado al campo disciplinar, a mi área de desarrollo, también, tengo bastante comprensión pero me cuesta mucho entenderlo si lo hablan... y no tengo nada demasiado imperante para decir que necesito aprender una lengua. Es más, sería una especie de hobby una lengua.”

(GG – 23 años de antigüedad) *“Casi bilingüe en portugués porque viví 7 años en Río de Janeiro y escribí mi tesis de maestría y doctoral en portugués, vivir y trabajar en otro país te hace prácticamente bilingüe... Por necesidad y viajes inglés... bueno el inglés “la” lengua... Estudié alemán también... Pero básicamente con la intención de viajar... Ahí a la fuerza aprendí inglés técnico... Ese fue mi primer impacto donde me di cuenta que había que aprender inglés.”*

(MP – 6 años de antigüedad) *“Los únicos conocimientos básicos que tengo son en inglés técnico: comprensión de textos y producción de textos para poder leer papers y escribir para publicar en el extranjero. De otros idiomas no poseo ningún conocimiento.”*

(NA – 5 años de antigüedad) *“Durante mi adolescencia estudié lengua y cultura italiana durante 7 años en la Dante Alighieri de mi ciudad natal, Belville, porque era accesible. El italiano tiene que ver con mis raíces por eso me interesó estudiarlo. El inglés en mi pueblo era inaccesible. Es el idioma que más se necesita pero es el menos accesible económicamente hablando porque uno tiene que esforzarse bastante para poder pagarlo. No me fue de mucha utilidad porque son muchos alumnos y cuando algunos están más adelantados que otros se produce una brecha inalcanzable de conocimientos a lo largo del año. Actualmente, estoy yendo a una academia porque lo necesito para investigación.”*

(AZ – sin especificar antigüedad) *“Sinceramente puedo leer inglés razonablemente. Comprensión de textos, si... lo hablo con un nivel un poco menor a eso, sería una comprensión oral razonable pero no demasiado buena, puedo ir a un congreso e interactuar y presentar*

mi trabajo en inglés...pero con dificultades... En el francés tengo comprensión de textos pero la comprensión oral y el interactuar no me resulta tan fácil... aunque no sé si es por la cercanía del español con el francés por ser lenguas latinas... he estado en Francia en instancias de investigación y más o menos pude improvisar digamos... Con el italiano es algo parecido pero logro leerlo sin problemas y comprenderlo más o menos sin problemas y con el portugués me sucede lo mismo. En portugués comprendo casi todo, en italiano y en el francés me doy cuenta cuál es el hilo conductor pero se me escapan cosas... me pierdo los matices, las entrelíneas, entiendo lo global, lo general... pero me faltan muchos elementos para poder sacarle bien el jugo. He escrito muchos textos breves en inglés, algunos en italiano y varios en portugués. En francés no. Pero son textos breves...yo interactúo en inglés con un tipo, escribo abstracts pero ya escribir un trabajo completo no, lo he hecho pero me ha quedado regular... eso ya es más complicado porque requiere otro tipo de pulido, no lo escribo yo recurro a un traductor.”

(JH– 30 años de antigüedad) *“Mi formación formal ha sido dos cursos de lectura que organizó, de lectura técnica que organizó la facultad, esta facultad hace muchos años, (¿en qué lengua?... Interviene entrevistadora) en inglés,... en inglés y de portugués no tengo una formación sistemática, sí tengo lectura desde hace mucho tiempo. Ninguna trayectoria formal, lo que si leyendo (portugués) me siento bastante cómodo... y hablando nada de nada... escuchando, entendiendo, he participado en congresos y todas esas cuestiones que son en Brasil y casi exclusivamente en portugués y me siento más o menos cómodo escuchando. ¡Sí!... Hablar nada de nada.”*

- Lengua(s) considerada(s) más importante(s) para desempeño académico y profesional

En esta categoría los docentes entrevistados mencionan igualmente el inglés, pero también la necesidad de conocer otras lenguas según el área de especialización y la tendencia mundial que demanda leer, comprender, escribir y hablar en más de una lengua extranjera para su carrera de docente-investigador:

(SB) *“En mi caso es el inglés, por el campo.”*

(MB) *“El inglés es fundamental, yo la verdad es que si tuviese que elegir una lengua para aprender y me parece que elegiría el francés porque tengo una formación psicoanalista lacaniana y el francés tiene un peso increíble, de hecho la mayoría de los psicoanalistas lacanianos saben y han estudiado francés. Y por el otro lado, a lo mejor, dentro de la universidad también me topo más o me encuentro más con textos en inglés, en portugués.”*

(GG) *“Cuando se decide por la vida académica por lo menos en las tecnologías, leer y escribir, en inglés es fundamental, actualmente tengo más de 60 artículos publicados en revistas indexadas en inglés... Para nosotros la lengua es fundamental, no necesariamente la extranjera.”*

(MP) *“El inglés y ahora el portugués. El portugués para las publicaciones científicas también, ahora puedes hacer los resúmenes en inglés, francés o portugués, en los tres idiomas.”*

(NA) *“El inglés porque yo trabajo con imágenes satelitales.”*

(AZ) *“La bilingüedad es clave, es fundamental en este mundo contemporáneo no se puede no saber... en todo caso el alumno no saldrá sabiendo cinco idiomas bien pero sí... uno y bien...”*

(JH) *“Si yo las tuviera que ordenar en orden de importancia hoy para mi trayectoria es el portugués. Aparte para la carrera de economía el inglés es una demanda bastante intensa. Pero eso depende de las líneas de trabajo teóricas que uno quiera desarrollar, depende de la línea teórica... el mainstream digamos sí... básicamente textos en inglés, si uno quiere saber qué se está discutiendo en la punta tiene que ir a leer cosas en inglés... esto por donde yo estoy trabajando ahora es en portugués y en castellano son lenguas donde uno se... encuentra buen material y discusiones bien actuales... pero... bu cada uno va haciendo su trayectoria. Yo no leo francés.”*

- Opinión sobre la enseñanza de las LEs en la UNRC y en la universidad pública argentina

En esta sección de la entrevista, las opiniones están un poco divididas: mientras que algunos docentes consideran que tienen escasos conocimientos para opinar, otros son contundentes en cuanto a la escasez de propuestas referidas a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad argentina con respecto al resto del mundo, lo que empobrece el trabajo académico en docencia, investigación y formación. Los docentes destacan el significativo valor de conocer lenguas extranjeras en un mundo en constante evolución.

(SB) *“Tengo poco para aportar en términos de la opinión de la enseñanza de las lenguas en la universidad, porque no tengo un contacto fluido con el Dpto. de Lenguas... mi aprendizaje de las lenguas no pasó nunca por la universidad. El inglés lo tengo por vivencia en país de habla inglesa desde joven y el italiano que es la otra lengua más fuerte es por estudiar en academias de italiano cuando era chica y tener familia directa italiana, haber estado casada con un italiano de familia italiana. Me parece que saber lenguas es importante siempre. Me parece que el solo hecho de poder pensar en lenguas diferentes implica una forma diferente de ver el mundo que también es diferente, menos rígida, menos esquemática, es más dúctil... Abre la concepción de poder conceptualizar un mismo fenómeno de maneras diferentes. No solamente por la utilización de la lengua sino porque conceptualmente son diferentes. Es decir que desde ese punto de vista creo que es absolutamente positivo. El lado negativo lo vería por la obligación en posgrado o en grado de tener que dar pruebas de suficiencias en otros idiomas. Aprender idioma es sumamente útil, sumamente importante, te abre la cabeza, te permite ver de manera más flexible un montón de cosas cuando empezás a ver que hay muchas formas de conceptualizar y de construir esa realidad y que la lengua tiene una incidencia importante.”*

(MB) *“...yo si tuviera que optar por alguno de los idiomas, lo haría dentro de lo que ofrece la universidad. No lo haría en ninguna aca-*

demia privada, ni mucho menos. Es más yo tuve algunos intentos de hacer francés pero qué es lo que pasa... es tanta la sobrecarga de actividades que por ahí no me terminan coincidiendo horarios, no me da los horarios ni la cabeza.”

(GG) *“Es mala, ya que depende con que comparemos. Si lo comparo con una universidad europea, ya te daré el ejemplo, estamos en “una villa miseria”. El nivel de la universidad argentina en general es malo... mi preocupación va más allá de una lengua extranjera, sino cómo tratar de resolver el problema de la capacidad de expresión en la lengua materna... creo que debe ser más fácil entrenar a los alumnos en una lengua extranjera que en la propia por los vicios que ya traen los alumnos de su lengua.”*

(MP) *“Yo pienso que debería dedicarse más tiempo a las lenguas extranjeras. Esta falencia me impide recaudar mucha información nueva sobre investigaciones.”*

(NA) *“A mí la verdad es que las lenguas me re llaman la atención, me gustaría aprender alemán, francés, todas... me encantan pero no me da el tiempo. Me parecen geniales todos los cursos de los niveles como los cursos para la preparación para rendir el TOEFL que se rinde en Córdoba. Está genial que uno pueda acceder a eso y si uno se hace el tiempo, las cosas están, por eso estamos en la universidad pública.”*

(AZ) *“Creo que son fundamentales... hoy tienen un lugar miserable por no decir inexistente... De verdad, tendrían que ser parte de la formación básica de los alumnos de grado. Para mí y yo me doy cuenta ahora luego de muchos años, que es un faltante catastrófico. Las lenguas extranjeras están siempre puestas de manera marginal, superficial... tendrían que ser una cosa no tan solo obligatoria sino que mucho más sistemáticas para obtener un conocimiento práctico que le permita al alumno, leer e interactuar y esto yo no conozco que en la Argentina la universidad pública lo otorgue y esto es catastrófico fundamentalmente para la gente que luego quiere hacer investigación o para obtener una beca... Y esto se nota cuando llega el momento... es un déficit horrible y tendría que haber mucho más*

tiempo dedicado a esto que a otras actividades menos urgentes. Las lenguas extranjeras tienen que estar sí o sí. Pero no están en ninguna universidad pública. En la universidad, un alumno tendría que tener cuatro años intensivos de un idioma y obligatorio, como si fuera una materia clave de la carrera y bueno ahí estamos... ”

(JH) *“La UNRC tengo la experiencia personal de que hay una buena oferta, desaprovechada en mi caso absolutamente y creo que poco aprovechada por la mayoría. Pero me parece que la oferta que hace la facultad de humanas esta buena. En un ranking para mí personalmente es el portugués, y como viene formateada la academia hoy y en el mundo... eh... supongo que justifica que haya una oferta más visible en la universidad de inglés... y me parece bien que haya un buen surtido...”*

Los instrumentos utilizados en este estudio, encuesta y entrevista, permitieron tomar conocimiento de los saberes, usos, intereses y valoración de los docentes de la UNRC con respecto a las LEs.

Por una parte, en la encuesta el número escaso de respuestas, 88 docentes sobre un total de 1800 docentes en toda la universidad, no alcanzó nuestras expectativas. Quizá esto se debió a haber utilizado el correo institucional general (Tablones) en lugar del correo personal de cada docente. Por otro lado, creemos que esto se podría haber evitado al anunciar previamente la realización de esta encuesta en los canales de difusión institucionales y por facultades.

De todas maneras, se observa que hay diferentes proporciones de docentes que respondieron por Facultad siendo que más del 50% de las respuestas se evidenciaron entre las Facultades de Ciencias Exactas y Agronomía y Veterinaria.

Con respecto a los conocimientos y habilidades en LEs, mayormente los docentes respondieron que poseen conocimientos y habilidades especialmente en idioma inglés, en particular la lectura y escritura de textos técnicos, lo que coincide con alemán; en los otros idiomas los docentes han desarrollado coincidentemente la habilidad de lectocomprensión, comprendiendo oralmente (conversaciones o conferencias), más que lo que producen, de acuerdo a los datos arrojados por la encuesta (ver figura 2).

Por último, en relación con la necesidad de cursos de lenguas extranjeras, los docentes participantes de la encuesta expresaron que es necesario que se ofrezcan cursos específicos de lenguas extranjeras en la UNRC especialmente en inglés y portugués, además de francés, italiano y alemán, coincidiendo en solicitar cursos de comunicación para entender conferencias y conversaciones, para comprender textos técnicos así como para la escritura académica, de redacción de textos técnicos breves (*abstracts*, mails) y redacción de textos científicos. En la pregunta abierta que se realizó hacia el final de la encuesta, los docentes calificaron el conocimiento de LEs como: “muy importante”, “fundamental”, “imprescindible”, “cada vez más necesario”, “esencial”, “indispensable”.

En relación con la entrevista, hay dispares formaciones en LEs; los docentes conocen el inglés pero, según la profesión, el trayecto –de vida y académico–, la antigüedad en la institución, sus posibilidades de acceso a las diferentes lenguas, los requerimientos académicos según su cargo y las tareas asumidas, cada uno ha profundizado sus conocimientos en una u otra lengua. Este trayecto ha permitido igualmente que cada docente haya desarrollado diferentes habilidades y usos de las lenguas.

Todos los docentes coinciden también en considerar al inglés como la lengua más importante internacionalmente para el desempeño académico y profesional, y a la vez reconocen el interés por aprender otras lenguas según su perfil académico. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de las LEs en la universidad pública, plantean opiniones diversas, según su propia formación, sus necesidades e intereses.

Conclusiones

La realización de esta propuesta de innovación nos permitió reflexionar y discutir sobre algunos marcos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos en la UNRC. La discusión sobre los diferentes lineamientos teóricos y metodologías de trabajo que caracterizan nuestras prácticas de enseñanza nos dio la posibilidad de comenzar a establecer criterios comunes para la selección de contenidos, metodologías y enfoques de evaluación relevantes en el contexto de los cursos de lenguas extranjeras con

finés académicos que se dictan en nuestra universidad. A partir de estos espacios de discusión y de actividades de indagación, pudimos conocer acerca de las habilidades de uso de lenguas extranjeras de los docentes de nuestra universidad además de los materiales (géneros textuales) y la bibliografía en otras lenguas que ellos utilizan en sus clases. Estos datos nos han permitido iniciar la planificación y diseño de nuevos cursos de lenguas extranjeras que puedan responder a las diferentes necesidades no solo de los docentes sino también de los alumnos de la UNRC.

Al mismo tiempo, las tareas de difusión sobre los cursos de LEs, en especial en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, sus objetivos y su relevancia para la alfabetización académica permitió continuar concientizando a los estudiantes sobre la propuesta de ofertas académicas de enseñanza de LEs con fines específicos para todas las facultades de la comunidad universitaria.

La instancia de investigación evaluativa nos permitió realizar una mirada hacia el proyecto propiamente dicho y lograr una comprensión integral del contexto donde se llevó a cabo la investigación. Desde el enfoque de la investigación evaluativa y de la evaluación de contexto (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1996), en primer lugar, se realizó una evaluación de diagnóstico, la cual implicó un análisis de la situación del Área de Apoyo, específicamente las necesidades y situaciones problemáticas existentes en el contexto de los cursos de LEs de nuestra universidad. En esta etapa revisamos los resultados del proyecto PIIMEI anterior, considerando principalmente los datos relacionados con las expectativas y conocimientos previos de las lenguas extranjeras con fines académicos de los alumnos de grado de las diferentes Facultades. En base al análisis de estos datos, se planificó continuar trabajando sobre la evaluación de las necesidades de nuestra Área, indagando en este proyecto acerca de los materiales y la bibliografía en lengua extranjera que los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas utilizan para sus actividades académicas (docencia, investigación, extensión) y la relevancia que ellos le otorgan a las LEs para realizar estas actividades. Posteriormente, se trazaron los objetivos que guiaron nuestra propuesta y se concretaron diferentes acciones para llevar a cabo el proyecto y realizar los ajustes necesarios.

Asimismo, evaluamos las distintas etapas del desarrollo del proyecto: el diseño de instrumentos de recolección de datos (entrevista y encuesta), la información aportada por los docentes encuestados y entrevistados y el material utilizado para la difusión de los cursos de lenguas extranjeras que se dictan en nuestra universidad, en especial en la Facultad de Ciencias Humanas. Se evaluó, por último, el impacto del proyecto, particularmente cómo nuestros resultados pueden informar el diseño de nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos que puedan finalmente contribuir a la alfabetización académica de nuestros alumnos. La evaluación de los resultados de este proyecto nos permitió comenzar a tomar decisiones y planificar el desarrollo de nuevos cursos con objetivos relevantes a las necesidades de los alumnos y docentes de la UNRC.

Como Macchiarola (2008) afirma con respecto a la investigación evaluativa, esta instancia de evaluación representó un proceso valioso que condujo a la toma de nuevas decisiones y a la resolución de diversos problemas en el contexto del Área de Apoyo de lenguas extranjeras.

Los logros de esta innovación constituyen un aporte significativo al desarrollo de esta Área y permiten que la enseñanza de LEs en el ámbito de la UNRC pueda configurar espacios de (re)creación, (inter)acción, intercambio de saberes, experiencias entre docentes y alumnos en pos de la diversidad lingüística y cultural.

Notas

(1) Encuesta docente 2015. Realizada por este equipo en: https://docs.google.com/forms/d/1juAG-jnqwrTQvhLomNq6lyIQw55uxUQA4puLC8JPwuM/viewform?usp=send_form

(2) Los destacados en negrita son nuestros.

Referencias

- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. UNI-PLURI/VERSIDAD Vol.3 No 2, 2003 Versión Digital Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín, Col <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Cruz, A. y D'Alessandro, A. (2011). Esquemas de conocimiento previo en la comprensión lectora en lengua extranjera: Su aplicación en materiales para el desarrollo de la comprensión lectora en el Nivel Superior. Cátedra UNESCO, lectura y Escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones.7/Lectura y Escritura: Segundas Lenguas y lenguas Extranjeras. P. 52. PDF file:///J:/Downloads/serie%20Unesco_volumen%2007_AAVV%20(1).pdf
- Eco, U. (1999). Méconnaître les langues produit de l'intolérance. Entrevista in: *L'Express* 22/4/1999. France. Pags. 10-13
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm [9-03-2017].
- Macchiarola, V. (2008) *La investigación evaluativa de proyectos de innovación*. Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado. Documentos de apoyo para la planificación. Disponible en www.unrc.edu.ar/descargar/pei08/doc-a-planif-inv-eval.pdf
- Serrano de Moreno, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. Letras [Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Venezuela; ISSN 0459-1283]. 50, 76: 172-228. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004[16-03-2017].
- Wester J., Rocha S. y Bussone, N. (2015). Inserción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines académicos como contribución a la alfabetización académica en los planes de estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: relevamiento y propuestas de acción. (Inédito)

**Estrategias de seguimiento,
permanencia y contención
a estudiantes en el marco de
políticas académicas que valoran la
Democratización del conocimiento.
Experiencia profesorado en Lengua y
Literatura en General Cabrera**

Silvina Barroso, Anahí Asquineyer, Adriana Milanesio

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias
Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En el presente artículo proponemos comunicar la experiencia de trabajo en una de las líneas PIIMEI 2015-2016 enmarcadas en la articulación entre la UNRC y los ISFD de la Jurisdicción Córdoba. Específicamente, nos referimos a la vinculación entre el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC (PLyL) y el Profesorado de Lengua y Literatura que se dicta en el ISFD Jerónimo Luis de Cabrera (ISFD-JLC). Los aspectos que se abordarán serán los referidos a las estrategias de seguimiento, permanencia y contención de las estudiantes del PLyL que cursen en el instituto ISFD-JLC, desde los principios de democratización del conocimiento e inclusión educativa; a la vez que se expondrán las actividades desarrolladas que tuvieron como objetivo el fortalecimiento de vínculos entre ambas instituciones y el trabajo articulado con las propuestas curri-

culares del ISFD-JLC. La evaluación de dichas acciones constituye un aporte en el marco de la construcción de conocimiento para la reforma curricular de profesorado, fundamentalmente el PLyL de la FCH-UNRC.

Introducción

El proyecto que da origen a esta publicación se enmarca en el “Proyecto de Expansión Territorial de la Universidad” que ha elaborado y firmado la UNRC conjuntamente con la DGES de la Provincia de Córdoba, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación y la Municipalidad de General Cabrera para la implementación de la Carrera Profesorado en Lengua y Literatura (PLyL) en la sede del Instituto de Formación Docente Jerónimo Luis de Cabrera (ISFD-JLC) de la localidad mencionada (ME: 427/13)

Así, en un marco de cooperación solidaria seguimos a García Guadilla al sostener:

Para una construcción compartida de nuevas realidades es preciso el trabajo colectivo de todos los actores involucrados en la construcción de una sociedad del conocimiento que garantice la equidad y, por lo tanto, el servicio a todos los sectores sociales. En una sociedad basada en el conocimiento, la distribución equitativa de la riqueza implica, más que nunca, una equitativa distribución del conocimiento (1997: 14).

Este proyecto contempla el dictado de la carrera, según el plan de estudios vigente en la UNRC, por única vez en la localidad de General Cabrera.

De lo anterior, y a partir de las diferentes estadísticas que año tras año muestran los resultados de desgranamiento de las diferentes carreras de la UNRC, entre ellas las del PLyL, es que consideramos fundamental desarrollar una serie de acciones destinadas a atender las dificultades que se fueron sucediendo durante los primeros tres años en el dictado de la carrera, fundamentalmente con el foco puesto en las estudiantes que cursan en la nueva sede.

Como unidad académica de una Universidad Nacional, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH-UNRC), asume su compromiso socio-educativo en la definición de sus programas y convenios de acción como instrumentos de política activa, inclusiva y democrática tanto en el sentido reparador de permitir el acceso a la formación superior a sectores poblacionales que no cuentan con las disposiciones materiales, familiares, laborales para su acceso cuanto a su potente capacidad para el desarrollo social y económico de una región y para la calidad de vida de los sujetos que tienen la posibilidad de formarse profesionalmente en una UUNN.

Así en un marco de definiciones de políticas institucionales compensatorias⁸ para promover la equidad o superar las inequidades en el ingreso, permanencia y egreso en el nivel superior universitario es que trabajamos en diferentes dimensiones de este proyecto.

Por otro lado, en este caso particular, además de atender los derechos individuales de acceso a la educación, se propende al desarrollo regional porque el proyecto parte del diagnóstico que en el Departamento Juárez Celman, un alto porcentaje de los docentes a cargo de las horas de Lengua y Literatura en el Nivel Secundario no tienen títulos habilitantes para el dictado de la materia. La formación de profesores es central en la agenda socioeducativa de la región en tanto el nivel secundario conforma la base del desarrollo científico-profesional que se sostiene en las Universidades.

Diferentes estudios en Argentina y América Latina destacan la importancia de la formación en el nivel secundario tanto para la generación de oportunidades de ingreso en el nivel de educación superior cuanto en los sectores del mundo laboral (Gessaghi y Llinás, 2005; Del bello, 2002; García de Fanelli, 2004, entre otros)

Decíamos anteriormente que el desempeño académico de los estudiantes universitarios depende fuertemente de su performance en el secundario (...) En otras palabras, la inequidad del sistema universitario tiene como punto de partida los niveles educativos anteriores (Del Bello, 2002: 11)

8 Las políticas compensatorias, también llamadas políticas de acción afirmativa (Norteamérica) o políticas de acción discriminativa (Europa), son instrumentadas por parte del Estado o por Instituciones y van dirigidas a quienes están en situación de desigualdad para acortar la brecha de inequidades en los diferentes aspectos de la vida social (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2009: 35)

Así, no solo se está atendiendo el ingreso a la educación superior del grupo de mujeres estudiantes -que sin la oferta en la propia ciudad no hubiera tenido posibilidades de acceder a ella- sino que al formar profesores, en este caso de Lengua y Literatura para la región, se potencian los alcances del proyecto en una progresión geométrica en tanto cada una de las estudiantes graduadas en la enseñanza disciplinar atenderá en su trayectoria profesional en el nivel secundario de la localidad y la región a una innumerable cantidad de jóvenes.

Por lo anterior, es que sostenemos que la implementación del Convenio-programa participa en varios niveles de democratización del conocimiento e inclusión educativa.

Estos principios, declarados en el ANEXO I —“Programa de Expansión de la Educación Superior” Res. ME 1368/2012 se sostienen en su fundamentación:

La comprensión de la función social que deben cumplir las Universidades está consolidada en la Declaración de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior -CRES 2008- convocada por IESALC-UNESCO, realizada en Cartagena de Indias, donde se afirma que la Universidad Latinoamericana tiene como misión principal el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales. La definición de la educación como “Bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del estado” defendida con éxito por Latinoamérica, junto a universidades africanas y algunas asiáticas, en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior –UNESCO- de París en 2009, es un hito histórico. Se enfrentó a la postura de los países centrales que pretendían convertirla en servicio, pasible de ser comercializado, como otro bien transable.

Habiendo sido partícipes destacados de la elaboración de estos documentos, las Universidades Públicas Argentinas tienen el compromiso político-institucional de formalizar un Pensamiento Estratégico Universitario, alineado con la Visión Estratégica que el Pueblo Argentino va señalando al avalar las Políticas Públicas generadas en los últimos años y en especial a las referidas a la Educación Superior. Algunos de los componentes de ese Pensamiento Estratégico son: precisar prioridades de formación

de graduados en carreras necesarias para el desarrollo nacional, regional y local, ofrecer las formaciones universitarias y las modalidades de cursado que mejoren la inclusión de los jóvenes en el ejercicio ciudadano, en el trabajo y el servicio social, responder a las prioridades nacionales y regionales de desarrollo integral, alentando la investigación, desarrollo, innovación y transferencia, en esa dirección.

Recuperando desde la FCH-UNRC estos principios es que desarrollamos las estrategias de acción necesarias para sostener con calidad académica y social el programa de formación de profesorado en el marco de los CRES- CPRES.

La población con la que trabajamos en la localidad de General Cabrera está conformada por 13 estudiantes; 5 de ellas tienen entre 20 y 25 años. Una tiene un hijo, todas solteras, todas trabajan, de manera fija o temporariamente. 2 estudiantes tienen menos de 40 años, una de ellas con 2 hijos y otra con cinco, las dos casadas y con trabajos temporarios. Otras 5 estudiantes tienen entre 40 y 50 años, todas casadas, todas con hijos; 2 de ellas son docentes de primaria en ejercicio, otras dos trabajan temporariamente y una no trabaja, pero su marido trabaja en la zona rural y ella es la única adulta presente de manera continua en la casa. 1 estudiante es mayor de 50, divorciada, dos hijas, madre anciana a cargo por lo que los principios de democratización del conocimiento y de equidad en el acceso a la formación superior debe cruzarse, en este caso, con la dimensión de género. Son 12 las que quedaron al finalizar tercer año

Como es ya indiscutido, el ingreso irrestricto y la gratuidad del sistema universitario argentino no garantizan la igualdad en el ingreso ni en la permanencia en las aulas de las UUNN. Variables socioeconómicas, culturales y regionales constituyen el foco de reflexión de las políticas que promueven la atención a las condiciones tendientes a ampliar las oportunidades para el acceso a la educación superior. En el caso que nos ocupa, a las variables anteriormente descriptas hay que considerar la cuestión de género.

Si bien en el sector que nos ocupa, mujeres de sectores medios y trabajadoras de una población urbana/rural de una zona agro productora del centro de la Provincia de Córdoba, el acceso a los niveles primario y secundario no constituyen espacios de exclusión, no

sucede lo mismo con la educación superior universitaria. Aunque el sistema universitario argentino se ha caracterizado tradicionalmente por una importante cobertura y, en las últimas décadas, por un crecimiento y expansión de ingreso de mujeres, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos, en plena igualdad.

Aún, la sociedad argentina conserva valores generizados que se trasladan a los guiones de organización familiar. Las mujeres participan en un rol fundamental en la economía familiar como madres y figuras que nuclean las rutinas cotidianas del mundo íntimo familiar, organización que restringe las genuinas posibilidades de acceder a la universidad más cercana aunque esta se encuentre a una hora de viaje de sus hogares.

Si bien en la actualidad los estudios que identifican factores que inciden en el acceso y la permanencia en la universidad se centran en *aspectos socioeconómicos*, en el *entorno familiar* como ambiente predisponente para la continuación de los estudios superiores; la experiencia en la escuela secundaria y el acceso a información sobre la oferta universitaria así como el acompañamiento en dicho ingreso (Gessaghi y Llinás, 2005) en algunos espacios, la cuestión de género sigue siendo central para pensar políticas públicas educativas. En ese marco, fundamentalmente en el acompañamiento para un ingreso que no se constituya en “una puerta giratoria” se desarrollaron acciones precisas, evaluadas durante el proceso de implementación a los fines de ser modificadas según sus resultados, para lograr la genuina inclusión y el acompañamiento para el egreso.

Acciones desarrolladas

A manera de síntesis se presenta el siguiente cuadro en el que se señalan las acciones, los resultados e indicadores que dan cuenta de la implementación.

Acciones desarrolladas	Resultados obtenidos	Indicadores de los resultados
<p>-Cursillo nivelador de <i>Gramática</i> durante los meses de febrero y marzo para recuperar contenidos necesarios para esta materia que suele tener alto índices de recursado.</p> <p>-Readecuación de los contenidos de <i>Gramática I</i>, a los fines de que sean los estrictamente necesarios para la formación de profesores y no de licenciados, ya que en Río Cuarto la materia es compartida por ambas carreras.</p> <p>-Tutorías y clases de consulta durante el cursado de la materia y durante el año siguiente para fortalecer la instancia de acreditación de saberes.</p>	<p>Nivelación de los conocimientos previos y preparación para el examen final.</p>	<p>Todas las alumnas (a excepción de una) ya han rendido satisfactoriamente el final de la materia.</p>
<p>Apoyo académico para rendir finales de materias durante los períodos entre cuatrimestres.</p>	<p>La mayoría de las alumnas pudo rendir los finales de manera satisfactoria.</p>	<p>De las cuatro materias que ofrecieron este apoyo, en dos de los casos todas las alumnas rindieron y aprobaron el final, de otra materia todas las alumnas rindieron, pero una desaprobó y de otra materia, como lleva un trabajo escrito, hay dos alumnas que todavía no lo han rendido.</p>

<p>Modificaciones de la caja curricular para no sobrecargar los horarios de las alumnas: cambio de cuatrimestre de algunas materias como: <i>Teoría y Metodología del estudio literario I</i>, <i>Literatura Hispanoamericana</i> y <i>Seminario de Lingüística Aplicada</i> del segundo cuatrimestre al primero.</p>	<p>Se pudo trabajar tranquilamente porque hemos tenido en cuenta que el reducido tiempo con el que se cuenta para desarrollar las clases en el IFD (18:00 a 20:50) no alcanzaba para dictar las clases de dos materias por día.</p>	<p>No hubo interferencias en el dictado de las materias, se llevó a cabo ordenadamente y pudiendo dictar en cada día de la semana las clases de una materia específica.</p>
<p>Suspensión de correlatividad por única vez entre <i>Seminario –Taller de Práctica Profesional Docente I</i> y <i>Pedagogía</i>.</p>	<p>Todas las alumnas pudieron regularizar <i>Seminario</i>, incluso estando libres en <i>Pedagogía</i>.</p>	<p>Regularización del espacio en cuestión y tiempo para que rindan <i>Pedagogía</i> (todavía falta que tres alumnas rindan ese final).</p>
<p>Dictado especial de <i>Sujetos de la Educación</i> centrado en el nivel. Dado que el convenio firmado entre el IFD-JLC y la UNRC establecía que la materia <i>Sujetos de la educación</i> (a cargo del IFD-JLC) y equivalente a <i>Psicología general y del adolescente</i> de la UNRC, fuese ofrecida por el Instituto de Formación Docente y habiendo advertido que los contenidos de la materia están destinados a futuras Profesoras de Enseñanza Primaria, se solicitó ante la DEGES de la Provincia de Córdoba que la materia fuese dictada de manera diferenciada del dictado habitual, modificando sus contenidos de manera tal que esos sujetos de la educación no fuese niños sino adolescentes.</p>	<p>Adecuación de los contenidos a las necesidades específicas del Profesorado. Comprensión por parte de la docente contratada ad hoc por la jurisdicción provincial del espíritu de este proyecto no solo en lo que hace a la adecuación de los contenidos sino también a la implementación de modalidades examinadoras más flexibles.</p>	<p>De las catorce alumnas que terminaron segundo año, 11 alumnas aprobaron la materia, dos la aprobaron por equivalencia y una no la cursó.</p>

<p>Sistema de promoción de materias que no se contemplaban en los programas para la carrera en el campus de la UNRC-</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Literatura Española I</i> mediante un coloquio integrador - <i>Literaturas Extranjeras</i>, - <i>Gramática I</i>, - <i>Gramática II</i> 	<p>Cinco alumnas promocionaron <i>Literatura Española I</i>, 7 alumnas lograron lo propio con <i>Gramática I</i> y 12 con <i>Literaturas Extranjeras</i>.</p>	<p>El nivel de rendimiento académico de las alumnas.</p>
<p>Seguimiento de las alumnas: Durante todo el año 2015 y en lo que va de 2016 la Coordinadora Académica ha mantenido un diálogo continuo con las alumnas, atendiendo a sus demandas específicas, así como ayudándolas a mantenerse firmes en su objetivo de recibirse así como a diseñar planes de estudio para optimizar sus tiempos y priorizar materias esenciales para el cursado de otras posteriores. Todo esto, atendiendo al estado académico y emocional de las alumnas, y al diálogo continuo con los docentes que dictaban las clases con el fin de advertir dificultades y desmotivaciones. Fue de fundamental ayuda el uso del grupo cerrado de Facebook, donde se hacen anuncios de orden general, tanto en lo concerniente a la UNRC, como al IFD-JLC, etc. así como la valiosa ayuda del Coordinador Local.</p>	<p>El resultado de estas charlas ha sido contener a las alumnas.</p>	<p>El hecho de que cuatro alumnas que manifestaron su decisión de dejar de cursar continúen hoy en camino. El hecho de que alumnas más rezagadas prioricen los tiempos de estudio en las materias en las que deben necesariamente rendir finales, ya sea porque se les vence la regularidad, ya sea porque son requeridas para el dictado de las materias de cuarto año.</p>

<p>Evaluación escalonada del final de <i>Literatura Española I</i>. Se propuso ir acreditando la materia con exámenes escritos presenciales mensuales sobre una unidad de la materia y la presentación oral en una de las fechas de examen del turno noviembre-diciembre de la unidad más larga de la materia. Todo mediante un acuerdo firmado entre la docente y cada alumna involucrada.</p>	<p>Dos alumnas se sumaron a esta propuesta y han aprobado las instancias parcializadas de acreditación de saberes.</p>	
<p>Elaboración de materiales de estudio de <i>Historia del pensamiento lingüístico</i> (1er. año) a modo de fichas de cátedra mediando pedagógicamente aquellos contenidos de difícil acceso como un modo de transferir el contenido teórico a contenido de enseñanza.</p>	<p>Las estudiantes pudieron tener un mejor acceso al texto fuente una vez que trabajaron con el texto mediado.</p>	<p>Todas las estudiantes del primer año rindieron la materia.</p>
<p>Tramitación y validación de equivalencias entre las materias del IFD-JLC y de la UNRC.</p>	<p>Esto es visible en el rendimiento académico de cada una de las alumnas.</p>	
<p>Ayuda en la tramitación de becas: averiguación, presentación de papeles, formularios, etc., agilización de los trámites.</p>	<p>Hemos contado con cuatro alumnas becadas: una obtuvo una beca de ayuda económica de la Secretaría de Bienestar de la UNRC, otra alumna obtuvo la beca Progresar de la Nación y dos alumnas obtuvieron becas de fotocopias del Centro de Estudiantes de Ciencias Humanas de la UNRC.</p>	

<p>Motivación. En varias oportunidades nos han visitado diferentes autoridades de la UNRC con el objetivo de contener e incentivar a las alumnas a continuar con la carrera y de felicitarlas con el rendimiento que vienen obteniendo.</p>		
---	--	--

Como se puede apreciar, en el cuadro se sintetizan las acciones realizadas en el marco de la implementación de estrategias tendientes acompañar no solo el ingreso sino también el cursado y la aprobación de las materias que conforman el Plan de estudio del PLYL-FCH-UNRC. Todas las propuestas desarrolladas en esta modalidad están siendo analizadas en el conjunto de acciones de autoevaluación curricular del PLYL que se está llevando a cabo en el Departamento de Letras habidas cuentas que los resultados en orden al desgranamiento son interesantes y nos desafían a poner en diálogo las estrategias desarrolladas en General Cabrera con las desarrolladas en Río Cuarto.

La revisión de los contenidos disciplinares a la luz del perfil profesional docente declarado en el Plan de estudios y a los requerimientos de la propuesta curricular de la Escuela Secundaria, la revisión de la estructura curricular del PLYL-UNRC⁹ en cuanto a su carga horaria cuatrimestral distribuida por años, la revisión bibliográfica del material de estudio obligatorio y complementario son todos aspectos a tener en cuenta en el proceso de revisión curricular que debe encarar el Departamento de Letras en el próximo año.

Otro de los puntos de atención está puesto en la coordinación académica; un profesor rentado atento al seguimiento de una cohorte. Un profesor que sigue las trayectorias académicas, analiza las posibilidades del Plan de Estudios en sus múltiples dimensiones, que interviene en cuestiones que hacen a lo motivacional individual y grupal, que convoca a los estudiantes que se ausentan por más de una clase, que les recuerda tiempos y modalidades de exámenes, que los acompaña en la tramitación de los aspectos administrativos, que hace de nexo entre los estudiantes y los docentes para atender a pro-

9 El plan de estudios del Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC es del año 1998.

blemáticas bibliográficas, a cuestiones personales que interfieren en lo académico, entre otras parecería ser una de las claves para el trabajo con grupos de estudiantes para que estos logren mantenerse en el cursado en los tiempos teóricos estipulados por el Plan de Estudio.

Si bien uno de los objetivos primordiales en los procesos de educación superior para la formación de profesionales capaces de hacerle frente a las contingencias y complejidades del escenario científico-académico y laboral actual es lograr estudiantes autónomos, capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizajes y los del grupo creemos que el diseño de estrategias de tutoría innovadoras centradas en el estudiante podrían orientarse, en un progresivo camino, a que se desplace de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en los aprendizajes. Tutores que desarrollen capacidades, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes mediante el contacto con ellos, que puedan brindarles experiencias de aprendizaje que los incorporen a la gestión del conocimiento. “Es decir, la tutoría en la sociedad del conocimiento tendría como propósito propiciar que los estudiantes adquieran, mediante la ayuda de los tutores, capacidades abiertas y transferibles para confrontarse a una multitud de situaciones complejas e inciertas, tales como las que plantea la sociedad actual” (de la Cruz Flores y otros, 2011: 204).

Conclusiones

En el desarrollo del proyecto de fortalecimiento de articulaciones entre los PLYL de la UNRC en el campus Río Cuarto y General Cabrera no dejaron de emerger tensiones y contradicciones propias de la tradición de la Institución Universitaria y un nuevo modelo de Universidad que piensa en la inclusión como práctica de democratización sin por ello descuidar la calidad de la formación.

Encaminados a celebrar desde el análisis crítico el centenario de la Reforma Universitaria del '18 -reforma que democratizó hacia adentro de las instituciones universitarias los modos de organización y gobierno universitario y hacia el afuera social posibilitando la ampliación de los sectores que conformaron su estudiantado contribuyendo de manera sustantiva a la movilidad social y al desarrollo de las democracias- hoy se impone una nueva definición de universidad

ajustada a una realidad a la que debemos asumir como excluyente de grandes sectores de la sociedad.

¿Cuál es la respuesta que como institución universitaria tenemos que dar para lograr una mejor y mayor integración e inclusión social en países marcados por la desigualdad de oportunidades de ingreso, de permanencia y de egreso en la educación superior? ¿La institución Universitaria tradicional -marcada por el mérito y la excelencia- cómo se redefine y redefine sus políticas de intervención compensatorias o afirmativas?

La experiencia de trabajo con la población estudiantil del PLYL-ISFD-JLC significó la oportunidad de diseño y evaluación de estrategias que, atendiendo a sus contextos diversos, pueden ser extrapoladas a otras poblaciones estudiantiles de otras carreras. Interpeló al colectivo docente departamental para la discusión de la función social de la universidad pública, de las nuevas identidades del estudiantado, del perfil profesional del Profesorado, de las nuevas identidades como docentes e investigadores de nuestras propias prácticas, de los desafíos profesionales a los que nos enfrentamos en un escenario en el que se hace necesario el financiamiento para equipamiento e infraestructura adecuados, para programas continuos y claros de formación docente, para investigación educativa, con docentes bien remunerados¹⁰, en definitiva de las condiciones para poder desarrollar acciones de inclusión con calidad coherente con una concepción de conocimiento socialmente significativo.

Es claro que desde las instituciones se pueden redefinir identidades institucionales que asuman un perfil democrático y democratizador, inclusivo y promotor de inclusión, pero requiere necesariamente de políticas de estado, definiciones de Políticas Públicas -también compensatorias- que coadyuven a las universidades que así lo definen en sus planes institucionales a trabajar por la equidad.

El nuevo sentido que se le da a la equidad de oportunidades apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no solo en el punto de partida. Debería avanzarse

10 El Convenio bajo la modalidad contrato programa contó con financiamiento de la SPU para su implementación en la que se contempló la compra de equipamiento, remuneración para docentes y auxiliares, coordinador académico remunerado, viáticos, bienes de uso y de consumo.

pues, hacia una equidad de resultados ligada a las variaciones que experimentan las situaciones individuales. En este sentido, la equidad de oportunidades no consiste solo en compensar en el punto de partida las desigualdades de la naturaleza o las disparidades de fortuna sino que apunta a otorgar – de manera permanente – los medios necesarios para encauzar la vida, (Chiroleu, 2009: 146).

Referencias

- Chiroleu, Adriana (2009) “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil” en *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166, maio/ago. 2009
- De la Cruz Flores, Gabriela; Chehaybar y Kury, Edith y Abreu Luis Felipe (2011) “Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura” en *Revista de Educación Superior* vol.40 no.157 México ene./mar. 2011
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009
- Del Bello, Juan Carlos (2002) *Desafíos De La Política De Educación Superior en América Latina: reflexiones A Partir Del Caso Argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad*. Documentos de discusión del Banco Mundial
- García de Fanelli, (2004) “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”, en Marquís, C. *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires, Colección Educación Superior, Universidad de Palermo
- García Guadilla, Carmen. (1997). “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”. En: *La Educación Superior en el Siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO-Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba*. Caracas, Venezuela, Ediciones CRESALC-UNESCO.
- Gessaghi, Victoria y Llinás, Paola (2005) “Democratizar el acceso a la Educación Superior” CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). Buenos Aires. Noviembre de 2005. www.cippecc.org

Pedroza Flores, René y Villalobos Monroy, Guadalupe (2009) “Políticas compensatorias para

la equidad de la Educación Superior en Argentina, Bolivia y Venezuela en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVIII (4), No. 152, Octubre-Diciembre de 2009, pp. 33-48.<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n152/v38n152a3.pdf>

Particularidades y desafíos de las Prácticas Profesionales Docentes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

*Inés Beatriz Jure, Silvina Claudia Oste,
Isabel María Gualtieri*

Resumen

“La práctica y el ejercicio van implícitos en la adquisición de la capacidad, pero no toman la forma de ejercitación carente de significado... Tienen lugar como parte de la operación de conseguir un fin deseado, y no son mera repetición (...) Las necesidades prácticas de conexión con las condiciones reales existentes, naturales y sociales, invocan y dirigen el pensamiento (Dewey, 1998)” (Sanjurjo, 2016: 320)

En la segunda convocatoria de desarrollo de la Línea 2: Formación y Prácticas Docentes (profesionales y socio-comunitarias) en el marco del proyecto PIIMEI (2015-2016): “Formación del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC”, se plantea dar continuidad y profundizar el trabajo que se inició en la anterior convocatoria, e intentar generar algunas propuestas que posibiliten seguir con el reconocimiento de paradigmas sobre los cuales se entendían y entienden las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias Humanas, continuar con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de Prácticas Profesionales Docentes (PPD), concretar

un nuevo reglamento que reemplace a la Res. C.D. 076/2004 y dar respuesta a demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes.

Es así que se efectuaron diferentes acciones tales como encuesta son line a equipos de cátedras de PPD, concreción de la nueva normativa sometida a diferentes instancias institucionales de evaluación, reuniones de discusión e intercambio de problemáticas emergentes que se viven en las instituciones escolares generando propuestas de capacitación específica tanto para docentes como para alumnos y seguimiento de un trabajo sistemático y permanente entre los diferentes actores intra e inter institucionales.

Por primera vez en la historia de la Facultad, los diferentes equipos de PPD se reunieron de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir problemáticas en común, y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las distintas experiencias con una misma intención pero respetando las particularidades de cada carrera.

Introducción

En 2013, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, surgió la propuesta de iniciar la línea de Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora Institucional (PIIMEI) en el campo de la Formación y Prácticas. Es en este marco donde se reúnen los docentes de Práctica Profesional Docente (PPD) de las distintas carreras de la Facultad con el propósito de generar un espacio donde plantear problemáticas, buscar soluciones a dificultades propias de la implementación de las prácticas docentes, debatir, consensuar, entre otras.

Es así que surge como necesario partir de la necesidad de conocer desde qué paradigmas se entendían y entienden las prácticas docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, reconsiderar y repensar tanto las reglamentaciones existentes como las actividades desarrolladas al interior de cada carrera y Departamento y analizar las propuestas de trabajo dentro de las cátedras y sus modos de implementación.

En el año 2015 una nueva convocatoria permitió dar continuidad al proyecto citado y profundizar el trabajo ya iniciado. Se siguió

con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de PPD de las carreras de la Facultad, se concretó un nuevo reglamento, Res. C.D. 354/2016 que reemplazó a la Res. C.D. 076/2004, y se intentó dar respuesta a algunas demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes.

Bajo esta perspectiva, el objetivo general desde el inicio de este proyecto siempre fue integrar los diferentes equipos de cátedras de prácticas, debatir problemáticas en común y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes con una misma intención pero respetando las particularidades de cada carrera.

Coincidimos con Sanjurjo cuando plantea que: “...las prácticas profesionales se definen como aquellas a través de las cuales también se modifica la realidad a partir de una intervención humana, pero que son llevadas a cabo por personas especialmente preparadas teórica y prácticamente...Se entiende por conocimiento profesional aquel que posibilita la toma de decisiones contextualizadas y fundamentadas, ante los problemas singulares que plantea la práctica” (Sanjurjo, 2016: 321).

Desarrollo

Al decir de Sanjurjo (2009), la práctica debe ser considerada como un modelo de resonancia colaborativa, un problema y responsabilidad de todos que permita pensar en conjunto entre los que estamos involucrados en este proceso de socialización profesional.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, como docentes de Práctica Profesional Docente (PPD) de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto surge la necesidad de continuar con un espacio para compartir cuestionamientos y problemáticas propias de las asignaturas de las cuales participamos y que se había iniciado durante la convocatoria 2013-2014 de PIMEII.

Por primera vez en la historia de la Facultad, los diferentes equipos de PPD nos reunimos de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir problemáticas en común, y definir lineamien-

tos generales que permitieran desarrollar las PPD con una misma intención, pero respetando las particularidades de cada carrera.

Las carreras y docentes integrantes del Proyecto son:

Carrera/s	Profesorados de: Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Educación Especial, Educación Física, Educación Inicial, Geografía, Historia, Letras, Lenguas.
Asignatura/s	Práctica Profesional Docente de las carreras de Profesorados de ocho Departamentos de la FCH.
Docentes Participantes	Beatriz Rosa Angelini, María Celina Barbeito, Susana Bertorello, Analía Raquel Boetto, Rosana Cecilia Chesta, Ever Cisterna, Mónica Curtolo, Patricia Alejandra Doña, Walter Galiano, Isabel María Gualtieri, Natacha Jaureguiberry, Inés Beatriz Jure, Ayelen Lavagnino, Silvina Claudia Oste, Silvana Ponce, Rosana Beatriz Squillari, María Inés Valsecchi

Acciones realizadas

En una primera instancia se continuó con el análisis de las normativas vigentes para regular la Práctica Profesional Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, se trabajó con la disposición a nivel provincial: Resolución 093/2011, y la Resolución C.D. 076/2004 de la FCH, que regula las actividades de Práctica Profesional Docente de los Departamentos de la misma.

El análisis realizado de las reglamentaciones vigentes a nivel provincial y de la Facultad dio lugar a la identificación de aspectos que no eran compatibles entre ambas normativas. Por lo tanto, se buscó actualizar y conciliar la normativa de Práctica de la Facultad para que estuviera acorde a lo planteado por el marco legal provincial, atendiendo que nuestras prácticas de residencia se desarrollan en instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dos de los aspectos de la normativa provincial que fueron identificados como conflictivos a la luz del propio reglamento de la Facul-

tad de Ciencias Humanas fueron los siguientes: la normativa provincial no contemplaba la figura de la Universidad sino que solo hacía referencia a Institutos de Formación Docente. Además, la misma contemplaba el otorgamiento de puntaje al docente co-formador, hecho que desde la universidad no se podía realizar.

Una vez que se contó con la mirada del Área de Asuntos Jurídicos de la Universidad sobre dicho problema, se procedió a informar a las autoridades universitarias de los aspectos identificados y de las posibles acciones que eventualmente se podrían llevar a cabo ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Respecto a las debilidades encontradas en el análisis de la normativa vigente en la FCH, Res. 076/2004, se sugirió al Consejo Directivo de la Facultad contemplar modificaciones totales o parciales en los siguientes aspectos: a) régimen de cursado, b) justificación formal de las ausencias de los estudiantes practicantes a sus ámbitos de práctica, c) desarrollo de la totalidad de las Prácticas Profesionales Docentes en un mismo año académico, d) requisitos para alumnos practicantes que acrediten actividad docente al momento de realizar la práctica, e) funciones del Docente Orientador y f) certificación para el Docente Orientador.

Además, con el fin de lograr una mayor compatibilización entre las normativas de Práctica a nivel Provincial 093/11, Anexo II, y la de la FCH, se incorporó un nuevo apartado acerca de las funciones del Equipo de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. En este sentido, las modificaciones sugeridas por este grupo de trabajo fueron presentadas en el marco del Proyecto denominado: “Proyecto de Modificación del Reglamento de Práctica Profesional Docente de los profesorados de la FCH”, evaluado por las Comisiones de Enseñanza y de Interpretación y Reglamento del Consejo Directivo de la FCH, y aprobado por el mismo, con fecha siete de septiembre de dos mil dieciséis (Res. CD. 354/2016), el cual contempla todos los puntos trabajados.

En una segunda instancia, docentes de PPD de ocho carreras de la FCH respondieron voluntariamente a la segunda parte del cuestionario administrado en forma virtual, ellas fueron: Lengua, Letras, Educación Inicial, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Educación Física, Educación Especial. El objetivo de esta

instancia de trabajo era profundizar el estado de situación de las diferentes realidades al interior de cada cátedra.

El cuestionario fue diseñado y analizado sobre la base de los siguientes ejes:

- a. Reglamentación de Prácticas y su presencia en el Plan de Estudio.
- b. Momentos previos a las prácticas.
- c. Acerca del co-formador.
- d. Metodología de Trabajo
- e. Acompañamiento y cierre de las prácticas.

A continuación se presentará el cuestionario implementado y las respuestas dadas encada una de las preguntas.

1- ¿Cómo organiza la materia en relación a la teoría y la práctica?

Todas las cátedras coinciden en que se dictan clases donde prevalece la integración de la teoría y la práctica. Además varias carreras mencionan que se fomenta la reflexión sobre experiencias o vivencias a la luz de los marcos teóricos. También diferentes grupos de trabajo destacan que en una primera etapa se dedican al abordaje de aspectos teórico-prácticos, mientras que en una segunda etapa se realizan las distintas actividades en instituciones educativas.

2- ¿Cuál es su rol como docente de práctica? Describa las principales tareas que realiza.

De las respuestas brindadas por los equipos de trabajo se puede inferir que los docentes de prácticas describen su rol sobre la base de dos situaciones diferentes: la primera está relacionada con la inserción de los alumnos practicantes en las diferentes instituciones educativas, y la segunda con el acompañamiento de los estudiantes en todo el proceso de realización de sus prácticas de residencia. Con respecto a la primera situación, los docentes mencionan que su rol involucra la selección de las instituciones donde se realizarán las prácticas, la firma de convenios, la realización de trámites con inspección, y la programación y coordinación del trabajo de los alum-

nos con el docente co-formador. En relación a la segunda situación, los docentes mencionan que su rol es el de orientar a los alumnos en la selección de materiales, la elaboración de planificaciones y la reflexión sobre sus prácticas. También, la totalidad de los docentes afirma que su rol involucra la observación, supervisión y evaluación de las clases que dictan los alumnos en las instituciones y el posterior acompañamiento en las instancias de cierre: elaboración de informes o talleres.

3- ¿Cuántos alumnos practicantes asigna para cada institución por curso o por espacio?

La cantidad de alumnos varía de acuerdo a las particularidades del grupo y a los centros de práctica.

4- ¿Cuántos días asisten a los centros de práctica?

Las respuestas fueron diversas encontrando los siguientes resultados: de una a cuatro semanas, un cuatrimestre y otros de ocho a diez semanas -esto se contempla en el marco organizativo y temporal de cada asignatura-.

5- ¿Realizan la práctica de forma individual o en pareja pedagógica?

La mayoría utiliza la modalidad de pareja pedagógica, otros realizan la práctica utilizando ambos formatos y otros dependiendo de las necesidades de los alumnos y las condiciones de los centros educativos.

6- ¿Considera Ud. que los alumnos practicantes tienen la posibilidad de realizar rupturas, prácticas innovadoras o en general continúan reproduciendo las prácticas vigentes?

Muy pocas carreras responden afirmativamente cuando se indaga sobre este aspecto, mientras que otras manifiestan que “a veces”. Estos últimos indican que las rupturas son difíciles de realizar, están condicionadas por los practicantes o el contexto escolar, o solo se realizan para “conformar al docente”.

7- En sus clases, ¿se tratan temas relacionados a ética profesional? ¿Cómo lo plantea?

Todas las cátedras expresan tratar temas relacionados a ética profesional. Los modos de hacerlo varían entre talleres, lecturas, reflexión, etc. Algunas, expresan que trabajan estos temas de “manera implícita”.

8- ¿Se trabaja sobre las representaciones, expectativas y experiencias previas que tienen los practicantes? ¿Cómo?

Todos los espacios curriculares apuntan al trabajo del reconocimiento de la historia escolar personal. Los dispositivos utilizados son: biografía escolar, compartir vivencias, reflexiones, relatos, talleres, narrativas visuales, diarios de reflexión y relatos de experiencias previas.

9- ¿Presenta Ud. modelos de planificación a los alumnos? ¿Por qué? ¿De qué manera?

En algunas carreras se presentan modelos de planificación para respetar lo solicitado en las instituciones y para guiar a los estudiantes. Mientras que otras muestran ejemplos, lineamientos generales, bosquejos, análisis de planes justificando que no hay una sola forma de planificar y que se intenta evitar coartar la creatividad.

10- ¿Se supervisan las planificaciones en su asignatura? Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué forma se realiza?

Los equipos de cátedra, en general, respondieron que supervisan las planificaciones de sus alumnos antes de dar las clases, mientras que otros manifiestan que además se realiza un acompañamiento en la elaboración de la misma.

Algunos coinciden en que la supervisión está relacionada con el desarrollo de la autonomía, la autoevaluación y la reflexión de los alumnos. Otras cátedras también mencionaron que la supervisión se realiza en horarios de consulta, otros de forma virtual, o en el aula. Aclaran también que las planificaciones deben estar aprobadas para que los alumnos puedan ir a las diferentes instituciones a dar sus clases. Finalmente un equipo indicó que una vez que las planificaciones han sido revisadas por los miembros de la cátedra, se envían también al docente co-formador para que este pueda brindar su punto de vista.

11- ¿Se observa a los alumnos durante el desarrollo de sus prácticas? ¿Quién realiza las observaciones? ¿Con qué frecuencia?

Los equipos de cátedras, en su gran mayoría, responden que las clases son observadas con distinta frecuencia (algunos el 100% de las clases y otros una vez a la semana), por diferentes personas (auxiliares, docentes co-formadores responsables de cátedra) y con diferentes modalidades (presencial o a través de un “cuaderno de acompañamiento de sala”).

12- ¿De qué forma se realiza el acompañamiento al practicante durante la práctica?

Las respuestas plantean que el acompañamiento al practicante se realiza principalmente en las clases de consulta, en las clases teóricas, micro-clases, tutorías y talleres.

13- ¿Existen formas de cierre de trabajo con las Instituciones? Descríbalas.

Sobre las respuestas analizadas acerca de la categoría emergente “Momento de cierre” se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Sólo una de las carreras explicita realizar una actividad informal de cierre en el trabajo con las instituciones: “Los docentes de la cátedra nos reunimos en algún lugar en el centro con los docentes co-formadores y les solicitamos su devolución, reflexión sobre la experiencia vivida con los alumnos practicantes”.
- Otra, expresa que: “Los estudiantes realizan un informe a la Institución y lo presentan a través de una exposición ante los equipos de cátedras, docentes y directivos de los centros de práctica”.
- En una de las carreras al realizar la práctica dentro de la Universidad “las alumnas de esta asignatura efectúan en el mismo ámbito de la misma el cierre con la guía que los docentes deben completar y en eventuales ocasiones, a través del contacto directo, principalmente en aquellas situaciones donde pudieran visualizarse mayores dificultades en los procesos de prácticas”.
- Una carrera manifiesta que “generalmente se envía una nota de agradecimiento a las autoridades de los Establecimientos Secundarios que han facilitado sus aulas para la concreción de las Prácticas”.

ticas. De este modo, concluyen las actividades enmarcando la relación Inter-institucional”.

- Las demás respuestas apuntaron a que el cierre de las respectivas Prácticas se circunscriben solo al ámbito de la cátedra.

Además, cabe agregar que algunos resultados que surgen del análisis de nuestro trabajo al interior de la FCH dan cuenta de que, si bien la mayoría de los equipos de cátedra mantienen comunicaciones informales con los docentes co-formadores, se advierten debilidades en la generación de instancias de trabajo conjunto y sistemático con las instituciones educativas donde se insertan nuestros estudiantes practicantes. En este sentido, creemos que sería necesario propiciar una mirada más holística que permita que las voces de los actores involucrados en la formación del estudiante practicante dialoguen y consensuen, en pos de la construcción de la identidad profesional de cada estudiante practicante.

En este sentido, creemos prioritario revalorizar y jerarquizar la figura del docente co-formador, a través de instancias de capacitación y de trabajo colaborativo interinstitucional entre los diversos actores involucrados -co-formadores, estudiantes practicantes y docentes de práctica de la FCH-.

Desde el análisis de las respuestas obtenidas debemos destacar que “El ‘habitus profesional’ producto de un largo proceso de construcción subjetiva y social -que en el caso de la docencia comienza con las primeras experiencias como alumno-, se constituye en un núcleo duro, resistente a los cambios. Lo que hace necesario un proceso de construcción de contra-esquemas que no se consigue sólo con conocer buenas teorías, sino que es necesario un trabajo permanente sobre los propios conocimientos, sobre las propias creencias, valores, supuestos” (Sanjurjo 2016: 330); cuestión ésta que abarca el trabajo cotidiano en cada cátedra de PPD.

Los datos fueron analizados con la técnica de análisis de contenido cualitativo (Báez y Pérez de Tudela, 2009). Para ello, se organizaron las respuestas al cuestionario en un documento de *Word*, se codificaron los segmentos, se categorizó la información cualitativa y cuantitativamente, y se re-analizaron con un colega los resultados obtenidos a fin de determinar un grado de acuerdo en la interpretación de los datos.

Algunas de las categorías de análisis del instrumento de recolección de datos elaborado por el equipo de trabajo fueron:

- Maneras en las cuales se realiza el acompañamiento a los estudiantes practicantes.

- Implementación de una práctica reflexiva, y en algunos casos, focalizando en diferentes variables que influyen en el bienestar y emociones de los practicantes a lo largo de su experiencia.

- Relación establecida con el docente co-formador.

- Retroalimentación entre docente responsable-estudiante practicante-docente co-formador.

- Modo de realización de las instancias de cierre de la asignatura, entre otras categorías de indagación.

Algunos resultados parciales obtenidos a partir del análisis de los ítems antes mencionados fueron: Evaluación de la congruencia del diseño metodológico para la indagación de las características de las asignaturas involucradas con los objetivos propuestos inicialmente en el proyecto.

La reflexión continua realizada por el grupo de trabajo a lo largo de estos cuatro años de implementación del proyecto y la socialización de los resultados parciales obtenidos de la indagación realizada a los equipos de cátedra permitió contar con un espacio que sin duda enriqueció a los docentes que participan desde hace muchos años en las PPD a partir de conocerse, debatir, tomar decisiones en conjunto, etc.

Cabe agregar que como tercer arista de trabajo de la línea de Formación y Práctica se propiciaron espacios de formación, destinados a los estudiantes que cursaban sus PPD tales como: dos Jornadas Talleres sobre temáticas nuevas/ emergentes que el Ministerio de Educación de la Provincia propone ser desarrolladas como contenidos en las instituciones escolares y que no se incluyen en ningún plan de estudio de nuestros profesorados. Los temas fueron: “Adicciones” y “Educación Sexual Integral”. Asimismo se entiende que éstas como otras temáticas sean contempladas en las modificaciones curriculares formuladas dentro de las carreras de la Facultad.



Fig. N° 1- Taller de “Educación Sexual Integral”



Fig. N° 2 “Taller de prevención de adicciones”

Conclusiones

La creación de un espacio de reflexión y diálogo que permitió el trabajo en esta línea de PIIMEI fortaleció cada espacio curricular particular de las PPD de la FCH, tanto al interior como al exterior de la institución universitaria. Este se constituyó en un espacio concreto de interacción entre los docentes de Práctica, que les permitió compartir dificultades y encontrar soluciones colectivas.

En referencia al trabajo colaborativo y en este camino de búsqueda de alternativas de trabajo, algunos resultados arribados fueron:

- Identificación del estado de vigencia de las diferentes reglamentaciones de la Facultad y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Res C. D. 076/2004, y Res 093/2011, respectivamente). Concreción de un nuevo reglamento de PPD, Res. C.D. 354/2016.

- Administración y análisis de la segunda parte de las encuestas destinadas a los equipos de cátedra de la PPD de la FCH.

- Presentación en Congreso de resultados parciales de la indagación y análisis: *Jornadas de Práctica y Residencia*: Ciudad de Córdoba. Octubre 2016. “Posturas y consensos: Equipos de Práctica Profesional Docentes de distintos Departamentos discuten criterios de trabajo”.

- Participación de alrededor de 200 personas, entre estudiantes practicantes, graduados, docentes de otras instituciones secundarias y terciarias en cada una de las Jornadas Taller.

- Múltiples reuniones de los miembros del Proyecto PIIMEI de manera presencial en la Facultad y además de manera virtual a través de trabajo colaborativo utilizando *Google Drive*.

- Reuniones con directivos de la Facultad y de los distintos Departamentos a fin de discutir y socializar Reglamentos, Protocolos, Procedimientos inherentes a las PPD.

- Aportes para la revisión de los planes de estudios a la luz de los contenidos y competencias que los estudiantes necesitan según el perfil del egresado descripto en cada plan de estudios.

-Propuestas de incorporación a los programas de estudio de temáticas emergentes según el contexto socio-cultural dinámico y contextual.

Por último, se sugiere la realización de reuniones periódicas al interior de cada Departamento y entre todos los Departamentos de la FCH con el objetivo de flexibilizar la currícula y el abordaje metodológico de las asignaturas de PPD a fin de favorecer distintos aspectos que permitan revalorizar el espacio de las mismas, entre ellos, la integración teoría - práctica, el trabajo conjunto con todos los actores involucrados, espacios de trabajo junto con otras asignaturas.

A partir de ello se plantea la necesidad que cada equipo de cátedra por Departamento proponga un trabajo conjunto con todos los docentes de una misma carrera y no solamente con aquellos involucrados en las asignaturas pedagógicas o de formación docente propiamente dicha. Este trabajo transversal se plantea con el objetivo de proponer rupturas que permitan revalorizar la profesionalización del rol docente, buscar prácticas innovadoras, creativas y superadoras.

A fin de conocer el impacto de este trabajo en el interior de cada cátedra se sugiere para un futuro la elaboración y socialización de propuestas didácticas innovadoras por parte de los equipos de cátedra de PPD y los estudiantes practicantes con la futura realización de una Jornada de Cierre de intercambio de experiencias de PPD entre todos los Departamentos de la FCH.

Miradas a futuro

La intención de los miembros que participamos en este proyecto es continuar trabajando en esta área de conocimiento con el objetivo de revisar la implementación de las PPD en todos los futuros planes de estudio de la Facultad a la luz de dos documentos macros: *Lineamientos básicos sobre la Formación docente de Profesores en la Universidad* sugeridos por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE, 2011) y *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios* del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2012).

En este marco, planeamos debatir la manera en la cual los docentes de PPD de todos los profesorados, desde el campo denominado por ANFHE “Campo de la Práctica Profesional Docente y de las Didácticas específicas”, trabajaremos en forma similar en torno a las particularidades de cada profesorado universitario.

Además, planteamos consensuar en todos los profesorados la distribución de las 400 horas de carga horaria mínima asignadas por el CIN (2012) al “Campo de la Práctica Profesional Docente” y generar debate en torno a la manera en la cual se cubrirán las 200 horas del campo “Asignación libre” que, tal como lo sugiere el documento del CIN, deberán ser “asignadas a uno o más campos por las comisiones disciplinares específicas en los documentos que definan los estándares para la acreditación de cada carrera y de acuerdo al criterio de cada Institución”.

Consideramos que la continuidad del trabajo colaborativo de los docentes de PPD de todos los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas en un proyecto PIIMEI 2017-2018 podría permitir que se concrete la revisión o generación de nuevos planes de estudios de las carreras de Profesorados de la FCH en la UNRC. Este trabajo conjunto daría mayor visibilidad al campo de “la Práctica Profesional Docente y las Didácticas Específicas” y podría orientar el trabajo de las distintas Comisiones Curriculares de las carreras de Profesorados de los Departamentos de la Facultad que serán las encargadas de planificar los próximos planes de estudios.

Referencias

- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). “*Investigación cualitativa*”. 2da Ed. Madrid: ESIC Ediciones.
- MacIntyre, Peter, y Gregersen, Thomas. (2012). “Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination”. *Studies in SecondLanguageLearning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Sanjurjo; L. (2009). “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Vogliotti, A. (Comp.). (2016). "Formación como cuestión de gestión" Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Rio Cuarto: Uni Río Editora.

ANFHE. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad. Reunión Plenaria. Mar del Plata. Argentina.

CIN. Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente. Buenos Aires. Argentina.

Diversidad, Accesibilidad Académica y TIC. Desafíos actuales de las Prácticas Docentes Universitarias

Carolina Pérez, María Antonia Vázquez

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En este artículo se presenta una síntesis de lo transitado en el proyecto de trabajo Diversidad, Accesibilidad Académica y TIC, a través del cual se ha intentado acercar a la temática del uso de las Tics en la universidad, pensando en la fortaleza de esta herramienta para favorecer el reconocimiento de la diversidad en el aula.

La diversidad no solo está asociada a la situación de discapacidad, contempla las diferentes formas de construir el conocimiento, saberes previos incomparables, estrategias de abordaje y necesidades particulares y nos plantea el desafío de pensar en la responsabilidad institucional de dar respuesta a esta realidad para garantizar el acceso y la permanencia del estudiante en la vida universitaria.

Cada una de las actividades desarrolladas han intentado poner en tensión estas ideas con las propias representaciones de los actores que hacen la universidad todos los días, que se enfrentan a los desafíos y se ocupan de dar respuesta.

Introducción

Los cambios actuales en dimensiones sociales, políticas y económicas ilustran un momento de transición que refleja cómo las estructuras que sostenían la vida en la modernidad comienzan a ser interpeladas por los avances en concepciones que proponen una lógica social inclusiva, por medio del acceso igualitario al cumplimiento de los derechos en las propuestas referidas al ámbito de la educación, entre otros. El ámbito de la educación formal, particularmente, la educación superior universitaria no queda exenta de este tipo de análisis.

En el Documento de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) se cita:

“Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carentes o vulnerables”.

Tomando en consideración esta demanda y adhiriendo al planteo político-pedagógico del modelo social frente a las problemáticas de la discapacidad, proponemos partir del eje vertebrador de la Educación Inclusiva.

Es claro que la Educación es el medio de desarrollo personal y social, lo que no significa que tenga una sola forma de expresión. Esto demanda pensar y considerar una diversidad de formas y caminos para acceder al currículum, tan variadas como estilos de aprendizajes posibles.

La diversidad en las aulas universitarias es una realidad no solo asociada a la situación de discapacidad, sino que contempla además otros aspectos de la diversidad que refieren a formas diferentes de

construir el conocimiento, a saberes previos incomparables, estrategias de abordaje y necesidades particulares. Ahora bien, ante esta diversidad, la responsabilidad de la institución no termina con el acceso del estudiante a la vida universitaria, sino que también implica trabajar en el diseño de ajustes razonables para que el tránsito del estudiante en el proceso de formación cuente con las mismas oportunidades.

La discapacidad tiene múltiples expresiones, como múltiples son las interacciones individuo-contexto. Reconocer el lugar que tiene la institución en estas interacciones invita a considerar la accesibilidad como un mecanismo de desarrollo y participación del derecho a la educación.

De acuerdo con el Documento de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (2011):

“La accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios”. (2011)

Una práctica educadora justa y adecuada a las características del estudiante implicará pensar en una práctica fundada en el respeto a la diferencia y en la convicción de que el derecho a la educación es una realidad planificada para su desarrollo, desde el principio al fin de una carrera universitaria.

Durante años el acercamiento a la temática de la discapacidad ha sido desde un punto de vista exclusivamente médico, tanto es así que las agendas de trabajo, en el espacio educativo, no consideraban este punto de discusión, lo que implicaba una permanencia indefinida de este estado de situación y la imposibilidad de plantear los cambios. Instalar en la educación superior estos tópicos nos acerca no solo a los aspectos de accesibilidad física, sino que nos desafía a

identificar las particularidades del desarrollo curricular, trabajar de forma cooperativa con las diferentes áreas y saberes universitarios y visibilizar la temática a través de espacios de discusión y gestión que acompañen el cambio.

Es claro que en este tiempo de cambios, demandas e interrogantes en relación a esta temática claramente definen un estado de tensión que refleja la preocupación e interés sobre el tema, descubriendo la necesidad de propuestas específicas que generen actuaciones, clarifiquen herramientas y organicen áreas de intervención, para que la trayectoria del estudiante con discapacidad en el ámbito universitario, como la de cualquier estudiante, sea responsable y llena de oportunidades.

Como plantea Carlos Magro, la tecnología cada vez que irrumpe en nuestras vidas ha sido recibida como una oportunidad para mejorar la educación. “La tecnología como palanca de cambio” (Magro, 2016). Ahora bien, problemas de conectividad y de mantenimiento, masificación de algunos kits se combinaron en algunos casos con la falta de las condiciones de accesibilidad y la formación de los profesionales que no tenía andamiaje en la temática para ser utilizado en la mayoría de los casos, ya que una cosa es enseñar con las herramientas de las TICs y otro como rampa digital.

En el contexto de la formación se observa en algunos casos un desajuste entre lo que se necesita y lo que se tiene, quizás profundizar sobre la idea de comprender los valores de la cultura digital en la que vivimos, como plantea Magro (2016) para que el estudiante pueda “participar de manera pro activa en el propio proceso de aprendizaje, desarrollar aprendizajes conectados, situado y contextualizado.(...) Crear redes de aprendizajes , compartir prácticas y experiencias, entender y manejar el aprendizaje colaborativo, desarrollar la autonomía en el aprendizaje, fijarse metas y objetivos y tener espíritu crítico para seleccionar las fuentes de aprendizaje”

Cambiar las formas tradicionales de enseñanza introduciendo las TICs sería una posibilidad de crecer en esta línea, “la innovación solo surge cuando los profesores ponen tecnologías de la información al servicio de nuevas formas de aprendizaje activo, abierto y colaborativo en lugar de conformarse de hacer lo mismo de siempre de manera diferente, (...) la innovación exige un gran esfuerzo tanto

individual como colectivo que requiere también el apoyo y el reconocimiento institucional (Fernando Trujillo, 2016).

Continuando con las palabras de Trujillo la educación digital como proyecto de estado y no como proyecto de gobierno quizás sea interesante como punto de análisis para entender cómo estos procesos de inversión no deberían encontrarse afectados por los cambios de gobierno, con falta de mantenimiento que repercute claramente sobre las prácticas.

Trujillo plantea que revertir esta situación requiere de políticas y toma de decisiones, pero también de docentes empoderados que sean quienes demanden una política de estado para la educación digital y docentes conectados que vivan como propia la digitalización y el uso de las redes para luego poder enseñarlas y de esta forma pensar en un aprendizaje centrado en los alumnos, personalizado pero colectivo.

Desarrollo

La preocupación por abordar la complejidad de la problemática de la diversidad en las aulas universitarias, no solo contemplando la situación de discapacidad de algunos estudiantes, sino, los diversos modos de aprender, de saberes previos, de necesidades particulares de todos los estudiantes, y la convicción de que su abordaje requiere de acciones que superen el contexto del aula y la tarea del docente es por lo que se ha planteado este proyecto desde tres líneas de acción: concientización y formación docente, gestión de asuntos de inclusión educativa y desarrollo de procesos de accesibilidad académica.

Las actividades pensadas y desarrolladas en el marco de cada una de estas líneas de acción colaboraron con el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Promover y acompañar instancias de formación para el desarrollo propuestas de diversificación curricular.
- Generar espacios de discusión y formación para desarrollar propuestas curriculares accesibles en relación a las diferentes situaciones de discapacidad.

- Impulsar el uso de herramientas digitales para enriquecer propuestas y dinámicas de trabajo a partir del uso de TIC en los procesos de enseñanza universitaria.
- Formar e informar sobre herramientas de diseño de material accesible y uso de redes para preparación de dicho material y su uso en diferentes espacios académicos y de divulgación del conocimiento en otros contextos.
- Promover el desarrollo de redes dentro de los recursos universitarios y redes interuniversitarias para responder a las demandas actuales de los estudiantes
- Difundir información que permita un desempeño autónomo de los docentes en la toma de decisiones en relación a la temática.

En una primera etapa se realizaron reuniones con cada uno de los integrantes del equipo considerando que los mismos participan en diferentes áreas y/o proyectos de la UNRC: Centro de Capacitación y Desarrollo de TIC (IRC), Consejo Asesor de Tecnología Educativa y Educación a Distancia y CEPEIPER, Centro de Producción e Información Accesible (CEPIA), docentes y un graduado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

En estas reuniones se indagó acerca de las tareas y funciones de cada uno en sus áreas de trabajo y se definieron aportes al proyecto acordando ideas y modos de abordar la preocupación central del proyecto. En este sentido, también se revisaron y definieron tareas a desarrollar desde las diferentes líneas de acción que se plasmaron en una agenda de trabajo.

Por otra parte, se contactó a otras personas y áreas externas al proyecto que se desempeñan en espacios afines a nuestra propuesta y que pudieran realizar aportes a la misma como la Secretaría de planeamiento y relaciones institucionales y la Biblioteca Central de la UNRC. Se convocó a personas de estos espacios institucionales a participar en las instancias de formación y difusión sobre herramientas de diseño de material accesible y uso de redes para preparación de dicho material.

En el marco del mismo PIIMEI nos vinculamos con el Proyecto “Las tecnologías de la información y la comunicación en los proce-

sos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas” para conocer acciones y propuestas que se realizan en la universidad y se designó a un docente del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial para que se incorpore al Equipo de Digitalización de material de Ingreso Facultad de Ciencias Humanas quien recopiló información sobre disposiciones de accesibilidad en el material de ingreso.

Considerando la importancia y necesidad de un abordaje institucional de la accesibilidad académica y la diversidad en las aulas universitarias es que se planteó la vinculación con las diferentes áreas y proyectos. No solo a los fines de acordar acciones concretas sino generando espacios de reflexión, discusión y un posicionamiento claro en cuanto a las condiciones reales que ofrece nuestra universidad en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación de todos los estudiantes.

En relación al objetivo de concientizar y sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la temática del proyecto se trabajó sobre una campaña con 5 producciones audiovisuales que se diseñaron y desarrollaron en conjunto con el equipo de UNIRIO TV de la UNRC.

Para la concreción de la campaña se entrevistó a un estudiante de cada una de las facultades de nuestra universidad en relación a su formación y el uso de recursos tecnológicos durante este proceso. A partir de estas entrevistas se diseñaron y desarrollaron las 5 producciones audiovisuales en conjunto con el equipo de UNIRIO TV. En todas las producciones los estudiantes responden a dos preguntas: ¿Qué situaciones de tu formación universitaria nos podés contar en las que se usan TIC? y ¿qué recursos tecnológicos te facilitan el estudio? Las producciones finalizan con un texto que invita a reflexionar sobre las propias prácticas docentes *Diversidad de estudiantes, diversidad de estilos para aprender. Una herramienta para pensar la accesibilidad académica: tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria.*



Fig. 1. Fotos de filmación de audiovisuales.

Se trabajó también sobre pautas de edición de los videos para la elaboración de productos accesibles, lo que se valoró de manera positiva para futuras producciones del canal.

Las producciones se difunden actualmente en el canal UNIRIO TV.

SPOT 1: <https://www.youtube.com/watch?v=pF19OHKPHrU>

SPOT 2: <https://www.youtube.com/watch?v=B-d6YCcXz7s>

SPOT 3: <https://www.youtube.com/watch?v=nkZeCZSAmEc&t=8s>

SPOT 4: <https://www.youtube.com/watch?v=YbmFmn0EuXM>

SPOT 5: <https://www.youtube.com/watch?v=VRIB2ILeou4>

En cuanto al objetivo de generar espacios de formación y discusión se desarrollaron dos Jornadas: la primera denominada “Encuentro para la reflexión y discusión sobre Políticas Educativas y Educación en el marco de las propuestas educativas para las personas en situación de discapacidad” y la segunda “Diversidad, accesibilidad académica y TIC”.

La Jornada “Encuentro para la reflexión y discusión sobre Políticas Educativas y Educación en el marco de las propuestas educativas para las personas en situación de discapacidad” se organizó de manera conjunta con el Departamento de Ciencias de la Educación, la Comisión Curricular de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, el Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC y la Comisión de atención a las personas con discapacidad de la UNRC. En ella se desarrollaron dos instancias de trabajo, una abierta a la comunidad en la que disertaron Silvia Barco, docente de la Universidad Nacional del Comahue y María Alfonsina Angelino, docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos y en la que participaron docentes y estudiantes de la UNRC, docentes de instituciones educativas de la ciudad, autoridades del Ministerio de Educación generándose un espacio de análisis y discusión sobre las políticas educativas actuales en relación con la educación inclusiva.

La segunda instancia fue una reunión de trabajo con equipos docentes y de gestión de la Facultad de Ciencias Humanas y del Departamento de Educación sobre accesibilidad académica en el contexto de la universidad. En ella las docentes mencionadas comentaron situaciones alcanzadas en otras universidades y brindaron estrategias para abordar la temática en nuestra universidad.

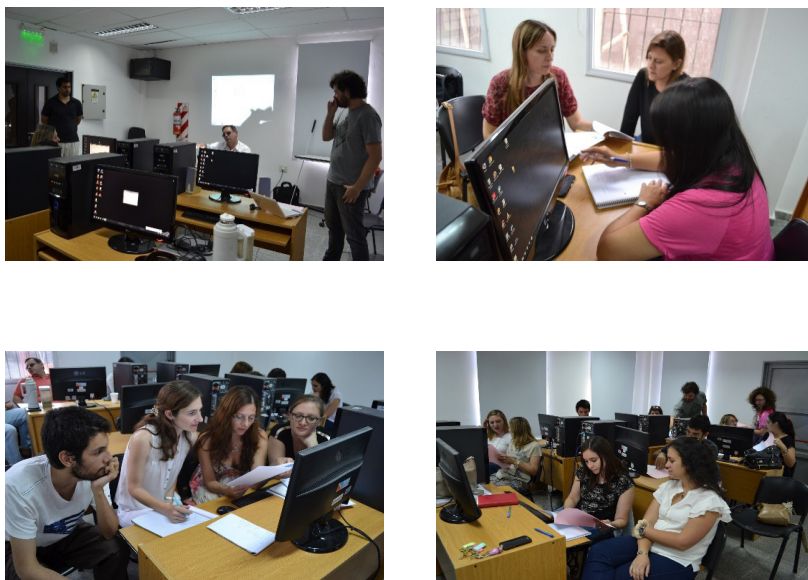


Fig. 2. Fotos Taller vivencial

Por otro lado, las Jornadas “Diversidad, accesibilidad académica y TIC” se desarrollaron durante 2 días y estuvieron destinadas a docentes del Departamento de Ciencias de la Educación. En ellas participaron docentes de 28 cátedras de dicho Departamento. En el primer encuentro se presentó el proyecto y las concepciones que lo sustentan invitando a los docentes a trabajar sobre la temática de la accesibilidad académica incluso más allá de esta propuesta. También se propuso un taller vivencial para elaborar materiales accesibles con pautas para los docentes.

En el segundo encuentro se trabajó sobre los recursos que posee nuestra universidad para el uso accesible de material académico. Para esto se invitó al Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales, la Directora de la Biblioteca Central de la UNRC y la Coordinadora del Voluntariado “Digitalización de textos”. También se analizaron protocolos de accesibilidad de otras universidades nacionales del país y se generaron lineamientos para la elaboración de protocolos de accesibilidad que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los procesos de evaluación de los estudiantes en nuestra universidad.



Por último se presentó una encuesta a los participantes para indagar necesidades y demandas de docentes acerca de la accesibilidad académica y TIC.



Fig. 3. Fotos segunda jornada de trabajo.

La implementación del proyecto permitió el encuentro de actores institucionales de distintos sectores de la UNRC. A través de las diferentes instancias de acción propuesta se considera haber transitado

un proceso de fortalecimiento interno del equipo donde la identidad se construía a partir de la diversidad de sus actores. Este proceso afianzó un trabajo colaborativo y en red de los diferentes miembros y servicios. Por otro lado, la instancia de formación acompañado por las Profesoras Barco y Angelino permitió también extender esta red hacia otros actores institucionales de nuestra comunidad y poner en discusión y conocimiento la situación de la accesibilidad académica, las acciones posibles y las reflexiones al interior de algunos equipos de cátedra.

El último evento de formación, que también coincidía con el cierre de este proyecto, permitió hacer una valoración general de lo transitado, capitalizar los saberes e identificar miembros referentes que tienen la motivación de acompañar este proceso. El poder vivenciar el nivel de complejidad básico que tienen esta toma de decisiones permitió hacer más tangibles los discursos y repensar la propia representación en relación a esta temática.

Si bien algunos aspectos planteados en el proyecto no se pudieron trabajar con profundidad, como la definición de espacios que concentren las demandas en relación a la temática y se constituyan como referente de las actividades académicas, la difusión de acciones que promuevan el uso accesible del material académico a través de otros actores institucionales y la definición de protocolos que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también los procesos de evaluación de los estudiantes en diferentes instancias, se considera que este trayecto inicial permitió valorar los recursos que ya tiene la Universidad a través de sus actores y proyectos, motivar a la responsabilidad social que tenemos e iniciar un proceso de cambio identificando la diversidad más allá de la discapacidad, como un potencial para caminar un cambio sustancial en las propuestas académicas.

Conclusiones

Estamos transitando las oportunidades y los desafíos que propone un escenario más digitalizado, y en ese transitar deberemos explorar nuevas formas de encontrarnos y pensar en el beneficio de lo diferente. Las tecnologías nos hacen repensar las clases, nos hacen redefinir las instituciones desde su rol social y educativo, dando lugar a nuevos formatos de encuentro.

Educar no es formar, es transformar, plantea Freire y esta transformación es la que estamos transitando juntos. Durante el desarrollo del proyecto se han podido conocer las redes, los actores que están transformando desde el uso y la promoción de las tecnologías de la información y la comunicación en el escenario universitario, proyectando nuevas acciones, abriendo nuevos caminos, visibilizando nuevas necesidades.

Se considera que desde el Proyecto de Innovación e Investigación para la mejora Institucional se ha aportado en ese sentido y se ha intentado elevar el concepto de diversidad a una categoría positiva donde se reconoce al estudiante, donde se lo cuida desde la diferencia y se lo defiende desde la concepción de derecho a la educación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación nos ocupan, en el sentido que despiertan el interés para involucrarnos, y se presentan como una herramienta de mejora compartida para una educación diferente, centrada en el estudiante activo que participa de este camino de transformación.

Referencias

- Angelino, M. A., & Almeida, M. E. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: UNER.
- Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de Tic en la formación docente de los países del mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Katz, c. p. (1 de Abril de 2017). *www.unc.edu.ar*. Obtenido de https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/sae_comision_interu_discapacidad_ddhh.pdf
- Magro, C. (27 de Febrero de 2015). *co.labora.red*. Recuperado el 22 de 08 de 2016, de <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/02/27/la-escuela-que-queremos-imaginar-el-futuro-hacer-el-presente/>
- Magro, C. (18 de Febrero de 2016). *co.labora.red*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/02/18/cambio-educativo-tecnologias-y-pedagogias-emergentes/>
- Nación, M. d.-P. (s.f.). *Info.leg*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

- Trujillo, F. (29 de Enero de 2016). *web&blog*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de <http://fernandotrujillo.es/aprendizaje-digital-retos-y-oportunidades-clausura-de-eskoladigitala2/>
- Trujillo, F. (2 de Junio de 2016). *web&blog*. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de <http://fernandotrujillo.es/una-buena-y-una-mala-noticia/>
- Unesco (1 de Abril de 2017). <http://www.fvet.uba.ar/>. Obtenido de <http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf>

Educar en contextos complejos. Desde la Formación a la acción comprometida

Mariana Gianotti, Liliana Tarditi

Resumen

Con el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Facultad de Ciencias Humanas y conscientes de las vacancias que los planes de estudios presentan en la actualidad, nos propusimos habilitar algunos espacios de diálogo y formación en contextos complejos desde un posicionamiento crítico coherente con los planteos conceptuales y éticos provenientes del campo de la educación popular.

A lo largo de este artículo se presentan algunas reflexiones teóricas que nos permiten avanzar en la comprensión del contexto carcelario como espacio complejo en el que las oportunidades educativas deberían estar garantizadas según establece la Ley de Educación Nacional.

Todo lo expuesto en estas páginas es producto de los diálogos que se generaron mientras intentamos comprender los procesos de subjetivación y des-subjetivación que genera el encierro en el sujeto, visualizar posibilidades de articulación entre instituciones que mantienen lógicas y propósitos diferentes y a veces antagónicos e interpellarnos acerca de nuestras propias posibilidades de generar proyectos que contribuyan a la inclusión, al desarrollo humano y la calidad de

vida desde un paradigma de los derechos de quienes se encuentran en situación de cárcel.

En estos espacios, el trabajo colaborativo e interdisciplinario se torna tan imprescindible como los procesos de reflexión que nos permitan reconocer las propias limitaciones en torno a las exigencias de la situación. De acuerdo a nuestro posicionamiento, la formación docente implica interpelarnos desde nuestras prácticas profesionales entendiendo que las herramientas culturales que provee la educación deben generar la posibilidad de auto-transformarnos y transformar el entorno. Ese es nuestro desafío al proponer la Educación en contextos de encierro como la cárcel.

Introducción

El reconocimiento de la multidimensionalidad de las prácticas docentes y de la importancia de la formación pedagógica para ejercer la docencia universitaria desde un marco de búsqueda institucional de calidad y mejora educativa rompe la idea de las lógicas categoriales y universales -heredadas del positivismo- para instaurar la complejidad como inherente a las nuevas realidades educativas y la posibilidad de pensar políticas y estrategias desde un pensamiento contextualizado.

Pensar a la educación como derecho humano básico y como herramienta para la inclusión social nos interpela en nuestras propias prácticas docentes desarrolladas en el marco de procesos de formación de nuevos profesionales.

Abordar la complejidad de las prácticas docentes implica analizar los diferentes contextos en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales. También exige un proceso de concienciación de los objetivos que esas prácticas tienen en el contexto político e ideológico en el que se desarrollan.

Los debates presentados en este artículo son producto de reflexiones, diálogos, contradicciones y acciones desarrolladas en el marco del Proyecto *Formación de Profesores para Educar en Contextos Diversos. Aportes desde la Educación Popular como Opción Política y/o Estratégica* (2015-2016).

En un primer apartado, se pone énfasis en la importancia de reconocer la diversidad de los contextos educativos ya contemplados por la Ley de Educación Nacional desde hace más de una década, y la necesidad de considerar la inclusión educativa como eje de las políticas de formación e intervención educativa.

Luego, se considera uno de estos nuevos contextos –la cárcel como contexto de privación de libertad–, que exige de la innovación en la formación docente y a la vez, de la construcción de un marco teórico coherente con la inclusión y la educación como derecho social. En tal sentido, se propone la reflexión sobre diversos supuestos que están en la base de las propuestas educativas vigentes, vinculados a concepciones de personas en situación de cárcel, educación, desarrollo humano y calidad de vida.

Por último, se comparte el proceso de formación llevado a cabo durante el año 2016 en el marco de las políticas académicas de la Facultad de Ciencias Humanas y algunas valoraciones que los participantes realizaron sobre el mismo.

Se concluye destacando la necesidad e importancia de la investigación evaluativa tanto de los procesos de formación vinculados con el tema como de las propuestas educativas que se comenzaron a desarrollar en articulación entre la Facultad de Ciencias Humanas y el Servicio Penitenciario N° 6 de la Ciudad de Río Cuarto.

Contextos complejos, contextos diversos e inclusión educativa

A partir de la sanción de esta Ley de Educación Nacional (26206/06), se presenta como retórica y a la vez como principio de las políticas educativas en nuestro país -en consonancia con organismos internacionales y fundamentalmente con los regímenes democráticos latinoamericanos- la inclusión educativa como concepto reparador de las políticas excluyentes neoliberales de los 90.

En este sentido, podemos comprender a la inclusión educativa como un principio político e ideológico coherente con el hecho de considerar a la educación como derecho humano/social básico que debe garantizar avances democratizadores en los planos educativos,

sociales, culturales y económicos; o bien como un objetivo de las políticas públicas para contener y promover a sectores educativos que se identifican como vulnerables. La tensión entre estas dos miradas de la inclusión nos ha problematizado en espacios de formación y también ha interpelado nuestras prácticas profesionales cotidianas razón por la cual, se torna en objeto de reflexión en este artículo.

La Ley de Educación Nacional vigente, promulgada en el año 2006, detalla la estructura del Sistema Educativo unificado para todo el país, e incluye ocho modalidades en las que la escuela debería estar presente. Las distintas modalidades son: educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos privados de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria.

La definición de estas modalidades educativas, impacta directamente en las políticas de formación docente que también deben diversificarse -en propuestas y dispositivos- para dar respuesta al desarrollo estratégico del Sistema Educativo Formal y a las propuestas complementarias propias de los procesos de Educación No Formal.

Toda práctica educativa es un proceso intersubjetivo, reflexivo, comunicativo y por tanto productor de sentido, donde entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son recreados o transformados en la interacción entre el educador y los educandos, en una diversidad de contextos formales o no formales y en el marco de atravesamientos socio históricos e institucionales que los condicionan.

La mirada que yo tenía hacia esta problemática carcelaria cambió ampliamente... espero sigamos trabajando todos juntos por la inclusión (Valoración realizada por Estudiante de Lic. en Trabajo Social al finalizar el ciclo de formación).

Pensar la inclusión educativa implica revisar la concepción filosófica que se mantiene respecto del sujeto de la educación, así como las representaciones sociales que se sostienen acerca de dichos sujetos -“los alumnos rurales”, “los presos”, “los viejos”, “los discapacitados”, etc.- Estas representaciones -que actúan a modo de consideraciones a

priori acerca del educando y sus posibilidades de aprendizaje-, deben ser analizadas y cuestionadas dado que los contextos de toda relación pedagógica -que remiten a variados modelos organizacionales- operan como redes sociales de contención en los que se materializan procesos de socialización, políticas de subjetivación y se constituyen en los escenarios en donde se favorece u obstaculizan los diversos modos que los sujetos tienen de aprehender-se subjetivamente.

Dicho de otro modo, en la integración simultánea entre los espacios individual y social se da el proceso de la subjetivación (Díaz Gómez, 2006: 244). Por lo tanto, la inclusión educativa debe pensarse desde la diversidad de los contextos y a su vez, desde su especificidad dado que los procesos de subjetivación se construyen en el entretejido de las vivencias singulares que acontecen en los procesos de socialización. Esto es, los sujetos mediante su singularidad ejercen un impacto sobre los sistemas de representación social mientras que coexisten las tramas que conectan los procesos de identidad personal a la asunción/adscripción/ocupación de una identidad colectiva configurada en su participación en los dispositivos culturales mediante los cuales se organiza la experiencia vital (Urbano, 2010).

El Yo singular se constituye en su unicidad, mismidad e integridad a partir de las referencias provistas por el campo social y entreteje su subjetividad singular a los significados y sentidos de la subjetividad colectiva; en un interjuego que posibilita sostener lo inédito de ser sí mismo a condición de re-significar sus visiones/versiones de sus modos de ser/estar en sus condiciones de existencia (Urbano, 2010: 59).

El paradigma de la complejidad ayuda a pensar el campo de la subjetividad desde el “entre”, desde esta perspectiva el sujeto adviene y deviene como una configuración única (sistema psíquico abierto) en el intercambio con el entorno sociocultural. La constitución subjetiva en términos de entramado permite entender que la construcción del sujeto se configura alrededor de un proceso de unión a los otros pero al mismo tiempo, de diferencias.

Al decir de Rascovan (2016) “Los procesos de subjetivación representan un momento constitutivo de los procesos de sentido y significación que rompen con una pretendida homogeneización. Si

hay subjetivación, hay condiciones para su producción” (Rascovan 2016: 16). Por ello, el autor plantea que allí donde la diferencia es pensada como negativo de la identidad, se instituye la desigualdad; se trata entonces de “diferencias desiguales” que se construyen y producen dentro de dispositivos de poder (como por ejemplo los contextos carcelarios que albergan a aquellos que no se han adaptado a un determinado orden social).

En este sentido, la educación puede entenderse como proceso básico y permanente de humanización necesario para deconstruir dispositivos que sostienen estas “diferencias desiguales”; devenir humanos implica convertirnos en sujetos culturales. Al decir de Yuni y Urbano (2016: 16) “los procesos educativos son formas especializadas de socialización, mediante las cuales se transmiten ciertos contenidos culturales considerados válidos, legítimos y pertinentes en cada momento histórico (...) la adquisición y el uso de esas herramientas culturales nos permiten la posibilidad de auto-transformarnos y transformar el entorno” (Urbano y Yuni, 2016: 16).

De allí que, las prácticas educativas pueden desarrollar una función subjetivante cuando acercan los referentes culturales y permiten de esta manera, la generación de un proyecto personal; mientras que en aquellos casos donde el que aprende es considerado marginado (de la cultura hegemónica dominante como puede ser el preso, el viejo, etc.) pueden acentuar la desubjetivación. Esto es, la posición de impotencia en el sujeto, la percepción de no poder hacer nada diferente de lo que se presenta dado, el sentirse expulsado del tejido social (Corea y Duschatzky 2002/2004: 38). De esta manera, el alejamiento de la cultura hegemónica, junto con el empobrecimiento de los procesos de simbolización, desdibuja la aspiración a ideales nuevos y las posibilidades de autodesarrollo como sujeto político y social.

Hacer efectivo el derecho a la educación tiene que ver, entonces, con generar las condiciones necesarias para que la inclusión educativa esté garantizada. Uno de los caminos necesarios para avanzar en este sentido, es repensar la formación docente incluyendo la diversidad de los contextos educativos así como las subjetividades de nuestros alumnos atendiendo a las transformaciones cualitativas del presente. Desde este punto de vista, la educación ya no solo se supone como un proceso de formación a largo plazo, sino que se

plantea como un proceso necesario para sostener -y sostenerse- en el presente.

Al término de cada encuentro me fui con miles de preguntas y cuestionamientos, eso si bien tiene que ver con las inquietudes personales, pero aquí jugó un papel importante la manera crítica de plantear la formación (Valoraciones de estudiante avanzada Lic. en Psicopedagogía que participó del ciclo de formación).

El principio de inclusión en la universidad. La cárcel como contexto complejo

*“Sin ninguna duda, la cárcel fue para mi
una importante escuela de vida”
(Frai Betto, 1984)*

En Argentina se están desarrollando diversas experiencias de educación universitaria en cárceles, que se constituyen en antecedentes del proyecto que se sostiene desde la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Entre los más destacados, mencionamos los siguientes:

- El proyecto UBA XXII ideado por Marta Laferriere en el año 1985 dio lugar a lo que hoy es el Centro Universitario Devoto que tiene sede al interior del Penal. A partir de esta experiencia, el programa fue expandiéndose hacia otros espacios para generar mayores oportunidades educativas a hombres y mujeres en situación de cárcel. Analizando los motivos por los cuáles una persona en situación de cárcel decide estudiar una carrera universitaria, Laferriere (2013) expresa que los estudiantes se acercan para conseguir un espacio de libertad, para lograr cierta tranquilidad que en los pabellones resulta imposible, un espacio de diálogo, un espacio de palabra. Se acercan para escapar de la locura a la cual somete la cárcel como “institución total” (Goffman, 2001) y también para obtener conocimientos y/o un título.
- Tomando como base esta experiencia de la UBA, se organiza el Programa Universitario en Cárceles de la Universidad Nacional

de Córdoba, que desarrolla actividades de docencia, investigación y extensión en el Establecimiento Penitenciario N° 2, desde el año 1997. En relación a este proyecto, Brocca (2004) expresa que se parte de la consideración de los presos y presas como sujetos de derecho, activos y autónomos. Asimismo, en la base de la propuesta está la convicción de que la educación puede facilitar la construcción de un espacio de resistencia a los efectos del encierro y la posibilidad de quebrar el círculo de marginación-exclusión de los sujetos que caen en las redes del sistema penal.

- La Universidad Nacional de Cuyo desarrolla desde el año 2008 el Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro, a través del cual se ofrecen trece carreras de grado a más de 100 estudiantes que se encuentran detenidos en la ciudad de Mendoza.
- La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, desarrolla el proyecto “La Universidad en la Cárcel: Desde la resistencia cultural”, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNICEN, a partir del cual los presos realizan algunas actividades en las aulas universitarias y la universidad desarrolla tareas al interior del penal.

Todos los proyectos antes mencionados habilitan espacios potenciales para los estudiantes en situación de cárcel, que estando privados de la libertad encuentran oportunidades de acceder tanto a nuevos conocimientos como a la vida universitaria, y de esa manera construir nuevas subjetividades interpelados por las herramientas culturales que les posibilita la educación.

La educación en contextos carcelarios se constituye actualmente en una preocupación al interior de la comunidad universitaria, que reconoce el derecho a la educación a la vez que identifica fuertes vacancias en la formación de sus profesionales para dar respuestas coherentes y ajustadas a las demandas y necesidades propias del contexto. Es claro que las respuestas deberían dar lugar a procesos cada vez más sistemáticos y sostenidos de trabajo interinstitucional, que promuevan tanto el acceso a los estudios de nivel universitario, como la permanencia y el egreso de los estudiantes en situación de cárcel.

Habilitar estas posibilidades, en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, nos lleva a replantearnos tanto en torno a aspectos teóricos, disciplina-

res, epistemológicos y éticos como en relación a la formación de formadores y a las condiciones de funcionamiento y modalidades de desarrollo y gestión de la oferta educativa actual.

“En particular sigo pensando que la universidad debe intervenir en los contextos diversos, hoy contexto de encierro, con el proyecto aprobado y una vez que se ponga en marcha seguramente surgirán nuevos interrogantes para pensar y profundizar para que las prácticas sean mayores y mejores.” (Valoraciones de estudiante Lic. en Psicopedagogía que participo del Ciclo de Formación)

Personas en situación de cárcel

En las experiencias documentadas de educación carcelaria, se utilizan diferentes términos para definir la privación de la libertad. Algunos focalizan en la persona y otros en el contexto o la institución para hacer alusión a la situación de cárcel o al contexto de encierro en el que se desarrolla el acto educativo.

Cuando hablamos de *“personas en situación de cárcel”* nos estamos refiriendo a una población que por algún motivo no puede circular libremente. Esta privación solo es aplicable a la libertad ambulatoria y por lo tanto no se generaliza al resto de los derechos humanos fundamentales.

En este sentido, el sujeto “está” preso, pero no “es” un preso. La situación de encierro no define a la persona sino que la caracteriza en relación a su condición, que puede cambiar en función del contexto.

La cárcel, al decir de Miner (2012) “es un lugar de encierro desde donde se limita y se suspende, por diferentes períodos temporales, la libertad y circulación de hombres y mujeres que han llevado a cabo hechos de transgresión social de diversa naturaleza” Miner (2012: 67).

Un aspecto que no parece accidental es que la mayoría de las personas que en la actualidad están en situación de cárcel pertenecen a un grupo social que previamente no ha gozado plenamente de educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos.

Los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente. Quizá aquí pueda radicarse la esperanza en que estos seres humanos se conecten con su propia potencia y originen acciones autohabilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia (Blazich, 2007: 59).

Parafraseando a Ysaacson (2008), la población carcelaria de Río Cuarto es un colectivo social compuesto principalmente por *desocupados y pobres*, personas jóvenes, varones en su mayoría, detenidos por delitos contra el patrimonio, por tráfico de drogas ilícitas y en menor medida por delitos contra las personas. La mayoría proviene de estratos sociales pobres, con niveles de instrucción bajo; escaso o desaventajado acceso al mercado laboral. Personas vulnerables, entendiendo por ello el grado de fragilidad que poseen por la circunstancia de haber sido desatendidas en sus necesidades básicas y de contención. Todas situaciones que acrecientan el riesgo de ingresar en conflictos con la ley penal. A la situación de exclusión social y económica planteada, se agrega el impacto del encierro que afecta no solo en el plano de lo físico sino también en la subjetividad de las personas y de los grupos.

En este sentido, Laferriere (2013) afirma que en las cárceles en Argentina y en América Latina, hay gente que ha padecido sucesivos abandonos del Estado y que, paradójicamente, la cárcel es la última oportunidad que tiene el Estado para reivindicarse, para intervenir sobre ese sujeto en la creación de su subjetividad a través de la participación en procesos educativos universitarios.

A pesar del avance en el plano institucional/legal, aún desde los grupos sociales y económicos dominantes, las distancias sociales y los discursos que ubican a grandes grupos por fuera de los lazos sociales impiden que pueda pensarse en el detenido privado de libertad como un sujeto al que se le han vulnerado históricamente sus derechos, como sujeto víctima de la selectividad del sistema penal que solo reprime y castiga a los más pobres, como sujeto al que se le ha

quitado transitoriamente el derecho de transitar, pero que conserva el resto de los derechos que como ciudadano le asisten.

La tarea, entonces de las instituciones educativas y culturales comprometidas con los derechos de todos es trabajar en pos de la construcción de conciencia, ideología y acción transformadora que no sólo permita, sino fundamentalmente, garantice la presencia del Estado y sus instituciones en cercanía de todos los hombres y mujeres. En este sentido, se torna urgente el abordaje de espacios de trabajo que generen sensibilización social en la mirada hacia el “otro”; la comprensión de los fenómenos sociales que nos rodean desde una perspectiva de la complejidad; la interpretación de las leyes como construcciones sociales que, en todo su proceso de acción, tienden a la reproducción de modos de producción específicos; a la comprensión de los procesos sociales y su incidencia – acción en la habilitación de espacios desubjetivantes y subjetivantes.

Educación, desarrollo humano y calidad de vida en contextos carcelarios

Entendemos a la *educación* como un derecho humano fundamental para el desarrollo integral del sujeto y no como un premio a quienes al interior del servicio penitenciario se comportan de una u otra manera.

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de este y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada solo está privada de su libertad ambulatoria (Scarfó y Aued, 2012: 1).

Los autores antes citados consideran a la educación como un derecho humano “llave” que además de aportar al desarrollo integral del individuo posibilita el hacer efectivos otros derechos humanos fundamentales. Asimismo, la educación es planteada por Max-Neef

(1998) como una herramienta para pensar el “desarrollo a escala humana” que también podría pensarse al interior de las cárceles.

El concepto de desarrollo a escala humana plantea un interjuego entre las necesidades humanas universales y sus satisfactores.

En este sentido, Max-Neef (2005) vincula el concepto de desarrollo humano al de calidad de vida y postula que la misma depende de la satisfacción sinérgica de diez necesidades humanas fundamentales: identidad, participación, libertad, ocio, entendimiento, creatividad, subsistencia, trascendencia, protección y afecto (ver figura 1).



Figura 1- Esquema de relaciones entre necesidades y satisfactores. Desarrollo a Escala Humana.

Un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos de una manera distinta a la convencional (Max-Neef, *et.al.*, 2010: 15).

Es importante aclarar que desde este enfoque, el desarrollo se refiere a personas y no a objetos y que la calidad de vida es el indicador que permite definir si un proceso de desarrollo es mejor que otro. En este sentido, la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.

Por otra parte, hablamos de satisfacción sinérgica para referirnos a aquellas acciones o propuestas que al satisfacer una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

Esta mirada del desarrollo – centrada en las personas y en su calidad de vida- marca otro paradigma para fundamentar la necesidad de alternativas al interior de instituciones como la universidad y la cárcel.

En este marco, la educación o el estudio no son considerados necesidades humanas fundamentales sino satisfactores de la necesidad de entendimiento. Pero a la vez, pueden contribuir a la satisfacción de otras necesidades como: protección, participación, creación, identidad y libertad.

El concepto de calidad de vida propuesto por Max-Neef, se puede enriquecer con los debates actuales respecto la idea de *buen vivir*, que al decir de Acosta (2008 en Gudynas, 2011: 1) no se restringe a los bienes materiales o de consumo sino que incluye a otros valores como el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de comportamientos éticos, los valores humanos y la visión de futuro y la vinculación con la naturaleza. Este concepto se asienta en la filosofía de los pueblos originarios, en el respeto por la naturaleza y por la diversidad ecológica y cultural. No se plantea como un concepto de desarrollo alternativo sino como una alternativa al desarrollo moderno (centrado en la propiedad) que se instala en la ética de la interculturalidad.

En este sentido, la ONU ha definido que la calidad de vida de un pueblo o grupo social ya no se mide por el PBI (índice de riquezas materiales que produce un país), sino en función del índice de Desarrollo Humano en el que se incluyen otros valores (intangibles) como la educación, la salud, la igualdad social, equidad de género

y cuidado la naturaleza. Esto nos obliga a correr la mirada desde un “vivir mejor” que en la competencia lleva a que algunos vivan mal, hacia un “vivir bien” que se basa en una ética de lo suficiente para toda la comunidad.

Formación para la enseñanza en contextos carcelarios

Entendiendo a la formación como proceso permanente, pensamos que es posible avanzar en la identificación y explicitación de situaciones críticas y potenciar la construcción de propuestas alternativas, superadoras y abiertas a la participación de actores e instituciones que aporten a la diversificación de miradas al interior de dichos procesos formativos.

Pensar y hacer educación en contextos carcelarios plantea desafíos específicos por las características y condiciones propias del encierro. También implica una apuesta a la deconstrucción de preconceptos y una revisión ética e ideológica de los motivos de la acción docente, pero fundamentalmente implica la necesidad de formación en torno a conocimientos propios del contexto carcelario, de las condiciones del sujeto y los condicionantes del encierro.

Es habitual que en el contexto carcelario se entrecrucen y ensamblen, más o menos armoniosamente, dos instituciones que tienen contratos fundacionales totalmente diferentes y que responden a lógicas también distintas. Por un lado, el Sistema Judicial y sus mecanismos asociados al castigo, al encierro, al delito, al cumplimiento de la condena, etc. y por otro lado, el Sistema Educativo y sus estrategias para potenciar el ejercicio de derechos como el de la educación, que han sido vulnerados hasta el momento del encierro.

En este sentido, consideramos que enfoques como el de la educación popular –desde aspectos conceptuales y prácticos– pueden hacer un aporte para la reflexión y la acción orientada políticamente hacia la transformación.

Pensar en educación popular en contextos como el carcelario, es instarse a dejar la ingenuidad de lado, es preguntarse por el doble sentido que tiene dicha educación como praxis. Esto implica por un lado, el *componente de la denuncia*, de la crítica reflexiva a las

condiciones concretas de existencia en que hombres y mujeres se encuentran en su situacionalidad, por otro lado el *componente del anuncio*, de la posibilidad esperanzada en la transformación de esas condiciones de existencia que oprimen y someten.

Este par anuncio esperanzado/denuncia reflexiva se entrelaza en el contexto carcelario a modo de “inédito viable”. Se plantea así una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro que cobra sentido en torno a la esperanza de transformación de las condiciones sociales de existencia.

Con esta categoría, Freire signa su expectativa. La educación de los oprimidos implica un proceso de concientización y de politización. La utopía educativa freireana es en esencia pedagógica y política. Frente a una educación extensiva y bancaria, una cultura del silencio, castradora del diálogo, consecuencia de una sociedad cerrada, propone una educación liberadora, problematizadora, que promueve una cultura de la palabra del diálogo, y deviene en una sociedad abierta, democrática. La conciencia crítica responde a un proceso donde la praxis conduce hacia otras praxis inéditas. La política, entonces, es praxis revolucionaria y la pedagogía, integración cabal de cultura y política (Rojo Ustaritz, 1996: S/P).

Atendiendo a ello podríamos arriesgar la siguiente anticipación de sentido: en estos escenarios no todo formador estaría dispuesto a asumir un posicionamiento desde la lógica de la educación popular (develadora de injusticias y anunciadora de nuevas realidades) sino que parecería primar en las lógicas educativas de contextos de encierro -como el carcelario- una concepción bancaria de la educación donde la asimetría y la verticalidad caracterizan el encuentro educador-educando, siendo el primero el poseedor de un único conocimiento válido que “vierte” sobre las “conciencias vacías” de los “presidarios” carentes de todo tipo de conocimiento.

Reconocer la posibilidad de situaciones como la descrita en el supuesto redobla la apuesta por una educación popular que promueva la transformación en esos contextos, donde la lectura de la realidad, el reconocimiento del otro, de sus carencias y de sus experiencias, saberes y potencialidades constituyen el punto de inicio de

estas prácticas educativas activas, en las que se reconoce a las personas como sujetos de saber, como constructores de conocimientos a partir del diálogo de saberes y de su participación consciente en estas propuestas educativas emancipatorias.

Pensar en educación popular implica apostar a la construcción o reconstrucción de sentidos de existencia de hombres y mujeres. Es pensar en construir mancomunadamente herramientas de pensamiento, de acción, liberación y transformación de realidades en que los sujetos están siendo para proyectar nuevas instancias donde la posibilidad de una nueva vida se hace realizable.

Nuestra propuesta de Formación

A partir de las concepciones expuestas, desarrollamos un ciclo de formación denominado *Hacia la Construcción de Propuestas Educativas Universitarias en Cárcels*. Esta propuesta de formación nos interpeló en torno a los siguientes ejes: ¿Qué características asumen las prácticas educativas en contextos carcelarios en la actualidad de nuestro país? ¿Y en nuestra ciudad? ¿Qué problemáticas presentan? ¿Qué rol asumen las instituciones de educación pública –en todos los niveles pero especialmente en el universitario- en el contexto carcelario? ¿Asumimos una conciencia crítica y reflexiva, como docentes universitarios, en relación al derecho y la obligación de las instituciones estatales de posibilitar el acceso a la educación, fundamentalmente desde la universidad de la que somos parte? Y más aún ¿asumimos una conciencia crítica y reflexiva en relación a la singularidad de la educación de las personas que se encuentran en condiciones de privación de la libertad?

Nuestro propósito fue promover procesos de reflexión, análisis, conceptualización y redefinición de prácticas educativas vinculadas al contexto carcelario, generando espacios de intercambio de saberes acerca de los procesos desarrollados a partir de diversas experiencias que se generan en torno a la necesidad de los sujetos en situación de cárcel, de estudiar una carrera universitaria.

Asimismo, consideramos que era necesario el proceso de diálogo que permita la concienciación de toda la comunidad universitaria en torno a la necesidad de dar respuesta a la demanda de educación su-

perior planteada por los estudiantes que se encuentran en situación de cárcel, coherentemente con lo que promueve la Ley Nacional de Educación (26206/06) en el marco del derecho a la educación.

La propuesta se organizó como un Ciclo de Formación en el marco del Programa de Formación del Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas (PIIMEI), para habilitar espacios en los que docentes, investigadores, estudiantes y graduados de toda la comunidad universitaria puedan involucrarse de un debate crítico y reflexivo que promueva la construcción de nuevos conocimientos así como de las redes necesarias para la definición de políticas institucionales y la construcción de líneas de acción posibles.

Los objetivos que nos propusimos se vincularon con:

- Instalar en el debate educativo universitario las problemáticas propias de la educación en contextos de encierro como modalidad educativa específica, posible y socialmente necesaria.
- Sensibilizar a los docentes universitarios y a los futuros profesionales que asuman tareas docentes en torno al derecho a la educación como derecho inalienable de todos los hombres y mujeres.
- Difundir la idea de la educación como derecho y de la obligación de las instituciones estatales de posibilitar el acceso a la misma en todos los contextos que así lo requieran.
- Analizar la complejidad y especificidad del contexto de privación de la libertad.
- Analizar el rol de las instituciones educativas dentro de la institución de contexto de encierro.
- Propiciar la toma de conciencia sobre la singularidad de la educación de las personas que se encuentran en instituciones de privación de la libertad.
- Habilitar un espacio para el intercambio, el pensamiento, la teorización y la reflexión crítica sobre los escenarios sociales, los sujetos y sus prácticas, las instituciones y su inauguración de procesos en los sujetos.

Los ejes conceptuales que organizaron el proceso de formación se organizaron en torno a los siguientes módulos:

- La cárcel como producto socio histórico, las formas de castigo a través del tiempo, los modelos institucionales del encierro.
- La educación en contexto de privación de la libertad: los derechos humanos. Legislación. Historia y actualidad. El rol de la educación en las prisiones.
- Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. Los sujetos que habitan las cárceles. Expulsión social y educación. Experiencias desubjetivantes – experiencias subjetivantes.
- Prácticas educativas en contextos de encierro. Interinstitucionalidad. Sujetos y espacios. Pedagogía Crítica. Experiencias Universitarias en Cárceles.

En este ciclo compartieron expectativas, saberes, temores y proyectos 165 personas. Entre ellos, 140 estudiantes y graduados de Trabajo Social, Educación, Salud, Ciencias Jurídicas y Abogacía, 15 docentes universitarios y 10 agentes del Servicio Penitenciario vinculados a tareas educativas.

A modo de conclusión

A partir de los diálogos construidos en el marco del ciclo de formación presentado más arriba, se pudieron entrecruzar miradas interdisciplinarias de la problemática de la educación universitaria en contextos carcelarios.

Estos encuentros posibilitaron procesos muy intensos de concienciación respecto de las propias estructuras de pensamiento en torno a temas y acciones que entrecruzan aspectos teóricos-disciplinares con posturas ideológicas y políticas que hacen posible u obstaculizan los procesos formativos en un contexto tan complejo como poco habitado por quienes hoy nos propusimos comenzar a comprenderlo.

Así, se plantea como significativo el hecho de que a partir de un abordaje teórico-conceptual se logre avanzar hacia cambios de perspectiva, nuevas maneras de mirar y de pensar tanto al estudiante como a la situación educativa como espacio inclusivo.

Fueron muy interesantes los encuentros, no solo por la temática en sí, sino por el nivel de los profesionales y lo crítico de los contenidos; la forma de organizar los contenidos de lo macro y contextual a lo específico de la práctica en la cárcel, sin eso creo, sería difícil la comprensión. Los textos compartidos, el material para buscar, fue muy enriquecedor para permitir seguir ampliando la mirada que ofrecía esta instancia de capacitación (Estudiante avanzada Lic. en Psicopedagogía).

A esto se suma la interesante actitud crítica y comprometida de los estudiantes de carreras de Magisterio, Educación Especial, Psicopedagogía, Abogacía, Ciencias Políticas y Trabajo Social, que se comprometieron a re-pensarse en los encuentros y a generar alternativas para aportar a los procesos educativos que puedan generarse en articulación entre la Universidad y el espacio educativo carcelario.

Fueron muy significativas las valoraciones positivas realizadas respecto de la actitud crítica y el involucramiento de quienes desarrollaron los procesos de formación, así como las instancias en las que los aspectos personales, subjetivos y a veces, autobiográficos se pusieron en juego para permitirnos repensar la educación como espacio de posibilidad y de transformación tanto individual como social.

¡La educación nos moviliza el alma! Y hoy fuimos todos tocados por la magia de la educación (Graduada Prof. en Educación Especial).

Por otra parte, a partir del conocimiento que se construyó en este ciclo y en forma conjunta con la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas se organizó un Proyecto Institucional para el trabajo de la Facultad en el Contexto Carcelario que fue presentado y aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias. El desarrollo del proyecto estará a cargo de un equipo interdisciplinario y de interclaustrados que contribuya al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en las carreras de Abogacía y Enfermería, que forman parte de la oferta educativa actual de la Facultad de Ciencias Humanas y que se consideraron prioritarias en función de la demanda de los estudiantes en situación de cárcel.

Que la formación siga es totalmente necesario. El encuentro entre quienes pensamos parecido es necesario (Estudiante Lic. En Psicopedagogía).

Todo esto nos motiva a continuar deconstruyendo y poniendo en tensión saberes –instituidos, experienciales y académicos- que hacen a nuestras prácticas docentes universitarias con la intención de promover que los principios de la educación realmente generen espacios inclusivos en los distintos y complejos contextos de la actualidad. Pensar que las prácticas educativas deben mediar un “desarrollo a escala humana” implica repensarnos como sujetos de la educación y valorar la complejidad y diversidad de los contextos educativos para que se conviertan en espacios subjetivantes y posibiliten el verdadero crecimiento.

Referencias

- Blazich, G. (2007) Revista Iberoamericana de Educación N° 44. Disponible en <http://rieoei.org/rie44a03.htm>
- Brocca, M. (2004) La Universidad tras las Rejas: una mirada sobre el Programa Universidad en la Cárcel. Disponible en http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/la_universidad_tras_las_rejas.htm
- Díaz Gómez, A. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Revista Colombiana de Educación N° 50. Primer semestre de 2006. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Educadora de educadores. Pp. 236-249.
- Duschatzky S. y Corea C., Chicos en banda, Paidós, Buenos Aires, 2002/2004.
- Freire, P. Betto, F. (2014) Esa escuela llamada Vida. Conversaciones entre Paulo Freire y Frei Betto. Educación Popular, Fe, Cárcel y Exilio. (entrevista 1984). Libreeducar Ediciones. Osorno, Chile.
- Goffman, E. (2001) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu editores. Buenos Aires. Disponible en http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Goffman_Internados1.pdf
- Gudynas, E. (2011) Buen Vivir. Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento. ALAI N° 462. 1-20. Quito.

- Max-Neef, M. (1998) *Desarrollo a Escala Humana*. Icaria Editorial. Barcelona.
- Max-Neef, M., Elizalde, A.; Hopenhayn, M. (2010) *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Edita Biblioteca CF+S. Madrid
- Miner, A. (2012) *Educación en contexto de encierro. Programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad*. Tesina. Facultad de Sociología, Director Ozollo Javier, Co-Directores Molina Alberto y Gladis García, México, 2007
- Laferriere, M. (2013) *La Universidad, un espacio de libertad en la cárcel*. Disponible en <http://www.uader.edu.ar/la-universidad-un-espacio-de-libertad-en-la-carcel/>
- Rascovan, S. (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós. Bs.As.
- Rojo Ustaritz, A. (1996) *Utopía freireana. La construcción del inédito viable*. Perfiles Educativos, núm. 74. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>
- Scarfó F. J. y Aued, V. (2012) *es para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel*". Disponible en: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/02/aportes-educacion-en-carceles-scarfo-aued-gesec.docx>
- Urbano, C. (2010) *Resignificación identitaria de los adultos mayores en los dispositivos universitarios de educación no formal*. Tesis Doctorado en Ciencias Humanas. Catamarca (en prensa).
- Ysaacson N. (2008), *Educación en Cárcels: sistematización de una experiencia. La mirada de los actores*. Tesis de Maestría en Gestión del Desarrollo Territorial. Facultad de Ciencias Económicas, UNRC.
- Yuni, J. y C. Urbano (2016) *Envejecer aprendiendo*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.

Tutoría. Tiempo de ser y estar con otros

Coordinadoras:

Luciana Lorena Calderón (2016-2017);

María Marta Balboa (2015)

Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales

Departamento de Ciencias de la Comunicación

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Autores:

Luciana Lorena Calderón

Dpto. Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales

Erica Fagotti Kucharski

No Docente FCH, Dpto. Cs. de la Educación

Marcela Cristina Montero

Dpto. Geografía

Co-Autores:

María Marta Balboa - Dpto. Cs. De la Comunicación

Clarisa Pereyra - Dpto. de Letras

Mónica Cúrtolo - Dpto. de Letras

Verónica Piquer - Dpto. de Lenguas

Celina Capisano - Dpto. de Geografía

María de los Angeles Galfioni - Dpto. de Geografía

César Gustavo Brandi - Dpto. de Geografía

Laura Gonzalez Vuletich - Dpto. de Lenguas

Daniel Mazza - Comunicación Institucional FCH

Resumen

En este artículo se presenta el proyecto Tutoría. *Tiempo de ser y estar con otros*, cuya finalidad es consolidar una comunidad de práctica que instituya el sistema de tutorías para sostener procesos de inclusión genuina del estudiante para su ingreso, permanencia y egreso de la Facultad de Ciencias Humanas. La problemática central que da origen al proyecto tiene que ver con las dificultades que experimentan los estudiantes durante el comienzo, permanencia y egreso de la vida universitaria, obstáculos no solo disciplinares y académicos, sino también referidos a cuestiones afectivas y emocionales. Partimos de entender el aprendizaje como un proceso complejo y atravesado por múltiples factores; del mismo modo, pensamos al estudiante en su formación integral como futuro profesional. En el desarrollo de este proyecto nos centramos en seis actividades que contribuyen al objetivo planteado. Específicamente, llevamos adelante acciones tutoriales diversas, capacitaciones, diseño y elaboración de un tríptico informativo, establecimos relaciones con otros proyectos y departamentos, se realizó un cuaderno de tutoría y un ateneo de lecturas vinculadas a la temática. De manera general, contribuimos a poner en debate y tomar conciencia acerca de los procesos de tutoría en la facultad, entre docentes y estudiantes; conociendo sus alcances y limitaciones y la relevancia de contar con la tutoría como una herramienta de apoyo al proceso educativo y formativo de los estudiantes; favoreciendo una adecuada adaptación a la vida universitaria. Reconociendo la importancia de promover procesos de reflexión en la práctica docente como punto de partida para la transformación y mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje universitario.

Introducción

El comienzo de la vida universitaria está signado fundamentalmente por lo que Alain Coulón (1995:159) ha denominado *afiliación*, este proceso consiste en “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior”. El tránsito por esta instancia de la formación inicial demanda habilidades y saberes ligados a la vida cotidiana, a la relación docente-alumno, al vínculo con el conocimiento; se trata de un conjunto de saberes que permitirán desenvolverse correctamente en la vivencia

escolar cotidiana. Así, el sujeto va apropiándose de los conocimientos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir en el medio en que se desenvuelve y a partir de esta apropiación contribuye a la construcción de su mundo inmediato (Heller, 1977 en Coulón, 1995). La incorporación a la comunidad académica requiere un proceso de formación en el cual las reglas se interiorizan al mismo tiempo que el sujeto se socializa, moldea su identidad discursiva y construye conocimientos específicos. Considerando esta perspectiva, aparecen en este escenario situaciones problemáticas que pueden obstaculizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en este caso, de la Facultad de Ciencias Humanas.

Por una parte, podemos pensar la función del tutor en los procesos de apropiación organizacional de la universidad como organización singular y con dinámicas propias. Por otra parte, podemos considerar aspectos académico-disciplinarios. Retomando este último, una de las herramientas para abordar ciertas dificultades referidas a la lectura y a la escritura, como procesos continuos que se resignifican durante el abordaje del objeto de estudio, retomamos los aportes que brinda la denominada *alfabetización académica*, que nos permite pensar e intervenir desde otros parámetros como docentes universitarios. El alumno debe ir apropiándose lentamente de un discurso académico que no conoce; es en este proceso en el cual se centra una de las funciones del docente tutor y tutor docente, que guía y orienta en ese proceso complejo de apropiación del conocimiento y sus modos propios de expresarse.

Las acciones tutoriales deben partir de la necesaria reflexión acerca de la concepción de joven y de aprendiz, en este sentido coincidimos con Coronado (2012) en entender a los sujetos como autónomos y activos, protagonistas centrales en el proceso de aprendizaje; por lo tanto valoramos sus conocimientos, representaciones o concepciones previas. Nuestros destinatarios son personas que cuentan no solo con una historia social y personal de vida, sino también han configurado y han sido configurados como sujetos de aprendizaje por múltiples procesos y circunstancias. Con una biografía escolar que se convierte en el punto de partida para comprender la particularidad de sus procesos de aprendizaje en esta instancia de formación académica.

Cabe destacar que, además, el acompañamiento en este tránsito inicial en la vida universitaria no es exclusividad de los tutores. Acordamos con Forestello (2012) cuando sostiene que la tutoría forma parte de la función docente y tiene como objetivo central colaborar en la formación integral del estudiante, mediante un acompañamiento y una atención personalizada. Básicamente, se pretende apoyar al estudiante no solo en las dificultades que pudieran surgir ante cuestiones académicas y disciplinares, también implica atender a aspectos afectivos. Se trata de favorecer las potencialidades de los estudiantes, es decir, sus capacidades de aprender, de ser críticos, autónomos, de fortalecerlos en el trabajo con y a partir de pares, de creer en sus propias capacidades y habilidades.

El tutor es un profesor capacitado específicamente para desarrollar esta tarea, favoreciendo una inserción y adaptación adecuada y saludable de los estudiantes al nuevo entorno universitario. Específicamente, las tareas que desarrolla un tutor tienen que ver con resolver dudas académicas, orientar al alumno desde lo metodológico y técnicas de estudio, identificar dificultades y desarrollar las acciones adecuadas para resolverlas, entre otras. Sin embargo, la tutoría se trata de un espacio particular, que debe construirse atendiendo a las singularidades del contexto académico, el grupo de estudiantes, las condiciones institucionales y el momento histórico, social y político vigente (Forestello, 2012).

Desde el año 2010, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) cuenta con un sistema de tutorías docentes y estudiantiles que ha tenido como propósito el de orientar, apoyar y ayudar a los estudiantes en el proceso de integración a la vida universitaria. Para ello, se han llevado a cabo diferentes acciones, entre ellas, la consecución del proyecto *Tutoría. Tiempo de Ser y Estar con Otros (2015-2016)*, coordinado por las docentes Marta Balboa y Luciana Calderón e integrado por un grupo de docentes de distintos departamentos y no docentes de la Facultad.

Desarrollo

Los objetivos que guiaron este proyecto “Tutoría. Tiempo de Ser y Estar con Otros” fueron los siguientes:

Objetivo General:

Consolidar una comunidad de práctica, que instituya el sistema de tutorías para sostener procesos de inclusión genuina del estudiante para su ingreso, permanencia y egreso de la Facultad de Ciencias Humanas.

Objetivos Específicos:

- Construir un espacio-tiempo compartido para la reflexión y el registro acerca de los diferentes procesos implicados en las tutorías, propiciando su interconexión al interior de la universidad como con el nivel educativo medio.
- Recuperar la memoria institucional de la Facultad de Ciencias Humanas en relación con la trayectoria y situación actual del sistema de tutorías (experiencias institucionales, estudios y prácticas), con hincapié en los puntos de encuentros con el nivel educativo medio.
- Validar la tutoría como política universitaria para desarticular los procesos de exclusión del modelo educativo hegemónico, que atraviesan al sistema educativo argentino.
- Proporcionar al tutor las herramientas necesarias (habilidades, conocimientos y patrocinio) para realizar tutorías académicas a estudiantes de una manera sistemática con un cierto grado de estructuración.
- Revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución con el estudiante, para un aprendizaje vinculado a procesos motivacionales que estimule la toma de decisiones para construir subjetividades estudiantiles autónomas y empoderadas.

A continuación se presentan las distintas actividades que fueron generadas para alcanzar los objetivos propuestos: a- Acciones tutoriales específicas, b- Capacitaciones, c- Elaboración de un tríptico informativo, d- Vínculo con otros proyectos, e- Cuaderno de tutoría y f- Ateneo de lectura.

Acciones tutoriales específicas

En el presente apartado describimos las acciones vinculadas al acompañamiento tutorial específico a estudiantes de las carreras de los departamentos: Ciencias de la Comunicación, Letras, Geografía, Lenguas y Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. En todos los casos, el propósito de dichas acciones fue establecer un vínculo con los estudiantes que favoreciera la relación con el conocimiento disciplinar y su adaptación al entorno académico-institucional.

-Se trabajó en un caso específico con una estudiante con discapacidad visual. Como parte del proceso de acompañamiento tutorial se establecieron vínculos no sólo con los docentes responsables de las asignaturas donde se evidenciaban las dificultades; sino también con el CEPIA (Centro de Producción de Información Accesible) y con la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En este sentido, la intención se centró en tender puentes para que la estudiante pudiera contar con los recursos necesarios para continuar con sus estudios. Cabe destacar que en este caso particular la experiencia de tutoría sirvió de puntapié inicial y antecedente para la elaboración de un proyecto PIIMEG (Proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado), orientado a construir estrategias (didácticas y metodológicas) necesarias para que los estudiantes universitarios con ceguera y dificultad visual logren la continuidad de sus estudios en diferentes carreras de nuestra universidad.

-Se realizaron encuestas a estudiantes de 1º, 2º y 3º año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía para indagar rendimiento académico y potenciales problemáticas experimentadas (años 2015-2016).

-Se creó la cuenta de *Facebook* “Tutoría Geografía”, con la finalidad de socializar información por esta vía.

Capacitaciones a estudiantes, graduados, docentes y no docentes

Se concretaron diversas instancias de capacitación, entre ellas:

-“Taller Escritura Académica del género y la Lingüística Sistémico Funcional”, a cargo de las Prof. Laura González Vuletich y Veró-

nica Mariela Piquer. Destinado a estudiantes de 1º y 2º año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía (Resolución C.D.-FCH N° 586/2015).

-“III Encuentro de Socialización entre alumnos y profesores de la carrera de Geografía (2015)”, realizado por docentes del Departamento de Geografía -Aprobado por Resolución C.D.-FCH N° 348/15-).

-Participación de la Prof. Mónica Cúrtolo en un programa de intercambio entre la UNRC y la UFPR (Matinhos, Brasil-), en donde, entre otras cosas, dictó un curso sobre las prácticas tutoriales en el ingreso universitario.

-“Taller teórico-práctico: Estrategias de Mediación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en Diferentes Ámbitos Educativos” (2015), a cargo de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad (UNRC), para toda la comunidad educativa de la universidad. Se dictó nuevamente este taller en junio del año 2016.

-“Taller El oficio de ser estudiantes. Prácticas de tutorías en el espacio de la Universidad Pública”, para todos los ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas (años 2016-2017), a cargo de las docentes María Marta Balboa y Luciana Calderón.

Tríptico informativo

Se diseñó un tríptico que nuclea la información actual e histórica acerca de la tutoría y otra información de interés para los estudiantes. Además estos datos se incorporaron en la Guía del Ingresante de la Facultad de Ciencias Humanas.

Vínculo con otros proyectos

A partir del proyecto de tutorías se creó la posibilidad de participar en otras instancias de formación que formaban parte de diferentes proyectos de la Facultad de Ciencias Humanas.

-Proyecto de Tutorías en el Departamento de Geografía: “Tutoría integral del estudiante de Geografía. Hacia una integración institucional, académica y disciplinar. 2015-2016”, aprobado por Resolución CD-FCH 348/15.

-Charla Debate “¿Qué nos piden cuando rendimos exámenes y cómo podemos demostrar que aprendimos?”. Departamento de Geografía. Exponentes Lic. Luciana Calderón, Prof. de Geografía Pablo Pizzi, alumnos tutores en Geografía Florencia Loza y Cintia Vidoret. Organizado por: Celina Capisano, María de los Ángeles Galfioni, Marcela Cristina Montero y César Gustavo Brandicomo parte de las actividades propuestas en el módulo: *Alfabetización Académica en la Carrera (AAC)* en el marco del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso y en el Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria, aprobado por Resol. C.D. N° 433/2012. Propuesto por el Departamento de Geografía para las carreras de Profesorado y Licenciatura correspondiente al período 2015-2016.

Cuaderno de Tutoría

Considerando la vasta producción que viene desarrollándose desde hace años en nuestra universidad y que refieren al desafío de acompañar a los estudiantes en el proceso de apropiación a la educación superior, en términos institucionales como académico- disciplinares (Vélez, 2002, 2007; Vázquez, 2010; Amieva, Clérici, Roldán y Rainero, 2016; Vogliotti, 2016; por mencionar algunos)¹¹, mediante un Cuaderno de Tutoría se intentó sistematizar los aportes teóricos que ofrecen diversos autores para comprender qué entendemos por tutoría y la importancia de la misma en el nivel de educación superior (*aún se encuentra en instancia de escritura*). Brevemente se describe que:

Ser estudiante universitario no puede ser entendido en forma independiente del sujeto, de aquí que si deseamos considerar la subjetividades puestas en juego en el ser estudiante, esta labor debe abordarse como un oficio que se logra por una apropiación. Es decir, por un proceso donde cada uno se plantee el aprendizaje de nuevos conocimientos, de nuevas relaciones con el saber y de nuevas formas

11 En este aspecto véase <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf>

institucionales de vida, lo que implica asimilar los ritos internos y entender el funcionamiento del nuevo contexto.

El aprendizaje de una nueva forma de organización social representa una tarea de compilación, un continuo 'bricolage' de integración de micro experiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias en relación a las antiguas y la incorporación de nuevos 'métodos de comprensión' de la vida social. Este variado conjunto de operaciones intelectuales se reduce a la adquisición de un saber práctico, indispensable de cara a la aplicación de las reglas que rigen la vida y los intercambios de la nueva organización (Coulon 1995:172).

El estudiante no solo acepta, sino que utiliza en su acción la información tácita del nuevo mundo en el que vive cuando consigue naturalizar los elementos de ese mundo, que en un principio resultaban problemáticos. Para ello se valen de diferentes estrategias para desentrañar el lenguaje natural del nuevo contexto, recurren a otras personas, sus pares o familiares que están dentro de la Universidad o han pasado por ella, así como las explicaciones brindadas por sus docentes, la libreta de aspirantes y durante el cursillo de ingreso.

El aprendizaje aportado por las propias experiencias también es una estrategia utilizada para acceder a desentrañar este lenguaje. Pilar Lacasa (1994) sostiene que estos mediadores no siempre se proponen el aprendizaje del que aprende como la meta de su actividad, pero le ofrecen continuamente una ayuda para sumergirse en situaciones nuevas y adquirir desde ellas nuevas destrezas y habilidades. En este sentido, la práctica cotidiana se convierte en un ámbito privilegiado de desarrollo.

Los alumnos, más allá de ser competentes lingüística e interactivamente, deben también poseer la aptitud para interactuar con los que ya son competentes, en términos de conceptos, creencias, principios de acción y de organización, es decir, adquirir la competencia cultural.

En términos de Fernández Barberis y Escribano Ródenas (2008), la tutoría debe concebirse como una pretensión de la personaliza-

ción del proceso formativo del alumno y como un servicio educativo que se le presta para obtener el mejor rendimiento de sus posibilidades personales. “Es una tarea compleja, por la complejidad misma de la persona humana sobre la que incide, y porque en esta actividad orientadora concurren múltiples aspectos que van desde la pedagogía y psicología a lo socioeconómico y moral” (Fernández Barberis y Escribano Ródenas, 2008: 4).

Ateneo de lectura

Se desarrolló la actividad *Ateneo de tutorías* mediante un grupo cerrado de *Facebook*, desde el 1º de junio hasta el mes noviembre de 2015. Las actividades se organizaron en tres etapas, en la primera se realizó la búsqueda de materiales bibliográficos referidos a las tutorías en general y específicamente en nivel universitario; la segunda consistió en la elaboración de una síntesis de la lectura realizada; y finalmente se entabló el debate por medio de comentarios entre los participantes del grupo.

Con el objetivo de sistematizar dicha actividad se elaboró un cuadro síntesis, en el que se indicaron los participantes, textos y contenidos abordados.

Cuadro: Detalle de los docentes participantes, el texto y la temática abordada en la actividad de ateneo.

Participantes	Material Bibliográfico	Temáticas abordadas
Prof. María de los Ángeles Galfioni Dpto. de Geografía	Capelari, M. (2009) <i>Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior</i> . Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. Disponible en: http://rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf	- Modelos de tutorías. - Tutorías de docentes

Prof. Verónica Piquer Dpto. de Lenguas	Zimmerman, M; Benedetto, S y Diment, E. (2008). <i>No te avisan cuándo borran el pizarrón</i> . En SUMMA Psicología UST. Vol 5, 45-51. Disponible en: https://www.academia.edu/1429525/No_te_avisan_cu%C3%A1ndo_borran_el_pizarr%C3%B3n	- Contexto de la tutoría
Prof. Mónica Cúrtolo Dpto. de Letras	Fernández Barberis, G. y Escribano Ródenas, M. (2008) <i>Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU</i> . Departamento de Métodos Cuantitativos Universidad San Pablo CEU. Disponible en: http://www.uv.es/asepuma/XVI/605.pdf	- General - Tutorías de docentes - Contexto de la tutoría
Prof. Celina Capisano. Dpto. de Geografía	Rodríguez Espinar, S (Coord.) (2012). <i>Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción</i> . Instituto de Ciencias de la Educación- Universidad de Barcelona. Editorial Octaedro. 2012. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5097275.pdf	- General - Modelos de Tutorías
Prof. Clarisa Pereyra. Dpto. de Letras	DARI, N. (2009) <i>El rol del tutor - alumno avanzado dentro de las tutorías universitarias</i> . Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: http://rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf	- Modelos de Tutorías - Tutoría de pares
Prof. Erica Kucharski Dpto. Cs. De la Educación No Docente FCH	García Nieto, N. (2008). <i>La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior</i> . Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 21-48. ISSN 0213-8464. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002	- General - Modelos de tutorías - Tutorías docentes
	Maceira Ochoa, L. (2008). <i>Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis</i> . En Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, ISSN-e 1575-9393, Nº. 51. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.visualiza&numeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=773	General Tutorías docentes Tutorados Contextos de Tutorías

Prof. Marcela Montero. Dpto. Geografía	Cardozo-Ortiz, C. (2011). <i>Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria</i> . Revista: Educación y Educadores, Vol 14, No 2. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf	- General - Tutoría de pares
	Hernández, L. y Anguiano Luna, H. (2012). <i>Tutoría y asesoría en el medio universitario: problemas y facetas</i> . V Encuentro Nacional de Tutorías. Universidad de la Colina, México. Disponible en: http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/98.pdf	- General - Tutorías docentes

Atendiendo al proyecto de tutorías de PIIMEI y la Resolución CD N° 201/2011 que enmarca el accionar de la Facultad en esta área, se identificaron las concepciones de los diferentes autores sobre tutorías y los modelos de tutorías con el objetivo de reflexionar sobre el estado de situación a nivel conceptual y práctico. Las valoraciones realizadas se exponen a continuación.

En relación a las concepciones de tutorías Fernández Barberis y Escribano Rodenas (2008); Rodríguez Espinar (Coordinador) (2012) y Dari (2009) hacen foco en prestar atención a las necesidades de los alumnos con la finalidad de contribuir al desarrollo pleno de los estudiantes en relación a la adaptación a la universidad, tanto a nivel académico como a su cultura. Cardozo-Ortiz (2011) García Nieto(2008) y Hernández y Anguiano (2012) proponen una definición amplia que apunta a la formación integral, coincidiendo con la planteada en la resolución de nuestra Facultad, que expresa:

Objeto de la actividad tutorial: Se busca potenciar el desarrollo integral de los estudiantes con el propósito de contribuir al desarrollo de personas autónomas, responsables, creativas, innovadoras con conciencia crítica, independientes en su propio proceso de construcción de su proyecto personal, no solo en su tránsito por la universidad sino en todos los aspectos de su vida.

Cardozo-Ortiz (2011). La autora comprende la tutoría como el medio para *“hacer realidad el propósito de formación integral, la cual se define como: El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicati-*

va, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad (Acodesi, 2005: 13) (Cardozo-Ortiz, 2011: 3)

García Nieto (2008). *“La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”.*

Los modelos de tutorías son abordados por Capelari (2009), Rodríguez Espinar, (2012) y García Nieto (2008). Para Capelari (2009) el análisis de las configuraciones o modelos de la actividad tutorial se diferencian según los tipos de intervenciones que se realizan:

1. El tutor como parte un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos. Tipo reactiva.
2. El tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes. Tipo proactiva.
3. El tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos. Tipo proactiva.
4. El tutor como una forma especial de ser docente. Tipo proactiva.

Rodríguez Espinar (2012) y García Nieto (2008) plantean la existencia de modelos basados en diferentes aspectos, como los académicos, de desarrollo personal y de desarrollo profesional

a) *Modelo académico.* Más vinculado a la tradición continental, en el que la acción docente se restringe a informar u orientar sobre la asignatura en un ambiente de máxima autonomía y libertad de todos los miembros de la comunidad universitaria.

b) *Modelo de desarrollo personal*. Más relacionado con el modelo anglosajón, en el que el objetivo es el desarrollo integral del estudiante y, por tanto, la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales.

c) *Modelo de desarrollo profesional*. En el que la figura del tutor en la Universidad se ve complementada por la del tutor en el lugar de trabajo, donde se desarrollan las prácticas en situaciones reales y en las que el principal objetivo es el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales, para que el perfil del estudiante se ajuste, al máximo, a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar.

Al retomar la Resolución C.D. N° 201/2011:

El reconocimiento de la necesidad de este giro en el rol y la función del docente universitario de modo que la función de Orientación y Tutoría pueda ser ejercida no solo como práctica localizada -esto es, aquella desarrollada por docentes o estudiantes específicamente designados institucionalmente para cumplir con esta función-, sino incorporarlas como *prácticatransversal*, es decir, presente en el currículo como una dimensión de la enseñanza de grado ejercida por todos los docentes.

- Definición de tutor: adherimos a una configuración que entiende al mismo como un orientador que favorece espacios en donde se dan respuestas de manera personalizada a las diferentes necesidades y problemáticas recurrentes de los alumnos.
- Funciones concretas del tutor, desde este punto de vista se materializan en el asesoramiento y posibilidad de brindar ayuda y orientación a los alumnos en función de diferentes demandas, tales como: aspectos específicamente institucionales, académicos, sociales, personales, etc. Del mismo modo el tutor posee la función de brindar las herramientas necesarias con el fin de favorecer el desarrollo de diferentes tipos de competencias, que colaboran el ser y hacer en el ámbito universitario, como el logro de un aprendizaje autónomo, la construcción de un pensamiento crítico, reflexión metacognitiva, adaptación a los cambios, mejora en las competencias comunicativas, capacidad de planificación y organización.

De acuerdo con lo anterior inferimos que el modelo de la Facultad de Ciencias Humanas es semejante a Modelo de Desarrollo Personal del estudiante basado en la finalidad de lograr una formación integral. Las acciones desarrolladas en el marco del presente PIIMEI son coherentes con dicha resolución, teniendo en cuenta que la mayoría de estas han sido proyectadas y llevadas a cabo con el objetivo de orientar y fortalecer la formación de los alumnos tutorados desde las dimensiones académicas, institucionales y socio-afectivas.

Las actividades desarrolladas, algunas con más grado de avance que otras, se han orientado a la concreción de los objetivos planteados, generando espacios reales y virtuales de reflexión, debate y producción en torno a la tutoría. Logrando posicionarla como un tema de discusión y de necesaria formación al interior de la Facultad de Ciencias Humanas. Promoviendo el interés en la sistematización de acciones organizadas en futuras propuestas institucionales, como proyectos de innovación para la mejora de la enseñanza de grado. Por otro lado, los estudiantes además de informarse respecto al apoyo tutorial que brinda la Facultad, han tomado conciencia de la relevancia de recurrir a un proceso de tutoría ante las diferentes dificultades experimentadas en la vida universitaria, como una herramienta y estrategia necesaria para facilitar y mejorar sus procesos de aprendizaje.

Conclusiones

A modo de conclusión, partimos de concebir a la evaluación, en su carácter formativo, como instancia que promueve la reflexión y valoración de las diferentes acciones. Desde este posicionamiento se realizan las apreciaciones de las diversas actividades desarrolladas en el marco del proyecto. Las mismas han intentado apuntalar los objetivos propuestos, logrando básicamente instalar la temática de la tutoría como un aporte y una herramienta que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes así como la afiliación de estos a la educación superior. Al mismo tiempo, a partir de indicadores cuantitativos y cualitativos (comentarios de los participantes -docentes y estudiantes- en las actividades, la cantidad de inscriptos en las mismas, aportes y análisis realizados a partir de diferentes tex-

tos), se han significado las contribuciones que permitieron sistematizar y valorar los aportes de la tutoría en la Facultad de Ciencias Humanas. De este modo, se ha promovido una conciencia reflexiva acerca de la relevancia de contar con un acompañamiento específico y especializado para superar las distintas dificultades en el cursado de una carrera. La necesidad de desnaturalizar los procesos implicados en el aprendizaje y la enseñanza, comprendiendo que los obstáculos son instancias de aprendizaje que no necesariamente deben atravesarse en soledad, si bien el aprendizaje es un proceso idiosincrático también es un proceso compartido y construido colectivamente.

Así como se ponderan positivamente las actividades desarrolladas, también vale consignar algunos obstáculos en el camino. Uno de ellos estuvo referido a la creación de un proyecto de investigación, según convocatoria de SECYT-UNRC 2016-2017, titulado “Ingreso y Juventudes”. El mismo no pudo concretarse por no contar con la cantidad necesaria de integrantes; y entre las dificultades se pueden mencionar: no disponer de tiempo suficiente para esta actividad e incompatibilidad por integrar otros equipos de investigación.

Creemos pertinente seguir trabajando como comunidad educativa, de allí los diferentes actores que integraron este proyecto, para que los estudiantes puedan ingresar y transitar por la universidad desde una adecuada y saludable apropiación de este nivel educativo; y con ello que devengan en profesionales críticos, autónomos y flexibles para abordar las complejas realidades. Sostenemos, además, la necesidad de desafiar permanentemente el rol docente, desde un carácter epistémico y social, asumiendo nuevos papeles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y al mismo tiempo conformando otra subjetividad/identidad docente para asumir los desafíos educativos. La necesidad de reflexión y análisis de la propia práctica docente en los aconteceres del aula, en los desempeños de los estudiantes y en el trabajo colaborativo con otros actores -docentes, no docentes y estudiantes- serán las vías para retroalimentarnos y conducirnos a los cambios y a las transformaciones necesarias para mejorar la calidad educativa.

Referencias

- Amieva, R.; Clérico, J.; Roldán, C. y Rainero, D. (2016) "Asesorías pedagógicas en red: experiencias y reflexiones sobre permanencia y egreso en la universidad". Ponencia presentada en V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Bahía Blanca, Argentina.
- Capelari, M. (2009) "Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior". Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011) "Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria". Revista: Educación y Educadores, 14(2). Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf>
- Coronado, M. (2012) "Desplegar la tutoría en el nivel superior. Problemáticas visibles e invisibles". Novedades Educativas N°264-265.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Paidós. Barcelona.
- Dari, N. (2009) "El rol del tutor - alumno avanzado dentro de las tutorías universitarias". Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf>
- Fernández Barberis, G. y Escribano Ródenas, M. (2008) "Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU". Departamento de Métodos Cuantitativos Universidad San Pablo CEU. Disponible en: <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605.pdf>
- Forestello, R. (2012) "Posibles sentidos y saberes de los tutores. Cuenta conmigo, que allí estaré". Novedades Educativas N°264-265.
- García Nieto, N. (2008) "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1): 21-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>
- Hernández, L. y Anguiano Luna, H. (2012) "Tutoría y asesoría en el medio universitario: problemas y facetas". V Encuentro Nacional de Tutorías. Universidad de la Colina, México. Disponible en: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/98.pdf>
- Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor. Madrid.

- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2012) “Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción”. Instituto de Ciencias de la Educación- Universidad de Barcelona. Octaedro. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5097275.pdf>
- Vázquez, A. (2010) “La Cátedra UNESCO de la lectura y la escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad”. En Vélez, G.; A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Río Cuarto, Argentina.
- Vélez, G. (2002) “Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento”. Cátedra Estrategias para el Trabajo Intelectual, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Vélez, G. (2007) “Aprender el oficio de estudiante universitario”. En Rivarosa, A. (comp.) *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. (pp. 27-39) Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vogliotti, A. (2016) “Programa institucional para ingreso, continuidad y egreso de los estudiantes en la formación de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto”. Ponencia llevada a cabo en las V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Bahía Blanca, Argentina.

Hacia el cambio curricular

Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas

PIIMEI 2015-2016

Silvina Barroso y María Alejandra Benegas
Compiladoras

Autores

Ana Vogliotti, Ana Lía Cometta, Mónica Astudillo, Celina Martini, María Alejandra Benegas, Carola Astudillo, Ariana Azcurra, Soledad Fontana, Andrea Garófolo, Susana Rocha, María Virginia González, Marcela Cristina Montero, Lia Fernández, Silvina Barroso, Anahí Asquineyer, Adriana Milanesio, Inés Jure, Silvina Oste, Isabel Gualtieri, Carolina Pérez, María Antonia Vázquez, Mariana Gianotti, Liliana Tarditi, Luciana Calderón, María Marta Balboa, Erica Fagotti Kucharski, Marcela Montero, Clarisa Pereyra, Mónica Cúrtolo, Verónica Piquer, Celina Capisano, María de los Angeles Galfioni, César Brandi, Laura Gonzalez Vuletich y Daniel Mazza

Esta publicación, gestionada desde Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC entre 2015 y 2017, tiene el propósito de compartir lo producido por un conjunto de docentes y demás agentes educativos-administrativos que participaron del Programa de Innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI) denominado Formación docente para el cambio curricular en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas. Un programa que en su implementación ha problematizado el campo de la formación docente en sus situaciones conflictivas, como también en las propuestas académicas que revisan y proponen alternativas de formación académico-profesional.

En esta revisión reflexiva se presentan un conjunto de trabajos que sintetizan la discusión educativa como expectativa de la complejidad formativa docente. El reconocimiento de las vacancias en la formación como también la creación de otras propuestas alternativas de intervención y de prácticas educativas ejercidas en la diversidad socio-cultural actual, delatan la necesidad hacia el cambio curricular. En este sentido, las tareas realizadas que en este libro se plasman a partir de un trabajo en colaboración, abren una brecha de compromiso institucional para seguir revisando la formación docente profesional, pero ahora desde los planes de estudio.



UniRío
editora



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica