

e-book ISBN 978-987-688-554-6

Innovación curricular en Educación Superior

Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo

Ana Vogliotti (Coord.)

Mariana Gianotti, Yanina E. Boatto, María Luisa Ledesma,
Marhild L. Cortese y Gabriela A. García (Comps.)

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS y CURRICULARES

colección **iPyC**

UniRío
editora

Innovación curricular en educación superior : diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo / Ana Vogliotti... [et al.] ; compilación de Mariana Gianotti... [et al.]. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2023.

Libro digital, PDF - (Innovaciones pedagógicas y curriculares)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-554-6

1. Educación Superior. 2. Universidades. 3. Formación Docente. I. Vogliotti, Ana. II. Gianotti, Mariana, comp.

CDD 378.199

2023 © *UniRío editora*
Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *octubre de 2023*

ISBN 978-987-688-554-6

Fotógrafas: *Lic. Cecilia Grosso y Lic. Verónica Barbero.*



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

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

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

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

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

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

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

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

Secretaría Académica
*Prof. Pablo Pizzi
y Prof. Hugo Aguilar*

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Marcela Tamagnini

Equipo Editorial

Secretario Académico:

Pablo Pizzi

Director:

Hugo Aguilar

Equipo:

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



INNOVACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Diseños, implementaciones, evaluaciones
en y del currículo**

Ana Vogliotti
Coordinadora

Mariana Gianotti, Yanina E. Boatto
María Luisa Ledesma, Marhild L. Cortese
y Gabriela A. García
Compiladoras

Comité evaluador:

Soledad Aguilera, Marcelo Alcoba, Azucena Alija, Rita Amieva, Sandra Angeli, Carola Astudillo, Mónica Astudillo, Silvina Barroso, Silvia Bernatené, Patricia Bertone, Mauricio Boarini, Yanina Boatto, Mónica Castilla, Violeta Castresana, Ernesto Cerdá, Jimena Cervetto, Jimena Clerici, Yamila Clerici, Marhild Cortese, Sonia Curti, Sonia de la Barrera, Ana Clara Donadoni, Marcela Ferrari, Nicolás Gallo, Gabriela García, Andrea Garófolo, Mariana Gianotti, Ivonne Jakob, María Paula Juarez, Graciela Lecumberry, María Luisa Ledesma, Silvia Luján, Alicia Mancini, Celina Martini, Elena Meinero, Lorena Montbrun, Ana Montenegro, Adriana Moyetta, Verónica Muñoz, María Eugenia Nieva, Silvia Orlando, Sandra Ortiz, Malena Padula, Zulma Perassi, Silvana Pereyra, Natalia Picco, Ana Lucía Pizzolitto, Daniela Rainero, Alcira Rivarosa, Carolina Roldan, Pablo Rosales, Araceli Sánchez Malo, Daniela Solivellas, Gabriela Trucco, Carmiña Verde, Ana Vogliotti, Rosana Zanini.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE RIO CUARTO**

*A los/as actores de la comunidad
que mantienen un genuino interés
en la mejora permanente de sus concepciones y prácticas
para aportar a una formación universitaria integral, inclusiva y de calidad;
con solidez e innovación permanente en sus dimensiones
disciplinarias, socio-culturales y humanas;
en dirección a una sociedad democrática e independiente,
más igualitaria, solidaria, integrada y emancipada.*

*Y en especial, a autoridades académicas, docentes,
estudiantes, nodocentes, graduados/as,
profesionales de las diferentes áreas y dependencias de la UNRC,
que se comprometieron con dedicación, esfuerzo y coherencia
en el Programa Institucional sobre Innovación Curricular
y Formación Docente implementado (2016/2023),
logrando actualización de la formación de grado
en los nuevos planes de estudio de carreras vigentes y de otras nuevas.*

*A todos y todas quienes están convencidos/as
que la formación de grado universitaria no implica solamente
conocimientos y habilidades técnico-instrumentales
para el ejercicio laboral y profesional idóneos,
sino que, además, consideran necesario que
los/as estudiantes y graduados/as
puedan leer e intervenir críticamente a y en la realidad
para una superación personal y social permanentes.*

*A la UNRC, especialmente,
nacional, pública, gratuita y de calidad,
en sus Cincuenta y más años, por siempre.*

Secretaría Académica de la UNRC y
Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH

Río Cuarto, UNRC (1971/2023- 52 años-), 1º de Mayo de 2023

**Reconocemos y agradecemos a quienes,
desde una tarea colectiva e institucional,
posibilitaron la existencia de este libro:**

*Autores y autoras que generosamente aportaron su contenido;
evaluadores y evaluadoras que cuidaron su forma y estilo editorial;
compañeros y compañeras que colaboraron en el armado;
trabajadores y trabajadoras que viabilizaron
los medios formales para concretarlo;
fotógrafas que incorporaron su creatividad en imágenes;
diseñadores gráficos que plasmaron en dibujos y signos
la significatividad del sentido;
editores, por su trabajo entrenado en la estética y la pulcritud;
profesionales y técnicos que brindaron su experticia en el
dominio tecnológico para darle forma y diagramación;
a todos y todas quienes desde la gestión institucional y académica
apoyaron y facilitaron la publicación de este libro.*

Colección Innovaciones pedagógicas y curriculares

Este Libro titulado Innovación Curricular en Educación Superior. Diseños, Implementaciones y Evaluaciones en y del Currículo, es una publicación institucional, consecuencia de un Congreso homónimo que tuvo lugar en Octubre de 2022 en la UNRC, como parte de las celebraciones de su Cincuentenario. Es publicado por UniRío Editora, integrante de la Secretaría Académica de la UNRC e integra la Colección Innovaciones pedagógicas y curriculares que incluye, entre otros, los libros publicados por esta Secretaría:

Creer, crear y crecer con experiencias innovadoras, Comps. Ana Vogliotti, María L. Ledesma, Carolina Roldán y Jimena Clerici, Año: 2019- 677 Págs. -ISBN 978-987-688-344-3- E-book, http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

NEXOS. Construcciones interdisciplinarias en colaboración entre la universidad y escuelas secundarias, Comp. Ana Vogliotti y Colaboradores: C. Roldán, M. Rappetti, A. Montenegro, E. Rossatto, A. Sanchez Malo, E. Musle, C. Pardo y P. Zambroni. Año: 2019- 383 págs. -ISBN 978-987-688-316-0. Versión impresa y versión digital.

<http://www.unirioeditora.com.ar/flyer-nexos/>

Índice

PRESENTACIÓN. En busca de sentidos... <i>Mariana Gianotti</i>	20	
Prólogo I. <i>Rita Lilian Amieva</i>	23	
Prólogo II. <i>Alicia Ana Mancini</i>	25	
Prólogo III. <i>Pablo Santiago Pizzi</i>	29	
INTRODUCCIÓN		
Un libro que comparte innovaciones en y del currículo como procesos académicos y de gestión en la universidad. <i>Ana Vogliotti</i>	31	
CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONGRESO. Ceremonia de apertura		66
Autonomía universitaria para la construcción curricular en tiempos actuales y este Congreso Nacional como espacio para su discusión. <i>Dr. Roberto Luis Rovere</i>	68	
Innovación curricular con historia en nuestra universidad y eje de este Congreso Nacional. <i>Mgter. Sergio Juan Carlos González</i>	73	
Innovación curricular como prioridad en la agenda de gestión: Política, programa, trabajo sostenido y después... <i>Prof. Ana Vogliotti</i>	78	
CONFERENCIA INAUGURAL DEL CONGRESO		88
Innovación curricular en la universidad pública del siglo XXI. Contexto, fundamentos y políticas. <i>Viviana Macchiarola</i>	90	
EXPOSICIONES EN LOS PANELES CENTRALES		102
La formación política en el currículo universitario <i>Germán Roberto Cantero</i>	103	
Reflexiones sobre internacionalización curricular en un mundo en transformación. Una mirada situada, relacional y política, orientada a la integración regional. <i>María Soledad Oregioni</i>	110	
La investigación evaluativa. Un dispositivo articulador al servicio de la innovación curricular <i>Zulma Perassi</i>	122	
Eje temático central		
INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE		
Dimensiones formales y prácticas del currículo		
Trabajos expuestos en las mesas, según los seis sub-ejes	136	
Subeje 1		
Políticas institucionales, innovación y diseños curriculares, evaluación de y en carreras. .	140	
Prácticas de Extensión incluidas en el currículo. Universidad Nacional del Litoral <i>Mariana Margarita Boffelli, Ivana Soledad Morelli y Sandra Sordo</i>	144	
Acompañando a los profesores en la promoción de la lectura, escritura y oralidad desde sus cátedras. Una política institucional <i>Carolina Cernusco, María Eugenia Lopez y Alfredo Olivieri</i>	152	
Lineamientos curriculares que fundamentan la innovación educativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Una mirada desde adentro <i>Leticia Concha y Paola Verónica Rita Paoloni</i>	162	

Diseño curricular orientado a la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores profesionales para la carrera de Contador público <i>Leila Di Russo de Hauque</i>	172
Innovación Curricular en los DCJ en la Formación Docente Inicial de Catamarca: Profesorado de Educación Secundaria en Biología 2014 - 2019 <i>Marcela Rosa Díaz, Rubén Lobo y Karina Rita Luna</i>	182
Entramando políticas y trayectorias educativas: entre la complejidad y el derecho <i>Milagros Selene Ekerman y Daiana Anahí Bustos</i>	192
Atender a la demanda social: propuesta de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Argentina-Español en la Universidad Nacional de Río Cuarto. <i>Marcela Beatriz Ferrari, Sandra Miriam Amor, Verónica Alejandra Castro y Guillermo Daniel Arena</i>	203
Competencias del Licenciado en Administración: una comparación con el Proyecto Tuning <i>Mariela Flesia, María Laura Lederhos, Iván Capaldi y Marina Frías</i>	214
30 años de políticas de innovación educativa en la UNRC: desafíos y oportunidades <i>María Luisa Ledesma, Jimena Clerici y Carolina Roldan</i>	225
Reflexión sobre la experiencia de la evaluación de los contenidos curriculares mediante la modalidad “libro abierto” <i>Carlos E. Motta, Natalia Verónica Illanes, Judith Martina Bertone y Laura Zapata</i>	233
Elaboración de un nuevo Plan de Estudio para la carrera de Microbiología <i>Andrea Nesci, María Silvina Alaniz Zanon, Aluminé Fessia, Ignacio Barberón y Luciana Arcibia</i>	243
Políticas educativas y trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad <i>Sandra Ortiz y Paula Vota</i>	250
La innovación curricular como una oportunidad para unificar esfuerzos: la articulación entre la formación universitaria y el Colegio Profesional de Psicopedagogos <i>Soraya B. Rached, Luciana L. Calderón, Noelia A. Davicino y Aldo N. Foresto</i>	258
Percepciones docentes sobre programa de entrenamiento de evaluación de escritura académica en ILE <i>María Elisa Romano y Julia Inés Martínez</i>	264
La formación universitaria en la construcción de las competencias: experiencias de aprendizajes en los primeros años de la educación superior <i>Graciela Tumini</i>	274

Subeje 2

Innovación curricular y formación docente	284
El derecho a la educación en los sectores vulnerables, más allá de la virtualidad <i>Fernando Aguilar Mansilla; Julieta Capelari y M. Paulina Mercado</i>	286
Innovación didáctica y curricular en docentes de ciencias: aportes claves de la formación pedagógica universitaria <i>Mónica Astudillo, Carola Astudillo, Jimena Clerici, Ana Laura Correa e Isabel Pastorino</i> .	296
La filosofía en el currículum de la formación docente y en la <i>práctica profesional aprendida</i> : reflexiones a partir de un estudio de caso <i>María Belén Bedetti y Andrea Montano</i>	307
Los supuestos sobre Infancia(s), Escuela(s) y Sociedad(es) que resultan de la construcción colectiva de conocimientos en las Escuelas Asociadas <i>Nicolina Cabral, Cecilia De Dominici, Fernando Dehaes, Lucía González Torres y Maricel Mateos</i>	316

Relación entre investigación, currículum y transferencias de conocimientos en la carrera de Enfermería de UNTREF <i>Gladys Rosa Calvo y Elisa Ángela Lucarelli</i>	325
Gramática y formación docente: una oportunidad para la innovación curricular <i>María de los Ángeles Corradi y María Soledad Aguilera</i>	334
Prácticas y procesos reflexivos en el trayecto curricular de la formación docente del/a profesor/a en Lengua y Literatura <i>Mónica Lucía Cúrtolo, Camila Beatriz Berardo, Violeta Castresana, Julieta Varela y María Emilia Videla</i>	345
Las Prácticas Sociales Educativas en la UNCuyo: Facultad de Filosofía y Letras <i>Miriam Liliana Fernandez</i>	355
Las infancias latinoamericanas como interpelación para la generación de apuestas por la innovación curricular. Relaciones entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria <i>María Noelia Galetto, María Paula Juárez, Anabel Verhaeghe, Ornella De Filpo y Sonia Luján de la Barrera</i>	362
Docencia, investigación e innovación tecnológica en nuevos escenarios que nos desafían: abordaje de la enfermedad de Chagas-Mazza <i>Cintia V. Gómez, Melina Richardet, Macarena Castro, Analía P. Bosque y Guillermo Bagnis</i>	372
Proceso de Actualización e Innovación Curricular del Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo <i>Gabriela I. González, Silvina A. Curetti, Miriam L. Fernández y Claudia B. Lucena</i>	380
La evidencia científica como insumo para la formación académica universitaria <i>Roberto L. G. González, Juan M. Gallardo, Luciana L. Calderón y Daiana S. Duarte</i>	388
Formación docente para incorporar virtualidad en las prácticas educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>Lisa J. Hetzer, Ariel Ferreira Szpiniak y Jorge O. Guazzone</i>	396
La práctica docente en la enseñanza de las ciencias naturales durante la formación inicial: una investigación interinstitucional <i>Graciela Lecumberry, Lorena Peña, Silvia Orlando y Verónica Arfenoni</i>	407
El Juego, ¿es cosa seria? <i>Mariela Beatriz Medina y Neftalí Daiana Navarro</i>	419
¿Una didáctica general con especificidad? Una contrariedad necesaria <i>Paola Rossi y Catalina Vettorazzi</i>	427
Nuevas literacidades: hacia la incorporación de herramientas computacionales en estudiantes de carreras biológicas. Una propuesta formativa <i>Vanesa Natalia Serafin y José Antonio Coda</i>	436
Subeje 3	
Contextos, culturas, problemáticas actuales, currículum y modalidades.	444
Análisis de propuestas de enseñanza universitaria virtuales en contexto de emergencia. <i>Ludmila Acierno, Leticia Cerezo, Silvina De Lellis y Marina Thiery</i>	446
Ciclo de Licenciatura con apoyo en la virtualización <i>María Eugenia Álvarez y Clarisa Verónica Pereyra</i>	455
CoI y TPACK para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego: un estudio piloto. <i>Verónica Aranda, Noelia Tortone y Yanina de los Ángeles Velázquez</i>	464
Sobre trayectorias educativas desiguales: persistencias, interrupciones, articulaciones <i>Silvina Baigorria, Verónica Delgado, Claudio Acosta y Cecilia Baigorria</i>	472

Aportes para una revisión curricular. Definiciones políticas para la transición entre la virtualidad y la presencialidad: análisis de documentos institucionales y de datos estadísticos de la FCH-UNRC <i>Silvina Barroso y Cristian Santos</i>	481
Los estudios de las mujeres y género y el currículo universitario: un recorrido por los trayectos formativos de posgrado (1998 – 2021) <i>Lidia Lorena Biancheri</i>	497
Docentes y Estudiantes universitarios atravesados por la discapacidad en el desafío de enseñar y aprender en la comunidad <i>Luciana Lorena Calderón y Soraya Beatriz Rached</i>	512
Propuestas de enseñanza universitaria virtuales en escenarios combinados <i>Mariela Canessa, Silvina De Lellis, Cecilia Palacios, Bárbara Rodríguez y Marina Thiery</i>	518
El Preingreso para Mayores de 25 años sin título de nivel secundario en tiempos virtuales <i>Ernesto P. Cerdá, Miriam G. López, Haydée E. Meloni y Adriana M. Moyetta</i>	528
La formación de los estudiantes residentes de los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia <i>Rosana Cecilia Chesta</i>	537
Las orientaciones para el aprendizaje en el retorno a la presencialidad: nuevos desafíos <i>Yamila Clerici, Gabriela García, Romina Martellotto, Eugenia Kehoe e Isabel Ardila</i>	548
Trayectorias universitarias de primeras generaciones universitarias de la UNLa en contexto de pandemia. ¿Avances y/o retrocesos? Una mirada desde el conurbano bonaerense <i>Fernando P. De Leone, Esteban Pintos, Eva I. Vázquez, Ignacio M. Kuppe y Andrea P. Salvadori</i>	558
Impacto de la virtualización en el dictado de la materia Administración de Personal en el contexto de pandemia. Resultados observados en modalidad presencial y a distancia. <i>María Soledad Fernández, Germán Cassina y Santiago Nieto</i>	568
La virtualización de la presencialidad en Cálculo Financiero en el contexto de pandemia: implementación, aportes y desafíos para la pos-pandemia <i>Cecilia Ficco, Paola Bersía, Cecilia Bressan y Sergio Ricci</i>	577
La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizajes en Biología Celular y Embriología General en tiempos de pandemia y pos-pandemia <i>Carolina Flores Bracamonte, Agustina Cots, Stefani Gregori, Damiana Borghi y Romina Bellingeri</i>	585
La evaluación procesual domiciliaria como estrategia pedagógica. Experiencias en contexto de pandemia que aún continúan... <i>María Noelia Galetto, Sonia de la Barrera, Patricio Domínguez, Marcela Ferrari y María Alejandra Benegas</i>	594
La presencia social en muros colaborativos en una Comunidad de Indagación Virtual. <i>Emilse García Ferreyra, María Dolores González Ruzo, Paula Mariana Faletti y Natalia Vanina Rojo</i>	605
Articulación entre una asignatura del ciclo superior de Medicina Veterinaria y una asignatura del ciclo básico de la carrera dictada en contexto de pandemia <i>Natalia Illanes, Joaquín Andrés Lombardelli, Valeria Gutierrez Iriat, Nicolas Moiso y Gabriel Di Cola</i>	614
Aulas aumentadas: ¿Innovación posible? Apuntes de reflexión para la acción <i>Natacha Jaureguiberry, Ever Cisterna, Fernando Aguilar Mansilla, Elliane Bettiol y Milagros Scoponi</i>	620

Presencia docente según el modelo Comunidad de Indagación en la retroalimentación de videos colaborativos	
<i>Consuelo Jofré, María Silvina Strieder y Natalia Vanina Rojo</i>	628
El que no arriesga, no innova: Portugués en formato híbrido	
<i>Mariana Larrieu</i>	640
Exámenes finales en línea para carreras de grado a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes en pandemia. Una mirada desde la pospandemia	
<i>Griselda Leguizamón Muiño, Cielo Seoane, Soledad Medina y Linda López</i>	650
Capacitaciones como propuestas innovadoras en educación física, ante demandas del contexto actual	
<i>Silvia Beatriz Libaak y Pamela Jimena Domínguez</i>	660
Enseñar y aprender orientación vocacional desde una perspectiva de derechos en la formación de psicopedagogos/as críticos/as	
<i>Silvia Analía Luján, Carolina Albelo y Claudia Ivana Diaz</i>	668
Nuevos terrenos educativos: entre los rastros de la pandemia y la nueva normalidad	
<i>Pamela Magnoli y Romina Elisondo</i>	675
Trayectorias escolares de las juventudes riocuartenses ante la pandemia Covid-19	
<i>Nery Facundo Rauch y Pamela Magnoli</i>	686
Innovaciones curriculares en el contexto de pandemia y pospandemia: Interacciones entre la enseñanza remota y la enseñanza presencial	
<i>Julia Inés Martínez y Laura Gonzalez Vuletich</i>	696
A SER docencia	
<i>Mariela Beatriz Medina, María Renata Galliano, Gisela Noelia Isaguirre y María José Lucero Sosa</i>	703
¿Qué culturas, para qué currículo? Definición y caracterización de las culturas disciplinares en el proceso de innovación curricular en la UNRC	
<i>Verónica Muñoz, Andrea Garofolo, Luciana Remondino, Malena Padula, Natalia Baudino y Valentina Rocca</i>	714
Importancia curricular de la Bioética en la formación del Licenciado en Ciencias Biológicas de la UNRC	
<i>María Isabel Ortiz, Ivana Simone, Analía Príncipe y Matías Pellegrino</i>	729
Paradigma agroecológico: un abordaje interdisciplinario y transversal en la formación académica del ingeniero agrónomo	
<i>María Andrea Porporato, Amparo Heguiabehere, Soledad Cabrera, Claudio Sarmiento y Carla Bruno</i>	736
Territorialización de las prácticas educativas de la universidad: condiciones durante la educación remota de emergencia	
<i>Verónica Lucía Pugliese Solivellas, Ana Lucía Pizzolitto y Viviana Macchiarola</i>	745
La posición de las/os psicopedagogas/os en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) ante las demandas institucionales: aportes para la innovación curricular	
<i>Daniela Rainero, María de los Ángeles Filippi y Daniela Barbero</i>	760
Aulas extendidas para visualizar futuras prácticas docentes e innovar en la formación inicial	
<i>Daiana Yamila Rigo, Marta Piretro, María Celeste Armas, Ana Elisa Riccetti y Alejandra Gastaldello</i>	772
Orientación y subjetividades: trayectorias académicas en tiempos de pospandemia	
<i>Araceli Sanchez Malo, Silvia Luján, María Eugenia Nieva, Jimena Cervetto y Mario Nicolas Gallo</i>	783
Ingeniería en virtualidad y a distancia. Aprendizajes tras la pandemia Covid-19	
<i>Leonardo Sanchez, Edgardo Florena y Germán Zamanillo</i>	790

Proyectos institucionales inter y transdisciplinarios mediados por la virtualidad, como oportunidad de enseñanza en la formación de docentes de música, en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus (ciclo lectivo 2020), en el Conservatorio de Música de Lincoln, provincia de Buenos Aires <i>Verónica Sanna, Karina Guezamburo, María Luján Rillo y María Concepción Rillo</i>	803
Innovación para la mejora del currículo en acción en virología <i>Melina Sartori, Cristina Torres, Daiana García, Pamela Travaglia y Franco Escobar</i>	809
Reflexiones en torno al derecho a la educación superior en el entramado del derecho a elegir, en discursos de adolescentes y jóvenes de Formosa; Un currículum para pocos? <i>Marili Elizabeth Saucod</i>	816
Construcción del oficio de estudiante universitario en tiempos de virtualidad <i>Daiana Schlegel, Jacqueline Elizabeth Moreno y Analía Chiecher</i>	825
Mudando la genética al aula virtual: adecuación de su didáctica al nuevo entorno <i>Ivana Simone, Analía Príncipe, Matías Santiago Pellegrino y María Isabel Ortiz</i>	838
Enseñar Fisiología Animal en la carrera de Medicina Veterinaria en tiempos de pospandemia <i>Andrés David Sommaro, Nancy Rodríguez, Virginia Capella y Ana Cecilia Liaudat</i>	845
Cultura escrita y construcción de significados: planes de estudio y programas como ordenadores semánticos de la cultura de la educación superior <i>Félix Temporetti, Facundo Corvalán, Mercedes Gasparri y Beatriz Nicolau</i>	853

Subeje 4

Diseño curricular, organización, transversalidad, flexibilidad e integración curricular ...	861
Alfabetización académica: reflexiones situadas en la UNRC a partir de Proyectos PELPA Institucionales <i>Marcelo Alcoba, Azucena Alija, Violeta Castresana, Yamila Clerici y Andrea Garofolo</i>	863
Géneros, estrategias y desafíos en la escritura académica de las prácticas profesionalizantes en la FES, UPC <i>Cecilia Aldao, Daniela Ivana Kowszyk y María Juliana Perrone</i>	872
La implementación de las TIC en la modalidad bimodal de enseñanza del inglés con fines específicos en el nivel superior <i>Natalia Bersano y Gabriela Weht</i>	882
La alfabetización académica y su inserción curricular: desafíos que aún persisten <i>Victoria Belen Bianco, Adriana Irma Bono y María Soledad Aguilera</i>	898
Reflexiones en torno a los desafíos que presenta la transversalidad de la práctica profesional en Abogacía. Desafíos de implementación de prácticas en contextos diversos <i>Nora María Bianconi</i>	910
Prácticas Socio-comunitarias como espacio de aprendizajes transversales que visibilizan y fomentan el compromiso ciudadano de los futuros profesionales en geografía <i>Bruno Martín Bogino, Marcela Cristina Montero, Juan Manuel Álvarez, Camila Belén Cardetti y Tatiana Macarena Ferrando</i>	920
Desafíos de la escritura académica en la carrera de trabajo social UNRC: la reformulación como habilidad crítico reflexiva <i>Marcela Bonnet y Analía Daniele</i>	930
Actualización curricular, un marco para repensar la formación del Profesorado en Matemática <i>Flavia Buffarini, María Eugenia Ferrocchio, Mabel Licera y Adriana Magallanes</i>	939
Alfabetización académica e innovación curricular en el Profesorado en Cs. Biológicas.. <i>Ana Laura Raquel Correa, Carola Astudillo, Vanesa Serafini y Graciela Raffaini</i>	946

La práctica como trayectoria transversal situada. Una experiencia intercátedras en la carrera de Educación Especial <i>Marhild Cortese, Betiana Olivero, María Antonia Vazquez, Débora Cavallone y María Florencia López Sosa</i>	954
Análisis del impacto de la metodología utilizada en la asignatura Taller de la FCE-UNL: ¿qué dicen los estudiantes sobre nuestro trabajo? <i>Julia Edith Cristóbal, Rocio Belen Schefer, Tamara Belen Bruno y David Misael Acosta</i>	965
Análisis de la evaluación de los informes de laboratorio de estudiantes de ingeniería química <i>Pablo M. de la Barrera, Pablo D. Donolo, Marcelo R. Curti y Dídimo R. Zárate</i>	981
Educación patrimonial en el Nivel inicial <i>María Virginia Ferro, Betiana Sequeira, Daniela Carena, María Paz Molina y Fernanda Lépori</i>	991
Análisis de objetos y procesos algebraicos en diseños curriculares como herramienta para aportar a la problemática de articulación entre niveles <i>María Eugenia Ferrocchio, Marianela Sosa, Dayana Gisel Canale y Claudina Canter</i>	1004
Alfabetización académica y aprendizaje disciplinar en la virtualidad: una experiencia de tutorías entre pares en las carreras de Geografía <i>Cristina Andrea Giacobone y Daiana Soledad Duarte</i>	1013
Trabajando los géneros discursivos más representativos en las Carreras de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>María Daniela Gomez, Leticia García y María Cecilia Provensal</i>	1024
Formación y Práctica Profesional Docente: Pensando en una Cultura Colaborativa en la Facultad de Ciencias Humanas <i>Isabel M. Gualtieri, María Inés Valsecchi, Mónica L. Cúrtolo, Silvina C. Oste y Romina Andrea Basualdo</i>	1031
La conformación de las competencias en TIC en la educación superior para las Ciencias Económicas <i>Daniel Lasheras, Graciela Tumini, Marcelo Marescalchi, Adriana De Yong y Elena Cagnolo</i>	1040
El desafío de los estudiantes de administración de las operaciones en la conexión con el mundo real de las organizaciones <i>María Laura Lederhos, Iván José Capaldi y Marina Frías</i>	1051
Las Prácticas Socio Comunitarias en el entramado de los diseños curriculares del Departamento de Ciencias de la Educación <i>Celina Martini y Mariana Gianotti</i>	1062
Alfabetización académica y tutorías entre pares: una propuesta de acompañamiento virtual y presencial a las trayectorias educativas de los estudiantes de los primeros años de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC <i>Betiana Elizabeth Olivero y Cristina Andrea Giacobone</i>	1071
Propuesta innovadora en Biología Celular y Embriología General para favorecer un aprendizaje contextualizado en Medicina Veterinaria <i>Natalia Picco, Débora Cots, Tomás Díaz y Andrea Bozzo</i>	1081
Perspectiva multiparadigmática en la enseñanza de la economía. Una mirada epistemológica <i>Verónica Rama y Patricia Inés Laría</i>	1089
Prácticas de alfabetización académica en Microbiología <i>Elina Reinoso, Silvana Dieser, Ana Laura Villasuso, Jorge Angelini y María L. Tonelli</i>	1099
Una aproximación a la transversalidad e interdisciplinariedad en la enseñanza de física universitaria <i>Marisa Santo, Ana Lucía Reviglio, Luciana Fernández, Esteban Sigal y Manuel Otero</i>	1106

La Inteligencia Artificial como Asistencia en Tiempo Real para Estudiantes <i>Bernardo Luis Sobre Casas, Noelia Jazmín Coria, Juan José Teodoro Posse, Ivana Cecilia Racichi y Rosendo Anibal Liboá</i>	1116
Propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera de microbiología <i>Cristina Torres, Mariana García, Yamila Kuhn, Agustina Vaschetto y Sofía Stefanini</i>	1123
Curricularización de la transversalidad en la formación de grado. Propuestas, criterios y estrategias para su diseño e implementación <i>Ana Vogliotti</i>	1133

Subeje 5

Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación	1148
Uso de la plataforma “Google Classroom” en el Aprendizaje de Economía Agraria en tiempos de Pandemia Daniel Agüero y Rodrigo Martínez.....	1150
Repensar las prácticas docentes para optimizar la integración disciplinar en la carrera de contador público de la FCE-UNL <i>María José Alvarez, Eduardo Martínez, Juan Pablo Varela y Jonatan Rojas</i>	1159
Taller de Integración Universitaria (TIU) para la transición universitaria: una experiencia de diseño curricular <i>Adriana Argumedo de Lara, Abraham Daniel Hernández Fabián y María Fernanda Segovia Chávez</i>	1171
Construir aprendizajes en asignaturas ajenas al campo disciplinar de una carrera integrando práctica y teoría <i>María Marta Balboa</i>	1179
Acercar a los estudiantes al perfil profesional: obstáculos, desafíos e innovación en Pedagogía Universitaria <i>Adriana Barrios, Mónica Astudillo y Alcira Rivarosa</i>	1189
La evaluación como oportunidad de aprendizaje en estudiantes de microbiología <i>Germán Barros, Carina Magnoli, Alejandra Passone, Sofía Palacios y María M. Reynoso</i> ..	1198
La extensión crítica en las prácticas sociocomunitarias. Hacia modelos formativos integrales en educación superior <i>Miriam Beatriz Berlaffá, Jazmín Mosquera y María Eugenia Ochoa</i>	1206
Formación docente: reflexiones sobre las prácticas educativas en torno a la alfabetización académica, sus participantes y los vínculos con el conocimiento <i>Yanina Boatto, Ma. Soledad Aguilera, Mariana Fenoglio y Victoria Bianco</i>	1215
Fortalecer trayectorias académicas inclusivas en los ciclos iniciales de las carreras de grado <i>Mariana Margarita Boffelli y María Belén Di Russo</i>	1227
Trabajo final y TIC: Espacio colaborativo y de andamiaje en la asignatura electrónica (FI-UNRC) <i>José María Bossio y Ernesto Pedro Cerdá</i>	1235
Materiales Educativos Interactivos: una propuesta para Álgebra Lineal de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>Cecilia Bressan y Adriana Moyetta</i>	1247
Proyecto Innovador: Articulación inter-cátedras, una experiencia en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT <i>Paulina Cerisola, Claudia Ferreiro y Gladys Caram</i>	1262
Congreso científico en el aula de botánica: estrategias para conocer el rol profesional del biólogo <i>Luciana Cibils Martina, Enzo Valentín Pereyra, Leandro Gnesutta y Julieta Lucero</i>	1271

El emprendedorismo y los contextos de formación profesional desde las voces de las autoridades	
<i>Leticia Concha y Analía Claudia Chiecher</i>	1282
Una clase de consulta que acorta distancias	
<i>Noelia Jazmín Coria, Bernardo Luis Sobre Casas, Juan José Teodoro Posse, Ivana Cecilia Racichi y Rosendo Aníbal Liboá</i>	1291
Innovaciones para entusiasmar y algo más. De la Alfabetización Estadística al Pensamiento Estadístico Crítico	
<i>Gabriela Damilano y Daiana Rigo</i>	1299
¿Cómo trabajar en la virtualidad desde la metodología de Taller?: Experiencias de prácticas investigativas y de escritura académica de estudiantes de la UNT”	
<i>Claudia Adriana Ferreiro y Mariana del Valle Prado</i>	1313
Trabajos Finales de Licenciatura en el Nivel Inicial: Problemas y Perspectivas	
<i>María Virginia Elisa Ferro</i>	1322
La articulación entre la formación docente y disciplinar a partir de una investigación diagnóstica	
<i>Aluminé S. Fessia, Carolina I. Roldán y Graciela R. Lecumberry</i>	1332
Estrategias curriculares innovadoras de Lectura y Escritura en Anatomía Veterinaria para la formación del futuro Médico Veterinario	
<i>Rita C. Fioretti, Rosana Moine, Soledad Gigena, Horacio Mouguelar y Matías Varela</i>	1342
Compromiso académico en futuros docentes a partir de una experiencia educativa innovadora	
<i>Guadalupe Guarido y Lucía Llanes</i>	1349
(Re) habitar el aula de Extensión Rural: el desafío de motivar a los estudiantes	
<i>Amparo Heguiabehere, Andrea Porporato y Azul Barbeito</i>	1359
Enseñanza de la escritura profesional en una cátedra universitaria. Cambios en los significados y prácticas de docentes en el contexto de una experiencia de asesoramiento	
<i>Ivone Jakob, Pablo Rosales y Paola Ripoll Alessandrone</i>	1370
¿Currículum de formación docente con perspectiva de derechos?: Ecos de narrativas de estudiantes - futuros docentes de 4to Año del Profesorado en Psicología	
<i>María C. Maurutto, Analía Daniele, María C. Baigorria y Sandra G. Ortiz</i>	1382
Permear las aulas. Experiencias en contextos diversos...o inciertos	
<i>María Fernanda Melgar, Romina Elisondo, Erica Fagotti Kucharski y César Quiroga</i>	1393
Permear las aulas desde la investigación. Experiencias para compartir en la Educación Inicial	
<i>María Fernanda Melgar, María Noelia Galetto, María Laura de la Barrera y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano</i>	1405
Propuesta de innovación curricular: la distinción teoría – práctica en la educación superior	
<i>Oswaldo Natali, Elina Reinoso y Ana Testa</i>	1412
La evaluación en la enseñanza y los aprendizajes de Física: acciones para construir lógicas compartidas	
<i>Silvia Orlando, Graciela Lecumberry, Matías Scorsetti y Luciana Fernández</i>	1423
Intentando desmitificar el “ayudar” y el “asistir” en estudiantes de psicopedagogía y trabajo social	
<i>Sandra Guadalupe Ortiz y María Cecilia Maurutto</i>	1434
Tareas académicas como oportunidades de aprendizaje. Avanzando hacia propuestas de innovación basadas en perspectivas amplias e integradoras	
<i>Paola Verónica Paoloni, Arabela Beatriz Vaja y Daiana Schlegel</i>	1443

Estrategias de lectura y construcción de conocimiento en lengua-cultura inglesa. Una investigación diagnóstica <i>Daniela Pilar Paruzzo</i>	1454
Lecturas literarias para favorecer la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera <i>Daniela P. Paruzzo, Verónica A. Sergi, María L. Revelli y Nuria V. Soler Méndez</i>	1462
Acercamiento al rol profesional del biólogo a través de actividades de alfabetización académica en el área de biología animal <i>Romina E. Principe, Victoria Montilla, Favio E. Pollo, Javier A. Márquez y Graciela B. Raffaini</i>	1471
Formación docente y compromiso agente. Investigaciones desarrolladas en contextos virtuales <i>Daiana Y. Rigo, Romina Rovere, Mariela Caraballo, Rosana Squillari y Antonella Bodo</i> ...	1482
Análisis de diferencia significativa en el nivel de comprensión durante el proceso de aprendizaje al utilizar la técnica de simulación en la asignatura Investigación de Mercado <i>Analía Rodríguez y Martín Uicich</i>	1492
Evaluación y procesos de <i>feedback</i> : aportes para pensar propuestas didácticas auténticas <i>Daiana Schlegel, Paola Verónica Paoloni y Arabela Beatriz Vaja</i>	1503
Regulación metacognitiva para promover aprendizajes significativos en “ <i>las Neuro</i> ” <i>Pamela Travaglia, María Laura de la Barrera, Sandra Fenoglio, Carolina Garello y Carla Valle</i>	1513
Enseñanza de la gramática en el nivel superior: Innovación curricular desde un abordaje interdisciplinar <i>Julieta Varela, María Leonor Pignedoli y Silvina Pérez</i>	1520
Evaluación formativa en Ingeniería en Energías Renovables: experiencias y aprendizajes <i>Javier H. Zizzias, Rita L. Amieva y Claudio A. Reineri</i>	1528
Subeje 6	
Participación de diferentes actores en el diseño, análisis, implementación y evaluación curricular	1538
Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura en el currículo de Tecnicatura en Lenguas: Perspectivas y voces de docentes y estudiantes <i>Silvana Ponce, Verónica Piquer y Malena Padula</i>	1540
Innovación curricular en la facultad de ciencias económicas y su implementación <i>Guillermo Scapin, Cristina Pascual, Silvina Ison, Sebastián Ruiz y Daniela Concetti</i>	1553
Los retos del acompañamiento curricular: reflexiones frente a la pandemia <i>María Fernanda Segovia Chávez</i>	1564
Procesos de cambio curricular en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial <i>María A. Vazquez, Mariana Gianotti, Carolina Fumarco, Gisela Dedominici y Débora Cavallone Marcos</i>	1571
Índice alfabético de autores	1582
Coordinadora y compiladoras del libro.....	1589



PRESENTACIÓN



Mgter. Mariana Gianotti, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Co-Organizadora del Congreso.



En busca de sentidos...

Este libro compila los trabajos del *I Congreso sobre Innovación Curricular en Educación Superior* y *III Congreso sobre educación*, organizado por la Secretaría Académica de la UNRC y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, en Octubre de 2022 en esta Universidad, en la pospandemia.

Por ello, la génesis de este libro se vincula con la idea de reencuentro, con la posibilidad de abrazos y diálogos y con el deseo de compartir y de ser parte. Todas sensaciones que se vieron interrumpidas o puestas en pausa, por la situación de pandemia por todos y todas conocida y transitada.

Volver a habitar la universidad pública, volver a sentir el colectivo que nos constituye, identificarnos en manada y ser conscientes de la necesidad de la organización de otros modos de generar conocimientos, fue uno de los propósitos centrales del Congreso en el que la innovación curricular y la formación docente en educación superior se constituyeron en oportunidad para recuperar la posibilidad de ser parte y de habilitarnos a pensar nuevos posibles, otros recorridos que incluyan nuevas búsquedas. Otras configuraciones que pongan en juego maneras de leer el mundo, condicionadas por las realidades complejas y diversas de las nuevas generaciones de jóvenes, que buscan en la universidad y en el conocimiento de alguna disciplina la posibilidad de trascender sus propios contextos. Otras configuraciones que nos pongan en jaque y nos muestren la potencialidad de la transformación y la urgencia de movernos hacia formatos más dinámicos, más inclusivos y más humanizados.

El congreso nos habilitó al encuentro en el que fuimos compartiendo los textos que conforman este libro. Nuestra sensación es que, aunque es extenso, falta el apartado en el que se sienta el olorcito a café y el gesto de placer generado por las tortas de los intervalos que también compartimos mientras nos dimos el abrazo y nos reconocimos entre colegas en la sorpresa de volver a encontrarnos.

En este sentido, como integrantes del Departamento de Ciencias de la Educación, nos sentimos agradecidas por ser parte del entramado que contribuye a procesos de democratización del conocimiento que se hace libro para quedar al alcance de quienes tomen la posta en la construcción de políticas institucionales que recreen espacios de innovación curricular en contextos de cambio.

Cada autor se encontrará en las páginas de este libro en el que a partir de ejes ordenadores se entretejen saberes y experiencias que vinculan a la universidad con otras instituciones y actores del medio, resignificando su condición de institución pública y poniendo en valor su especificidad en la generación de conocimientos.

La invitación es a aprender para volver a sentirnos en la esperanza de lo posible... A lo largo de las páginas que componen este libro de soporte digital, a partir del *Eje Central del Congreso: Innovación Curricular y Formación Docente*, vamos a ir recorriendo los seis sub-ejes en que se organizaron trabajos que formaron parte de las mesas en las que nos encontramos para avanzar en la construcción de sentidos en torno a la innovación curricular en nuestras instituciones. Los diálogos que se gestaron en cada mesa, taller o conversatorio y las reflexiones habilitadas en paneles y conferencias, se organizan en torno a diferentes dimensiones que estructuraron el congreso y dan cuerpo a un libro extenso que pretende incorporar diversidad de trabajos presentados en el evento, organizados en sus seis sub-ejes convocantes.

Así, en *Políticas institucionales, innovación y diseños curriculares, evaluación de y en carreras (1)*, se agrupan trabajos que nos ayudan a construir anclajes para resignificar tanto las normativas orientadoras de los procesos de cambio curricular como los desafíos que desde diferentes instituciones se abordan en torno a la construcción de propuestas curriculares, al análisis de los perfiles profesionales necesarios en el contexto actual y a la evaluación de los documentos que organizan la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. En *Innovación curricular y formación docente (2)* nos encontramos con trabajos que marcan los vínculos inevitables entre estos dos procesos y la relación necesaria entre investigación, currículo, transferencias de conocimientos y evaluación curricular en y para la formación docente.

En el sub-eje vinculado a *Contextos, culturas, problemáticas actuales, currículo y modalidades (3)*, encontramos trabajos relacionados específicamente con las nuevas demandas contextuales y necesidades sociales que marcan la urgencia del cambio curricular, tomando especial centralidad la situación de pandemia y pos-pandemia que atravesó las culturas y los modos de hacer de las instituciones que habitamos. En tanto, en el cuarto sub-eje para adentrarnos más específicamente en el *Diseño curricular, organización, transversalidad, flexibilidad e integración curricular (4)*, los trabajos allí publicados giran en torno a la dimensión epistémico-metodológica y organizativa del currículo, la transversalidad, las problemáticas y propuestas de alfabetización académica y la incorporación crítica de tecnología de información y comunicación y el dominio de entornos virtuales. El quinto sub-eje nos invita a analizar la *Implementación curricular (5)* a través del relato de procesos y propuestas innovadoras, revalorizando a la formación docente en su carácter de promotora y acompañante de los procesos de innovación en las disciplinas. La publicación se cierra con una dimensión central en la configuración y el sentido de lo público, que se vincula con la *Participación de diferentes actores institucionales en el diseño, análisis, implementación y evaluación curricular (6)*.

A lo largo de la extensión del libro, se pueden identificar las voces sonantes y disonantes de los protagonistas de los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior, que de manera contextualizada aportan sus perspectivas acerca de la problemática, interpelando nuevos diálogos y potenciando transformaciones esperanzadas. Todas, expresiones curriculares,

que reflejan, direccionan, concretan o están en búsqueda de nuevos sentidos en la formación universitaria.

Mariana Gianotti¹
Departamento de Ciencias de la Educación, FCH, UNRC
24 de Agosto de 2023



1 Mgter. en Educación y Universidad. UNRC. Profesora Adjunta en Práctica de la Educación Especial y Seminario de Investigación Psicopedagógica y en el área de la Educación Especial. Directora del Dpto. de Ciencias de la Educación (desde 2021 y hasta la actualidad).

Prólogo I

Rita Lilian Amieva¹

En una obra, un prólogo no siempre es un texto necesario. El lector atento e interesado en la temática de este libro, se dará cuenta inmediatamente de que este es el caso con tan solo ver el índice. Sin más dilación, querrá pasar a la lectura.

Y es que son tantos los trabajos (¡146 para ser exactos!), tan convocantes el eje y los sub-ejes así como los títulos de las ponencias, que es casi imposible no encontrar en algunos de ellos, una experiencia, una perspectiva o una reflexión sobre un tema, problema o desafío que nos preocupe.

Siguiendo la secuencia y estructura del Congreso, la obra también recoge las palabras de las autoridades, la conferencia inaugural y los paneles. Así que la lectura no carecerá de contexto, de historia y de fundamentos sobre la innovación curricular en la educación superior. Y si quien lee no puede hacerlo sin conocer los antecedentes y el encuadre en el que tuvo lugar el evento y su temática, en la Introducción encontrará los elementos para reconstruir su historia y enmarcarlo en la política de inclusión y calidad educativa que orientó la gestión académica de esta Universidad en el período 2015/2023.

En una obra, un prólogo no siempre es un texto que se lee. Es cierto. Pero me gustaría que éste lo fuese para contarle a los lectores de otras universidades que el compromiso de nuestra universidad con la innovación y la mejora educativa es una misión que se resume en su lema: «*Creer, crear, crecer*». También, que conformamos una comunidad en la que, aunque ha crecido, «*somos pocos y nos conocemos mucho*». Coordinadora, compiladoras, evaluadores y evaluadoras son colegas a quienes conozco y admiro por su compromiso con la educación. Entre ellos identifico a varios, que como

¹ Dra. en Ciencias de la Educación. Asesora Pedagógica y docente de la Facultad de Ingeniería de la UNRC entre 1992 y 2023. Dirección de contacto: ramieva@ing.unrc.edu.ar

yo, nos estamos yendo; pero también, y por suerte, a muchos colegas jóvenes que en «tiempos revueltos» sabrán defender la bandera de la Universidad Pública.

En una obra, un prólogo no siempre es un texto extenso y este no lo es. Cuido la energía de lectores que comienzan por el principio y avanzan prolijos hasta el final: no los detengo más en esta antesala ¡que disfruten la lectura!



Dra. Rita Amieva, rodeada de estudiantes de las carreras de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, en dónde se desempeña como docente y Asesora Pedagógica.

Prólogo II

Alicia Ana Mancini¹

*Ofrecer una panorámica honesta de una disciplina,
requiere desvelar las posiciones
desde las que se sitúa el punto de vista.
Pero esto no es un ejercicio de palparse las ropas
y mirarse al espejo antes de entrar al ruedo.
De lo que se trata es de que
la propia exposición de lo que se mira
no disponga de camuflajes ni de juegos ópticos,
de tal manera que al mostrar el paisaje,
pueda ser vislumbrado con claridad
el lugar desde donde se oteó.
(José Contreras Domingo)*

En un tiempo pasado pero, al mismo tiempo, muy cercano, Secretaría Académica Central y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC concretaron y formalizaron el *I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior* y el *III Congreso Nacional sobre Educación* con el propósito de generar un valioso espacio institucional que posibilitara impulsar, en un clima de respeto, un proceso de interacción, de diálogo, de discusión y deliberación acerca de los problemas más apremiantes que se presentan en los aprendizajes de los es-

¹ Especialista en Docencia Universitaria, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Docente-Investigadora y Profesora en el área de didáctica en los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. mancinialiciaana12@gmail.com

tudiantes, sus relaciones con la formación docente y, particularmente, con el currículo universitario configurado en los planes de estudio de las diversas carreras de educación superior.

El compromiso profesional, el entusiasmo y la pasión de quienes participaron en el Congreso se puso de manifiesto en la presentación de diversas ponencias, conferencias, simposios, conversatorios, foros y talleres en los que se abordaron críticamente los procesos de innovación curricular y su interrelación con la formación docente como eje articulador de problemáticas referidas a las políticas institucionales, diseños curriculares, procesos de análisis, implementación y evaluación curricular, transversalidad y flexibilidad curricular, participación de actores institucionales en los procesos de deliberación curricular, innovación y cambio curricular como así también sus implicancias en las prácticas de enseñanza y, por tanto, en la formación docente.

Tanto esfuerzo, tanto empuje y tanta energía no podía quedar solamente en estos encuentros, en la verbalización de lo realizado; era imprescindible convertir el texto oral en texto escrito para dar a conocer lo sucedido, lo discutido, lo acordado en este multitudinario Congreso; es por ello, que se decidió la programación de *“Un Libro que comparte Innovaciones de y en el Currículo como procesos académicos y de gestión en la Universidad”*.

Iniciamos su presentación con el convencimiento de que esta publicación es el fruto de un trabajo conjunto entre autoridades, profesores, estudiantes, graduados y especialistas en educación; es una producción colectiva y colaborativa en tanto recoge el análisis crítico acerca de la calidad de las propuestas curriculares en el marco de los determinantes sociales, políticos, económicos, ideológicos, epistemológicos y de la indagación práctica acerca de distintas modalidades que los y las docentes asumen su mediación pedagógica – didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Haciendo un recorrido por los distintos artículos que configuran la presente publicación observamos una profunda preocupación de sus autores por plantearse una serie de interrogantes, los que tal vez, algunos de ellos aún no puedan ser respondidos fehacientemente pero lo importante es la intencionalidad de haber orientado los procesos de búsqueda, de indagación, de lectura reflexiva y crítica, de interpelación de las políticas y propuestas curriculares y sus relaciones con la programación y desarrollo de las propias prácticas de enseñanza; sus interrogantes tienen como propósito problematizar la esencia misma del currículo tales como: ¿Qué profesional deseamos formar en las instituciones de educación superior? ¿En qué consisten estas prácticas profesionales como prácticas sociales? ¿Cómo las interpretamos? ¿Cuáles son los saberes que son necesario priorizar en los planes de estudio? ¿Les estamos ofreciendo a nuestros estudiantes una “panorámica honesta” de nuestras disciplinas? ¿Conocemos realmente la estructura profunda del currículo universitario? ¿Cuáles son los campos de conocimiento más relevantes en la formación de los futuros profesionales? ¿Incluimos situaciones de práctica profesional en escenarios reales para ser abordados desde diferentes disciplinas? ¿Cuáles son los formatos curriculares más pertinentes que podemos adoptar en los procesos de reconstrucción de los planes de estudios? ¿Las modificaciones incorporadas en los planes de estudios, realmente fueron innovadoras en tanto lograron generar una ruptura, una alteración en su estructura y en sus componentes?... entre otros tantos interrogantes sumamente valiosos porque posibilitaron “poner sobre el tapete” diversas situaciones conflictivas que ocupan la atención de toda la comunidad universitaria. Por ello, más allá de la diversidad de temáticas abordadas, podríamos acordar que están presentes en forma explícita o implícita el sustentar los procesos decisionales en una concepción de currículo entendido como campo político, epistemológico y metodológico en la educación superior; las razones por las cuales se afronta el desafío de decidir acerca del por qué, el para qué y el cómo innovar las propuestas curriculares; la consideración de las problemáticas más acuciantes para propiciar su transversalidad en los planes de estudio; las prácticas profesionales

como ejes organizadores de las configuraciones curriculares; investigaciones en el campo curricular y sus relaciones con la formación docente...; entre otras tantas preocupaciones que urgen resolver.

En los trabajos presentados se pone de manifiesto el reconocimiento de la conflictividad, la complejidad y la lentitud que conlleva el proceso decisional de construcción o reconstrucción curricular; lo reconocen como una tarea ardua y difícil en la situación crítica que vive actualmente nuestra sociedad; no obstante, las producciones dan cuenta de un lento y silencioso movimiento curricular y de la formación docente que se está instituyendo paulatina y cuidadosamente al interior de cada institución desde la investigación y producción de nuevos conocimientos acerca de las diferentes dificultades en los aprendizajes estudiantiles y sus relaciones intrínsecas con las prácticas de enseñanza, con la formación de docentes y con los planes de estudios.

Por lo anteriormente expresado, nuevamente afirmamos que esta compilación tiene como propósito compartir públicamente los planteos teóricos y los procesos metodológicos a partir de los cuales los distintos equipos analizaron en forma muy exhaustiva y crítica los planes de estudios vigentes y, además, fundamentaron la necesidad de reconstruir la imagen de la docencia como una profesión comprometida y responsable en la que el conocimiento, la práctica y los valores éticos están intrínsecamente ligados e ineludiblemente condicionados por las estructuras políticas, económicas, académicas y labores de cada institución. Tal es sí, que algunas de las temáticas analizadas sitúan a la docencia en un lugar privilegiado en la formación de las nuevas generaciones ante el convencimiento de las posibilidades que tienen los profesores y profesoras de ser uno de los/las actores principales en las transformaciones educativas; son quiénes pueden analizar críticamente y poner en crisis los supuestos y convicciones de sus propias prácticas desde la teoría y desde las acciones concretas en una permanente relación dialéctica. Este proceso les posibilita la búsqueda de nuevas maneras de pensar y de actuar y de develar las condiciones bajo las cuales la práctica docente está estructurada; condicionantes que también hacen referencia al propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

El concluir con la presentación del sentido que tiene la presente publicación nos da la apertura necesaria para invitar a toda comunidad educativa a realizar su lectura; es una invitación a iniciar un diálogo interactivo con sus autores; a establecer un puente con sus preocupaciones y esperanzas; a intercambiar experiencias educativas transformadoras; en definitiva, es una invitación para *seguir mirando hacia adelante* desde una mirada histórico-retrospectiva para no cometer los mismos errores del pasado sino para recuperar en forma renovada viejas actitudes que tienen que ver con la permanente necesidad de replantearnos qué queremos enseñar en la universidad y para qué sociedad queremos enseñar. No tenemos ninguna duda de que este intercambio entre autor y texto nos movilizará para continuar poniendo en foco los nudos críticos de las políticas curriculares y de la docencia universitaria. En estos momentos es ineludible el debate sobre la calidad de la educación deponiendo prejuicios, intereses partidarios, sectoriales y corporativos para privilegiar las coincidencias más allá de las divergencias con respecto a la función que debe cumplir la enseñanza con el propósito de situarla y contextualizarla a la altura de las actuales y futuras dificultades, necesidades y exigencias de nuestra sociedad.

Somos conscientes que esta tarea de compartir, a través de la presente publicación, numerosas indagaciones, estudios, experiencias, proyectos, reflexiones, no finaliza con este I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y el III Congreso Nacional sobre Educación, solamente es una pausa, un cierre – apertura porque los procesos de construcción y re-construcción; de transformación, cambio e innovación curricular continuarán en forma continua y sistemática adoptando las modalidades que cada institución considere más pertinente en la permanente búsqueda de construir nuevas maneras de enseñar con el convencimiento de que es una tarea ardua

y difícil; es un largo camino para andar y desandar; para construir y desconstruir. Pero, al mismo tiempo, es un desafío porque nos enfrenta a la posibilidad de seguir reflexionando, de pensar, de desear y de procurar que nuestra tarea como profesionales de la educación no renuncia al compromiso de continuar apostando siempre al logro de una mayor calidad educativa desde los procesos de innovación curricular y la formación docente teniendo como horizonte la formación de las nuevas generaciones para una sociedad más pluralista, democrática, justa...



Primera fila a la derecha, Prof. Alicia Mancini, participando en uno de los paneles centrales del Congreso Nacional.

Prólogo III

Pablo Santiago Pizzi¹

Hace unas semanas atrás recibí en la oficina de Secretaría Académica de la UNRC, la visita de la Profesora Ana Vogliotti y parte del equipo que intervino en la organización del I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior - III Congreso sobre Educación, realizado en octubre de 2022, en el campus de la UNRC. Por ese entonces, no imaginaba que iban a solicitarme tal responsabilidad: escribir uno de los prólogos del E-book de este congreso que reúne, ¡en más de mil quinientas páginas!, los trabajos completos aprobados por el Comité Editor, sobre ponencias y actividades que se llevaron adelante en la mencionada cita académica.

Este prólogo, debía ser “motivador para las y los lectores” en palabras de las referentes, tarea nada sencilla por cierto, pero movilizadora a título personal y que se incorpora como tal, a los escritos presentados por referentes de amplia trayectoria en nuestra UNRC como son las Profesoras Alicia Mancini y Rita Amieva.

Este E-book, reúne más de 140 publicaciones, resultado del trabajo de investigadores/as nacionales y extranjeros/as, distribuidos -nada más y nada menos- en ¡31 universidades y varias otras Instituciones de Educación Superior!. Definitivamente, este libro bien podría denominarse como un conjunto de oportunidades para repensar la educación.

1 Profesor y Licenciado en Geografía, docente-investigador en el Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, responsable y coordinador de Proyectos de Innovación Pedagógica, se desempeñó como Secretario Académico de esa Facultad y actualmente como Secretario Académico de la UNRC, por el período 2023/2027. ppizzi@hum.unrc.edu.ar

Así, y esperando corresponder a ese pedido, vino a mi mente una imagen que intentaré brevemente describir a continuación. Hago referencia al micro relato de Eduardo Galeano denominado “El mundo”, perteneciente al Libro de Los Abrazos (1993). En dicha narración, el autor describe al mundo como “un mar de fueguitos” que como ya se imaginará, querido/a lector/a, esta compilación de ¡tantas páginas! contiene a muchos de esos “fueguitos” que intentan cambiar el mundo. Eduardo Galeano lo narra como “Algunos fuegos, [...] arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.”² (p. 5). Y sí, si tomaste la decisión de acercarte a leer estos trabajos de autores nacionales y extranjeros, es porque también sos parte de ese “mar de fueguitos” y querés seguir alimentando internamente esa semilla del cambio, este fuego interno que promueve tu metamorfosis como docente, como docente-investigador y que tendrá impacto movilizante y transformador también en otros.

Asimismo, y por último, no puedo dejar de hacer mención de una palabra clave para este congreso pero también en la práctica cotidiana de la Profesora Vogliotti: *Innovar*. En una manera sencilla pero con pretensión de motivarte en la lectura de este libro digital, ‘*Innovar*’ se sintetiza en “*cam-biar las cosas*”, nada debe volver a ser igual que antes. Espero entonces, que después de sumergirte en las lecturas de estos trabajos, nada vuelva a ser igual en tu formación y práctica docente y de investigación.

Río Cuarto, 20 de Octubre de 2023



Profesor Pablo Santiago Pizzi, Profesor y Licenciado en Geografía, actual Secretario Académico de la UNRC, por el período 2023/2027.

2 Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Ed. Siglo XXI. Madrid, España.



INTRODUCCIÓN

**Un libro que comparte innovaciones
en y del currículo
como procesos académicos y de gestión
en la universidad**

Ana Vogliotti¹

¹ Mgter. en Epistemología y Metodología Científica; Diploma de Estudios Avanzados en Educación, Prof. y Lic. en Cs. de la Educación; Docente Investigadora, Categoría I y Profesora en el área pedagógica en el Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH hasta 2019 y ex Secretaria Académica de esa Facultad y de la UNRC. avogliotti2017@gmail.com

Este libro, en formato digital, compila trabajos presentados en el *I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior* y *III Congreso Nacional sobre Educación*, aprobado con el aval del Consejo Superior, por Resolución Rectoral N° 041/2022. Fue organizado por la *Secretaría Académica (SA) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)* y el *Departamento de Ciencias de la Educación* de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y se llevó a cabo los días 26, 27 y 28 de Octubre de 2022, en el Pabellón 4 del Campus de esta Universidad.

Colaboraron de manera sostenida en su organización y desarrollo, además del *Consejo Académico de la SA* central integrado por secretarios/as académicos/as de las cinco facultades, no docentes y estudiantes de todos los centros y de la Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC), diferentes dependencias de la Universidad, entre ellas: *Secretaría Económica*, Departamento de Artes de la *Secretaría de Extensión y Desarrollo*, Unidad de Tecnología de la Información (UTI), Departamentos de Prensa, de Comunicación y Audiovisuales pertenecientes a la *Secretaría General*, Coordinación de Aulas y Horarios de la *Secretaría de Coordinación Técnica y Servicios* y Comedores de la *Secretaría de Bienestar*. Externa a la UNRC, colaboró especialmente la *Cooperativa Codauquen*.

En lo que sigue, organizaremos esta *introducción* intentando una estrecha articulación entre *tres estrategias* que se desprenden de una política de inclusión y calidad educativa que orientó la gestión académica de esta Universidad en el período 2015/2023, entendida como la mediación necesaria para la concreción efectiva de transformaciones de y en la formación universitaria a través del currículo en sus distintas dimensiones. Estas tres estrategias refieren a: un *Programa Institucional* que otorgó fundamentos, orientaciones, procesos y experiencias a la innovación curricular, un *Congreso Nacional* como espacio amplio de encuentro interpersonal, discusión y construcción colectiva y la edición de este *Libro* que comparte las diversas y múltiples producciones, propias y externas a nuestra institución y las hace públicas.



Gráfico 1. Contextualización y articulación entre estrategias académicas para la innovación curricular

Este libro forma parte de la *Colección Innovaciones pedagógicas y curriculares* que concentra, entre otras, publicaciones de la Secretaría Académica referidas a concepciones y prácticas pedagógico-curriculares en diversos campos disciplinares de las carreras de pregrado y grado de nuestra universidad.

1. Un Programa Institucional (2016/2023): contextualización de la problemática de la formación universitaria desde el currículo, eje del Congreso

Cincuentenario de la UNRC (1971-2021) y Congreso (Octubre 2022). Este Congreso constituye un acontecimiento notable y significativo para esta Institución Universitaria. *Por un lado*, forma parte de las *celebraciones del cincuentenario de esta Universidad Nacional* que se cumplió el 1º de Mayo de 2021 y que fue conmemorado en un acto virtual que tuvo lugar en el Aula Mayor 'José Alfredo Duarte' sólo con la presencia de las máximas autoridades universitarias: rector Dr. Roberto L. Rovere, vicerrector Lic. Jorge R. González; decanos: Ing. Sergio González (FAV), Lic. Fabio Dandrea (FCH) y decanas: Prof. Susana Panella (FCE), Dra. Marisa Rovera (FCEFQyN) e Ing. Miriam Martinello (FI)² y los profesionales y técnicos responsables de la transmisión en línea.

La celebración fue realizada con esta modalidad como consecuencia de la pandemia mundial por Covid-19 sufrida en los años 2020 y 2021 en los cuales todas las actividades presenciales de la Universidad, como la de todas las instituciones, debieron ser reconvertidas a la virtualidad, situación con la que la institución debió funcionar durante ese tiempo para mantener la continuidad de los estudios en las carreras y así sostener el derecho a la educación superior. Por esta misma razón este Congreso no pudo realizarse en tiempo y forma en el aniversario institucional y se concretó un año después, ya con la habilitación generalizada de la presencialidad, teniendo en cuenta que siempre fue planeado como un espacio de encuentro, comunicación y debate presencial, según la idiosincrasia de la formación académica de esta universidad desde sus orígenes.

Por otro lado, este Congreso Nacional constituye parte de la última fase del *Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD)* de la Secretaría Académica, aprobado por RCS N°³ 298/2017 que se está implementando desde el año 2016.

PICyFD (2016/2023) y Congreso. Este Programa, derivado del Plan Estratégico Institucional (PEI- RCS N° 507/2007 y N° 517/2017) y del Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de las carreras de grado de la UNRC (RCS N° 380/2015 y N° 053/2020), desde una política que prioriza la inclusión y calidad educativas, problematiza las situaciones académicas actuales de los estudiantes considerando dos cuestiones muy preocupantes: enlentecimiento en las trayectorias e interrupción y/o abandono en las carreras.

El PICyFD asume esta problemática desde una perspectiva integral e institucional y entre otros factores, reconoce la implicancia de la institución en relación a la dimensión curricular de los planes de estudios, que muestran ciertos rasgos referidos a diseños extensos, más o menos rígidos y atomizados, con algunos signos de desvinculación con el contexto, con sólida formación disciplinar pero con importantes vacancias que restringen la formación integral que se pretende en los marcos estatutarios y normativas de la universidad. Todo lo cual nos ha interpelado a poner en marcha

2 Las siglas entre paréntesis corresponden a las cinco facultades que integran la UNRC. FAV: Facultad de Agronomía y Veterinaria; FCH: Facultad de Ciencias Humanas; FCE: Facultad de Ciencias Económicas; FCEFQyN: Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y FI: Facultad de Ingeniería.

3 RCS N°: Resolución del Consejo Superior número.

también un trabajo institucional en paralelo dedicado a una formación docente que abona a los cambios conceptuales necesarios de participantes para movilizar, proponer y desarrollar innovaciones curriculares reales.

El Programa se coordinó desde la SA central y participaron las cinco facultades que componen la universidad. En gráfico:

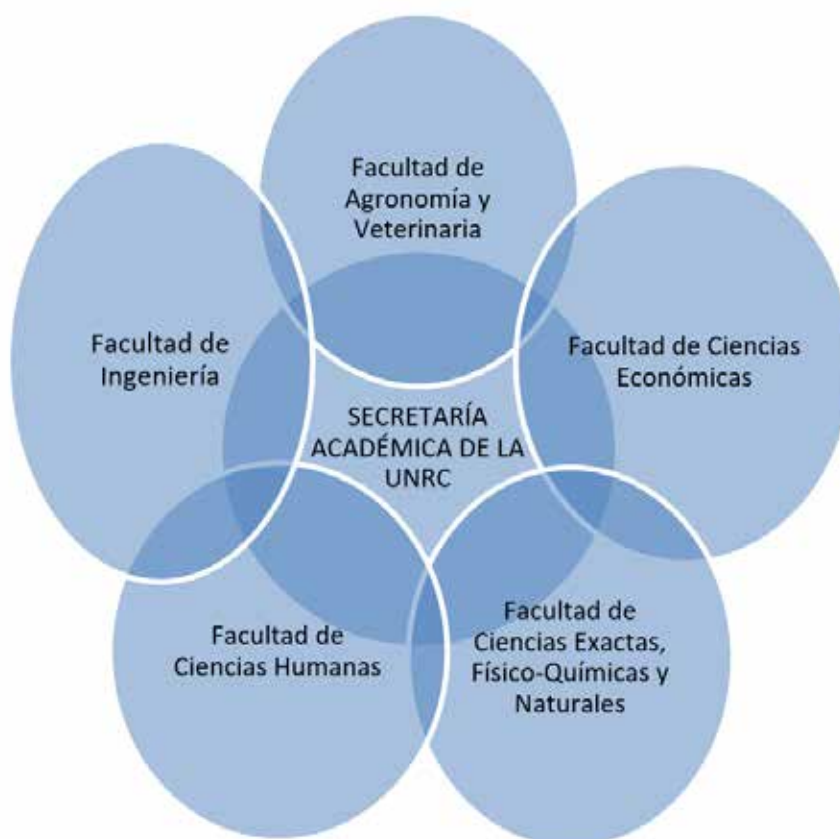


Gráfico 2: Articulación del trabajo entre y con Facultades, coordinado por la Secretaría Académica

Para ello el Programa se organizó en cuatro fases: *problematización del currículo* (prescripto y en desarrollo) y diagnóstico; *diseño de propuestas innovadoras en los planes de estudio*; *presentación y formalización* de las nuevas propuestas y *socialización y publicación* de las innovaciones curriculares producidas. El *Congreso realizado y este libro producto del mismo*, se ubican en esta última fase y su sentido se vincula con la posibilidad de compartir un espacio-tiempo de comunicación, debate y lecturas de las producciones logradas en las diferentes facultades de esta Universidad con integrantes de otras universidades e instituciones superiores de todo el país y la comunidad en general; lo que puede significarse como la instancia necesaria para hacer públicas las producciones, como posibilidad de enriquecerlas y validarlas a través de los aportes críticos que brindan otros/as actores, participantes y lectores/as.

Fases del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD)

Este Programa, desarrollado desde 2016 a este año (2023), para potenciar los cambios curriculares, *imbrica la formación docente con una normativa institucional* elaborada participativamente, con la

intención de ofrecer un marco orientador para las nuevas propuestas y sus posteriores implementaciones. Esta normativa, que se referencia en varios trabajos de este libro, abarca todo el proceso de innovación curricular de las carreras, desde el diseño de los planes de estudio hasta su desarrollo en las aulas universitarias y está dedicada a proponer: lineamientos y aproximación a un modelo curricular (RCS N° 297/2017), pautas para la elaboración, presentación, evaluación e implementación de los nuevos planes de estudio (RCS N° 08/2021), la incorporación de la transversalidad de diversas problemáticas estructurales y emergentes en clave de los derechos humanos (RCS 439/2022) y un acompañamiento colaborativo y valorativo a las implementaciones curriculares de los nuevos planes de estudio (RCS N° 130/2023). A esta normativa institucional referida al currículo de las carreras de grado se suma la integración de las Prácticas Socio-comunitarias en diferentes campos disciplinares de las mismas, lo que ya fuera elaborado en la Secretaría de Planeamiento y Comunicación Interinstitucional y aprobado en el año 2009, según RCS N° 322/2009⁴.

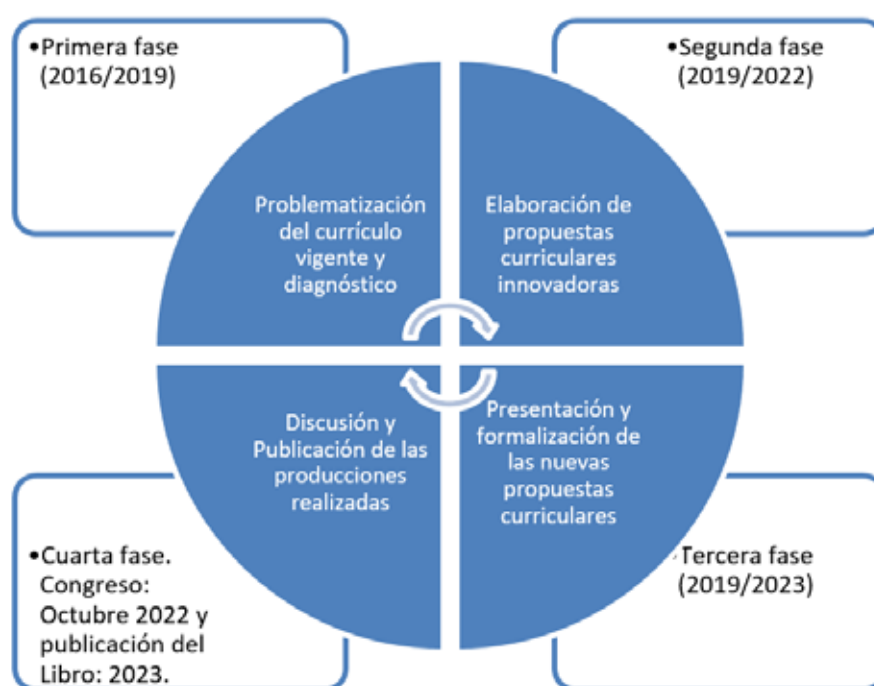


Gráfico3: Fases del PICyFD durante el proceso institucional

En tanto la formación propuesta, con la coordinación de especialistas locales y externos, se realizó a través de reuniones de trabajo, cursos extracurriculares y de posgrado y talleres que se ofrecieron para responsables y participantes en el cambio curricular de todas las facultades; se refirieron a: la discusión sobre las políticas institucionales y elaboración de la normativa precedente, análisis de las problemáticas de la formación universitaria, necesarios cambios conceptuales acercándose a nuevos paradigmas críticos sobre currículo y sus constitutivos, alcances y perfiles, reflexiones sobre las prácticas docentes y alternativas de transformaciones curriculares, relación entre formación e investigación disciplinar y contextos de intervención, investigación evaluativa en todas las etapas del PICyFD, entre otros aspectos y dispositivos curriculares. Cuestiones clave sobre las que versan los contenidos de los trabajos de esta institución presentados en el Congreso y ahora incorporados en esta publicación.

⁴ La UNRC en 2009 fue pionera en la institucionalización de la incorporación de las Prácticas Socio-comunitarias al currículo de las carreras de pregrado y grado en todas las Facultades.

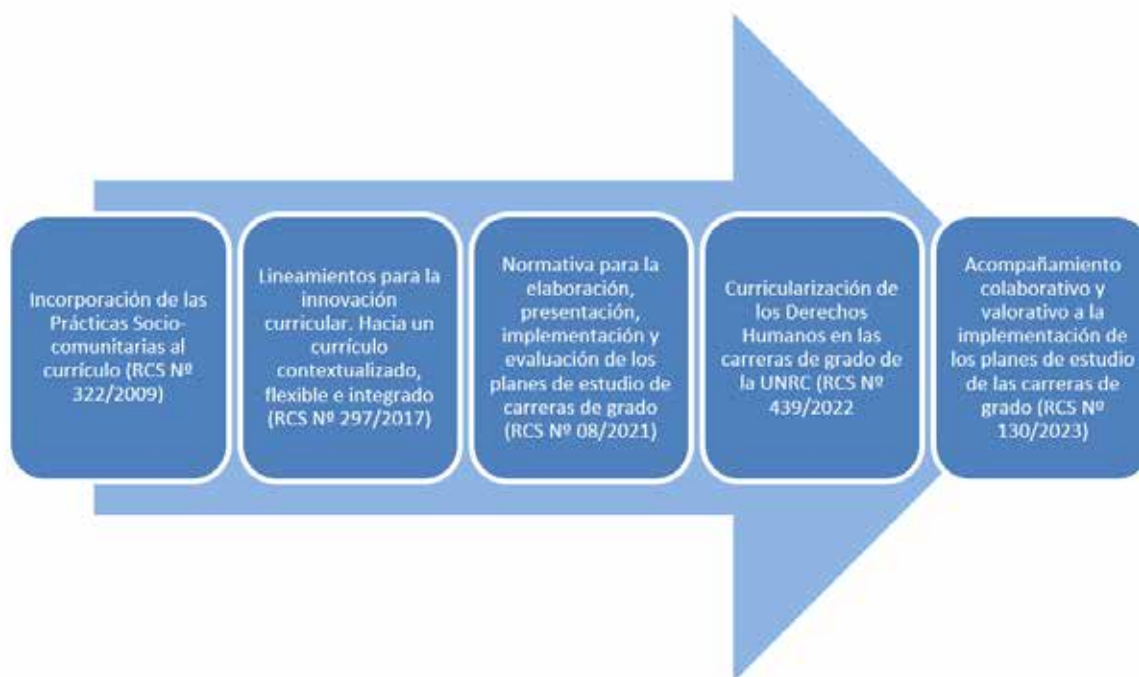


Gráfico 4: Secuencia de la elaboración conjunta de los marcos normativos para orientar la innovación curricular a nivel institucional.

Proyectos que facilitan la concreción del PICyFD. Como una línea de trabajo del Programa Institucional, para fortalecer y organizar la participación de las cinco facultades en el mismo, llevamos a cabo una convocatoria ya conocida en la Universidad, de *Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional* (PIIMEI- 2018/2023)⁵, uno por facultad, cuya temática central se refirió a los cambios curriculares de sus planes de estudio vigentes y la creación de nuevas carreras y el objetivo fue movilizar, alentar, orientar y acompañarlos desde la SA central para facilitar articulaciones entre las facultades en co-coordinación con sus respectivas secretarías académicas, encargadas de impulsar, organizar y llevar a cabo estas transformaciones curriculares en su interior con la participación de comisiones curriculares de cada carrera. En esta misma línea, para incluir y movilizar a los equipos docentes en todas las carreras, realizamos dos convocatorias (2018 y 2021) de *Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado* (PIIMEG)⁶ referidas a innovaciones pedagógicas en las prácticas de enseñanza con el propósito de favorecer el ingreso, la continuidad y el egreso de estudiantes. Y con el mismo propósito, desde la necesidad de mejorar la comprensión y escritura en las disciplinas, continuamos con las convocatorias específicas sobre estas cuestiones: los *Proyectos de Escritura y Lectura en los Primeros Años (PELPA)*, cuya propuesta institucional data desde 2016; hoy en su VII convocatoria, siguen realizando importantes contribuciones a la innovación curricular a través de la transversalidad de la alfabetización académica en disciplinas que integran las carreras de grado. Las producciones de

5 Estos proyectos convocados también por la Secretaría Académica llevan más de 15 años de edición, cada una sobre problemáticas institucionales relevantes, pero esta vez (desde 2018) sobre la revisión e innovación de la formación de pregrado y grado en nuestra Universidad

6 Estos Proyectos llevan 30 años de trayectoria en nuestra Universidad y versan sobre diferentes temáticas consideradas prioritarias para la mejora de las prácticas de enseñanza, en estos casos vinculados al desarrollo curricular en los diferentes campos disciplinares y las estrategias de mejoras para la inclusión y calidad de los aprendizajes.

estas tres convocatorias, además de las referidas a las Prácticas Socio-comunitarias, convocadas por la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, se dan a conocer en los trabajos que se incluyen en este libro.

Proyectos coordinados por la Secretaría Académica con las cinco facultades



Gráfico5: Articulación de los proyectos que en conjunto viabilizaron la innovación curricular a nivel institucional.

2. El Congreso como encuentro presencial: antecedentes cercanos, razones y sentidos epistémico-metodológicos y sociales.

PICyFD de la SA y Departamento de Ciencias de la Educación. La ubicación de este Congreso Nacional coordinado por la SA al finalizar la última etapa del PICyFD, por la significatividad y pertinencia del tema central, *innovación curricular imbricada con formación docente*, no puede desconocer el ámbito específico y 'natural' al que corresponde y del cual proviene, tanto por su trayectoria académico-científica como por las problemáticas contextuales emergentes derivadas de la sinergia innovación-formación en el escenario que compartimos y que son atendidas particularmente en la actualidad. Y tanto es así que, desde la convicción y el trabajo de gestión colaborativo e integrado, invitamos a coorganizar el evento al *Departamento de Ciencias de la Educación*, previa aceptación de la Facultad de Ciencias Humanas a la que pertenece y a la que también pertenecemos más allá de la eventualidad de nuestro paso por la SA de la Universidad. Departamento específico de la educación que ocupa un lugar especial, con sentido imprescindible y una identidad reconocida y valorada signada por la inclusión y calidad; marca impronta a sus integrantes quienes día a día aportan con su trabajo responsable y comprometido al enriquecimiento de la educación pública, desde la academia y la gestión, a su crecimiento y solidez y se fortalece en sus relaciones con todas las áreas de la facultad, de la universidad y con instituciones y actores del contexto, en sus diferentes niveles. Lo cual

es posible desde una trama vincular entre sus miembros que solidifica relaciones interpersonales caracterizadas por la afectividad, respeto, valoración del trabajo y pertenencia institucional.



Figura 6: Trabajo coordinado de las Unidades Organizadoras del Congreso Nacional

Este Departamento, además de brindar desde siempre formación docente a casi todos los profesorado de la universidad, contiene tres carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía, acredita en su recorrido institucional a docentes e investigadores/as con destacadas trayectorias de alcances nacional e internacional que se desempeñaron y desempeñan en esa unidad académica, numerosos graduados/as que se destacan profesionalmente en diversos contextos laborales, además de amplios antecedentes en formación de grado, posgrado, investigación, extensión y publicaciones vinculadas estrechamente, tanto sobre la temática en cuestión que hoy nos ocupa, como con la organización del tipo de evento que hemos realizado en conjunto en esta ocasión.

En consonancia con el cincuentenario de nuestra universidad que hemos celebrado con tanta significación, en lo que incluimos a este Congreso, cabe y es pertinente referenciar la génesis institucional de este Departamento. Según el Plan de creación de Nuevas Universidades Nacionales promovido por el Dr. Alberto Taquini⁷, es dable reconocer que este Departamento de Ciencias de la Educación formó parte de la organización fundacional de la UNRC en 1971, constituyendo inicialmente el *Departamento de Ciencias Sociales* junto con las carreras de Ciencias de la Comunicación y de Ciencias Económicas. Posteriormente, en Diciembre de 1974 esta estructura se cambia por el actual sistema de Facultades⁸ y hoy nuestro Departamento de referencia es uno entre otros once que

7 En nuestro país, entre los años 1971 y 1973 se crearon 14 Universidades Nacionales con un plan conocido como “Plan Taquini”, porque quién lo promovió fue el Dr. Alberto Taquini. En 1968 presentó al gobierno nacional un plan que proponía ampliar la oferta educativa y la población estudiantil en las diferentes regiones, además de favorecer una descentralización de las grandes universidades. La estructura propuesta respondía a una organización departamental con un criterio epistemológico y administrativo. La UNRC creada el 1º de Mayo de 1971, por Decreto-Ley N° 19.020 del gobierno nacional de facto de ese momento, fue una de esas universidades.

8 La Universidad se organiza en cinco Facultades: Ciencias Humanas; Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales;

constituyen unidades de administración de carreras provenientes, en su mayoría, de instituciones superiores terciarias y que se integraron a partir de aquel momento a la Facultad de Ciencias Humanas, constituyendo una propuesta educativa amplia, diversa y heterogénea con 26 carreras estables, además de algunas a término y que identifica a esta unidad académica en la actualidad.

De modo que la creación del Departamento de Ciencias de la Educación responde a un mandato fundacional, político y científico, heredero de un modelo universitario que signa fuertemente su funcionamiento, la academia y su cultura de trabajo, desde la que se ha otorgado especial valoración a la formación de grado y posgrado, como así también a la investigación, a las publicaciones⁹ y difusiones de las producciones generadas en esas actividades. Impronta que hasta hoy se conserva en los estilos de gestión y en las prácticas de sus integrantes que dan cuenta de la envergadura y relevancia de la educación pública, como componente crucial para la democratización, la justicia social y el desarrollo del país, constituyendo un importante referente institucional.

En su recorrido histórico, desde hace más de 40 años este Departamento ha organizado las entonces denominadas *Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación* que se fueron realizando en el mismo sobre temas prioritarios del momento para toda la comunidad universitaria y educativa desde 1979; aspirando a un mayor alcance, estas jornadas en 2002 derivaron en el *I Congreso Nacional sobre Educación*, cuyo tema central versó sobre la formación de grado universitaria, posteriormente el *II Congreso* organizado tuvo lugar en 2008 sobre educación pública, siendo hoy este evento sobre innovación curricular, su *III Congreso Nacional sobre Educación*.

UNRC e instituciones del sistema educativo y científico. Además de estos antecedentes tan cercanos, se cuenta en la trayectoria de la Universidad, con numerosos eventos científico-académicos organizados en diferentes momentos por las Unidades Académicas y Unidades de Gestión con alcances locales, regionales, nacionales e internacionales, en su gran mayoría sobre diversos temas de producción científica, vinculación con el contexto, formación universitaria y algunos específicamente sobre currículo.

Externas a la institución, entre las actividades actuales llevadas a cabo en diferentes instancias en el subsistema universitario, reconocemos especialmente las que vienen desarrollándose en los últimos años acerca del tratamiento y producción de importantes documentos sobre problemáticas y propuestas en el currículo universitario, elaborados por comisiones y subcomisiones académicas de trabajo en el contexto del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en donde se han discutido y analizado con una amplia participación de representantes académicos de diferentes universidades del país. Este espacio interuniversitario y su agenda en lo atinente a la problemática curricular, han constituido referentes importantes para el debate y propuestas presentadas, discutidas y compartidas en el desarrollo de este Congreso.

En esta misma dirección, reconocemos el trabajo interinstitucional que venimos realizando desde la Universidad con los Ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología de la Nación y de la provincia de Córdoba. Para mencionar algunos: las convocatorias a Proyectos Institucionales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y Ministerio de Educación de la Nación (MEN), se orientan en ese sentido y en trabajo conjunto con el Ministerio de Educación (ME) de Córdoba,

Ciencias Económicas (desprendida del inicial Dpto. de Ciencias Sociales), Agronomía y Veterinaria e Ingeniería. Estructura que se mantiene hasta la actualidad.

⁹ Desde hace aproximadamente 30 años se edita la publicación semestral del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (República Argentina), *Contextos de educación*, revista indexada y de amplio reconocimiento en el ámbito académico y educativo. Su propósito se orienta a difundir el conocimiento especializado vinculado a la compleja y multidimensional área de la educación en la diversidad de situaciones y perspectivas. Hasta el momento se han publicado 34 números. contextos@hum.unrc.edu.ar

su Dirección General de Educación Superior (DGES) y sus escuelas secundarias provinciales de la localidad y región se promueven articulaciones importantes entre niveles educativos (Programas Nexos, Sigamos Estudiando) aspirando a favorecer la terminalidad del nivel secundario, acompañar el ingreso universitario, construir nuevos conocimientos sobre la formación en diferentes campos disciplinarios y sus didácticas (Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa-PROMI-IE-); trabajos conjuntos que tienden a propiciar trabajos de integración e interdisciplinariedad que conllevan a la revisión de la formación de grado en sus diferentes dimensiones curriculares. Todo lo cual permite visibilizar aspectos críticos que provocan a la construcción de alternativas innovadoras, del mismo modo que las necesidades sociales, culturales y económicas emergentes reconocidas, fundamentan cambios curriculares.

En esta mirada contextual y de conjunto, consideramos también el trabajo específico que viene realizando en los últimos años la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), en la emisión de normativas-marco y también en el asesoramiento y orientación a la elaboración y diseño, regularización y evaluación de los Planes de Estudio de las diferentes carreras vigentes y en la creación de otras nuevas.

Sobre todas estas articulaciones y trabajo interinstitucional, se incluyen en las diferentes secciones de este libro, trabajos de múltiples autores y autoras.

Razones para la organización del Congreso a nivel nacional. En esta ocasión, la tradición a la que nos referimos en apartados anteriores en relación a los eventos organizados, constituye en sí misma una circunstancia que ayuda a comprender y valorar acontecimientos similares en el actual contexto que vivimos. Contexto contradictorio, difícil y complejo, que por estos rasgos que lo caracterizan requieren un tratamiento particular de las problemáticas curriculares que nos preocupan con una modalidad diferente a la que utilizamos masivamente durante la reciente pandemia. Todo lo cual ha justificado volver a convocar un *encuentro presencial con múltiples actores*: docentes, investigadores, estudiantes, graduados, no docentes, docentes retirados o jubilados, profesionales vinculados con las temáticas, miembros de la comunidad (ciudadanos/as, profesionales, instituciones de diversas índoles –educación, salud, cultura, etc.-), asociaciones, organizaciones no gubernamentales, comercios, industrias), a que participen en este espacio-tiempo que intenta recrear de manera actualizada, con conocidos y nuevos formatos, una nueva edición de aquellos.

Su relevancia y pertinencia encuentran motivación en abordar como tema central lo que hoy constituye una de las prioridades que fijan las agendas universitarias: *la formación superior a través del currículo, en sus dos niveles, formal (planes de estudio) y procesual (implementación)*, como una instancia que se vincula entre otros factores, a la calidad de los aprendizajes, muchas veces asociados al enlentecimiento, interrupción y abandono de los estudios en las carreras universitarias. La idea ha sido compartir investigaciones, proyectos, procesos, experiencias y reflexiones con diferentes actores que puedan dar cuenta de la situación actual en relación a diversas problemáticas curriculares y la generación de propuestas innovadoras en sentido superador, con vistas a fortalecer una formación universitaria inclusiva y de calidad.

Aun valorando ampliamente los importantes esfuerzos del Estado Nacional, de sus organismos y dependencias en materia económica y sanitaria y el realizado por las propias universidades para garantizar el derecho a la educación en la tremenda adversidad provocada por la pandemia, en la consideración contextualizada e histórica del escenario actual, no podemos dejar de reconocer lo que ella ha reafirmado con mayor nitidez: las desigualdades de los participantes y la inequidad del sistema.

Desde el reconocimiento del importante crecimiento de la población estudiantil en las universidades en las últimas décadas en nuestro país y el compromiso con una formación de calidad con potencial inclusivo, se hace necesario interpelar imperativamente a un análisis crítico de procesos de enseñanzas y de aprendizajes en el grado universitario y a la generación de alternativas de integración mirando a quienes no pudieron ingresar o avanzar y quedaron a mitad de camino por múltiples razones. Situaciones que, nos animamos a explicitar, no son desconocidas por la universidad, pero que se agudizaron o hicieron más visibles en el nivel superior durante la pandemia.

Consideración del currículo universitario en perspectiva y prospectiva. La situación contextual en referencia a sus dimensiones socio-económicas y culturales, demanda considerar políticamente el presente y el futuro del país en términos de su desarrollo social y económico, para pensar la formación universitaria en su vinculación con la investigación y las problemáticas del contexto.

De ahí la importancia de discutir políticas y estrategias institucionales que no sólo consideren las complejidades, dificultades y problemáticas actuales, algunas enquistadas en el tiempo y que obedecen a cuestiones estructurales, sino que puedan construirse en herramientas para hacer frente a la imprevisión y vertiginosidad de los cambios, cada vez más acelerados y que requieren de respuestas ajustadas y con celeridad, a las que la universidad puede contribuir desde una necesaria visión anticipadora y como instancia de formación profesional, social y humana.

Con este horizonte, el propósito es focalizar el interés compartido en los planes de estudio vigentes que ameritan ser revisados, modificados, transformados y superados por nuevas propuestas curriculares con miras de acentuar el valor de la formación universitaria en tanto constituye el proceso de configuración de perfiles académicos, profesionales y técnicos que, mediados por la graduación, habilitan para el ejercicio laboral en el mundo del trabajo, de la producción y socio-cultural en nuestro país. En esta misma línea, es esperable que los análisis abarquen también los desempeños en campos laborales convencionales y, frente a la provocación de nuevos contextos y necesidades, también campos emergentes signados por la imprevisión, las incertezas y la novedad que requieren nuevos conocimientos, estrategias y habilidades, sobre lo cual la universidad desde su autonomía y su función educadora, puede discutir y proponer.

En relación a estos planteos, entendemos que el currículo está atravesado por dimensiones políticas, de poder, económicas, socio-culturales e históricas que lo condicionan significativamente en los diferentes tiempos, espacios y decisiones, en su sustantividad desde lo epistemológico, metodológico e ideológico, tanto en su expresión explícita o manifiesta como en su influencia implícita, latente o nula. Con esta concepción se trata de analizarlo con una mirada totalizadora u holística en la interrelación de planos contextuales (local, regional, nacional, internacional) que pueda hacer visible su influencia en la formación no sólo en la dimensión de lo esperable o prescripto sino también desde sus efectos imprevisibles e implícitos y sin dejar de considerar las vacancias o vacíos que producen, a veces, importantes restricciones a la formación.

Hoy, avanzando en la trascendencia de las discusiones en torno a las tensiones entre modalidades presencial-a distancia (virtualidad) que heredamos de la pandemia, las expectativas que provoca la formación universitaria y superior innovadora, desde visiones curriculares que integran e imbrican perspectivas académicas, técnico-profesionales con una formación social, ambiental, ciudadana y humana, pareciera constituirse en un serio imperativo para la formación superior. Lo cual, posiblemente, demande un currículo más flexible, integrado interdisciplinariamente y en la relación teoría-práctica con una transversalidad signada por creatividad, saberes y métodos, que involucren problemáticas relevantes de la realidad para generar conciencia crítica, compromiso social y ambiental, dónde lo público como dimensión democrática, equitativa y de igualdad de oportunidades, tenga una atención valorativa especial.

Más allá de los conocimientos específicos disciplinares, que constituyen la sustantividad fundamental para cada carrera, la transversalidad supone temáticas de la realidad que puedan ser abordadas según perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias que, por su relevancia, constituyen cuestiones de preocupación e interés generalizado y en todas las carreras; problemáticas ambientales, socioculturales, económicas y educativas: pobreza, desocupación, desigualdades, violencias, adicciones, deserción escolar, alfabetización, corrupción, manejo político y tratamiento de recursos naturales, identidades, cuestiones de género, derechos humanos, laborales y sociales, hegemonía, poder y manipulación de los medios de comunicación, modelos políticos y económicos, territorialidad y federalismo, entre otros. Temáticas que en conjunto y con anclaje en un paradigma socio-crítico, pueden estar tratadas desde la mediación alfabetizadora ensamblada de la escritura, la lectura y la oralidad en los campos disciplinares, la incorporación crítica y humanizadora de las tecnologías de la información y la comunicación, desde su multiplicidad de recursos actuales más avanzados, por ejemplo, la inteligencia artificial.

De este modo, una visión abarcadora e inclusiva del currículo, en los contextos actuales posteriores a una pandemia, que implicó enormes esfuerzos para sostener el derecho a la formación universitaria, frente a posibles emergencias, ha de considerar también las diferentes modalidades en que pueden tener lugar los desarrollos curriculares: presenciales, en entornos virtuales (a distancia), mixtas o híbridas, según lo que pueda requerir la situación contextual y las necesidades emergentes, pero sin perder de vista la importancia de mantener (ampliar y profundizar) las interacciones interpersonales presenciales en la construcción colectiva de los lazos sociales, imprescindibles para la construcción y recreación del espacio público; que debemos atender y cuidar especialmente.

Con la convicción acerca de que todo diseño e implementación curricular requiere de una *formación docente concomitante* que impulse, provoque, construya y acompañe críticamente la innovación, en este caso la consideramos un proceso necesariamente asociado a las transformaciones que implican nuevos conocimientos, dispositivos y prácticas. La formación docente se considera así un pilar fundamental para la creación y construcción de propuestas curriculares superadoras, para su implementación y evaluación; entendemos que sin cambios conceptuales de los/las protagonistas participantes y responsables de llevar adelante la implementación de carreras, provocados por una formación novedosa y crítica, no habría cambios genuinos del currículo. De ahí que el *eje temático central de este Congreso, se focalizó en la articulación de la innovación curricular con la formación docente necesaria*, al menos así fue expresada su intención en la convocatoria y en su desarrollo.

Sentido del Congreso. En un sentido general, este Congreso Nacional pretendió constituir un espacio de encuentro amplio, especialmente con la participación de la propia comunidad como así también de interesados/as de diferentes ámbitos del país y del continente, para lo cual se extendió invitación abierta a todas las universidades e instituciones educativas superiores de diferentes jurisdicciones. La idea fundamental ha sido favorecer una interacción dialógica presencial entre los/as participantes, situada en un contexto institucional, condicionante y objeto a la vez de la temática curricular que compuso, atravesó y sustentó debates, análisis y propuestas que asumieron como eje central a la *formación en las carreras universitarias*, en sus *dimensiones curriculares formales y procesuales*.

Numerosos/as participantes durante los días en que se desarrolló el Congreso, en sus diferentes intervenciones manifestaron valoraciones positivas con respecto a los objetivos del evento haciendo referencia a su organización, la amplitud y diversidad de participaciones, la profundidad de los debates y la relevancia de la temática curricular en estas circunstancias históricas, después de una pandemia que azotó a toda la humanidad y que interpela a un tratamiento crítico de la formación

universitaria en su conjunto con una mirada totalizante, actualizada y crítica frente a viejas problemáticas y otras emergentes.

Dinámica del Congreso: modalidad y metodología. Como venimos sosteniendo, el campo del currículo en educación superior es muy amplio y complejo, y los problemas y preocupaciones en relación a él, son múltiples y diversos; dos cuestiones que han interpelado y suscitado una cuantiosa producción de trabajos y reflexiones que colmaron los tiempos disponibles para su presentación/tratamiento en el Congreso. Por la particularidad y especificidad contextual actual, cualidades de los componentes sustantivos del currículo, como anticipamos, se propuso como *eje articulador principal* de este Congreso a la *innovación curricular y la formación docente concurrente en la educación superior*, para alcanzar en el debate tanto a las universidades como a otras instituciones de formación superior. Se supone que este tema, además de identificar el eje central, provocó situarse en el vínculo entre ambos tópicos (innovación y formación) para debatir/compartir/dialogar el contenido de las exposiciones y propuestas que se presentaron, a la vez que ellas mismas pudieran constituirse en desafiantes para nuevos diseños y desarrollos curriculares, además de visibilizar necesidades e intereses en materia de formación docente.

Para el desarrollo del Congreso, en la presentación de los trabajos con diferentes formatos metodológicos, definimos la *modalidad presencial* con la convicción de enriquecer las interacciones comunicativas interpersonales y profundizar las redes vinculares a través del intercambio directo cara a cara a la par de fortalecer el espacio colectivo; la idea ha sido alentar la participación en espacios comunes que resulten convocantes a quienes sostengan intereses coincidentes y que mantengan expectativas de establecer lazos colaborativos/cooperativos más allá de los tiempos límites del Congreso.



Gráfico 7: Modalidad y metodologías utilizadas en el desarrollo del Congreso

Como el *eje central* es muy amplio, en el programa del Congreso lo desagregamos en *sub-ejes* que concentraron trabajos sobre diferentes temas que fueron presentados con distintas metodologías. En virtud de lo cual conformamos *sub-ejes temáticos delimitados en relación a las dimensiones, niveles y planos del currículo universitario y superior y su vinculación con la formación docente*. Tratamos que

este criterio organizativo no limitara modos de configurar espacios compartidos al interior de los mismos o en su tratamiento; ya que, tanto la complejidad y extensión de las temáticas propuestas como la ductilidad para ser interpretadas, permiten que los/las autores las organicen según criterios de relevancia y significatividad que parezcan más adecuadas para el análisis de las propuestas e intervenciones. Es así que, para propiciar una activa y genuina participación, además de las exposiciones de *trabajos o ponencias*, se desarrollaron *talleres y conversatorios* organizados por los propios participantes. Además, el programa incluyó otras intervenciones académicas: *conferencia y paneles* a cargo de especialistas sobre temáticas curriculares de prestigio reconocido a nivel, nacional e internacional; algunas de ellas también están incorporadas a esta publicación.

Los actos protocolares de inicio del Congreso, tuvieron lugar en el Aula Magna de la FAV y su presentación como así también su contextualización estuvieron a cargo de las autoridades, quienes realizaron la *apertura y bienvenida* a los/as participantes:

- Rector Dr. Roberto L. Rovere; Secretario Académico Mgter. Ing. Sergio J.C. González y la Coordinadora Gral. del evento Mgter. Ana Vogliotti.

Después de la explicitación de los marcos institucionales y de los objetivos del Congreso por parte de las autoridades y coordinadora de la organización del evento, dimos comienzo con:

- una *conferencia* inaugural, *presentada* por la Prof. Cra. Gabriela García (FCE- Subsecretaría académica UNRC) sobre *Innovación curricular en la universidad pública del siglo XXI. Contexto, fundamentos y políticas* a cargo de la Dra. Viviana Macchiarola, profesora titular de esta Universidad, especialista en el tema.

Y en el transcurso de los días, tuvieron lugar *cuatro paneles* sobre temas clave:

- 1. *Perspectivas y políticas. El currículo como campo político, epistemológico y metodológico en la educación superior. Por qué, para qué y cómo innovar hoy el currículo universitario. Problemas, desafíos y propuestas. Coordinadora:* Mgter. Ana Vogliotti (Coordinadora del Congreso-UNRC). *Panelistas:* Lic. Roxana Puig (DNGU- SPU- ME de la Nación), Mgter. Liliana Abrate (DGES-MECba- UNC¹⁰), Dr. Jorge Steiman (UNSAM¹¹- UNVM¹²) y Dr. Enrique Bambozzi (UNC- UPC¹³).
- 2. *La formación transversal en el currículo universitario. Problemáticas emergentes y relevantes en la transversalidad curricular (ambiente, violencias, cuestiones de género, DDHH, diversidades, desigualdades, formación política, económica, problemáticas sociales, entre otras). Contenidos, metodología y prácticas en la transversalidad curricular. Coordinadora* Mgter. Marhild Cortese (FCH- Subsecretaría Académica UNRC). *Panelistas:* Dra. Silvia Bernatené (UNSAM), Dr. Germán Cantero (UNLu¹⁴-UNER¹⁵), Mgter. María del Rosario Badano (UADER¹⁶) y Dra. Gabriela Inés Maldonado (UNRC).
- 3. *La internacionalización de la universidad argentina: escenarios para la innovación curricular. Coordinadora:* Dra. Melina Talano (FCEFYQyN- Sec. Posgrado UNRC). *Panelistas:* Dr. Pablo

10 UNC: Universidad Nacional de Córdoba.

11 UNSAM: Universidad Nacional San Martín.

12 UNVM: Universidad Nacional Villa María.

13 UPC: Universidad Provincial de Córdoba.

14 UNLu: Universidad Nacional de Luján.

15 UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos

16 UADER: Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Beneitone (UNLa¹⁷), Dra. Soledad Oregioni (CEIPIL¹⁸-UNICEN¹⁹) y Lic. Fabio Dandrea (FCH- UNRC).

- 4. *Integración de la formación, investigación y vinculación con el contexto en el currículo universitario. La sinergia de las tres funciones de la universidad en la formación curricular (problemas, dificultades, alternativas) en las carreras de grado. Coordinadora:* Mgter. Mariana Gianotti (FCH- UNRC). *Panelistas:* Dr. Mauro Mació (FAV-UNRC), Dra. María Marta Reynoso (FCEFQyN- UNRC) y Mgter. Zulma Perassi (UNSL²⁰).

En referencia a estos paneles, después de la Conferencia que dio inicio a las actividades académicas del Congreso, publicamos 3 trabajos, con planteos contextuales y propositivos en relación al currículo y que abren la posibilidad del debate a las ponencias que se presentan a continuación según los subejos temáticos. Los trabajos de paneles son:

- *La formación política en el currículo universitario*, por el Dr. Germán R. Cantero.
- *Reflexiones sobre internacionalización curricular en un mundo en transformación. Una mirada situada, relacional y política, orientada a la integración regional*, por la Dra. María Soledad Oregioni.
- *La investigación evaluativa. Un dispositivo articulador al servicio de la innovación curricular*, por la Mgter. Zulma Perassi.

Durante el transcurso del Congreso, se constituyeron *mesas de trabajo* según los subejos temáticos en las cuales se presentaron *196 ponencias* que fueron aprobadas con esa finalidad y que generaron debates de autores/as y participantes. También se trataron temas a través de *11 conversatorios* y *9 talleres*. La mayoría de esas producciones reúnen requisitos editoriales, según criterios de evaluación compartidos previamente y fueron incluidas en este libro. Finalmente, una sección especial del programa del Congreso se destinó a la presentación de *10 libros* publicados recientemente en diferentes lugares del país, ocasión en la que los asistentes tuvieron la posibilidad de dialogar con sus autores/as, locales y provenientes de otras instituciones.



Gráfico 8: Participaciones en las intervenciones y exposiciones de trabajos en el Congreso

17 UNLa: Universidad Nacional de Lanús

18 CEIPIL: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales

19 UNICEN: Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

20 UNSL: Universidad Nacional de San Luis.

Todos estos trabajos e intervenciones en sus diferentes formatos fueron registrados en un *Libro de Resúmenes* que estuvo disponible de manera virtual días anteriores al Congreso para una mayor información de los/as participantes y al cual se puede tener acceso en el sitio de UniRío editora.

Hicieron sus aportes al Congreso integrantes de *32 universidades del país*, 2 del extranjero, *10 Institutos de Formación Superior (IFS)* y participaron *864 autores/as, expositores/as y asistentes* de diferentes claustros de la propia universidad y de las otras instituciones; algunos/as de la comunidad en general.

3. El libro virtual: registro de reflexiones y experiencias curriculares que se hacen públicas

Contextura del texto. Con los mismos criterios que utilizamos para ordenar los resúmenes de todos los trabajos en los subejos anticipados en el programa, hemos organizado la estructura de este libro. Como expresamos antes, el objetivo del mismo es profundizar nuestro interés compartido de hacer públicas a las producciones presentadas en el Congreso; analizadas y debatidas por sus autores/as con los/as presentes y evaluadas por especialistas con este fin. Se trata de promover su conocimiento, 'hacerlas más públicas' ampliando su cobertura y accesibilidad, ponerlas al alcance de todos/as a través de una circulación mayor gracias al potencial de la virtualidad y contar con la posibilidad de continuar recibiendo contribuciones que enriquezcan al campo del currículo universitario a la vez que aporten a los procesos formativos que tienen lugar en la educación superior. Con este sentido esta publicación se realiza en *formato virtual*, disponible gratuitamente a quienes quieran acceder a ella.

Como se podrá valorar en la lectura y tal como, entendemos, corresponde a una universidad pública, este libro incluye problemáticas que preocupan abordadas desde diversidades de temas derivados del eje central, analizados e interpretados en sus complejidades, desde perspectivas multi e interdisciplinarias que dan cuenta de las posiciones paradigmáticas de autores/as en relación a sus procedencias epistémicas e ideológicas. A través de una escritura sencilla y accesible, por ello no menos académica, dan cuenta de sus divergencias y convergencias y de las tensiones entre ambas, reconociendo en muchos casos, la necesidad de construir instancias superadoras para abonar el camino de las transformaciones auténticas y reales que potencian/ potenciarán la mejora de la formación de grado universitaria y superior.

Los subejos intentan especificar algunos temas con el afán de profundizar su tratamiento y considerando el conjunto de los trabajos, poder ofrecer una mirada abarcadora y crítica sobre el currículo de nivel superior y de la formación docente concomitante. Durante la convocatoria, para alentar la participación, en cada subejo, a modo de problematización, planteamos preguntas para orientar desarrollos temáticos, cuya amplitud de tratamiento por parte de los/as autores/as en algunos casos fueron consideradas, en otros atendidas parcialmente y no pocos han respondido a interrogantes propios, lo cual amplía las posibilidades de discusión.

En la diagramación de este libro, seguimos respetando estos criterios para la ubicación de los trabajos a los que hemos incluido en cada subejo según el orden alfabético atendiendo al apellido del/la primer/a autor/a.

Los sub-ejes son:

- 1. Políticas institucionales, innovación y diseños curriculares, evaluación de y en carreras.**

a. Políticas institucionales y marcos normativos para la innovación curricular. *Sus alcances, límites y ausencias.* ¿Están presentes? ¿Son suficientes? ¿Hay vacancias de marcos orientadores? ¿Qué políticas para qué problemáticas económicas, sociales y culturales? ¿Qué currículo en atención a los avances científicos y tecnológicos? ¿Qué currículo para qué destinatarios? Las desigualdades de los participantes y las inequidades del sistema. Las dimensiones humanas, socio-culturales y profesionales del currículo. Formación y trabajo ¿Qué y cómo definir esta relación en el currículo? La formación integrada.

b. Perfil profesional, alcances, objetivos de formación y propuesta curricular. ¿Qué currículo para qué estudiante/graduado/a? ¿Cómo se expresa la congruencia interna y externa en la propuesta curricular? ¿Y la coherencia entre sus componentes? ¿Se plantean Títulos Intermedios, trayectos formativos, certificaciones, reconocimientos de competencias? ¿Cómo se diferencian los alcances del Título Intermedio con el Título Final de la carrera? ¿La duración de las carreras de grado asegura el tiempo para la construcción de conocimientos y habilidades requeridas para el ejercicio de la profesión? ¿Se prevén propuestas de internacionalización inclusiva y movilidad estudiantil?

c. Proceso de elaboración de los diseños curriculares. ¿Quién elabora, revisa o modifica el Plan de Estudio? ¿Con qué criterios, recursos, metodologías? ¿Cómo se compromete la participación de todos/as los/as involucrados/as? ¿Cómo se considera la relación accesibilidad-diversidad-diferencias-discapacidad? ¿Qué profesionales intervienen en esta instancia curricular?

d. Evaluación de carreras y de aprendizajes. Sistemas de evaluación de los aprendizajes, ponderación, cargas horarias, tipos de acreditación- horas o créditos-, duración teórica y real de las carreras, equivalencias entre asignaturas, ciclos, trayectos. Actividades extracurriculares, complementarias y suplementarias. Acreditación de carreras, estándares, criterios y procesos. Los artículos 42 y 43 de la Ley de Educación Superior.
- 2. Innovación curricular y formación docente.**

a. Innovación curricular y formación docente en contexto. *La necesaria relación de implicancia de una sobre otra y viceversa.* ¿Por dónde se empieza y continúa? ¿Cómo marchar juntas? ¿Qué formación docente para qué currículo?

b. Relación entre investigación, currículo y transferencias de conocimientos y tecnologías en el diseño, implementación y evaluación curricular y en relación a la formación docente. ¿Carreras para universitarios investigadores? ¿La extensión universitaria integrada al currículo de grado? ¿Cómo tratar/conocer/definir la relación formación-trabajo en el diseño e implementación curricular?
- 3. Contextos, culturas, problemáticas actuales, currículo y modalidades.**

a. Contextos, nuevos conocimientos y tecnologías, demandas contextuales y necesidades sociales que fundamentan el cambio curricular y la formación docente. ¿Qué razones justifican el cambio curricular? ¿Por qué? ¿En qué contexto? ¿Quiénes participan? ¿Qué referentes y fuentes se consultan? ¿Cómo se consideran a los potenciales destinatarios? ¿Y a las culturas juveniles emergentes? ¿Cómo se trabaja la inclusión-diversidad- diferencias en el ingreso, continuidad y egreso?

b. Contexto de pandemia y pos-pandemia. *La virtualización de la presencialidad en la implementación curricular: sus aportes, consecuencias, problemas, dificultades, obstáculos y riesgos.* ¿Qué rescatamos de la virtualización académica generalizada? ¿Con qué limitaciones significativas nos encontramos? ¿Qué consecuencias identificamos de estos procesos virtuales en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo impacta en 'la construcción del oficio de 'estudiante universitario'? ¿Qué propuestas para qué desafíos a corto y mediano plazo? ¿Qué relaciones establecer entre

la virtualización de actividades en la presencialidad y el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la universidad? Currículo y SIED. **c. Contextos, culturas institucionales y culturas académicas.** ¿Qué culturas para qué currículo? Culturas académicas, tradiciones, cambios e interrupciones en el currículo. Condiciones, motivaciones, obstáculos, resistencias, colaboración para la innovación curricular. Continuidades, rupturas y trabajo docente.

- **4. Diseño curricular, organización, transversalidad, flexibilidad e integración curricular.**
 - a. Dimensión epistémico-metodológica y organizativa del currículo:** ¿con qué perspectiva abordamos la innovación y la organización curricular – introductoria, básica, orientada, práctica, socio-político cultural? ¿Cómo se organiza el currículo, con qué criterios, qué dinámica? ¿Se plantea la flexibilidad y la integración interdisciplinar y teórico-práctica? ¿Cómo? ¿Y la transversalidad de la práctica profesional y otras prácticas?
 - b. Dimensión epistémico-metodológica y la transversalidad de contenidos, métodos y prácticas:** ¿Cómo se plantea la transversalidad de contenidos, metodologías y prácticas para que no se diluyan en la implementación? ¿Qué contenidos y qué procesos se transversalizan – alfabetización académica, integración de TIC y entornos virtuales, problemática sociales, ambientales, derechos humanos, formación socio-político-cultural, modelos políticos, económicos y productivos, entre otros? ¿Cómo y por qué se transversalizan las prácticas socio-comunitarias, las pre-profesionales, otras?
 - c. Problemáticas y propuestas de alfabetización académica y su imbricación con la integración crítica de tecnología de información y comunicación y dominio de entornos virtuales.** ¿Cómo se trabaja la lectura y escritura en los diferentes campos disciplinares del currículo? ¿Se integran estos procesos con la incorporación de las TIC? ¿Se plantean en términos de una transversalidad curricular en atención al perfil profesional? ¿Se prevén modalidades híbrida, bimodal, virtual, remota? ¿Cómo sostener el dominio de la presencialidad con la inclusión de la virtualidad?

- **5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación.**
 - a. Procesos innovadores de y en la implementación curricular.** ¿Cómo se plantea la congruencia entre el diseño y la implementación curricular? ¿Cómo se plantea la relación continuidad-ruptura en la innovación curricular? ¿Qué procesos/estrategias/acciones se utilizan para que los planes de estudio sean conocidos por docentes y estudiantes involucrados en cada carrera? ¿Quién acompaña la puesta en marcha del Plan del Estudio? ¿Se prevén instancias de articulación/coordinación en la carrera, con otras carreras, con otras instituciones del país o del extranjero?
 - b. Innovaciones en los espacios curriculares.** ¿Qué propuestas innovadoras se plantean para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes espacios curriculares? ¿Cómo se evalúa su incidencia en los aprendizajes? ¿Se prevé una coordinación entre las innovaciones curriculares en los distintos espacios disciplinares? ¿Y entre carreras? ¿Se plantean propuestas y estrategias que alienten la continuidad y la graduación de estudiantes? ¿Se plantean instancias de evaluación permanente del currículo? ¿Cómo se incorporan los cambios que se van generando? ¿Participan todos los involucrados en el desarrollo y evaluación curricular? ¿Cómo se trabaja concretamente en el desarrollo curricular la relación accesibilidad-diversidad-diferencias-discapacidad? ¿y en la internacionalización inclusiva? ¿Quiénes intervienen en estas instancias curriculares? ¿Se incluye a la investigación evaluativa como instrumento generador de conocimiento valorativo en la implementación de las innovaciones curriculares/disciplinarias? ¿Cómo se trabajan sus conclusiones/resultados para retroalimentar las innovaciones?
 - c. Formación docente: promotora y acompañante de**

los procesos de innovación en las disciplinas. ¿Cómo se trabajan estas relaciones? ¿Se explicitan los procesos de formación docente en las propuestas pedagógicas innovadoras en los diferentes campos disciplinares? ¿Se incluyen los procesos de formación docente en la investigación evaluativa o en otra estrategia valorativa? ¿Cómo se recrea la formación docente en la implementación curricular?

- **6. Participación de diferentes actores en el diseño, análisis, implementación y evaluación curricular.** **a.** Profesionales del área disciplinar sustantiva del currículo y del área de educación – ciencias de la educación, educación especial, psicopedagogía, psicología y sociología, entre otros/as-, en las diferentes etapas del currículo universitario y superior. **b.** Participación de diferentes actores en la configuración, desarrollo y evaluación del currículo. Las voces de docentes, estudiantes, graduados, otros profesionales y Consejo Social, miembros de la comunidad (colegios y asociaciones profesionales, entre otros). No docentes y cuestiones de organización y coordinación administrativa del currículo; su vínculo en torno al currículo con docentes, estudiantes, otros. **c.** Participación estudiantil y de graduados/as y su implicancia en las diferentes etapas (diseño, desarrollo y evaluación) y planos del currículo en la educación superior. **d.** Participación de distintos actores en los acompañamientos académicos de docentes y estudiantes en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular (asesorías, tutorías, orientaciones vocacionales y comunicacionales, entre otras).

En coherencia con el criterio inclusor que ha primado en las políticas institucionales y específicamente en la organización y desarrollo del Congreso, para dar cabida a todos los trabajos que están en condiciones de ser publicados, los Comités Académico y Evaluador, han trabajado intensamente en la revisión y en los ajustes de estilos de todos los trabajos que se incluyen, razón por la cual este libro tiene una amplia extensión representada en numerosas páginas, en consonancia con el sentido integrador, pluralista y abarcador que direccionó la organización, desarrollo y evaluación del evento.

Los trabajos han sido incluidos en cada subje considerando su pertinencia y la propuesta inicial realizada por los/as autores/as para su exposición en el Congreso.

Criterios de búsqueda. Para facilitar la identificación y ubicación de los trabajos en el texto, proponemos diferentes vías: *un índice temático general* que orientará la composición del libro en toda su extensión, según cada uno de los 6 subjes temáticos, con el título y autores de los trabajos que abarca cada uno, ordenados alfabéticamente según el apellido del/a primer/a autor/a. También se brinda un índice general de autores/as, ordenados alfabéticamente según los apellidos, en el que constará en cada caso, el o los números de páginas en dónde se encuentra/n su/s trabajo/s.



Gráfico 9: Seis subejos que se desprenden del eje central del Congreso

Sentido de la lectura del libro

El currículo universitario es una construcción político-social y es de interés público. Finalmente, con lo que sigue, producciones de diversos y múltiples autores/as que configuran el contenido de este libro, pretendemos destacar la *autonomía universitaria* en la formación que brinda la universidad, reafirmar la importancia del *currículo universitario* como construcción política y social y enfatizar su *condición pública*, en tanto es de todos/as para todos/as; tres aspectos que sintetizan su relevancia como eje medular del sistema del que forma parte la universidad y que se destacan en el evento realizado y en esta publicación.

La participación activa asumida en la organización y el desarrollo de este Congreso, así como la satisfactoria respuesta a su convocatoria dada por la cantidad y calidad de trabajos presentados y el número de participantes en el mismo, han reafirmado una vez más en la trayectoria institucional, el compromiso con la *autonomía universitaria*. La dinámica democrática que caracteriza e identifica a la *universidad pública* permite en sus atribuciones la responsabilidad de definir, nada más y nada menos, a la *formación profesional, ciudadana y humana* de los/as estudiantes, quienes al graduarse quedarán *habilitados* por la propia universidad para *desempeñarse* laboralmente. En el marco legal que corresponde para el nivel, la Universidad define y decide mayoritariamente la formación en las

carreras y con el reconocimiento oficial y validez otorgados por el Ministerio de Educación de la Nación, es también la institución que habilita el desempeño profesional en el ámbito de nuestro país y acredita la formación recibida para la atención a los/as ciudadanos/as, sea cual fuere la disciplina o carrera. Todo lo cual implica enorme responsabilidad, compromiso, trabajo colectivo sostenido, coherencia, adecuada y sólida preparación. Por eso, las definiciones (y decisiones) de la formación en las carreras no sólo abarca a quienes están implicados/as en las gestiones y desarrollos curriculares en la universidad, abarca a toda la ciudadanía. El currículo universitario es de *interés público*.

Estamos convencidos/as que, *por un lado*, la *configuración del currículo universitario*, tanto en los diseños prescriptos como en las prácticas que lo vitalizan en diversos contextos de enseñanzas y de aprendizajes, constituye una *construcción* política, participativa, totalizante y crítica; *por otro lado*, consideramos que la *crítica* es un avance necesario pero se torna suficiente con la concreción de la *propuesta innovadora* y se convierte en *transformadora* cuando es capaz de revisarse y renovarse permanentemente en la práctica en pos de una mayor inclusión y mejor calidad en la formación disciplinar e integral.

En nuestra universidad, asumimos el desafío de cuestionar la formación universitaria: acordamos un Programa, lo llevamos a cabo, debatimos y compartimos un modelo curricular, construimos innovaciones curriculares y ahora como última instancia del mismo, exponemos las producciones logradas en esta publicación. Con estas motivaciones, invitamos a toda la comunidad universitaria y general, local y nacional a participar en su análisis, discusión, crítica y la generación de aportes superadores según diferentes posicionamientos paradigmáticos, académicos e ideológicos, que nos provoquen permanentemente una actitud abierta, creativa y de construcción conjunta con el afán de aportar a la mejor formación posible de la que somos capaces como comunidad, como corresponde a la universidad pública. De este modo, *Programa Institucional (PICyFD), Congreso Nacional y Publicación del Libro, constituyen tres estrategias que se sintetizan en estos intereses y se condensan en estas páginas a la espera de su recreación por parte de los/as lectores/as*, muchos/as de quienes no sólo se reencontrarán con su propia escritura sino también con su imagen captada en alguna de las fotografías que ilustran las diferentes secciones del texto y que registran su paso por el Congreso.

Por todo esto nos parece relevante compartir el contenido de este libro. Invitamos a su lectura crítica y esperamos aportes que enriquezcan a la formación universitaria con nuevos conocimientos construidos en la investigación, por su condición de anticipadora y aportante a la superación de los problemas cruciales del contexto que requieren de una intervención profesional superadora, afectividad, compromiso social, con el ambiente y con lo público, praxis ciudadana y sobretodo, que abrace al conjunto humano en su diversidad con prospectiva en la construcción de una sociedad más justa, solidaria, integrada y emancipada.

¿Compartimos la lectura? Escritos, interpretaciones, intercambios, tensiones, alternativas y construcción colectiva... De eso se trata, leer para vitalizar los conocimientos en las prácticas curriculares innovadoras imbricadas con una transformación crítica real, comprometidas con la inclusión efectiva y la mejora permanente de la formación universitaria.

Río Cuarto, 17 de Agosto de 2023

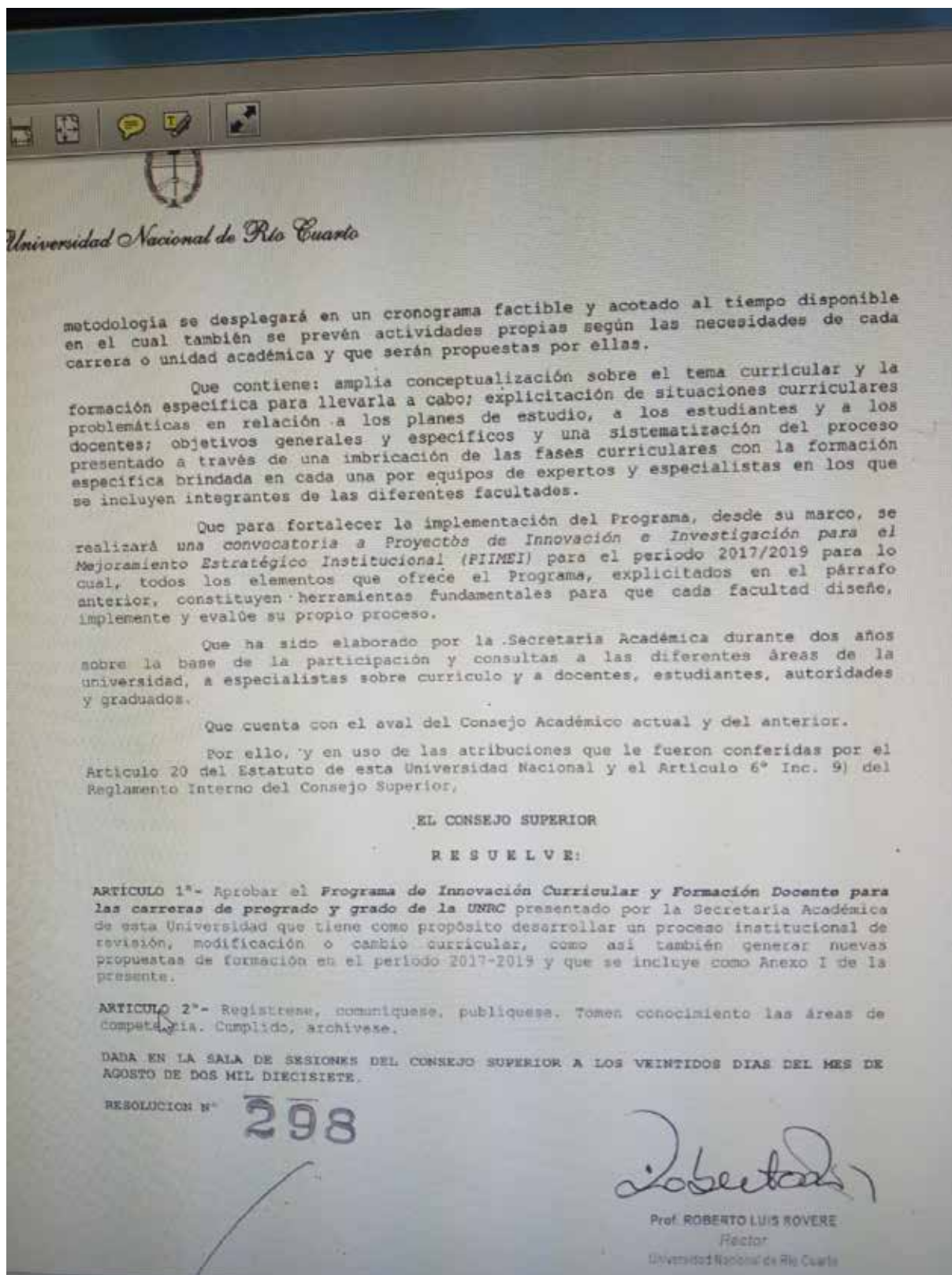
*Hoy, conmemoramos a Don José de San Martín,
a quien reconocemos como 'padre de nuestra Patria'.
La Patria es cuna de la educación y la universidad públicas;
es una construcción histórica y sociocultural permanente.*

*No es sólo una palabra ilustre ni sólo una efeméride.
Profundizar su sentido, sentimiento, defensa y lucha,
en nuestras elecciones y acciones,
es un imperativo insoslayable en los tiempos que corren...*



Profesora Ana Vogliotti, Secretaria Académica y Coordinadora de Programas y Proyectos Académicos en la gestión Rovere-González (2015/2023), en cuyo marco se desarrolló el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD) que incluye en su última etapa la organización de este Congreso Nacional.

1. Un Programa de Innovación Curricular con Formación Docente...





2019/2019: Curso-Taller, organizado por la Secretaría Académica sobre *Transversalidad Curricular*, coordinado por la Dra. Silvia Bernaténé de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).



INTRODUCCIÓN



2018: Seminario-Taller organizado por la Secretaría Académica sobre *Prácticas Innovadoras para la Implementación Curricular*, coordinado por el Dr. Jorge Steiman, de la Universidad Nacional Villa María y UNSAM.



217/2018: Seminario- Taller sobre *Investigación Evaluativa* como herramienta para la construcción de conocimiento crítico en el análisis de planes de estudio y su implementación curricular, coordinado por la Dra. Viviana Macchiarola, del Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH de la UNRC.



2019/2022. Taller sobre *Alfabetización Académica como transversalidad en el desarrollo curricular*, coordinado por la Dra. Carolina Roldan, integrante del área de Innovaciones Pedagógicas y Curriculares de la Secretaría Académica de la UNRC.



2019. Exposiciones de producciones de participantes en los talleres sobre Innovación pedagógico-curricular, organizados por la Secretaría Académica de la UNRC.

2. Un Congreso Nacional para un debate abierto y necesario...



**Participación de autoridades, docentes, no docentes, estudiantes,
graduados/as y miembros de la comunidad**



26/10/22: Panel de autoridades en la apertura del Congreso. De izq. a der. Prof. Ana Vogliotti, coordinadora del Congreso, Prof. Jorge Gonzáles, Vicerrector, Prof. Roberto Rovere, Rector y Prof. Sergio González, Secretario Académico de la UNRC.



Autoridades de Rectorado y de Facultades, de izquierda a derecha: Dra. Melina Talano, Secretaria de Posgrado; Mgter. Bibiana Pelliza, Vice-decana de la FAV; Mgter. Cristian Santos, Vice- decano de la FCH; Dra. Marisa Rovera, Decana de la FCFQyN; Lic. Fabio Dandrea, Decano de la FCH; Cr. José Luis Tobares, Secretario Económico de la UNRC.

INTRODUCCIÓN



Docentes de distintas Facultades de la UNRC



Docentes de distintas Facultades de la UNRC



Docentes de distintas Facultades y Universidades



INTRODUCCIÓN



Autoridades y docentes de distintas universidades



Docentes de diferentes Facultades e Integrantes de la Secretaría Académica de la UNRC



Estudiantes y graduados de distintas universidades



Docentes e integrantes de Secretarías Académicas

INTRODUCCIÓN



Vistas de las aulas en distintas actividades del Congreso

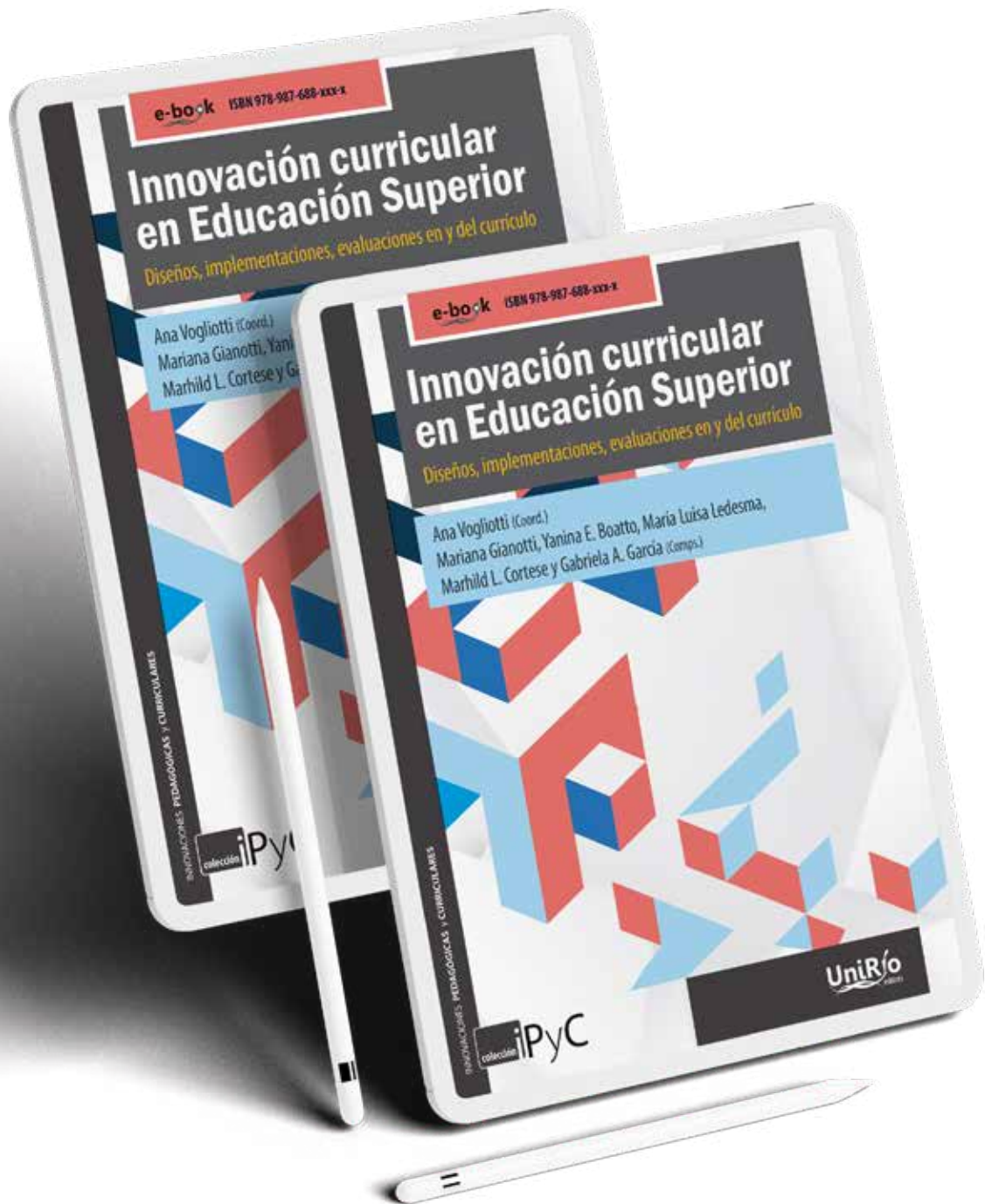


Docentes de otras universidades e Integrantes de la Secretaría Académica de la UNRC, participando de un Panel.



No Docentes de Secretaría Académica de la UNRC y docentes de otras universidades

3. Un libro para registrar experiencias innovadoras y potenciar cambios curriculares...





CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONGRESO

Ceremonia de apertura

Miércoles 26 de Octubre de 2023, 9 horas.

-Aula Magna de la UNRC-



Apertura del Congreso, Aula Magna, 26/10/22, 9 horas: *foto superior*, música del **Ensamble Universitario**. Locución: Víctor Cáceres. *Foto inferior*: **Panel de apertura**, Rector Roberto Rovere en la palabra, Vicerrector Jorge González, Secretario Académico Sergio González y Coordinadora de Congreso, Ana Vogliotti. Traducción en lenguaje de señas, Profesoras Mónica Squenazzi y Susana I. Cucco. Primeras filas: autoridades universitarias, de rectorado, facultades y departamentos, profesores/as y estudiantes.



Palabras del Sr. Rector, Dr. Roberto Luis Rovere

**Autonomía universitaria para la construcción
curricular en tiempos actuales y este Congreso
Nacional como espacio para su discusión**

Autoridades, colegas, docentes, estudiantes, graduados, no docentes, público en general:

A lo largo de su historia y enmarcada en la *autarquía* que identifica a la universidad como institución pública, la formación universitaria en general se ha caracterizado por ejercer la libertad de cátedra, entendida y asumida como una expresión de autonomía, como disposición para adoptar las decisiones más importante en la configuración de la formación en las diferentes carreras, lo cual por años y décadas ha constituido una nota distintiva en el desarrollo del currículo en la educación superior. De algún modo este escenario ha contorneado la capacidad de innovar curricularmente en estas instituciones y por mucho tiempo los cambios se asumieron/asumen como cuestiones personales o limitados a un equipo de trabajo; a raíz de ello se han visto limitadas las posibilidades de plantear una visión abarcadora y conjunta de las propuestas formativas al interior de las universidades. Esto es, plantear la innovación curricular de manera abierta, participativa, democrática, con la intervención de todos los estamentos...

Y es que, en un sentido progresivo, la referencia a la innovación educativa estuvo por algún tiempo asociada a grupos especializados y a profesionales dedicados a este fin y no a una actividad propia de todos los docentes universitarios y la comunidad.

En realidad la innovación generalizada en todo el ámbito universitario tiene que favorecer culturas que breguen por una amplia participación, por la calidad y la mejora de los procesos provocando transformaciones que puedan ser valorados en sus aspectos claves y esenciales, los que a su vez, desde

diversas perspectivas puedan ser objeto de reflexión, poniendo en discusión desde los problemas de la concepción y prácticas de la innovación hasta posibles resultados logrados

En los últimos veinte o treinta años, el discurso pedagógico contemporáneo, tanto en América Latina como en Europa, identifica la relación de la innovación con los procesos de renovación curricular y con la investigación, generando una polisemia que, aunque se relaciona en todos los casos con 'cambios'; muchas veces, no queda claro en referencia a sus características, factores y condiciones metodológicas en que tienen lugar.

La innovación es, por tanto y en sentido amplio, un complejo proceso orientado a producir, asimilar y reconstruir el conocimiento para dinamizar el funcionamiento de una organización, un proceso, un producto, un servicio o una forma diferente de llevar adelante una determinada tarea, con la incorporación de la novedad para logros institucionales, funcionales, sociales, educativos, económicos y culturales.

En los últimos tiempos, *la innovación* se ha convertido, *por una parte*, en una línea directriz de las políticas de Educación Superior y de las estrategias de las universidades. Ampliando la mirada a todas las funciones de la universidad, en la actualidad se cuenta con un sin número de procesos, productos, tecnología y metodologías que han promovido el cambio en diferentes esferas, entre ellas la educativa, la búsqueda de soluciones y respuestas a diversos problemas; a necesidades identificadas en los procesos de formación de estudiantes y de propios docentes universitarios, a cuestiones que tienen que ver con lo epistémico y lo metodológico.

Por otra parte, y en tensión con los rasgos contextuales previamente enunciados, los bienvenidos fenómenos de masificación y universalización que la educación superior presenta en nuestro país y en la región latinoamericana durante las últimas décadas, unidos a la alta desregulación y al aumento sustantivo de la oferta formativa, tuvo como efecto la instalación de políticas que persiguen principalmente el aseguramiento de la calidad de la formación a través de programas institucionales y también, como es nuestro caso, un esfuerzo en la generación de condiciones para la inclusión, aun cuando queda mucho camino por recorrer para efectivizar esa meta, porque como sabemos, para alcanzarla, no es suficiente *per se* el ingreso irrestricto.

En nuestra universidad la innovación fue cobrando fuerzas a través de un movimiento progresivo en las diversas áreas que la componen, a partir de la democratización del país. Desde políticas que pretenden fortalecer la inclusión y la calidad educativas, en diferentes gestiones y tempranamente las discusiones estuvieron presentes, no sólo en referencia a lo que consiste como proceso e intenciones, sino también en atención a su desarrollo y contenido y a los diferentes niveles de participación de los actores de la comunidad universitaria.

En el plano educativo, la nuestra fue una de las primeras universidades que institucionalizó convocatorias específicas para la incorporación de cambios en el plano pedagógico- didáctico en temas relevantes para la formación del grado. Todo lo cual va indicando la prioridad que fue adoptando la innovación como herramienta y proceso de cambios que van aportando a la constitución de una cultura académica y de trabajo signada por la novedad, la integración interdisciplinar y la relación teoría-práctica y sobre todo trabajo colaborativo en el tratamiento de problemáticas sociales y contextuales desde los diversos campos disciplinarios. En este momento, por ejemplo, estamos habilitando una presentación especial de proyectos innovadores pedagógicos e institucionales porque se cumplen 30 años ininterrumpidos de convocatorias a propuestas de innovación educativa. Vamos a incluir Proyectos de Innovación para el Mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI), el Mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG), la actualización y profundización de la alfabetización académica (PELPA) y la incorporación de las prácticas socio-comunitarias al currículo (PS-C).

Se trata de ir construyendo prácticas sostenidas en el tiempo para una cultura innovadora que no sólo sostenga a la innovación sistemáticamente, sino que la considere como parte inherente de las tareas básicas de la universidad... Y si así fuera, casi no habría demasiados justificativos para las convocatorias, porque estaría instalada como 'naturalmente' en el quehacer propio y permanente de la institución.

Hasta este momento, las innovaciones impulsadas institucionalmente, en general parten del reconocimiento de una necesidad y, pretenden reconstruir o recrear en el plano de las prácticas, los conocimientos producidos en la actividad investigativa que aporta originalidad y novedad al proceso- objeto de la innovación. Y en ese sentido, la innovación se presenta como una vía para el desarrollo de nuevos conocimientos, tecnologías que parten de la invención, pero que una vez aplicada en la práctica se convierten en una innovación sustituyendo las antiguas maneras de hacer por concepciones nuevas y críticas, tecnologías de última generación y valores recreados a partir de parámetros de inclusión y buena formación.

Pero también es cierto que para que todo esto ocurra, para minimizar las posibilidades de que una innovación se convierta en práctica reproductora o repetitiva, haciendo perder la esencia de la novedad para convertirla en rutina, existe una condición fundamental: una formación docente crítica, contextualizada y comprometida. Los cambios conceptuales y representacionales por parte de quienes las diseñan, implementan y evalúan, son posibles a través de nuevos aprendizajes docentes para movilizar nuevas y buenas prácticas de enseñanza. Buenas en la medida que asuman como referentes de valoración la intención inclusiva, el respeto a las diversidades, las necesidades sociales y humanas, la particularidad de las trayectorias y situaciones estudiantiles.

También es cierto que para que la innovación sea genuina, el escenario de la gestión que las provoca, las moviliza, las instala ha de ser una dimensión institucional también en permanente reflexión valorativa con crítica y autocrítica y de planteos de mejoras permanentes desde miradas integrales de lo externo a la institución en articulación con lo interno de la misma.

En estos sentidos, constituye hoy por hoy de una relevancia central incluir en los debates las propuestas de entidades que nos integran como subsistema universitario, como es el caso del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); que a través de su posicionamiento, documentos y propuestas, considera que en el actual contexto de pospandemia, el sistema universitario argentino se presenta con singulares que constituyen desafíos que nos interpelan a plantear nuevas políticas académicas que lo fortalezcan y dinamicen y que deben garantizar a estudiantes, reales posibilidades no sólo de acceder a la universidad sino también de continuar su tránsito hasta su egreso a través de un recorrido que asegure la calidad de la formación, por ejemplo, lo que venimos haciendo en nuestra institución: el Programa Potenciar la Graduación en las carreras de grado, en el que contamos con más de 300 graduados en cuatro años que pudieron recibirse gracias a esa convocatoria y que probablemente no podrían haberlo hecho de otro modo.

Con una perspectiva de análisis amplia, el estado de estos referentes, nos lleva a un planteo situacional de la actualidad y prospectivo de nuestro país en relación a su desarrollo económico y social, aspectos que requieren de una 'redefinición' del currículo académico, investigación y extensión en íntima relación con las necesidades del contexto, de las instituciones, las de estudiantes y de sus procesos de aprendizaje. Para lo cual se hace necesario, definir una agenda de políticas universitarias inclusivas que relacionen las diversidades con las complejidades crecientes de los diferentes escenarios y las mejoras en la formación.

Temas tales como: la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje; las propuestas académicas de los planes de estudio, revisión de su duración, contenidos, organización

y sistemas de acreditaciones; titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias; reconsideración de la movilidad nacional e internacional, movilidad inclusiva; el reconocimiento de la calidad en las carreras de los artículos 42 y 43 de la Ley de Educación Superior (LES); la curricularización de la extensión y la formación de investigadores universitarios; son prioridades que nos interpelan y necesariamente deben estar en la cúspide de los debates y en la generación de alternativas innovadoras que aporten a la mejora genuina de la formación universitaria en referencia a sus condiciones inclusivas y sus calidades superadoras.

Este es un Congreso para el tratamiento de estas prioridades, entre otras. Un Congreso que fue pensado en el marco de un Programa Académico Institucional de la Secretaría Académica, específicamente en el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (2016/2023) que analiza la formación curricular vigente para generar alternativas superadoras y en relación con nuestro marco de gobierno y gestión, el Plan Estratégico Institucional. Y también, aunque con su concreción tardía, siempre fue pensado como *parte de las celebraciones del cincuentenario de nuestra universidad*, que la pandemia no nos permitió concretar en su momento.

Esta situación no impidió, sin embargo, que cada día celebremos la existencia de la UNRC, su condición de nacional, pública, gratuita, que ha asegurado desde su nacimiento el 1º de Mayo de 1971, una gran oportunidad para acceder a la formación universitaria a miles de estudiantes de primeras generaciones de universitarios en su familia y a una movilidad social ascendente que repercutieron en el impulso y la intensidad del desarrollo social, cultural y productivo de la región y el país, con más de 30.000 egresados en las diferentes carreras de las 5 facultades... Por lo cual creemos que es oportuno también en esta instancia celebrar en el encuentro colectivo de este Congreso, los años y la trayectoria de la universidad. Nada más y nada menos que discutiendo el tema medular de la formación: el currículo en su conjunto y con sus dimensiones, los planes de estudio, los diferentes programas de asignaturas y múltiples proyectos que aporten a un perfil profesional (son las expectativas y en esa línea se encaminan los esfuerzos), caracterizado por una pertinencia, solidez, compromiso social, ética y humanidad, apoyado en el sueño de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, más solidaria, integrada y humana.

Esperamos que en estas tres jornadas los aportes de conjunto generados en los diferentes espacios de trabajo, comunicación y reflexión aporten a los objetivos, fortalezcan y renueven el sentido de este Congreso y que constituyan en etapas venideras una bisagra para la continuidad de eventos similares en otras universidades... Nuestros estudiantes, la Universidad y la sociedad en su conjunto, lo merecen...

Les damos la bienvenida a todas y a todos a este Congreso y a nuestra Universidad... ¡¡Que puedan vivir el disfrute de este encuentro que contribuye con su participación al enriquecimiento de la Universidad Pública y en particular de la nuestra que se enaltece con su presencia!! Muchas gracias por estar, están es SU casa...



Palabras del Rector Roberto Rovere: *'La autonomía universitaria permite plantear la innovación curricular de manera abierta, participativa, democrática, con la intervención de todos los estamentos y la comunidad...'*



De izquierda a derecha: Coordinadora Ana Vogliotti, Vicerrector Jorge González y Rector Roberto Rovere.

Palabras del Sr. Secretario Académico, Mgter. Sergio Juan Carlos González:

Innovación curricular con historia en nuestra universidad y eje de este Congreso Nacional

Autoridades, colegas, docentes, estudiantes, graduados, no docente, público en general...

Este Congreso, como ya expresaron quienes me precedieron en la palabra, lo hemos organizado en el marco de un Programa Institucional de la Secretaría Académica, aprobado por RCS N° 298/2017 se está desarrollando desde 2016, que ha tomado como eje central a la *innovación curricular*, desafío que hemos asumido hace unos años como eje central. Como todos sabemos la innovación se erige sobre conocimientos y experiencias anteriores y el planteo de alternativas, es en esta dirección entonces, que reconocemos antecedentes que nos pueden ayudar a comprender el contexto de producción de este evento, en un doble sentido, como actividad de síntesis que abre públicamente el campo de discusión sobre un trabajo sostenido por más de 5 años y como actividad o proceso que cuenta con participación amplia de las facultades que integran nuestra institución y de múltiples actores.

Por una parte, este compromiso actual asumido con la innovación curricular, recupera, valora y reconoce antecedentes que en perspectiva amplia, recorrieron la trayectoria de esta joven universidad, de la que estamos celebrando su cincuentenario: en sus etapas iniciales, planes de estudio como configuraciones curriculares consistentes en propuestas prescriptas que no iban más allá de un listado de asignaturas con algunas cargas horarias, un objetivo general y la identificación del título a otorgar; propuestas que eran aprobadas en el plano institucional. Sin dudas estas producciones eran asumidas muchas veces desde la responsabilidad y la solvencia de especialistas de los campos disciplinares cuyas decisiones otorgaban pertinencia, fundamentos y solidez a la formación. Gran parte de nuestras generaciones nos formamos con estos modelos curriculares.

Por supuesto, estos diseños curriculares no estaban ajenos a los avatares políticos del momento, por eso en el tránsito por los momentos más oscuros y trágicos de nuestra historia, aún la simpleza de estas composiciones fueron censuradas, limitadas y hasta suprimidas y anuladas como fueron el cierre de carreras, en nuestro caso la de Trabajo Social, (reinstalada como reivindicación en 2013) y las de Ciencias de la Educación, (que aún siguen siendo una deuda pendiente), porque eran ´muy políticas` y claro, aportaban a un pensamiento, a un posicionamiento que podrían alterar el orden, plantear o favorecer transformaciones estructurales y sobre todo cuestionar el poder hegemónico, la gravedad y tragedias de la época.

La democratización del país vino acompañada de políticas institucionales que reafirmaron con intensidad el carácter público de las universidades e instalaron los procesos democráticos en su organización y funcionamiento, todo lo cual, influyó en las innovaciones en el currículo universitario: desde la preocupación por la actualización e investigación en áreas disciplinares específicas de las carreras universitarias hasta espacios de formación en relación a la construcción de categorías para analizar la realidad social y aportes para la constitución de ciudadanía y conciencia social crítica, cuestiones que aún persisten como necesarias.

En la secuencia temporal, la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior en la década de los 90, imprimió al currículo nuevas incorporaciones, muy sujetas a debates y discusiones propiciados en ese momento, que ampliaron el espectro de resistencias y disidencias pero también contaron con consensos para incrementar oportunidades formativas en la universidad y en la revisión de planes de estudio. En esta ´movida curricular` podríamos incorporar las innovaciones curriculares generadas en el período 1997-2001 en nuestra universidad. La mayoría de los planes de estudio vigentes o hasta hace pocos años, datan de esa época y se caracterizan por la amplitud y profundización en los campos disciplinarios específicos; aunque en algunos casos, con alguna escisión con prácticas y problemáticas contextuales y escasa integración de una perspectiva crítica del conocimiento, minimizando en algunas situaciones la importancia política de la formación y escasez de un pensamiento crítico, al menos en sus diseños.

Estos rasgos curriculares a lo largo del tiempo, aportan elementos para un diagnóstico que de manera conjunta en la actualidad se ha elaborado para construir nuevas propuestas curriculares en consonancia con los perfiles definidos por el Plan Estratégico de nuestra Universidad. En consideración de los marcos estatutarios, adopta los principios que explicitan que “la UNRC contará con plena autonomía académica y todas aquellas autonomías y autarquías fundadas en leyes superiores que la rigen y que garanticen el compromiso con la realidad social (...) para lo cual tiene por finalidad: construir conocimientos y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar investigación, impulsar la extensión universitaria, promover la cultura nacional, (...), hacer los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los problemas argentinos y latinoamericanos”. (...) Para ello ´debe formar y capacitar profesionales y técnicos con una conciencia nacional, apoyada en la tradición cultural del país, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Ello mediante una educación que desarrolle en el estudiante una visión crítica, así como cualidades que le permitan actuar con idoneidad profesional y responsabilidad social, tanto en la actividad pública como privada. Esta formación estará orientada por los valores de la solidaridad social apuntando al respeto por la diferencia” (Estatuto de la UNRC, aprobado por Resolución del Ministerio de Educación N° 1723/2011).

Sin desconocer las múltiples convocatorias de la SPU y del Ministerio de Educación Provincial, para trabajar articuladamente en diversos proyectos con el afán de trabajar conjuntamente entre niveles educativos y aportar a la mejora de la formación, afianzando la autonomía y aportando elementos para una comprensión integrada de la innovación en nuestra universidad, también corres-

ponde hacer presente, que desde 1993, se impulsaron Proyectos para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI); Proyectos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (PIIMEG), para la implementación de las Prácticas Socio-comunitarias (RCS N° 322/2009); para la transversalidad de la Alfabetización Académica en las diferentes disciplinas; proyectos que intentan fortalecer estrategias para la continuidad y terminalidad de los estudios hasta lograr la titulación; proyectos de formación docente sobre problemáticas actuales y el dominio de tecnología y el trabajo en la virtualidad; proyectos de tutorías de pares y docentes; y también proyectos interinstitucionales entre la universidad e institutos superiores en la investigación de problemáticas en la enseñanza de las disciplinas, como PROMIE.

Este inventario que expresamos brevemente, se ha realizado en muchos años, y se pudo y puede hacer concretamente por el enorme compromiso y participación de docentes y equipos de trabajo, estudiantes, no docentes y graduados que desde sus responsabilidades como educadores y educandos han sostenido por treinta años estos procesos innovadores con el interés real de aportar a la mejora de la formación universitaria. Podemos afirmar que la innovación educativa es ya una política institucional que trasciende las diferentes gestiones. Claro está que aún falta mucho, esto es un proceso amplio, complejo e inacabado, quedan revisiones, valoraciones y evaluaciones importantes por hacer, reconocer aportes y resultados, pero se ha trabajado intensamente con el afán de sostener e intensificar la calidad y la prospectiva.

Por otra parte, este Congreso, retomando los criterios organizativos, también cuenta con antecedentes científico-académicos que acompañaron el recorrido histórico de esta institución educativa, a través de diferentes eventos organizados por las facultades, departamentos o áreas de gestión que de manera central o complementaria adoptaron a *la innovación* para su tratamiento. En esta línea reconocemos especialmente entre otros, hace más de 40 años a las *Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación* que se fueron realizando en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas desde 1977 y se concretaron en casi 20 ediciones, con debates en torno a la formación desde diferentes enfoques y perspectivas locales, nacionales e internacionales, en las diferentes carreras de la universidad y que en 2002 derivaron en el *I Congreso Nacional sobre Educación*, siendo el último organizado (*II*) en 2008 por esa unidad departamental. Hoy aquel evento tiene su continuidad en este que es también el *III Congreso Nacional sobre Educación*, en esta organización conjunta con la Secretaría Académica.

El Congreso pretende constituir un encuentro amplio sustentado en una interacción dialógica entre los participantes y situado en este contexto institucional, local y nacional. En esta ocasión, los antecedentes mencionados en relación a los eventos, constituyen una instancia en el actual contexto pospandemia que vivimos, que ayudan a afianzar el valor de la irremplazable presencialidad, por eso propusimos un *encuentro presencial* que convoca sin restricciones más allá de los intereses genuinos por participar. Su propósito es focalizar el interés compartido por los currículos que ameritan ser revisados y transformados con miras de acentuar el valor de la formación universitaria en tanto configuración de perfiles académicos y profesionales que habilitan para el ejercicio laboral; lo cual debe atender tanto las intervenciones convencionales como las de nuevos campos emergentes, signados por la imprevisión y la novedad de los tiempos que corren.

Es nuestra expectativa que en estas tres jornadas los aportes de conjunto generados en los diferentes espacios de comunicación y reflexión abonen a un currículo sólido, actualizado e integrado y flexible, que atienda a las problemáticas actuales y las que aparezcan, que forme para la inclusión a la vez que sea inclusivo, que sea anticipador y profundice en la cualidades de la formación a la vez que sea de calidad.

Como este evento se ha organizado institucionalmente cuenta con la participación de distintas áreas y dependencias de esta universidad, por lo cual reconociendo la importante tarea desarrollada por todos los estamentos, agradezco especialmente a las diferentes comisiones: organizativa, académica, evaluadoras, coordinaciones, de logística y servicios, de prensa y comunicación, publicaciones, de apoyos tecnológicos y diagramación y diseño digital, de arte, financiera, de mantenimiento y articulación.

Y especialmente a participantes expositores de ponencias, coordinadores de conversatorios y talleres y presentadores de libros que con su invaluable participación aportan a otorgar sentido a este congreso en cuanto a hacer públicas las producciones para ampliar el campo de conocimiento desde sus análisis, críticas y propuestas.

!!!Son muy bienvenidos y bienvenidas y estamos expectantes por compartir este espacio de construcción conjunta!!!



Secretario Académico de la UNRC, Ing. Sergio González: “...este compromiso actual, asumido desde 2016, con la innovación curricular, recupera, valora y reconoce antecedentes que en perspectiva amplia, recorrieron la trayectoria de esta joven universidad, de la que estamos celebrando su cincuentenario...”



Panel de apertura, el Sr. Secretario Académico, en el uso de la palabra y Profesora en Lenguaje de Señas.



Otra vista del Acto de Apertura del I Congreso Nacional sobre *Innovación Curricular en la Educación Superior* y III Congreso Nacional sobre *Educación*, organizados por la Secretaría Académica y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Palabras de la profesora Ana Vogliotti, Coordinadora del Congreso

Innovación curricular como prioridad en la agenda de gestión:

Política, programa, trabajo sostenido y después...

Autoridades, colegas, docentes, estudiantes, graduados, no docentes, público en general, muy buenos días...

Con la semblanza que realizaron el Sr. Rector y el Sr. Secretario Académico acerca de la *Innovación educativa* en nuestra universidad, queda contextualizada en general la situación en que trabajamos por la *innovación curricular en nuestra gestión*. Posiblemente aún estemos lejos de construir esa cultura innovadora generalizada que se necesita para la incorporación *per se* en todas las tareas universitarias, pero sin dudas, los antecedentes de conocimientos y experiencias que disponemos, nos revelen que estamos en camino; en este sentido, para reafirmar el compromiso con la innovación desde hace 30 años, es dable tener en cuenta que en próximos días se abrirá una convocatoria para la presentación de proyectos innovadores para la enseñanza y el aprendizaje en todas las carreras, para integrar prácticas socio-comunitarias al currículo, para profundizar la alfabetización académica en diferentes campos disciplinares y para la mejora de estrategias curriculares institucionales; consiste en un llamado especial que conmemora los *30 años de convocatorias (1993-2023) de innovación educativa en la UNRC*. Convocatorias propias que responden a situaciones y problemáticas priorizadas por la política institucional en diferentes períodos de gestión y que fortalecen la autonomía universitaria. Las propuestas que se presentan, se justifican y fundamentan en necesidades situadas, próximas y relevantes, que requieren ser abordadas desde perspectivas institucionales con estrategias

signadas por la creatividad, nuevos conocimientos y prácticas alternativas, imbricando en su desarrollo la sinergia entre la formación, la investigación y la vinculación con el medio local y regional.

Destacamos dos cuestiones clave que, desde esta perspectiva, requieren atención especial en la *formación de grado*: por un lado, las problemáticas socio-culturales y económicas del contexto actual, muchas persistentes en el tiempo, que demandan no sólo la comprensión de su multicausalidad e implicancias, sino también líneas de acciones superadoras concretas que aporten efectivamente a su transformación y por otro lado, las limitantes de ciertas condiciones de la propuesta académica de la universidad en su conjunto, que en algunos casos no alcanza para resolver cuestiones de la práctica profesional que requieren nuevas intervenciones en diversos campos emergentes. Todo lo cual reafirma la intencionalidad de ampliar la inclusión, no sólo para permitir el ingreso, la continuidad de los estudios y la graduación, sino también asegurar la calidad educativa contextualizada en todo ese recorrido. En las trayectorias académicas actuales de estudiantes, a la par que se observa el incremento progresivo de las inscripciones en casi todas las carreras, se identifican con gran preocupación institucional, procesos académicos caracterizados por el enlentecimiento, discontinuidad y abandono en el pregrado y grado. Como todos/as sabemos, esta situación obedece a múltiples causas, internas y externas a la universidad, responden a complejidades y contradicciones que no son nuevas, que persisten desde hace tiempo, pero que hoy la universidad ya no puede dejar pasar. Debe reconocer su incidencia en esa problemática e intervenir desde su responsabilidad; más aún después de la pandemia mundial que sufrimos y de la que estamos saliendo que, entre las tragedias que ocasionó, hizo más visibles las desigualdades socio-económicas y las inequidades del sistema, más allá del enorme esfuerzo económico y educativo realizado por el gobierno nacional y las instituciones para sostener el derecho a la educación en general y en nuestro caso, la educación superior.

Hoy, estas circunstancias se presentan como situación compleja que, para un abordaje abarcador y totalizante requiere de un enfoque multidimensional e integrado de la formación, considerando específicamente las perspectivas políticas, socio-culturales y económicas.

Situación muy preocupante que hace concentrar las miradas en el currículo universitario; ubicarlo en el tapete de las prioridades académicas, dado que se trata de un eje medular de la universidad: *la formación profesional de nuestros/as estudiantes*. Y esa ha sido la prioridad destacada de esta Universidad, desde el comienzo de este gobierno universitario.

Por lo cual, es acertado reconocer que en nuestra gestión (2015/2023) la preocupación y atención al currículo de las carreras de pregrado y grado no comienza con la pandemia, sino años atrás, apenas iniciado el período de gobierno para el que fueron electos el Dr. Roberto L. Rovere como rector y el Lic. Jorge R. González como vice-rector y cuando el tema aún no ocupaba un lugar prioritario en las agendas universitarias, al menos, de manera generalizada; estamos hablando de los años 2015/2016.

Esta instancia de apertura de este Congreso, que también es parte de aquella agenda, es momento para reactualizar aquel inicio ¿Cómo comienza este proceso de innovación curricular en nuestra universidad? Para aproximar una respuesta, interpelo al Sr. Rector para reafirmar un compromiso compartido...

Recuerde Rector... Caía la tarde del 5 de Mayo de 2015, después de discursos prospectivos referidos a continuar fortaleciendo la universidad pública para reafirmar igualdad de oportunidades, formación, investigación y vinculación con calidad, con estudio y trabajo serio y comprometido; de sentidas emociones vividas, cálidos aplausos generalizados y augurantes saludos de los/as presentes, en el hall del emblemático edificio público, el Teatro Municipal

de Río Cuarto, en dónde se había llevado a cabo el acto en el que asumía como máxima autoridad electa junto a su vicerrector, saliendo, se acerca con el profesionalismo de siempre, nuestro comunicador de radio Licenciado Franco Evaristi y le pregunta: 'Señor rector, cuál será la impronta de la gestión académica en su período de gobierno de la Universidad'.

Y Ud, en coherencia con lo propuesto en su plataforma de gobierno, responde:

"La revisión e innovación de la formación de grado a través de los planes de estudio. Esperamos actualizar los planes de las carreras vigentes y crear otras nuevas, según las prioridades que acordemos en los órganos colegiados a partir de las necesidades sociales, culturales y productivas de la región y del país y las posibilidades de las facultades y de la universidad".

Compromiso asumido públicamente. Ya no había marcha atrás. Manos a la obra.

Y así, implicados/as con convencimiento previo en nuestra propuesta de gestión académica, nos ubicamos rápidamente en la línea de largada; dispuestos, los equipos formados, las intenciones claras, las metas condicionadas por el tiempo de gestión, pero la pregunta inevitable: ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo asumir y desarrollar un proceso tan complejo que abarcara toda la propuesta educativa de la universidad en el tiempo acotado de gestión? ¿Cómo hacer para contar con la participación de todas las facultades? Eso era con lo que nos habíamos comprometido. Y la Secretaría Académica, por sus funciones, debía desempeñar un rol protagónico.

Apoyo y colaboración de Marita Cortese, subsecretaria académica, incansable trabajadora, siempre presente. Habíamos trabajado en su tesis de posgrado sobre currículo universitario. Estudio sobre el tema, lecturas sobre fuentes especializadas, análisis del estado del arte de las investigaciones, experiencias institucionales, valoración de nuestros antecedentes, de las prácticas y publicaciones, evaluación de nuestras condiciones y muchas consultas con especialistas de nuestra y otras universidades, reuniones con secretarías académicas de las facultades, propuestas que iban y venían, construcción dialógica interesante, participación de los distintos estamentos, trabajo de conjunto, avanzar, evaluar y corregir...borradores que iban y venían, consultas, observaciones, comentarios, correcciones, aportes..., acciones consecuentes de un trabajo participativo y colectivo. En algún momento cobró una forma que respondía a las expectativas compartidas. Y así surgió en 2016 la figura académica que permitiría sistematizar e institucionalizar el proceso, el *Programa Institucional de Innovación Curricular y Formación Docente*, que fue aprobado por el Consejo Superior (RCS N° 298/2017). Estaría coordinado por la Secretaría Académica con la participación de todas las facultades. El programa-marco ya estaba; ahora su implementación y los/as participantes.

Como los proyectos no son entelequias, sino que se corporizan y cobran significado a través de quienes les dan vida, no menguaré en lo que sigue en identificar a protagonistas clave de su desarrollo; son los/as actores en conjunto quienes les imprimen, con su estilo y accionar, el sello institucional. Y disculpas, posiblemente la habrá, por alguna omisión que responderá a un olvido involuntario, pero todos/as saben de nuestro reconocimiento a su tarea.

Los especialistas en planeamiento sostienen que para viabilizar un proyecto hacen falta algunas condiciones: *una voluntad política, un plan y un trabajo coordinado y sostenido*, a lo que agregaríamos, una fuerte convicción y poquito de audacia y coraje, con una actitud abierta de gran tolerancia a la frustración pero también de mucha capacidad para la valoración y potenciación de los avances...

La voluntad política, estaba. Reuniones de autoridades de las facultades con rectorado, intercambios, acuerdos con objetivos y criterios compartidos. En este sentido, el compromiso de decanos y

decanas marcaron el punto de inflexión: en Agronomía y Veterinaria, el hoy Secretario Académico Sergio González, hoy Carmen Cholaky; en Económicas, Susana Panella, hoy Guillermo Mana; en Exactas, Marisa Rovera; en Humanas, Gisela Vélez, hoy Fabio Dandrea y en Ingeniería, Miriam Martinello, hoy Julian Durigutti.

Además de un Consejo Superior que siempre acompañó criteriosamente con intervenciones, aportes y resoluciones consensuadas y aprobadas por unanimidad, dando cuenta de su consustanciación con el Programa y otorgándonos el aval institucional para tan complejo trabajo; el respaldo que necesitábamos. Nuestro agradecimiento especial a este órgano de conducción compuesto por la representación de todos los claustros, por su trabajo responsable.

El Plan, también estaba. Organizamos el Programa Institucional para la Innovación Curricular de manera tal que cada Facultad armara su propio proyecto en virtud de su contextualización y necesidades curriculares en articulación con las etapas que prevé el Programa marco, muy interrelacionadas y que más que etapas son fases de un mismo proceso: *primero, una evaluación diagnóstica* de los planes de estudio considerando las dimensiones formales y de implementación curricular; *luego la elaboración de las propuestas innovadoras* según los lineamientos curriculares (RCS N° 297/2017) que elaboramos para orientar su hechura, procurando un currículo contextualizado, flexible e integrado con una transversalidad de contenidos y prácticas para complementar la formación profesional desde conocimientos de dimensiones socio-culturales y humanísticas. En este sentido la curricularización de los DDHH, que trabajamos con el Observatorio de DDHH y que acaba de aprobar el Consejo Superior (RCS N° 439/2022), constituyen parte fundamental de esa transversalidad, igual que las prácticas socio-comunitarias (RCS N° 322/2009) y preprofesionales que también fueron curricularizadas tiempo atrás. *La etapa que sigue* es la presentación de los nuevos Planes de Estudio y su formalización para la aprobación en diferentes instancias institucionales y de reconocimiento y validez ministerial, para lo cual y en consonancia con las normativas nacionales, también elaboramos participativamente un documento con conceptualizaciones, pautas y criterios orientadores (RCS N° 08/2021).

De modo que el trabajo coordinado y sostenido, también estaba. No es necesario aclarar el intenso y extenso trabajo y dedicación que requiere cada uno de estas etapas/fases. Que no sólo implica la consecución de las tareas específicas sino también las reuniones de coordinación al interior de facultades y con todas y cada una de las comisiones curriculares responsables de cada carrera, las discusiones, explicitaciones, convencimientos, decisiones; estrategias que permiten los consensos necesarios para avanzar progresivamente y en la elaboración de informes sobre cada fase cumplida que, leídos desde la autoevaluación y la evaluación externa, ayudan a la metacognición y reflexión sobre las acciones y razones puestas en juego para la incorporaciones de cambios. Y ello fue posible gracias a la titánica tarea de las secretarías académicas de las facultades, con profesores y profesoras como: Daniela Zubeldía; Silvia Butigué, hoy Daniela Concetti; María Marta Reynoso; Silvina Barroso y Alejandra Benegas, hoy Pablo Pizzi, Celina Martini y Nora Bianconi; y los ingenieros Diego Muñoz, Diego Acevedo, hoy Leandro Giorgetti.

Trabajamos sobre un *supuesto clave que potencia la innovación*. Si no hay cambios de conceptos acerca de la formación, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, entre otras concepciones, y que esos cambios tomen como referentes categorías que signifiquen aspectos de la calidad y la inclusión educativas, entonces no hay innovación curricular posible. Porque tanto para tomar decisiones en la composición curricular como en su implementación a través de las prácticas, se necesitan *concepciones nuevas* que impulsen la transformación en cada caso. Y como todos y todas sabemos, los cambios representacionales se logran a través de una *formación docente*, significativa y de relevancia. En ese sentido instrumentamos un proceso de formación que acompañó cada una de las etapas del

Programa y en relación directa con las situaciones que debían resolverse; actividad que contó con una nutrida y activa presencia de docentes y estudiantes de todas las facultades. El temor al 'aula vacía' que muchas veces nos embargaba en las vísperas, se disipaba cuando se *colmaban con presencias movilizadas y auténticamente interesadas en el cambio curricular*. Eran integrantes de las Comisiones Curriculares, docentes noveles y otros/as con experiencias; siempre responsables, atentos/as e implicados/as. Fueron formadores en estos espacios profesores locales, del país y del extranjero: Viviana Macchiarola, Alicia Mancini, Lorena Montbrun, Jimena Clerici, Carolina Roldán, María Luisa Ledesma, Marhild Cortese, Silvina Barroso, Alejandra Benegas, Sonia de la Barrera, María del Carmen Novo, Laura Scalarea, Silvia Bernatené, Jorge Steiman, Germán Cantero, Clotilde De Pow, Ana Sola, Nieves Blanco, José Ignacio Rivas Flores, quien les habla, y también otros/as que si bien no participaron presencialmente, lo hicieron a través de sus publicaciones, fuentes adoptadas en el proceso de formación: Susana Barco, Susana Celman, Elisa Lucarelli, Liliana Sanjurjo, Marta Brovelli, Irene Vasilachis, Pablo Gentile, Daniel Feldman, Mercedes Collazo, Isabel Da Cunha, Angel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga, Margarita Panza, Alicia de Alba, Jurjo Torres Santomé, Angel Pérez Gómez; Basil Bernstein, Richard Bernstein, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Henry Girox, Peter Mc Laren, John Elliott, Lawrence Sthenhouse, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Ulf P. Lundgren, entre otros/as.

Este proceso no fue lineal, ni se desarrolló de manera homogénea en las facultades, su ritmo en buena medida dependió de las condiciones y necesidades de cada unidad académica y también del lugar que ocupó en sus agendas, el impulso y la atención dedicada efectivamente en la coordinación. Tampoco fue un proceso de consenso unánime, aunque sí de mayorías participantes; hubo resistencias, ausencias, disidencias, negaciones, contradicciones; se trataba nada más y nada menos que poner como objeto de análisis a la formación brindada, multidimensionada y configurada como un campo político de intereses encontrados que revelan situaciones de poder, de pensamiento hegemónico y alternativo. Y bueno..., por su enorme envergadura eso genera rispideces, enfrentamientos y aumento de controles; por algo el currículo es un campo político y está bueno que provoque un ámbito de disputas y discusiones por la importancia que implica, tanto como la construcción de acuerdos necesarios y síntesis de contradicciones, para poder avanzar en las transformaciones superadoras efectivas.

Reunir, hablar, explicar, elaborar documentos, discutir y acordar criterios y estrategias, orientar, valorar producciones, avanzar, retroceder y volver a retomar, pero alentar y acompañar siempre, no flaquear... El desafío fue grande, quizá demasiado ambicioso, pero la movilización en el plano simbólico y del accionar reveló el significado de la innovación en términos de continuidades, rupturas y la emergencia de lo nuevo y mejor. Todas las propuestas de conjunto trabajadas en las unidades pudieron avanzar, aunque con diferentes ritmos. Además las dinámicas de trabajo propias de las áreas académicas, que atienden en simultáneo una multiplicidad de tareas y demandas, y especialmente la aparición de la pandemia en los últimos dos años, cambió el eje de las prioridades, interrumpiendo los avances y poniendo en primer lugar, el reaseguro del derecho a la educación superior a través de la virtualidad, dejando en segundo plano las otras líneas de acción.

Seguramente la situación curricular de hoy no es la misma que al inicio del proceso, lo vivido caló fuerte, rompió estructuras, generó desequilibrios cognitivos y reconstrucción de nuevos equilibrios superadores, pensamientos en plural, apertura a otras miradas, visibilidad de situaciones emergentes, condicionó otra cultura de trabajo, logró integraciones más abarcadoras e interdisciplinarias, trabajo de conjunto, redescubrimiento de estilos y colegas, conexión con otros equipos; en fin, modificó pensamientos y comportamientos y aumentó el potencial transformador, herramientas fundamentales para la innovación. Y en lo concreto, una facultad cambió todos sus planes de estudio, otra avanzó en la generación de nuevas propuestas, otra cambió la mayoría de sus planes

y los va presentando gradualmente, hay carreras nuevas y otras unidades que por diversas razones enlentecieron sus procesos pero, en los últimos tiempos han retomado con intensidad tratando de recuperar tiempos y oportunidades.

"En este sentido, Sr. Rector, el compromiso asumido aquel 5 de Mayo, está siendo cumplido... y una manera de decirlo públicamente es en este momento y lugar, en este Congreso, casi última actividad del Programa. Podemos afirmar que, en aquello que propusimos hemos avanzado significativamente y hoy constituyen concreciones que, son nuestras expectativas, concluirán quienes nos sucedan al término de nuestra gestión; son procesos largos y complejos, que concentran importantes esfuerzos de conjunto pero que, por su relevancia, es fundamental continuar y concluir... Esto es el después..."

Hasta acá llegamos, no son todos ni tampoco los planes ideales, pero son los mejores que pudieron acordarse, son producto de trabajo colectivo y revelan coherencia con los perfiles profesionales que se esperan en los marcos normativos y estatutarios institucionales en nuestra universidad y en los alcances definidos de las carreras.

Y arribamos a la última etapa del Programa, contexto de producción de este *Congreso*, de allí emerge su programación. Este evento nos da la oportunidad de compartir nuestras producciones, en un *espacio público* con participación abierta, esperando los aportes y críticas que interpelen nuevos aprendizajes para mejorarlas.

De esta manera, nos mostramos a la sociedad, hacemos públicas nuestras producciones y tendremos la posibilidad de conocer, analizar y asimilar lo propuesto por autoras y autores de diferentes lugares del país y del continente... Con y de ellos/as, tendremos la oportunidad de aprender, de sorprendernos, de repensar y recrear en un encuentro presencial que añoramos tanto durante la pandemia y que hoy se nos presenta como una realidad que nos convoca para seguir pensando, dialogando, discutiendo, disintiendo y acordando desde distintos paradigmas y perspectivas. Pero sobre todo, derramando sensaciones y sentimientos afectivos en el encuentro interpersonal, motivaciones interesadas en torno al tema que nos convoca y enriqueciéndonos con nuevos vínculos, con conocimientos y saberes sobre las cuestiones que hoy constituyen una prioridad académica en la educación superior... ¡Qué mejor! Una manera oportuna y relevante de continuar celebrando el cincuentenario de nuestra querida universidad pública.

Me sumo a todos los agradecimientos anteriores que expresaron quienes me antecedieron en la palabra porque en la organización de este evento participaron todos los claustros y casi todas las áreas de la Universidad. Y en particular agradezco a colegas que nos han acompañado incondicionalmente durante un año en el armado de este evento, con dedicación y esfuerzos, a: Marita Cortese, Gabriela García, María Luisa Ledesma, Mariana Gianotti, su equipo y fieles y constantes colegas de nuestro querido Departamento de Ciencias de la Educación y por estar aquí presentes, nuestro saludo especial a tres profesoras que ya no están activas en la cotidianeidad de la dinámica laboral pero que dejaron una importante impronta en nuestra formación, me refiero a las Licenciadas Silvia Nicoletti, Alicia Mancini y Alicia Vázquez. Fueron y son necesarias. Qué bueno seguir contando con ustedes, gracias por seguir estando.

Muchas gracias a todos y todas, sin su participación no existiría el Congreso; no podríamos encontrarnos... en este clima amigable, enriquecedor de trabajo y reflexión, emotivo y humanizador... Bienvenidos y bienvenidas...

Y para inaugurar este encuentro como espacio de reflexión, me atrevo a transcribir un pensamiento del pedagogo español José Ignacio Rivas Flores (20017), que a nuestro juicio podemos discutir en la rueda de las exposiciones sobre el currículo universitario....:

“En educación tenemos que pensar teleológicamente, en que estamos construyendo mundo con lo que estamos haciendo. Eso debería invadir todo el pensamiento educativo de la docente para adquirir el compromiso de co-construir con los/las estudiantes un sentido a su vida (...) hablo de proyecto moral que tiene que ver tanto con el hegemónico como el deseado para otro tipo de sociedad (...) y en ello va lo epistemológico pero también lo ideológico, inevitablemente y es bueno que así sea...”

A lo que Paulo Freire (2019), desde ‘Cartas a quien pretende enseñar’, agregaría en el mismo sentido:

*“El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces o hegemónicos organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los *expulsados de la vida*. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, trabajando colectivamente para superarla, buscando y construyendo con otros las transformaciones sociales justas, inclusivas y solidarias.”*

¿Qué tiene que ver el currículo con estas cuestiones sociales tan relevantes? ¿Cómo y para qué interviene lo político, lo ideológico y lo epistemológico? ¿Qué alcances y relaciones mutuas pueden reconocerse? ¿Cómo puede ‘jugar’ lo curricular en dirección a aportar para la construcción de sociedades más justas, integradas y solidarias?

Parece una buena punta para iniciar el debate... ¿Comenzamos?





Profesora Ana Vogliotti, Coordinadora del Congreso: “...para viabilizar un proyecto institucional de innovación curricular hacen falta algunas condiciones: *una voluntad política, un plan acordado colectivamente y un trabajo coordinado y sostenido... En nuestra gestión en la que fue prioridad, contamos con los tres componentes...*”



De izquierda a derecha: Licenciada Sonia de la Barrera, profesora responsable de Pedagogía, Licenciada Silvia Nicoletti, ex profesora de Psicología y Secretaria Académica de la UNRC, Profesora Ana Vogliotti y Profesora Mariana Gianotti, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación; todas integrantes de este Dpto. de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.



Integrantes de la Secretaría Académica de la UNRC, autoridades, docentes, no docentes profesionales de las diferentes áreas. Participantes en la organización del Congreso.



Docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Participantes en la organización del Congreso.



27/10/22: Integrantes de la Secretaría Académica de la UNRC e integrantes del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.



CONFERENCIA INAUGURAL DEL CONGRESO

- 26 de Octubre, 10,30 horas, Aula Magna-

CONFERENCIA INAUGURAL DEL CONGRESO



Dra. Viviana Macchiarola en la primera conferencia del Congreso, presentada por la Prof. Gabriela A. García.

Innovación curricular en la universidad pública del siglo XXI.

Contexto, fundamentos y políticas

Viviana Macchiarola¹

Resumen

En esta Conferencia que da inicio a las actividades académicas de este Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en la Educación Superior, en los párrafos siguientes, se caracteriza, en primer lugar, el contexto de la universidad pública del XXI como un escenario de crisis; en segundo lugar, se exponen los argumentos socio-epistemológicos que sostienen la política curricular y, por último, se analiza la política curricular de la UNRC y su proceso de recontextualización, poniendo énfasis en la caracterización de los códigos curriculares que ella propone.

Palabras claves: universidad pública – escenario de crisis – política curricular- código curriculares-

1 Profesora en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación, Profesora titular en las áreas de Planeamiento Educativo y Metodologías de la Investigación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Profesora en el grado y en el posgrado, Docente-Investigadora, Categoría I en el Programa de Incentivos del MEN, autora de numerosas publicaciones en medios reconocidos sobre diferentes temas de su especialidad. vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar

Abstract

In this Conference that begins the academic activities of this National Congress on Curricular Innovation in Higher Education, in the following paragraphs, the context of the XXI public university is characterized, firstly, as a crisis scenario; secondly, the socio-epistemological arguments that support the curricular policy are exposed and, finally, the UNRC curricular policy and its recontextualization process are analyzed, emphasizing the characterization of the curricular codes that it proposes.

Keywords: public university - crisis scenario - curricular policy - curricular code

Introducción

Pinar (2014), teórico anglosajón central en el campo curricular, concibe al currículo como una *conversación compleja* o punto de reunión de diversas voces que enlazan pasado, presente y futuro, como intercambio humano entre diversos idiomas de expresión; como relación entre unos y otros, siempre diferentes, siempre diversos, pero conectados por algo común, por la búsqueda de una comprensión común, por la discusión en torno al conocimiento valioso. Dice Pinar “la conversación es compleja porque está acechada por el pasado, porque ocurre en lugares específicos, en situaciones singulares y sedimentadas que los docentes siempre intentan desentrañar y comprender” (2014, p. 39).

Desde esta concepción de currículo, entendemos que este espacio, este Congreso de Innovación Curricular, es una oportunidad y una invitación a entablar una conversación compleja, para deliberar, para dialogar. Una conversación en torno a las grandes preguntas que nos trae la problemática curricular: ¿cuál es el conocimiento valioso? ¿Cómo organizarlo y enseñarlo? ¿Formación para qué sociedad? ¿En interés de quién? ¿Qué identidades epistémicas y sociales construye el currículo en los estudiantes y futuros profesionales? ¿Qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en currículo?

Estas preguntas dan lugar a un debate político, social y cultural en el que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas, en el que han de tomarse decisiones sobre el qué, cuándo y cómo enseñar; decisiones que no están exentas de tensiones, negociaciones y conflictos.

Desde estos supuestos, la tesis o idea que intentaré argumentar en esta conferencia es que:

La política curricular de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), universidad pública del siglo XXI, está conformada por un conjunto de decisiones y acciones, discutidas y consensuadas por numerosos actores, fundamentadas en concepciones socio-epistemológicas, que regulan la selección, organización y transmisión del conocimiento, en el marco de la autonomía relativa de los diferentes agentes que intervienen en su puesta en acto.

Y estas decisiones, acciones, fundamentos y criterios son los que se ponen hoy en diálogo y debate en este Congreso. Esta es, hoy, la gran conversación pública y compleja en las universidades.

En los párrafos siguientes, se caracteriza, en primer lugar, el contexto de la universidad pública del XXI como un escenario de crisis; en segundo lugar, se exponen los argumentos socio-epistemológicos que sostienen la política curricular y, por último, se analiza la política curricular de la

UNRC y su proceso de recontextualización, poniendo énfasis en la caracterización de los códigos curriculares que ella propone.

1. Contexto: la universidad pública del siglo XXI

Un proceso de innovación curricular no puede desligarse del contexto en el que surge. Un contexto, que no es el “afuera” ni un “recuadro”, sino que se entrama e interdefine con las lógicas internas, no sin resistencias y acciones contrahegemónicas.

En primer lugar, surge y se desarrolla en un contexto de crisis: por la pandemia, por una guerra con graves consecuencias económicas y sociales para nuestros pueblos y por la ruptura de ciertos consensos democráticos como la profundización de la violencia y las desigualdades sociales. Y decimos crisis en tres sentidos:

1. Crisis como dislocamiento, quiebre entre lo previo y lo nuevo, entre el pasado que ya no es y un futuro de incertidumbre que se abre y plantea nuevas preguntas. Un mundo que se cierra y otro nuevo, aunque incierto que se abre.
2. Crisis, siguiendo a Arendt (1996), como revelamiento o develación: la crisis, dice Arendt, saca a luz la esencia de los asuntos. La crisis pandémica reveló, por ejemplo, el vínculo entre salud, crisis ambiental y estructura económica capitalista. Develó las viejas y nuevas formas de las desigualdades entramadas: socio-económicas, de género, de acceso digital y de clase social; mostró los límites de los sistemas de salud y de educación. Develó, en fin, los crueles efectos del capitalismo global.
3. La crisis, siguiendo su etimología griega, también significa, juicio, momento de decisión. Crisis que no afecta a todos por igual. Estamos en la misma tempestad, pero no en el mismo barco, dice Alicia de Alba (2021). Algunos datos que evidencian esta afirmación dicen, según el informe de la ONG Oxfam (2022) que 252 hombres poseen más riqueza que los mil millones de mujeres y niñas de África, América latina y el Caribe.

Crisis signada por la globalización y el neoliberalismo, forma que hoy asume el capitalismo, cuyos principales rasgos son la ética individualista, la desterritorialización, la desregulación de los mercados, la retirada del estado de la prestación de servicios sociales, la competitividad, la privatización, los cambios en el mundo del trabajo que asumen una forma de organización flexible en diversos sentidos: inestabilidad, teletrabajo, especialización móvil, polivalencia y precarización. Contexto signado por el llamado capitalismo cognitivo donde ya no es la fuerza del trabajo sino el conocimiento lo que resulta central en los procesos productivos y donde las actividades universitarias adoptan la forma de mercancías. Todas estas tendencias articuladas impregnan los modos de ser, hacer, saber y educar en la universidad, pero con la presencia de resistencias y acciones contrahegemónicas como lo es una propuesta de currículo crítico y comprometido que forme para otro modelo social.

Retomando los tres sentidos del concepto crisis (dislocamiento, develación y decisión) nos preguntamos: ante lo nuevo y lo que la crisis devela ¿qué decisiones toma la UNRC? ¿Qué es lo nuevo que nace en la problemática curricular? ¿Qué nos devela esta crisis sobre el currículo que es y el que quiere ser? ¿Qué decisiones están en juego en la innovación curricular?

En este contexto, y con relación a estas preguntas, nuestra universidad impulsó una política curricular en el marco de su Plan Estratégico Institucional 2017-2023. Como dice la proposición

inicial, la política curricular supone un modelo teórico y una concepción ideológica en la que descansa la acción política y fundamenta sus propósitos.

2. Fundamentos o argumentos socio-epistemológicos de la política curricular

Estos cambios en el currículo se fundamentan en nuevas formas de entender el conocimiento y sus modos de producción. Carayanni & Campbell (2009), sugieren el llamado modo 3 de producción del conocimiento. Parten de la crítica a los modos 1 y 2 propuestos por Gibbons Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (1994).

El modo 1 de conocimiento fue caracterizado por Gibbons *et al.* (1994) como disciplinar, académica, poco vinculado a la aplicación o uso social del conocimiento. El modo 2 de conocimiento es transdisciplinar, contextualizado, flexible, acontece en múltiples organizaciones, privilegia el uso social del conocimiento buscando mejorar la competitividad de la economía y acepta las regulaciones del mercado.

El modo 3 de producción de conocimiento es propuesto por Carayanni & Campbell (2009), en el marco de la crisis ecológica planetaria y las críticas a los límites en el uso del conocimiento para resolver los grandes problemas de la sociedad globalizada, tales como desigualdades, pobreza, ausencia de justicia, entre otros. Recuperando algunas ideas de este enfoque socio-epistemológico y añadiendo otras, identificamos seis rasgos que sustentarían la propuesta curricular de la UNRC.

Primero, en el conocimiento coexisten múltiples paradigmas y recurre a múltiples conocimientos y también saberes y prácticas culturales. Se trata de una epistemología expandida a conocimientos científicos o proposicionales, representacionales (artísticos entre otros), prácticos y experienciales (Heron & Reason, 1997). El conocimiento científico resulta insuficiente y se requiere de otras formas de saber que la ciencia occidental desechó. Desde esta concepción, en el currículo conversan conocimientos y saberes diversos.

Segundo, un conocimiento orientado por un interés emancipador y un conocimiento activo que enlaza conocimiento y acción. Incorpora la reflexividad o capacidad crítica para interrogarnos sobre el universo, sobre las relaciones sociales y de poder que explican lo que acontece y estudiamos. Esta idea se asocia a la de justicia curricular. Para Connell (2006), la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos. Esto significa, como dice Conell, “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Y así sucesivamente” (Connell, 2006, p. 64).

Tercero, es interdisciplinar y transdisciplinar, operándose también en el currículo un proceso de recombinación de disciplinas especializadas en dominios híbridos o regiones. Las disciplinas se recontextualizan en unidades mayores dando lugar a una regionalización del conocimiento que opera tanto en el campo de las disciplinas como de las prácticas (Bernstein, 1994). Por ejemplo: problemática medio ambiental, feminismo, estudios sobre ciencia y tecnología, sobre los derechos humanos; problemáticas que se propone transversalicen el currículo.

Cuarto, es un conocimiento provisional, abierto e incierto. Por eso, el diseño curricular propone enseñar a los estudiantes a enfrentarse a la incertidumbre y a los cambios desconocidos.

Quinto, es un conocimiento democrático con condiciones de accesibilidad para todos con independencia de su clase social, etnia o género. Esto supone entender el conocimiento como derecho humano y bien social universal.

Por último, un conocimiento cuyo modo de producción se transforma por la incorporación de las tecnologías digitales a la enseñanza, proceso acelerado durante la pandemia. Las tecnologías hoy son constitutivas de los sujetos del siglo XXI. Todas las actividades, hábitos, costumbres pasan por el mundo digital por lo que el acceso digital se constituye hoy en un imperativo y un derecho universal. Las tecnologías generan nuevos modos de pensar, transforman los estilos de vida, cambian las formas organizacionales y constituyen nuevos espacios y tiempos. Implican hoy, nuevas formas de inclusión y exclusión social y educativa, nuevos modos de concebir lo público y lo privado creando nuevos espacios públicos como son las redes sociales, nuevas formas de soberanía o dependencia económica (hoy es un deber pensar en la soberanía tecnológica de la universidad pública); aceleran de forma inusitada los tiempos de producción y circulación del conocimiento. En fin, las tecnologías nos traen nuevas formas materiales y sociales de existencia. Su ubicuidad (posibilidad de aprender en cualquier tiempo y lugar) hacen de la universidad una institución también ubicua y al currículo ubicuo, ya que se borran los límites, como ya dijimos, entre diferentes tiempos y diferentes espacios (aula, hogar, territorio). Un conocimiento que visibiliza la falsa oposición entre presencialidad y virtualidad en la educación superior como una verdadera falacia; ya que el mundo corporal y el mundo virtual son reconocidos hoy en las prácticas educativas y trabajan juntos.

¿Implica asumir este modo de conocer que se debilite la fuerza epistémica que regula la dinámica curricular frente a la fuerza contextual? ¿Lo interdisciplinar implica no enseñar disciplinas? Al intentar responder esta pregunta también pongo en cuestión el debate entre habilidades o competencias vs. disciplinas y contenidos, tema frecuente en la gran conversación curricular.

Mi respuesta, que pongo en discusión, es “no” (no se debilita o no debe debilitarse la fuerza epistémica). En primer lugar, porque no hay fuerza contextual si no hay fuerza epistémica. Las disciplinas proporcionan gramáticas epistémicas que en tanto gramáticas generativas permiten realizar diversas expresiones de la vida profesional. Recordemos que la gramática generativa (esa que aprendimos en la escuela) consiste en un modelo gramatical en el campo de la lingüística, cuyo objetivo es formular las reglas y principios por medio de los cuales un hablante es capaz de producir y comprender a partir de ellas todas las oraciones posibles y aceptables de su lengua. Las disciplinas nos dan esas reglas para el desarrollo de nuevos conocimientos y para la innovación.

En segundo lugar, son las disciplinas y los campos del conocimiento científico, la base de la identidad de las profesiones. Son las bases del sentido de “pertenencia a” y “diferente de”.

En tercer lugar, siguiendo a Michael Young (2013, p.26), un currículo basado en el compromiso, que el autor opone a un currículo basado en la conformidad, se centra en lo que él denomina el conocimiento poderoso o de gran alcance que es el conocimiento vinculado a las disciplinas. El currículo debe basarse en conceptos y en la relación entre ellos como objetos de pensamiento, no en contenidos, según esta perspectiva. Los contenidos son perentorios, tienen fecha de caducidad, no así las categorías conceptuales. Los conceptos son sobre alguna cosa por lo que implican necesariamente contenidos, pero no son los contenidos el centro del currículo. El currículo debe seleccionar conceptos teóricos, proposiciones, teorías y sus relaciones, que permiten hacer generalizaciones a partir de casos particulares. Son la base para analizar, comprender y formularse nuevas preguntas acerca del mundo. Una habilidad central para que los estudiantes puedan enfrentar la movilidad ocupacional que hoy caracteriza al mundo del trabajo no es el saber hacer de las competencias instrumentales sino la capacidad para generalizar (usar conceptos en diferentes contextos). Esta capacidad, que es otro tipo de competencia, requiere de teorías fuertes.

En cuarto lugar, las habilidades para pensar o resolver problemas no son independientes del dominio específico de uso. No existe un modo de resolución de problema en general y en abstracto. Los problemas se plantean en el marco de disciplinas específicas. Dice Young:

El acercamiento socio-epistémico que he argumentado fue para poner el acceso epistémico en el centro de las prioridades de las universidades como instituciones de enseñanza y, dentro de las disciplinas, a la innovación conceptual en el corazón de sus prioridades de investigación. Si estas metas no son aquellas que las universidades persiguen, es incierto en qué otro lugar de las sociedades modernas podremos hallarlos (2013, p.31).

En síntesis, el conocimiento poderoso, cuya selección es un arbitrario cultural, no significa desplazar las habilidades y los saberes del currículo -saberes cotidianos, del trabajo, de las experiencias, de las emociones-, sino su integración y traducción. En términos de Alicia de Alba (1995) se trata de lograr una articulación creativa entre la herencia cultural y los elementos inéditos. Se trata de una especialización conectiva que diferencia, pero a su vez unifica conocimientos, habilidades y saberes, e integra disciplinariedad e interdisciplinariedad.

3. La política curricular. Proceso de recontextualización

Enunciados estos fundamentos socio-epistemológicos, analizo ahora los principios que orientan la política curricular.

Pero antes quisiera mencionar algunos lineamientos académicos propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) junto con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que la universidad discute y recontextualiza en la política institucional.

Ellos son:

- 1) Reconfiguración de la modalidad de enseñanza hacia una educación híbrida o bimodal. Algunas conversaciones necesarias o preguntas para debatir: ¿Qué supone la hibridez? ¿Cuáles son las condiciones necesarias? ¿Qué tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser presenciales y cuáles virtuales? ¿En qué tramos del currículo? ¿Qué ritmo, duración y condiciones para la alternancia entre sincronía (presencial o virtual) y la asincronía (presencial o virtual)? Creo que no es solo cuestión de definir porcentajes de virtualidad ni de lógicas binarias de alternancia entre presencialidad y virtualidad sino de rediseñar una propuesta ensamblada y unificada.
- 2) Sistemas de créditos: ¿créditos para una movilidad internacional o/y para construir un currículo más flexible, abierto o rizomático?
- 3) Reconocimiento de titulaciones intermedias, certificación de trayectos formativos y reconocimiento de competencias, que pretende resolver el problema de la duración real de las carreras (que en promedio se extienden en las universidades argentinas, según el CIN, en promedio, 9 años): la propuesta ¿resuelve las causas o las consecuencias del problema? ¿Qué relación hay entre la extensión de la duración real de las carreras con las horas reales de trabajo académico, con el sistema de correlatividades, con la secuenciación de los contenidos, con las características de los trabajos finales, con las formas de evaluación? ¿Habría que pensar en un currículo no acumulativo de contenidos, organizado en torno a núcleos centrales del conocimiento poderoso como lo llama Young (2013)? ¿Definir tal vez qué contenidos pueden pasar al posgrado?
- 4) Internacionalización curricular y movilidad inclusiva: ¿internacionalización mercantil o conversaciones internacionales cooperativas? Son sentidos diferentes con acciones consecuentes distintas.

- 5) Sistema de certificación de calidad de carreras que están fuera del artículo 43: ¿Quién y cómo define la calidad de las carreras? ¿Qué tipo de evaluación contribuye a la mejora curricular? ¿Cómo lograr evaluaciones democráticas, participativas y auténticas? Existen interesantes experiencias en ese sentido.
- 6) Curricularización de la extensión. La UNRC fue pionera en este tema. Nuestro desafío ahora -cuestiones que ya se están discutiendo y seguiremos discutiendo- es ¿cómo curricularizar la extensión en la formulación de los planes de estudio? ¿Como espacios curriculares, como módulos, como créditos, como requisitos para la titulación, como trayectos a lo largo del currículo? ¿Con quién, para qué y por qué una extensión curricularizada? ¿Qué concepción de extensión?

Temas controvertidos, y nuevamente, la idea del currículo como conversación compleja, que reclama una fuerte, crítica y sólida participación de la comunidad en su discusión y definición.

En cuanto a la política institucional, la UNRC propone a través de diversas normativas, discutidas y aprobadas en el Consejo Académico y en el Consejo Superior (Resolución CS N° 297/2017 y Resolución CS N° 08/21) un conjunto de principios que regulan la selección, organización y transmisión del conocimiento. Todos ellos significantes con múltiples significados provenientes de diferentes voces y miradas. Esos lineamientos configuran la estructura subyacente del currículo desde una concepción de currículo crítico y comprometido que esta universidad asume en la política institucional.

En términos de Bernstein (1994), la política curricular propone el tránsito de un código curricular mosaico a un código curricular integrado y flexible² donde se integran contenidos y donde el currículo se abre a diversos recorridos. Por eso la política, se plantea como una innovación, en tanto supone rupturas en las prácticas curriculares preexistentes y en los supuestos subyacentes a tales prácticas. Propone cambios en las reglas constitutivas, y no las meramente regulativas³, del currículo: reglas de selección de los contenidos, de relaciones más o menos abiertas entre ellos, de ritmo y orden en que se los enseña, de relaciones entre formación teórica y práctica, de vínculo entre currículo y territorio.

Sugiere nuevas formas de conocer, más cercanas al modo tres de conocimiento que describimos anteriormente.

Más precisamente, la política de la UNRC se caracteriza por:

1. Debilitar la separación intracurricular: a) la articulación entre disciplinas, a través de espacios interdisciplinarios articulados con espacios disciplinarios; b) entre saberes, a través de la inclusión de contenidos transversales como son algunas regiones del conocimiento o nuevos temas emergentes (ecología y medio ambiente, derechos humanos, cooperativismo y economía social, alfabetización académica, etc.); y c) entre formación teórica y práctica a lo largo del currículo.

2 Para Bernstein (1990) el código es el principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de transmisión y prácticas organizacionales. El código integrado se caracteriza porque los contenidos no están claramente separados sino subordinados a una idea central que los une y promueve una enseñanza en extensión. En el código mosaico o colector los contenidos están aislados unos de otros, y promueve una enseñanza en profundidad.

3 En el marco de la Filosofía del Lenguaje, las reglas regulativas regulan o disciplinan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, cambia el juego. Crean nuevas realidades de modo que ellas no pueden subsistir sin esas reglas (Searle, 1980).

2. Debilitar la separación o aislamiento entre la universidad y la vida, entre el currículo y el territorio, entre conocimientos científicos y saberes legos, cotidianos, populares y entre las funciones de la universidad. ¿Cómo? mediante la curricularización de la extensión o prácticas socio-comunitarias, mediante la necesaria contextualización del currículo, articulando contenidos disciplinares y socio-políticos y a través de la incorporación de la investigación a la enseñanza, ya sea como contenido (enseñando los resultados de las investigaciones recientes del propio docente o de otros), ya sea como metodología donde los estudiantes aprendan investigando.
3. Lograr mayor flexibilidad curricular que desplace las decisiones sobre las reglas de selección, secuencia y ritmo a los estudiantes: materias electivas, optativas, orientaciones, ciclos. No nos referimos acá a la flexibilidad que nace de la economía de mercado (flexibilidad laboral). Sino a la flexibilidad como un problema de límites o separaciones. Recuperando conceptos de Deleuze (Deleuze y Guattari, 2010), se trata de un currículo rizomático, que resulta de la conexión entre problemas, un currículo transversal que conecta, altera y modifica contenidos con múltiples entradas y salida, con recorridos diversos, no jerárquicos y con estructuras múltiples. La propuesta de bimodalidad o enseñanza híbrida también flexibiliza el currículo ya que el estudiante tiene mayor autonomía para decidir sobre los tiempos y espacios de aprendizaje generando un currículo rizomático, estructura semejante a la estructura en red de los espacios virtuales.
4. Articular las universidades de diferentes países para una internacionalización basada en la solidaridad, en la cooperación, en el beneficio mutuo, mediante redes regionales; una internacionalización contrahegemónica a la globalización neoliberal y mercantil.
5. Actualización de contenidos acordes con los futuros escenarios científicos, tecnológicos y profesionales que aborden “regiones” interdisciplinarias, adelantándose a escenarios futuros abordando las problemáticas como medioambiente, nuevos modelos de desarrollo regional, inteligencia artificial, nuevas formas de comunicación, desarrollos tecnológicos, uso de *big data*, robótica, interculturalismo, entre otros desafíos. Para esto se requieren estudios prospectivos y escuchar la voz de los graduados y graduadas en ejercicio y toma postura acerca de qué profesionales y científicos y para qué modelo de país.

¿Cuáles son las eventuales y esperadas implicancias y ventajas de estos nuevos códigos curriculares? En primer lugar, estos y otros límites llevan intrínsecos la inclusión y la exclusión de algo, dicen sobre lo que puede aparecer en el currículo o no, constituyen identidades, afectan la estructura organizativa de la universidad. De este modo, facilitan o no la inclusión de lo excluido.

En segundo lugar, reorganizan el trabajo académico redificando y territorializando la universidad.

Por último, según Bernstein (1994) la estructura menos rígida de un código integrado hace de éste un código potencial para el desarrollo de una mayor igualdad educativa. Por su peso en la unidad subyacente del conocimiento y su énfasis en la síntesis respondería mejor al problema de “dar sentido” a lo que se aprende promoviendo la motivación de los estudiantes.

Ahora bien, hasta ahora el texto de la política. Pero, ¿cómo es puesto en acto este texto? ¿Cómo es recreado por los actores del currículo en acción? Ball, Maguire, Braum, Hoskins, & Perryman (2012) hablan de la puesta en acto de las políticas ya que un mismo texto, un mismo libreto es actuado de diferentes maneras por diferentes actores que le dan su propia impronta.

Hoy todas las comisiones curriculares de la UNRC están discutiendo, debatiendo, modificando sus respectivas propuestas curriculares, con particularidades en cada unidad académica, las que constituyen otro campo de recontextualización. También algunas carreras locales, se aprestan a implementar nuevos planes de estudio atravesados por dichas orientaciones.

De este modo, las unidades académicas, o sea las facultades, los departamentos y comisiones curriculares, recrean las políticas institucionales en función de sus lógicas disciplinares, tradiciones, culturas institucionales, marcos regulatorios como los de la acreditación externa, modos organizativos, concepciones curriculares, entre otras condiciones.

Además de las facultades, otro campo de recontextualización del currículo son las prácticas curriculares o currículo en acción donde la selección cultural del currículo es moldeada, transformada, recreada, interpretada y traducida por los profesores en sus programas, en sus intervenciones cotidianas y en la comunicación pedagógica, e incluso por los estudiantes en sus particulares procesos de apropiación del conocimiento. Estas sucesivas y recursivas recontextualizaciones van a dar lugar a transformaciones en la dimensión estructural formal de los currículos.

Esta manera de analizar el currículo supone, también, vincular el cambio curricular con la formación docente. Supone la agencia de los profesores quienes producen una diferencia, tienen poder en el sentido de capacidad transformadora o creadora de las estructuras y contextos curriculares oficiales e institucionales.

Es ineludible, entonces, formar a los docentes en los conocimientos, habilidades, actitudes y *habitus* requeridos para que se apropien, contextualizadamente, de las nuevas formas de prácticas educativas que promueve el cambio curricular.

Como ya señaló Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 1987), los profesores son el elemento clave para “superar la brecha entre el currículo como intención y los mecanismos para hacerlo operativo” (1987, p. 14). Si no acompañamos el cambio curricular con instancias de formación, renunciamos al carácter transformador e instituyente de este proceso de cambio.

Formación, no solo a través de cursos, seminarios y trayectos o carreras de formación, sino participando en proyectos de innovación pedagógica, en prácticas socio-comunitarias y en proyectos institucionales. Se trata de articular diferentes proyectos desde la convicción que, como advierte Lidia Fernández (2004), no es un proyecto en sí lo que permite modificar una institución, un currículo, sino la trama histórica en la que se van entrelazando múltiples proyectos impulsados por una acción colectiva.

Por otra parte, el cambio curricular supone también el desarrollo de condiciones laborales dignas que incluye lo salarial pero también las condiciones materiales (equipos docentes adecuados, infraestructura, recursos, tecnologías) y el clima institucional adecuado. Supone cambios en los modos de organización de las facultades y departamentos, en las relaciones de coordinación entre ellas, en las estructuras de gestión y administración y en la relación entre las funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión).

Recupero palabras de Wallerstein quien dice: Es imprescindible “inventar un nuevo lenguaje” y estar dispuestos a aceptar las implicancias organizativas de las nuevas conceptualizaciones, “reorganizando las estructuras departamentales de nuestras universidades y las estructuras asociativas de nuestros encuentros académicos” (Wallerstein, 1991 en Ansaldi, p. 54). No hay cambio curricular profundo sin cambio en las gramáticas institucionales que lo acompañen.

En síntesis, y para culminar abriendo a nuevas preguntas, se trata de asumir en el currículo esta textura plural, diversa, fluida, flexible, sin desconocer el sentido central del currículo como un problema de conocimiento y de conocimiento poderoso como lo nombra Young. O en términos de Pinar (2011), reconceptualizar el currículo en el pasaje de las preguntas técnicas acerca del *know how* (saber cómo) hacia la pregunta o problema del *why* (por qué), o sea, hacia la comprensión e interpretación de las estructuras subyacentes en el qué y cómo enseñar.

Una invitación, entonces, a construir juntos un currículo rizomático, contextualizado, integrado, como espacio de formación de ciudadanía, de pensamiento crítico y catalizador de transformaciones territoriales. Un currículo para construir otros mundos posibles, ya que, como afirma Goodson (1994), el currículo no es el telón de fondo del cambio curricular, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo proceso de transformación curricular e institucional.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (2006). La construcción de nuevos paradigmas en ciencias sociales: los desafíos del siglo XXI, en Andrade, L.: *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir* (pp. 43-68). Miño y Dávila/UNPA.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península. Cuaderno gris.
- Ball, S. J.; Maguire, M.; Braum, A.; Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis. Edición de Kindle.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Morata.
- Carayannis, E. & Campbell, D. (2009). Mode 3 and the Quadruple Helix Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, Vol. 46 N° 3-4, 201-234.
- Conell, R. W. (2006). *La justicia curricular*. Morata
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. I. Nro. 1. junio de 2021, pp. 13-29.
- Deleuze, G. y Guattari F. (2010). *Rizoma. Introducción*. 2 ed. Pre-textos.
- Fernández, L. (2004) Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-fernandez.pdf>
- Gibbons, G., Limoges, C., Nowotny H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). Prólogo. En: Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

- Goodson I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- OXFAM (2022). *Informe. Las desigualdades matan*. Enero 2022.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Editorial Narcea.
- Searle J. (1980) *Actos de habla*. Ediciones Cátedra.
- Young, M. (2013). Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico. En: Stubrin, A. y N. Diaz [comp.]. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral.

Documentos consultados

- Universidad Nacional de Río Cuarto (2027). Plan Estratégico Institucional 2017-2023.
- Consejo Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución N° 297/2017.
- Consejo Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución N° 08/2021



Dra. Viviana Macchiarola: *“En cuanto a la política institucional, la UNRC propone a través de normativas (RCS N° 297/17 y 08/21), discutidas por el Consejo Académico y aprobadas por el Consejo Superior, un conjunto de principios que regulan la selección, organización y transmisión del conocimiento. Todos ellos significantes con múltiples significados provenientes de diferentes voces y miradas. Esos lineamientos configuran la estructura subyacente del currículo desde una concepción de currículo crítico y comprometido que esta universidad asume explícitamente”.*

CONFERENCIA INAUGURAL DEL CONGRESO



Primer plano a la derecha, Dra. Viviana Macchiarola, participando en el primer Panel del Congreso referido a las políticas y perspectivas curriculares.



EXPOSICIONES EN LOS PANELES CENTRALES

Días 26, 27 y 28 de Octubre

-con modalidad híbrida-

La formación política en el currículo universitario

Germán Roberto Cantero¹

Resumen

En este trabajo se plantea la transversalidad como una opción curricular en dónde el contexto y la génesis de su formación podrán nutrir y actualizar cada disciplina. La dimensión contextual incluye cuestiones referidas al ambiente, las violencias de las que somos objetos; los reconocimientos insuficientes a las autopercepciones de género; los múltiples derechos humanos que aún nos son conculcados y las desigualdades estructurales en las que estamos inmersos. Hace referencia a la situación de la UNRC y propone una integralidad de la transversalidad en la formación, la investigación y la extensión universitarias.

Palabras clave: Transversalidad- problemáticas sociales y ambientales- Integración formación, investigación, transferencia.

¹ Doctor en Educación. Docente Investigador (Categoría I) que se ha desempeñado en el grado y posgrado en la UNER y en la UNLu y en otras Universidades Nacionales, en el área de Planeamiento de la Educación. Autor de numerosos trabajos publicados en medios reconocidos. Ha sido uno de los profesores participantes en la formación a docentes en el marco del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente de la UNRC (2016/2023).

Este trabajo fue presentado por su autor en el panel: *La formación transversal en el currículo universitario. Problemáticas emergentes y relevantes en la transversalidad curricular (ambiente, violencias, cuestiones de género, DDHH, diversidades, desigualdades, formación política, económica, problemáticas sociales, entre otras). Contenidos, metodología y prácticas en la transversalidad curricular*, en el Congreso sobre Innovación Curricular en la Educación Superior organizado por la UNRC en Octubre de 2022. canterogerman@gmail.com

Abstract

In this work, transversality is considered as a curricular option where the context and the genesis of its formation can nourish and update each discipline. The contextual dimension includes issues related to the environment, the violence of which we are objects; insufficient recognition of gender self-perceptions; the multiple human rights that are still violated and the structural inequalities in which we are immersed. It makes reference to the situation of the UNRC and proposes an integrity of the transversality in the formation, the investigation and the university extension.

Keywords: Transversality- social and environmental problems- Integration training, research, transfer.

En primer lugar, quiero agradecer la cálida invitación de Ana Vogliotti, Secretaria Académica de esta Universidad para participar, aunque sea a la distancia, de este panel sobre *La formación transversal en el currículo universitario*.

Incluir las problemáticas propuestas en el contenido de la transversalidad habla de una Universidad abierta y sensible a la situación de los sujetos individuales y colectivos de su zona de influencia, de su país, de su región y más allá...

De estas problemáticas, para proponerles un diálogo, he elegido la formación política de los docentes, estudiantes y sujetos individuales y colectivos con los que estos interactúen.

Pero, que la Universidad sea una institución abierta y sensible, no significa que todos sus miembros compartan la misma apertura y sensibilidad. Tampoco significa que dichas aperturas y sensibilidad estén presentes y menos que lo estén de la misma manera.

Algunos no se sentirán interpelados por todas y cada una de las problemáticas propuestas; otros estarán abiertos a su consideración teórica desde sus responsabilidades disciplinares y otros se sentirán movilizados para actuar al respecto.

No es mi intención abrir juicio alguno sobre estas diferentes actitudes, sino sólo explicarme al respecto y proponerles, como ya dije, un diálogo.

La transversalidad como opción curricular supone una consideración del contexto y de su historia. El contexto y la génesis de su formación podrán nutrir y actualizar cada disciplina.

Sin pretensión de exhaustividad alguna, nuestro contexto incluye la consideración de los problemas medioambientales que nos asolan a todos; las violencias de las que somos objetos; los reconocimientos insuficientes a las autopercepciones de género; los múltiples derechos humanos que aún nos son conculcados y las desigualdades estructurales en las que estamos inmersos.

Más allá, el mundo global exhibe las secuelas de una pandemia que, como diría Roberto Carlos, *não tem fim*, y sobre la cual quién escribe se permitió formular algunas preguntas incómodas en la contingencia (Cantero, G. 2022:31-49); la irresponsabilidad de los que nos retrotraen a la amenaza nuclear² e, incluso, la distopía de una *plandemia* ecocida alentada por una plutocracia minúscula pero poderosa (Grosfoguel, R. 2022), cuyos soportes simbólicos habría que rastrear, tal vez, en la

2 Recuérdese la llamada *crisis de los misiles* que, como contraofensiva a una amenaza simétrica de los EE.UU., fueron emplazados por la URSS en la isla de Cuba. Ésta tuvo lugar cuando el 27 de octubre de 1962, los presidentes John F. Kennedy y Nikita S. Jrushchov discutieron si comenzar o no una guerra nuclear, poniendo al mundo entero en vilo.

matriz eugenésica de la cultura norteamericana a la que remite Jeremy Rifkin (1999:118), actualizada con ingredientes *neomalthusianos* y *neodarwinianos* (Ruiz Gutiérrez, R. 1982); (Puiggrós, A. 2003:187).

Problemas como estos son recogidos por una Universidad que quiere dejar atrás la fragmentación disciplinar para articular los saberes de múltiples actores y los problemas que, directa o indirectamente, nos generan alguna forma de sufrimiento, sobre todo a los más vulnerables.

Estos sufrimientos y derechos postergados creo que son la evidencia empírica de lo que debe ser transformado.

Para la UNRC esto implica adoptar institucionalmente un enfoque crítico en todas sus funciones. Es decir, desde la enseñanza, la investigación y la extensión, marcar una clara disidencia con el discurso único de una hegemonía que ha devenido en su fase más perversa: un neoliberalismo que, parafraseando a Rita Segato (2018), propicia una *contra-pedagogía de la crueldad*; una hegemonía que no sólo persigue las formas más sutiles y profundas de explotación, sino que proyecta el descarte masivo del excedente laboral formal e informal; que no sólo se propone doblegar para explotar sino aterrar para eliminar.

Un sistema que ha sido capaz de intoxicar subjetividades, a tal punto que hoy no se priva de anticipar sin tapujos la lista de derechos que se propone quitar, cuando sus representantes tomen el poder.

Se trata de una derecha desbocada, que a través de uno de sus exponentes argentinos, busca un chivo expiatorio que denomina “el zurderío”, una categoría con la que engloba a todo lo que no sea del propio palo³. Un personaje que este mismo mes participó en España de un evento organizado por Vox, en el que se cantaba “vamos a volver al 36”, año en el que Franco se sublevó contra la República, y que aquí podría leerse como “vamos a volver al 76”, como sugirió el historiador Sergio Wischnévsky (2022).

Este es el neoliberalismo del Siglo XXI, un sistema frente al cual, muchos de los más violentados, de los más expoliados - parafraseando al mito de Ulises- no pueden atarse al mástil de la razón para no ceder al canto de las sirenas de estas derechas cerriles que los incitan al odio, que los mueven a descreer de la política y actuar y votar desde la bronca, desde la irracionalidad, en contra de sus intereses.

Estamos entonces frente a una hegemonía que parece no necesitar más de un currículo oculto (necesidad de camuflaje que hace más de un cuarto de siglo afirmaba Tomaz Tadeo Da Silva), y que hoy, en cambio, explicita sin escrúpulos sus propósitos y sus valores: la competencia por sobre la cooperación; el autoritarismo y la jerarquía por encima de la convivencia democrática; el conformismo, la docilidad y la sumisión, en lugar de la conciencia crítica; el prejuicio y el odio de clase, en vez de la comprensión de las diferencias humanas; la acumulación y el consumismo individualista y egoísta en reemplazo de la convivencia solidaria; la exhibición grotesca de privilegios e impunidad de unos pocos, frente a los reclamos de igualdad y justicia de la mayoría.

Frente a esta desvergüenza, muchos alentamos un razonar apasionado, indignado ante tanta ignominia (“la crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de la pasión”, dijo K. Marx, en su Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel).

3 Javier Milei estuvo en España (8 de octubre de 2022), en un evento organizado por el partido Vox, donde se cantaba “vamos a volver al 36”, aludiendo al año en que Franco se rebeló contra la República, y que en Argentina podría equivaler a “vamos a volver al 76” (según el historiador Sergio Wischnévsky en el programa “Gente de a pie” que dirige Mario Wainfeld; lunes 10 /10/22).

Personalmente, considero que aquella exhibición impúdica es un logro cultural de la derecha, de ahí que muchos hablemos de oponer a estos logros, los propios logros –que los tenemos- y dar una lucha contracultural proporcionada a la gravedad de la época que vivimos. Estoy convencido que dar esta batalla es una cuestión de sobrevivencia, pero no sólo individual sino colectiva. Se trata de nuestra especie...

Aquí en Río Cuarto esta Universidad continúa con la tradición del 18 de ser la sede histórica de la crítica y su reserva para la sociedad. Por ello propone un currículo transversal, para actualizar permanentemente el currículo disciplinar, trayendo a las aulas las ignominias que nos atraviesan, y ambos currículos pueden, si así lo acuerdan, construir los fundamentos para una transformación y contribuir a que nazca de cada necesidad un derecho, para luego participar de las luchas que apuran el tránsito del derecho al hecho.

Por ello, desde esta histórica provincia y parafraseando a González Casanova (2005), se está proponiendo un caminar de la academia a la política. Por ende, se está proponiendo romper muros, para aportar a una acción transformadora sin solución de continuidad de tiempo y espacio.

Para ello es preciso también que esta transversalidad curricular propuesta alcance a la investigación y a la extensión. Verán entonces que, como resultado de esta operación curricular, la institución universitaria alentará una praxis consistente en desnaturalizar, problematizar y actuar; una operación curricular que pude constatar en veinte años de investigación, aunque en otros niveles del sistema⁴ (sí he tenido referencias que otros, como Silvia Brusilovsky⁵, lo han practicado en la Universidad en la modalidad de educación popular) .

La formación política de docentes y estudiantes que opten por esta praxis, tendrá lugar entonces en la pedagogía de la lucha, que intentará demostrar e incluso demostrarse que esto no es producto de una fatalidad o del destino, de la falta de capacidad, de la voluntad insondable de dios o, peor, de uno que nos vocifera cada noche a través de las pantallas y nos promete castigos terribles por nuestros pecados, o una combinación de todas estas creencias: al proceso de desmontar todas estas creencias le llamamos desnaturalizar.

También intentando demostrar que cada una de estas situaciones puede ser resuelta o, al menos, paliada: a esto le llamamos problematizar y, por último, siendo capaces de empujar para que este principio de resolución, de acción efectiva, comience con el apoyo de un colectivo universitario: a esto le llamamos acción transformadora.

Así, en el proceso de desnaturalizar, problematizar y actuar, profesores y estudiantes se podrán formar en la propia acción de acompañar a los pueblos en sus luchas.

Se podrán formar cooperando en la construcción de la viabilidad de los cambios que alientan y esto equivaldrá a formarse en la lógica política. Una experiencia que los llevará a colaborar en la acumulación del poder que posibilitará las transformaciones, un tipo de formación que romperá los moldes instituidos.

Aprenderán tal vez, ellos y los colectivos de los que participen, que la política es un derecho humano, quizás el más negado (por aquello de que “no hay que avivar a los giles” que me dijo hace muchos años uno de los pícaros de la política, como les llamaba José Pepe Nun, (2000:139), precisamente, porque es un derecho bisagra que abre las puertas a los demás derechos. Habrá sido entonces para todos, una experiencia posibilitadora de otra forma de entender el currículo universitario.

4 Cantero, Germán (2021). *Escuelas de Dignidad – El derecho a la política amanece en otra escuela.*

5 La compañera de la UNLu, Silvia Brusilovsky, fallecida hace unos años.

Por ello, los invito a soñar que el derecho a la política amanecerá en las universidades públicas argentinas.

Referencias bibliográficas:

- Cantero, Germán (2022). <<Pandemias y educación. Preguntas incómodas para la contingencia>> *Polifonías – Revista de Educación*, Volumen 2 Núm. 21 (2022), pp. 31-49, en PDF. Recuperado de: <https://www.plarci.org/index.php/polifonias/index>
- Cantero, Germán (2021). *El derecho a la política amanece en otra escuela*. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCCOOP; CTERA ; Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Libro digital, PDF. Coed. Escuelas de dignidad_digital.pdf- Adobe Acrobat Reader (64-bit)
- Da Silva, Tomaz T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum*; Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grosfoguel, Ramón y Pérez (entrevistado - Departamento de Estudios Étnicos de la Universidad de California, Berkeley), Pérez Pirela, Miguel Ángel (entrevistador), La Iguana. TV –Desde Dónde Sea, Caracas (24/10/22). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1o1gFkdGqRohFEfF_vE6NRTEi8JoI7jiG/view?usp=sharing
- González Casanova, Pablo (2005). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: De la Academia a la Política*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.
- Marx, Karl (1965). *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*; Buenos Aires, Ediciones Nuevas.
- Nun, José (2000). *Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la historia argentina - Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rifkin, Jeremy (1999). *El siglo de la biotecnología*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura. (1982) <<Neodarwinismo y sociobiología>> en *Ciencias N°2*, julio-agosto, pp. 16-25. Recuperado de: <https://www.revistacienciasunam.com/pt/137-revistas/revista-ciencias-2/1053-neodarwinismo-y-sociobiolog%C3%ACa.html>
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Wischnévsky, Sergio (2022), en entrevista radial realizada por Mario Wainfeld en su programa *Gente de a pie*”, transmitido por la AM 870, Radio Nacional, el lunes 10/10/22. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1dWGqIsC2fZ2TRyUbEvLfFLsJbRiRKTDj/view?usp=sharing>



Panel: La formación transversal en el currículo universitario. Problemáticas emergentes y relevantes en la transversalidad curricular (ambiente, violencias, cuestiones de género, DDHH, diversidades, desigualdades, formación política, económica, problemáticas sociales, entre otras). Contenidos, metodología y prácticas en la transversalidad curricular.
Panelistas: Dra. Silvia Bernaténé (UNSAM), Dr. Germán Cantero (UNLu-UNER, en la foto), Mgter. María del Rosario Badano (UADER) y Dra. Gabriela Inés Maldonado (UNRC). *Coordinadora* Mgter. Marhild Cortese (FCH- Subsecretaria Académica UNRC).



Dra. Gabriela Inés Maldonado, Profesora en el Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, única integrante de este panel que intervino presencialmente, los demás lo hicieron de manera virtual

EXPOSICIONES EN LOS PANELES CENTRALES



Vistas del aula del pabellón 4 en dónde tuvo lugar el Panel con modalidad híbrida, colmada de participantes.



Reflexiones sobre internacionalización curricular en un mundo en transformación.

Una mirada situada, relacional y política, orientada a la integración regional

María Soledad Oregioni¹

Resumen

El objetivo de la presentación consiste en reflexionar sobre la importancia que adquiere la internacionalización curricular, entendida como una dimensión de la internacionalización de la Educación Superior (ES), a partir de contemplar las tensiones que se presentan en el Región latinoamericana desde una perspectiva situada, histórica y contextual. Esto implica ampliar la mirada sobre el mismo concepto de internacionalización y visibilizar las “otredades”. Es decir, pasar de la presentación prescriptiva del modelo de internacionalización hegemónico, en base a modelos curriculares homogeneizantes orientados desde el mercado, a pensar la internacionalización curricular como vector de

1 Doctora en Ciencias Sociales y Humanas y Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Licenciada en Relaciones Internacionales (UNICEN). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina). Integrante de la Planta Estable del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL/CIC-UNICEN). Directora e integrante de proyectos de investigación de carácter nacional e internacional; ha dictado cursos de grado y posgrado y publicado libros, capítulos de libros, y artículos en revistas especializadas a nivel nacional e internacional; también ha dictado seminarios y conferencias en el país y en el exterior sobre la temática internacionalización universitaria. El trabajo que aquí se incluye fue presentado en el panel sobre *La internacionalización de la universidad argentina: escenarios para la innovación curricular en el Congreso Nacional sobre Innovación Curricular*, organizado por la UNRC en Octubre de 2022. oregioni08@gmail.com

integración regional, que contemple el conocimiento generado en la región; propicie intercambios y redes en base al mutuo reconocimiento, el respeto a la diversidad; promueva la ciudadanía regional, el plurilingüismo, la cultura de paz y cooperación solidaria. Consecuentemente se propone discutir hacia dónde orientar la internacionalización curricular en nuestras universidades y sus implicancias. Partiendo de entender el carácter no neutral, multidimensional y complejo de la internacionalización de la ES y la relevancia de las redes de producción y difusión de conocimiento que permiten generar dinámicas regionales de cooperación solidaria y fortalecer la integración regional en relación al territorio. Asimismo, el análisis contempla las implicancias que ha tenido la irrupción de la pandemia del COVID 19, con respecto a la internacionalización de la ES, mediante la internacionalización curricular, a partir de dinamizar la internacionalización en casa mediada por la virtualidad.

Palabras clave: internacionalización curricular- mirada situada- integración regional-

Abstract

The objective of the presentation is to reflect on the importance that curricular internationalization acquires, understood as a dimension of the internationalization of Higher Education (HE), from contemplating the tensions that occur in the Latin American region from a situated perspective, historical and contextual. This implies broadening the perspective on the very concept of internationalization and making visible the “otherness”. That is, to move from the prescriptive presentation of the hegemonic internationalization model, based on homogenizing curricular models oriented from the market, to thinking of curricular internationalization as a vector of regional integration, which contemplates the knowledge generated in the region; promote exchanges and networks based on mutual recognition, respect for diversity; promote regional citizenship, multilingualism, the culture of peace and solidarity cooperation. Consequently, it is proposed to discuss where to direct curricular internationalization in our universities and its implications. Starting from understanding the non-neutral, multidimensional and complex nature of the internationalization of HE and the relevance of knowledge production and dissemination networks that allow generating regional dynamics of solidarity cooperation and strengthening regional integration in relation to the territory. Likewise, the analysis contemplates the implications that the outbreak of the COVID 19 pandemic has had, with respect to the internationalization of HE, through curricular internationalization, based on boosting internationalization at home mediated by virtuality.

Keywords: curricular internationalization- situated perspective- regional integration-

Introducción

En los últimos años podemos identificar a la pandemia global ocasionada por el COVID-19, como un acontecimiento que cambió el rumbo de la internacionalización de la Educación Superior (ES). Dado que, como elemento disruptivo a nivel global, impactó sobre la internacionalización de las universidades y sobre las lecturas vigentes en torno a dicho fenómeno. En tanto suceso extremo, la pandemia global, dejó ver las potencialidades, riesgos y desafíos que presenta la internacionalización de la ES en general, y la internacionalización curricular, en particular. Pero, fundamentalmente, dió cuenta de la relevancia de tener una política de internacionalización endógena y activa basada en la cooperación solidaria.

De este modo, la presentación se propone reflexionar sobre la *internacionalización curricular*, que consiste en una dimensión del proceso de internacionalización de la ES, que adquirió notoriedad y se vio potenciada en el contexto de excepción generado por la pandemia del COVID-19. El abordaje consiste en una perspectiva de análisis situada, histórica y contextual, que es crítica y propositiva. Partiendo de la premisa que la internacionalización de la ES no es neutral, sino que existen tensiones entre modelos de internacionalización antagónicos, que adquieren características particulares en la región latinoamericana (Oregioni, 2016).

El trabajo se estructura del siguiente modo. En una primera instancia se identificarán las transformaciones, cambios y continuidades en materia de internacionalización de la ES, en general, y de la internacionalización curricular, en particular, a partir de analizar los riesgos y desafíos que se presenta la universidad latinoamericana en el contexto de un sistema internacional asimétrico. Luego, se focalizará en el *currículo* como catalizador de dinámicas de internacionalización democratizadoras, solidarias y orientadas a la integración regional. Y, por último, se arribará a reflexiones finales y nuevos puntos de partida, a partir de destacar los elementos que permiten ampliar la mirada sobre el concepto de internacionalización y visibilizar las “otredades”, es decir el lado otro lado de la línea abismal (De Sousa Santos, 2014), con el objetivo de pasar de la presentación prescriptiva del modelo de internacionalización hegemónico, en base a modelos curriculares homogeneizantes orientados desde el mercado, a pensar la *internacionalización curricular como vector de integración regional*, que contemple el conocimiento generado en la región latinoamericana; propicia intercambios y redes en base al mutuo reconocimiento, el respeto a la diversidad; promueva la ciudadanía regional, el plurilingüismo, la cultura de paz y cooperación solidaria.

La internacionalización curricular como dimensión de la internacionalización de la ES.

La internacionalización curricular, consiste en una dimensión de la internacionalización de la ES (Oregioni, 2016). Pero ¿Qué se entiende por internacionalización de la ES? ¿Por qué internacionalizarse? ¿Cómo hacerlo? ¿Hacia dónde? ¿Internacionalización para quién? ¿Internacionalización para qué? Las respuestas a dichos interrogantes permiten comprender que el proceso de internacionalización de la ES no es neutral. Consecuentemente, tal como lo hemos abordado en diferentes contribuciones, es necesario conducirlo desde la política, entendida como política pública y como disputa de sentidos (Oregioni, 2021; 2022).

De este modo, a partir de investigaciones previas, podemos observar que la internacionalización de la ES se presenta como:

un proceso multidimensional y complejo, transversal a las funciones sustantivas de la universidad, que se orienta a partir de estímulos disciplinares, institucionales, nacionales, regionales, y globales mediante instrumentos/dispositivos específicos que en ocasiones entran en tensión. (Oregioni, 2016: 36).

Consecuentemente, las políticas públicas de promoción de la cooperación internacional y de evaluación, adquieren particular relevancia, dado que constituyen estímulos directos e indirectos a la internacionalización ES, generando tensiones entre dinámicas de internacionalización ES hegemónica (de carácter mercantil y competitivo) y alternativas (de carácter endógeno, colaborativas y solidarias, que entiende a al conocimiento como derecho y responsabilidad de los Estados). (Oregioni, 2017; 2021)

Al mismo tiempo, el currículo es un elemento en construcción que no está exento de tensiones que dan cuenta de relaciones de poder, donde se visualiza el carácter histórico; contextual del conocimiento. Dado que, de acuerdo con Bernal Alaba *et. al* (2019):

El término currículo ha tenido variedad de interpretaciones, a veces se utiliza para identificar un nivel, otros para la formación académica de una red de conocimientos y hasta lo relacionan específicamente con una asignatura. Todo currículo tiene no sólo una concepción académica, sino también una concepción del mundo, o sea, siempre en toda concepción curricular están presentes intereses de clases. (p. 11)

De este modo, la *internacionalización del currículum* forma parte de un proceso más amplio, que es necesario abordar en toda su complejidad, desde una perspectiva situada en la región latinoamericana, donde las estructuras hegemónicas se sustentan a partir de la *subjetividad colonial*², que contribuyen a reproducir las casas de altos estudios. Sin desconocer la hibridez del conocimiento (Vessuri, 2004) que se genera en la universidad, y las tensiones entre lógicas hegemónicas y alternativas. Dado que la universidad latinoamericana, se va transformando en forma cíclica a la luz de los procesos sociales que dan lugar a sucesos históricos. Por ejemplo, a inicios del siglo XX el caso del movimiento de Córdoba introduce novedades para pensar el modelo de universidad latinoamericana, en base a una dinámica particular de internacionalización (Leal & Oregioni, 2019).

Asimismo, desde fines del siglo XX e inicio del siglo XXI, comienzan a identificarse acontecimientos que dinamizan la internacionalización de las universidades. Desde las políticas públicas se generan estímulos para promover la internacionalización desde una perspectiva institucional que están ligados con la discusión de la ES a nivel global, regional, nacional, e institucional.

Por ejemplo, se observa el rol que cumplen las Conferencias Regionales de Educación Superior que organiza la Unesco en América Latina (CRES 1996, 2018; 2018), que generan el terreno propicio para que la ES pase de las discusiones institucionales y nacionales, a las regionales y globales, que van a tener un fuerte peso en la definición de políticas públicas. Estas discusiones, dan cuenta de tensiones existentes a la hora de generar definiciones sobre ES y universidad en diferentes espacios que trascienden a la universidad. Al respecto, los campos disciplinares son relevantes al momento de proyectar la internacionalización dado que, desde sus orígenes, trascienden instituciones, regiones y países.

Es decir que, al plantear las políticas de internacionalización de la ES, en general, y del currículo en particular, es necesario contemplar el carácter multidimensional del proceso de internacionalización y estar atentos a las tensiones que se presentan. Dado que problematizar las tensiones, mostrar las contradicciones, poner en tensión las estructuras hegemónicas, es el primer paso para transformarlas.

Esto se evidencia, por ejemplo, en las tensiones que emergen entre lógicas de internacionalización hegemónicas y lógicas de internacionalización alternativas que no se encuentran lo suficien-

2 Entendida como la ponderación a partir de la ponderación del conocimiento occidental como una constante que no deja visibilizar las dinámicas de producción de conocimiento en base a saberes originarios a la región, que pueden dialogar con el conocimiento científico y generar síntesis superadoras. Esta también se refleja en la orientación de las políticas de internacionalización y en la forma de organización de los programas académicos, donde se prioriza el conocimiento que se genera en el norte global (Oregioni, 2022). En cierto modo esto ha contribuido, a que los científicos de los países periféricos muchas veces se encentren más cercanos a la comunidad científica internacional que a sus conciudadanos, tal como lo menciona Hebe Vessuri (1991).

temente visibilizadas al interior de la comunidad universitaria. Como así también entre dinámicas institucionales y dinámicas disciplinares (Oregioni, 2014).

Consecuentemente, las políticas de internacionalización que se privilegian repercuten sobre el proyecto de universidad en construcción y, consecuentemente, sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Al respecto, se plantea la necesidad de cuestionar las disciplinas, ampliar sus bordes, pensar desde las fronteras, a partir de recuperar *conocimientos otros*, no contemplados desde el lente hegemónico del saber, conformado por el pensamiento moderno, androcéntrico y colonial (Artazo, Scarpini, 2021).

Cambios y continuidades en la internacionalización de las universidades ante la pandemia global

La pandemia global ocasionada por el COVID 19 llevó a los diferentes países del mundo a cerrar sus fronteras, con el fin de extremar las medidas de cuidado, mediante políticas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), que repercutieron en el proceso de internacionalización de la ES, como así también en las subjetividades que se ponen en juego y contribuyen a reproducir el sentido común de una época.

Si bien a partir del ASPO se cancelaron las actividades de movilidad, esto no ocasionó que disminuya la internacionalización, sino que se generaron mecanismos que permitieron que los vínculos internacionales se sostengan por otros medios, e incluso se institucionalizan prácticas que se daban desde la informalidad. Aquí las protagonistas fueron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dado que internet ofició de nexo, vaso comunicador que permitió sostener proyectos, y generar nuevas herramientas que propicien la cooperación académica.

Se puede observar que, previamente a la pandemia, la movilidad ocupaba el centro de las discusiones en materia de internacionalización de la ES. Es más, la mayor parte de las discusiones en términos de políticas públicas, identificaban internacionalización y movilidad como sinónimos. Sin embargo, con las restricciones a la movilidad generadas como medida preventiva ante la amenaza de la pandemia global, comenzaron a visibilizarse otros instrumentos de internacionalización que excedían a la movilidad física, que durante mucho tiempo se desarrollaron de manera informal y descontextualizada, mediante redes informales de académicos que responden a las dinámicas de reproducción del campo disciplinar, identificándose como una práctica elitista que favorece el acceso de un perfil de estudiante (varón, blanco, de clase social alta, que domina el idioma inglés, etc.), es decir que forma parte de una clase social privilegiada, que contribuye a reproducir la internacionalización hegemónica alejada de las dinámicas territoriales.

Debido al ASPO que se decretó en Argentina, el 20 de marzo de marzo de 2020 (Decreto 297/2020), desde el Estado, mediante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se trabajó en políticas que garantizaron la continuidad a partir de: revisar prácticas de internacionalización de la ES tradicionales; fortalecer la virtualización; garantizar el acceso a la Educación (liberalización del uso de datos; acceso gratuito a plataformas; líneas de créditos y capacitaciones para docentes); mejorar el número de movildades en el exterior; ayudar en el retorno; ciclo de capacitaciones; programa de apoyo a estrategias virtuales de internacionalización integral; proyectos de fortalecimiento, entre otros. En esta línea, la política de internacionalización de la ES a nivel nacional se focalizó en la internacionalización en casa y en la internacionalización del currículo, a partir de establecer canales de diálogo con las universidades públicas y privadas, mediante convocatorias a proyectos promovidos desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). (López y Piñero, 2022)

Asimismo, el contexto de emergencia fue propicio para el desarrollo de diversas actividades de internacionalización de la ES desde la informalidad, por ejemplo, se destacan: el desarrollo de dinámicas de laboratorio ampliado; clases colaborativas; diferentes actividades mediadas por las TIC que contribuyen a la internacionalización curricular. De este modo, mediante actividades aisladas que emergieron por la propia iniciativa de docentes, investigadores o estudiantes, a fin de dar continuidad a las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que venían desarrollando en el periodo previo a la pandemia, e incluso buscando canales de diálogo con el fin de resolver los problemas que presentaba el contexto social global.

Retomando el concepto de Boaventura de Sousa Santos (2020), quién hace referencia a la “cruel pedagogía del virus”, podemos decir que transitar el covid-19, permitió generar grandes aprendizajes directamente vinculados a la internacionalización de la ES. En este sentido, se presentan dos aprendizajes fundamentales: por un lado, asumir la *necesidad de cooperar*, que los académicos, las universidades, los investigadores cooperen para buscar soluciones a problemas globales que adquieren características locales, específicas de los diferentes países, instituciones, localidades, etc.; pero que consisten en problemas que nos competen a todas y todos y necesitan de respuestas compartidas, en forma de cooperación. Y, por otro lado, la *consolidación de la utilización de las TIC*, como una forma de dinamizar los vínculos, generar puentes de cooperación que se materializan a partir de la internacionalización del *currículo*.

Ahora bien ¿Cómo potenciar la internacionalización curricular?, aquí podemos mencionar elementos como: clases espejo; tomar cursos en universidades del exterior; dinamizar las actividades de cooperación con colegas que ya se venía trabajando, pero que adquieren otro ritmo al incorporar la virtualidad; etc.

Es necesario contemplar un factor fundamental, que también ha dejado a la luz esta *cruel pedagogía del virus*, que tienen que ver con las *grandes brechas sociales*, que existen hacia el interior de la región latinoamericana, hacia el interior de nuestros países, y en relación con otras regiones y países del mundo. Esto demuestra que, en la agenda de internacionalización de la ES, emergen oportunidades, desafíos y también riesgos a la hora de abordar la internacionalización de las universidades en general y del currículo en particular.

Con respecto a las oportunidades, podemos identificar las siguientes:

- La familiarización con lo virtual, es decir, incorporar herramientas de enseñanza aprendizaje mediadas por las TIC;
- El incremento de la cooperación, en dinámica de laboratorio ampliado;
- La internacionalización del currículo;
- Pasar de actividades aisladas a estrategias institucionales, que no solo convocan a las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs) o a la gestión de turno, sino que se discutan con toda la comunidad universitaria en forma democrática y participativa.

Esto presenta como desafíos, generar políticas públicas democratizadoras que sostengan:

- Inclusión (social, educativa, de género);
- Calidad, a partir de poner en discusión los criterios de evaluación y la definición de excelencia;
- Incorporación de capacidades virtuales;
- Desarrollo de plataformas, a partir de registrar desde donde se imparten las clases, quién maneja los datos, que costos tiene esta forma de trabajo;

- Regulación y validación de créditos;
- Necesidad de trabajar una normativa común a nivel Regional;
- Incorporación de esquemas híbridos;
- Plurilingüismo;
- Interculturalidad;
- Igualdad de género;

Entre otras políticas que permitan construir un sistema internacional más igualitario y la incorporación de un perfil cosmopolita en la formación. A partir de integrar a las universidades latinoamericanas al mundo desde una perspectiva crítica que permita cuestionar las dinámicas hegemónicas, alzar la propia voz, y proponer alternativas que pongan en valor la cooperación solidaria y el dialogo de saberes. Siguiendo a Paulo Freire (2023), consiste en integrarse críticamente para transformar realidades injustas, a partir de valorar las diferencias coloniales, entendiendo a la historia como posibilidad y a la educación como instrumento de transformación.

Lo anterior, no implica desconocer los riesgos que se presentan en la internacionalización de la ES, desde una perspectiva geopolítica, en un sistema científico internacional de carácter asimétrico que da cuenta de condicionantes estructurales que atraviesan el proceso. De este modo, el principal riesgo que se identifica, consiste en tener *una política de internacionalización pasiva* que favorece a la *dependencia cognitiva* y la *deslocalización del conocimiento*, contribuyendo a reproducir la *subjetividad colonial* heredada que sustenta las desigualdades en materia de internacionalización.

Consecuentemente, se torna necesario proyectar una *política de internacionalización endógena, activa y participativa*, que incluya al conjunto de la comunidad universitaria, que se sustente en dinámicas de cooperación solidarias que permitan la construcción de problemas cognitivos a partir de las problemáticas sociales que presenta la región latinoamericana. Esto demanda un dialogo bi-direccional, de abajo hacia arriba a partir de visibilizar diferentes perspectivas y modalidades de internacionalización en diálogo con el territorio, que posibilite la generación de políticas inclusivas y democratizadoras, y de arriba hacia abajo a partir de la promoción de políticas públicas de internacionalización que permitan sostener y dinamizar el proceso en forma inclusiva (Oregioni, 2021).

Consecuentemente, la promoción de redes integrales de producción y difusión de conocimiento, emergen como un instrumento que permite generar mecanismos de complementariedad de capacidades, a fin de transformar problemas sociales en problemas cognitivos a trabajar desde el aula en forma integral³, reconociendo distintos tipos de pares que permiten el diálogo de saberes, en este sentido, las TIC son centrales para dinamizar la cooperación a partir de complementar actividades de movilidad física y virtual, sin perder la identidad institucional. (Oregioni, Piñero, 2017)

El currículo como catalizador de dinámicas de internacionalización democratizadoras, solidarias y orientadas a la integración regional.

Dos elementos que están presentes en la Declaración de la CRES (2018) y que son fundamentales al momento de pensar en políticas de internacionalización de la ES consisten en: señalar la *relevancia de sostener a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados*; y *dinamizar la integración solidaria latinoamericana y caribeña*. Consecuentemente, estos puntos son centrales al momento de proyectar la internacionalización curricular en la región latinoamericana.

³ Entendida como la integración de la extensión a la enseñanza y la investigación, incluyendo su integración al nivel del currículo en todas las áreas de conocimiento, interpelando así el conjunto del quehacer pedagógico universitario. (Tommasino & Cano, 2016)

Tal como se explicita en el párrafo que se presenta a continuación:

[...] la Educación Superior como un bien público social, un *derecho humano y universal, y un deber del Estado*. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y *la integración solidaria latinoamericana y caribeña*. (CRES, 2018)

En ese sentido, hay un compromiso con la regulación por parte del Estado. A partir de cuestionar las políticas de internacionalización pasivas y poco reflexivas que responden a criterios de evaluación establecidos por parte del mercado, es decir, los grandes grupos editoriales que promueven criterios de calidad en base a *rankings* deslocalizados, orientados por criterios de “excelencia” exógenos, tal como ha sido denunciado por gran diversos sectores académicos (Oregioni, 2014, 2017; Perrotta, 2016; Davila, 2018; entre otros)

De este modo, tal como se presenta en la CRES (2018):

[...] Es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad *con inclusión y pertinencia local y regional*”.

Es decir que, el compromiso con la *calidad vinculada con la inclusión y la pertinencia*, son dos dimensiones de análisis que deben correlacionarse a la hora de focalizar en la calidad educativa que garantice la ES como derecho. De este modo, podemos discutir *cómo* inciden estas dimensiones en el *currículo*.

En tanto la calidad de la ES, desde la lógica de la ES como derecho humano fundamental y responsabilidad del Estado, se identifica a partir de dos dimensiones de análisis que deben correlacionarse a fin de pensar problemas globales desde una perspectiva situada, estas son: pertinencia e internacionalización.

Por un lado, la *pertinencia* entendida como la adecuación entre lo que las Instituciones de ES ofrecen y lo que las sociedades esperan de la ES (CRES, 2008), de este modo “se pueden apreciar e indagar diferentes perspectivas de la pertinencia dependiendo de la concepción que se tenga de la vinculación universidad – sociedad y de lo que en su realización efectivamente se jerarquiza.” (Vigo, 2015: 9). Siguiendo a Malagón (2003) la pertinencia integral se manifiesta en el currículo a partir de explicar la relación entre teoría y práctica, es decir, la propuesta curricular y la práctica curricular, en relación a proyectos que tienen como base la retroalimentación permanente entre el currículo y las acciones de vinculación con la sociedad⁴.

Además, el autor, diferencia las *dinámicas de la pertinencia curricular*, para hacer referencia a los procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo a fin de fortalecer su vinculación con el entorno; de las *dinámicas de la pertinencia institucional*, que consis-

⁴ En el concepto de pertinencia integral la capacidad crítica es un requisito para la construcción de alternativas de pensamiento que posibiliten la transformación social. (Vigo, 2015)

ten en los procesos de vinculación con el entorno que no necesariamente involucran al currículo de los programas, sino que se desarrollan a partir de unidades diseñadas por la universidad para tal fin, esto es: centros, fundaciones, institutos, etc. (Malagón, 2003; Vigo, 2015).

Por otro lado, en línea con esta definición, se proyecta la orientación de la *internacionalización* a partir de agendas endógenas, desde una lógica solidaria e inclusiva orientada a la integración regional en beneficio de los pueblos. Elementos que históricamente han sido marginales en la formación dado el carácter eurocéntrico y colonial de la ciencia hegemónica.

El diseño curricular permite observar el desempeño de las dimensiones de análisis mencionadas, con el fin de promover el derecho a la ES de calidad, acorde a los lineamientos de la CRES (2018), que remarcan el carácter inclusivo y dialógico, a partir de observar *cómo* incide la internacionalización de la ES en la resolución de los problemas locales, *cómo* contribuye a pensar los desafíos regionales, y *cómo* incorporarlo al currículo universitario contemplando la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad. En este sentido, el concepto de integralidad nos permite continuar el legado de Paulo Freire (1973), quien considera indisociable en el “ciclo del conocimiento” las actividades de investigación y docencia, y añadiendo la relevancia de la extensión con el fin de democratizar el conocimiento.

De este modo, desde la perspectiva de la internacionalización integral, el *currículo* emerge como un elemento catalizador de la internacionalización solidaria e inclusiva que entiende a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados, en la medida que se lo trabaje en forma democrática participativa en base a la pertinencia social del conocimiento, favoreciendo la diversidad lingüística y cultural; la ecología de saberes; la interculturalidad; etc.

Reflexión Final

A modo de reflexión final se destaca la relevancia de desarrollar políticas endógenas de internacionalización de la ES, que dinamicen los circuitos regionales de producción y difusión de conocimientos, a partir de proyectarse en forma activa, participativa e inclusiva, entendiendo a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados.

De acuerdo a lo presentado en este trabajo, una arista para abordar la internacionalización de la ES, consiste en *la dimensión curricular* que permite: a) Desarrollar prácticas de internacionalización inclusivas; b) Promover el carácter cosmopolita de la ES; c) Propiciar la integración regional, a partir de pensar la región desde la universidad, contemplando: lenguas; historia; cultura; dialogo de saberes; d) Vincular pertinencia e internacionalización a los criterios de calidad educativa.

Particularmente se destacó la relevancia de orientar la política de internacionalización de la ES hacia la integración latinoamericana, a partir de poner en juego nuevas subjetividades que trasciendan la subjetividad neoliberal y colonial, y permitan visibilizar a la región latinoamericana como espacio político y epistémico, donde se dinamicen las redes de producción y difusión de conocimiento, a partir de proyectar la internacionalización en forma integral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad. Al respecto, se pondera trabajar en un proyecto de política regional en materia de ES, donde se habilite a pensar la universidad desde la Región y la Región desde la universidad, en base a un proyecto emancipador.

La presentación deja planteados nuevos desafíos que implican romper con viejos dilemas que se sustentan en el carácter colonial de la ciencia, con el fin de revertir las brechas sociales, culturales, cognitivas a nivel regional, y buscar soluciones creativas a las características que adquieren los pro-

blemas globales en la región, desde una perspectiva situada y en base a la producción dialógica de conocimiento.

Finalmente, continuando con una línea de reflexión que dialoga con trabajos previos (Oregioni, 2017; 2021; 2022) se deja planteada la necesidad de superar los abordajes hegemónicos sobre internacionalización, sustentados en la subjetividad colonial y en lógicas neoliberales, como parte de un discurso que se apoya en la retórica tecnocrática que reduce el desarrollo al mero crecimiento económico, en base a un criterio de linealidad, evolucionista y determinista. Elementos que se han puesto en jaque ante la crisis civilizatoria que está atravesando la humanidad, y que demanda con urgencia pensar desde el Sur, entendido como “metáfora del sufrimiento durante el capitalismo global” (Sousa Santos; 1995: 506). De este modo, se enfatiza en la relevancia que adquiere generar herramientas de análisis para pensar la internacionalización desde la región latinoamericana, en tanto concepto espacial y geográfico, pero fundamentalmente centrándonos en su relevancia cultural y política. Esto implica proyectar dinámicas de internacionalización que se sustenten en: la riqueza de la diversidad en base a la historia, la ciencia y la cultura de la región latinoamericana (históricamente invisibilizadas desde el lente de la internacionalización hegemónica); el diálogo de saberes; el plurilingüismo; el respeto a la naturaleza; entre otros aspectos que contribuyen a generar conocimiento para el bienestar de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M. y Osorio, L. (2017): “Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 12, n° 36, pp. 11-49. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92452927001.pdf>
- Artazo, S. (2021) *Tramando Alianzas. Tejiendo Redes. Contribuciones para una investigación otra*, en Córdoba; Rovelli y Vommaro (Comp.) *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe*. pp. 415-449. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=851323>
- Dávila, M. (2018): “Rankings universitarios internacionales y conflictos por la regulación de la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 13, n° 37, pp. 67-84.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2023) *Pedagogía de los sueños posibles. Paz y Tierra*. Edición: Kindle.
- Leal, F. y Oregioni, M. (2019) “Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial”, en *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, (p. 1-19), fev. 2019.
- López M. y Piñero F. (2022) “Política Argentina para la Internacionalización Universitaria en el marco de la Pandemia COVID.19” En Oregioni (comp.) *Derribando Estructuras, Construyendo Puentes; Tejiendo Futuro. Aportes para pensar la Internacionalización de la ES desde una perspectiva situada en el Sur*. 163-184 (250 p.).
- Malagón Plata, L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. En *Revista de la Educación Superior*, Número 127, México: ANUIES, pp. 113-134. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf

- Oregoni M. (2017) “La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana”. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup]* - Campinas (SP) Disponible en: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>
- Oregoni, M. y Piñero F. (2017) “Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017)” *Revista Integración y conocimiento*. Núcleo de Estudios e Investigaciones del Mercosur. Vol 1. N° 6. (p: 114-133). <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17120/17140>>
- Oregoni, M. (2021). *Redes de Cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el Sur*. Ciudad de Buenos Aires, Ediciones Z. (350 p.). Disponible en: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2021/07/FINAL-REDES-DE-COOPERACION-1.pdf>
- Oregoni M. (2022) *Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo Futuro. Aportes para pensar la internacionalización desde una perspectiva situada en el Sur*. Editorial-Cooperativa El Zócalo, Buenos Aires, Argentina. (250 p.) <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/02/Libro-PICT-final.pdf>
- Perrotta D. (2016) Régimen de competencia versus régimen de solidaridad: la internacionalización universitaria a partir de la evaluación. En Oregoni & Piñero (Comp.) *Herramientas de Política y Gestión para la internacionalización Universitaria. Una mirada Latinoamericana*. 65-100 (286 p.)
- Santos B. (2020) *La cruel pedagogía del Virus*. Buenos Aires: CLACSO. 86p. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid, España: Trota. 456p.
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016) “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”. *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Pp. 6-23.
- UNESCO-IESALC (2018) Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Vigo, M. (2015) La pertinencia de la Educación Superior: Análisis del concepto y sus aplicaciones en los procesos de acreditación de las carreras de Arquitectura y Medicina de la Universidad de la República. Universidad de la República. Recuperado de www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_vigo_2017-1.pdf
- Vessuri, H. (2004). La Hibridación del Conocimiento. La tecno-ciencia y los conocimientos locales a la búsqueda del desarrollo sustentable. *Convergencia* 11(35), 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503507.pdf>
- Vessuri, H. (1991). “Universalismo y nacionalismo en la ciencia moderna. Una aproximación desde el caso venezolano”, *Quipu*, vol. 8, n° 2, México, pp. 255-271.



Dra. María Soledad Oregioni



Vista de participantes en el Panel: *La internacionalización de la universidad argentina: escenarios para la innovación curricular*. Panelistas: Dr. Pablo Beneitone (UNLa), Lic. Fabio Dandrea (FCH- UNRC) y Dra. María Soledad Oregioni (CEIPIL- UNICEN), única integrante del Panel que intervino de manera virtual. Coordinadora: Dra. Melina Talano (FCEFQyN- Sec. Posgrado UNRC).

La investigación evaluativa.

Un dispositivo articulador al servicio de la innovación curricular

Zulma Perassi¹

Resumen

En este trabajo se profundiza y discute el concepto de investigación evaluativa del currículo en relación a la evaluación diferenciándose por los propósitos, tiempos, resultados y destinatarios o usuarios. La evaluación es un proceso deliberado y planificado de búsqueda de datos e información acerca de un objeto de la realidad –sea este un programa, proyecto, institución, desempeño, aprendizaje de un estudiante o el sistema educativo- para formular un juicio de valor que otorgue fundamento a la toma de decisiones. Por ello, la puesta en marcha de este proceso solo se justifica si el juicio valorativo resultante se constituye en la base de la decisión futura. En este sentido, siempre la

1 Magister en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora investigadora en el Programa del MEN, docente de grado y posgrado en el área de Planeamiento, currículo y evaluación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSL. Es autora de numerosas producciones publicadas en diferentes medios nacionales e internacionales sobre temas de su especialidad y ha ejercido diferentes cargos en la gestión educativa universitaria. El trabajo que aquí se incluye, forma parte del panel sobre: *Integración de la formación, investigación y vinculación con el contexto en el currículo universitario. La sinergia de las tres funciones de la universidad en la formación curricular (problemas, dificultades, alternativas) en las carreras de grado*, en el Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en la Educación Superior, organizado por la UNRC en Octubre de 2022. zperassi@gmail.com

evaluación se concreta previamente a la acción, con la intención de emplear sus resultados. Los principales destinatarios y usuarios de los resultados de una investigación son los miembros de la comunidad científico-académica en términos abstractos. Los/as actores podrán disentir, criticar, o bien, coincidir, recuperar y profundizar nuevas búsquedas a partir de los mismos. Los principales usuarios de la evaluación, suelen ser los actores políticos, funcionarios, ejecutores de programas o proyectos, aquellas personas que están preocupadas por comprender la situación indagada, porque deben accionar sobre ella. Finalmente se hace referencia a una investigación evaluativa curricular impulsada por Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE- 2014/2017-), como una modalidad alternativa que se implementó en carreras de Letras en cinco Universidades Nacionales con el propósito de gestar un nuevo modelo de evaluación para las carreras de profesores, sustentándose en una concepción más democrática y participativa de evaluación.

Palabras clave: Investigación Evaluativa – Nuevo conocimiento- Tomar decisiones- Propuesta alternativa de evaluación- Participación diversos actores-

Abstract

This paper deepens and discusses the concept of evaluative research of the curriculum in relation to the evaluation, differentiated by the purposes, times, results and recipients or users. Evaluation is a deliberate and planned process of searching for data and information about an object of reality - be it a program, project, institution, performance, student learning or the educational system - to formulate a value judgment that grants foundation for decision making. For this reason, the implementation of this process is only justified if the resulting value judgment becomes the basis of the future decision. In this sense, the evaluation is always carried out prior to the action, with the intention of using its results. The main recipients and users of research results are members of the scientific-academic community in abstract terms. The actors will be able to disagree, criticize, or agree, recover and deepen new searches based on them. The main users of the evaluation are usually political actors, officials, executors of programs or projects, those people who are concerned about understanding the situation investigated, because they must act on it. Finally, reference is made to a curricular evaluation investigation promoted by the National Association of Faculties of Humanities and Education (ANFHE- 2014/2017-), as an alternative modality that was implemented in Letters careers in five National Universities with the purpose of developing a new evaluation model for teaching careers, based on a more democratic and participatory conception of evaluation.

Keywords: Evaluative Research - New knowledge- Decision making- Alternative evaluation proposal- Participation of various actors-

El concepto de investigación evaluativa nos interpela acerca de los orígenes de la investigación y de la evaluación.

La ciencia moderna tiene sus raíces en civilizaciones antiguas tales como la sumeria, la babilónica, la mesopotámica, la china y la egipcia. Sin embargo, fueron los griegos quienes dejaron más testimonios escritos en la antigüedad, sobre el accionar científico.

El patrimonio de las civilizaciones orientales fue asimilado y transformado en un sistema teórico armónico en la Grecia Antigua, donde surgieron pensadores que se dedicaron especialmente a la ciencia y se alejaron de las tradiciones religiosas y mitológicas imperantes en esa época. Desde aquel entonces hasta la revolución industrial, la principal función de la ciencia fue explicativa y su tarea fundamental consistió en proporcionar el conocimiento necesario para ampliar los horizontes de la visión del mundo, de la naturaleza y del hombre.

Sin embargo, el paso decisivo para la consolidación del pensamiento científico como institución social, ocurrió en la Europa Occidental entre 1600 y 1700. En el capitalismo, la ciencia rompió con la visión de sí misma heredada de la antigüedad -como actividad primordialmente centrada en la comprensión intelectual del mundo, sin acción sobre él-, para empezar a intervenir sobre la realidad y convertirse en la base de la evolución técnica que caracteriza al mundo moderno, desde la revolución industrial hasta nuestros tiempos.

Por otra parte, el interés por la evaluación se remonta a épocas remotas. Forrest (1990) sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II a.C., refiriéndose a los procedimientos valorativos que se desplegaban para seleccionar funcionarios públicos en la China Imperial. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral. Lemus (2012, en Alcaraz Salarirche, 2016) recupera como evidencia inicial los cuestionarios de evaluación que diseñaron Sócrates y otros maestros de la época en sus procesos de enseñanza, alrededor del siglo V a.C. Mucho más tarde, se identifica el surgimiento de los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d.C.).

Tiempo después, en el siglo XIX, Lemus reconoce la labor de dos países precursores en el campo de la evaluación, que supieron anticiparse al gran desarrollo que ésta tendría durante el siglo posterior. Uno de ellos es Estados Unidos, que en 1845 comenzó a diseñar y administrar test de rendimiento académicos a los estudiantes, preocupado por el estado de la educación en ese país. Otro fue Inglaterra, donde se organizaron comisiones de trabajo para evaluar los servicios públicos, a fin de mejorar su funcionamiento.

El siglo XX es considerado por múltiples investigadores, como el siglo de oro de la evaluación. El papel de Ralph Tyler en la década del '30, marcó el nacimiento de la evaluación en el campo educativo. A partir de ese momento, surgieron diferentes concepciones que configuraron la intrincada evolución histórica de este fenómeno.

Con vestigios muy arcaicos, la investigación y la evaluación se plantean como campos diferentes, aunque poseen algunas similitudes. Entre otras: su naturaleza, ya que ambas constituyen modos de indagación sistemática, a las que Lincoln y Guba (1986) denominaron indagación “disciplinadas” (puesto que son verificables públicamente, exponen la naturaleza de los datos, fuentes y contextos de surgimiento, así como los procesos de transformación de esos datos en información). El carácter, dado a que ambos procesos pueden ser aplicados, si bien la investigación también puede asumir carácter básico. La metodología, C. Weiss (1998) subraya la utilización de las mismas técnicas y métodos, además de similares diseños de investigación, no obstante expresa que la diferencian o está en la metodología, sino en las circunstancias y condicionantes contextuales existentes en el medio en que se aplican.

En cuanto a las diferencias que existen entre la investigación y la evaluación, Bustelo (1999) distingue las principales. Las más relevantes se refieren a: los propósitos, tiempos, resultados y destinatarios o usuarios.

En términos generales, el objetivo principal que guía la investigación es la de construir conocimientos. La evaluación, sin embargo, puede desarrollarse con diferentes propósitos. Atendiendo a

los planteos que realiza Nuria Borrell Felip (2002) una evaluación puede encararse para: diagnosticar, es decir conocer y componer estados de situación; mejorar u optimizar ese objeto –ello implica no solo conocer, sino además intervenir-; controlar, rendir cuentas o verificar lo que se ha alcanzado respecto a lo que se planificó; o bien, para acreditar es decir, constatar que el objeto evaluado cumple los requisitos necesarios para otorgarle cierto reconocimiento (categoría o calificación). Las concepciones evaluativas de las últimas décadas alientan la concreción del proceso atendiendo a todos estos propósitos, no obstante, se privilegia la finalidad de mejorar aquello que se evalúa.

Corresponde recordar que la evaluación es un proceso deliberado y planificado de búsqueda de datos e información acerca de un objeto de la realidad –sea este un programa, proyecto, institución, desempeño, aprendizaje de un estudiante o el sistema educativo- para formular un juicio de valor que otorgue fundamento a la toma de decisiones. Por ello, la puesta en marcha de este proceso solo se justifica si el juicio valorativo resultante se constituye en la base de la decisión futura. En este sentido, siempre la evaluación se concreta previamente a la acción, con la intención de emplear sus resultados. Esto significa que la misma debe tener capacidad de respuesta ante los problemas, por ello en general, los tiempos disponibles para concretarla suelen ser cortos. La utilidad de la información que arroja una evaluación depende, en gran medida, de que ésta llegue a tiempo para la toma de decisiones sobre las mejoras, las posibles modificaciones o la rendición de cuentas.

En cambio, los ritmos de la investigación en las Ciencias Sociales son distintos. A diferencia de la anterior, suelen ser más lentos especialmente cuando se emplean metodologías participativas que requieren elaboraciones colectivas.

Los modos de comunicar los resultados y el formato que asumen los mismos, también suelen diferir. El informe de evaluación debe diseñarse siempre en función de las audiencias, para garantizar la comprensión por parte de las mismas y dar lugar al posterior intercambio que enriquece la versión original. Esos resultados o informes en su mayoría, no son publicados. La investigación por su parte, concluye en una producción que toma estado público generalmente como presentación en eventos científicos o bien, como publicación en revistas o libros especializados. Estas son las vías más frecuentes para la diseminación de las investigaciones.

Los principales destinatarios y usuarios de los resultados de una investigación son los miembros de la comunidad científico-académica en términos abstractos. Actores que disientirán y criticarán lo divulgado, o bien, coincidirán, recuperarán y profundizarán nuevas búsquedas a partir de los mismos. Mientras que los principales usuarios de la evaluación, suelen ser los actores políticos, funcionarios, ejecutores de programas o proyectos, aquellas personas que están preocupadas por comprender la situación indagada, porque deben accionar sobre ella.

¿Cómo se define la investigación evaluativa?

La investigación evaluativa se ubica entre el campo de la investigación y el de la evaluación. Hay autores que prefieren hablar de un terreno resbaladizo, un emplazamiento vinculante, situado entre ambos, con bordes difusos y poco nítidos.

Los orígenes que se reconocen de esta disciplina son variados y cambian según el autor que se consulte. No obstante, en todos los casos el surgimiento se ubica en el siglo pasado (s. XX), vinculado a diferentes acontecimientos.

El concepto de investigación evaluativa es desarrollado por Tomás Escudero Escorza en distintas publicaciones. El autor sostiene que se trata de un tipo especial de investigación social aplicada, li-

gada especialmente con programas, instituciones y sobre todo, con la necesidad de tomar decisiones (2006).

En su artículo titulado “*La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante*” (2016), Escudero expresa que la investigación evaluativa

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

Haro (2009) sostiene que la investigación evaluativa hace posible obtener información sobre distintas cuestiones tales como: problemas, expectativas y necesidades de la sociedad, para poder colaborar con la toma de decisiones sobre políticas sociales. Además, la misma permite producir información tendiente a disminuir la incertidumbre acerca de los efectos de esas decisiones, insinuando las mejores alternativas futuras. Esta investigación es capaz de dar respuesta relativamente rápida a problemáticas prácticas que son relevantes socialmente, abordando los problemas teóricos y metodológicos que están presentes en cada situación indagada.

Ratificando lo expresado en una publicación anterior (en Macchiarola y Perassi, 2018), se puede afirmar que la investigación evaluativa articula tres dimensiones claves:

a) La axiológica, que alude a la construcción del juicio valorativo como resultado de la comparación del aspecto indagado, con el normo tipo correspondiente (es decir, del referido con el referente), sea éste un estándar preestablecido o un patrón debidamente fundado, construido por los evaluadores.

b) La propositiva, que refiere al compromiso político con la intervención sobre la situación investigada, la acción y la mejora de la misma.

c) La teórica, que se focaliza en la necesidad de comprensión conceptual y de dominio del campo disciplinar. Hace referencia a la producción de conocimientos que va generando la investigación.

De este modo, la puesta en marcha de un proceso de investigación evaluativa requiere el dominio de un saber teórico y metodológico provenientes del campo de la evaluación y de la investigación; la elaboración de juicios de valor sobre el objeto indagado, más allá de su caracterización y descripción; y finalmente, la voluntad política de accionar sobre esa realidad, a la luz de las valoraciones obtenidas. Estas investigaciones se proyectan desde entornos muy prácticos hacia un plano conceptual.

Un aspecto esencial de la investigación evaluativa es su ética, vinculada con los principios de justicia, veracidad y coherencia.

Una experiencia concreta en Argentina

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE), hace varios años atrás, procuró gestar un nuevo modelo de evaluación para las carreras de profesorado, sustentándose en una concepción más democrática y participativa de evaluación.

En este intento, fui convocada hacia fines de 2014 junto a la Dra. Viviana Macchiarola –UNRC- para diseñar y coordinar un proyecto destinado a trabajar en esta línea.

¿Qué pudimos proponer?

Elaboramos un proyecto de investigación evaluativa que fue denominado: “Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorados en Letras”. Sus objetivos fueron los siguientes:

- Generar información que fundamente la toma de decisiones de la propia unidad académica para la mejora de las carreras de profesorado de las universidades públicas.
- Valorar procesos y resultados de las carreras de profesorado.
- Construir conocimientos acerca del estado de situación de algunas carreras de profesorado universitarios.
- Desarrollar una experiencia piloto de evaluación democrática que articule procesos de auto y heteroevaluación de la carrera de Profesorado en Letras.
- Valorar la experiencia piloto, para considerar la viabilidad y factibilidad de su implementación en otras carreras de profesorado, así como la posible reformulación del dispositivo. (Macchiarola y Perassi, 2018, p.p. 35-36)

Para llevar adelante este proyecto, ANFHE convocó la participación voluntaria de un número reducido de unidades académicas.

La propuesta de trabajo se organizó en torno a cuatro fases interrelacionadas:

1. Autoevaluación de la carrera de Profesorado en Letras, realizada por los propios actores, involucrando la participación de los distintos claustros.
2. Heteroevaluación, proceso a desarrollar por pare de actores externos a cada institución participante.
3. Confrontación y dialogo fundamentado sobre las valoraciones realizadas.
4. Diseño de intervención para avanzar hacia la optimización de cada profesorado.

La experiencia desarrollada en el marco de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación, posibilitó avanzar en la primera fase, es decir, concretar el proceso de autoevaluación que insumió algo más de dos años de trabajo. Cuatro fueron las unidades académicas pertenecientes a universidades públicas argentinas las que concluyeron sus autoevaluaciones del profesorado: la Universidad Nacional San Juan Bosco, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de Jujuy.

En esa primera fase de autoevaluación, basándonos en una propuesta realizada por Robert Stake (2006), planteamos la posibilidad de vincular la evaluación basada en criterios con la evaluación comprensiva.

La primera de ellas evoca el modo más conocido de evaluar, es decir, la formulación del juicio de valor se elabora a partir del contraste que se realiza entre el aspecto u objeto evaluado y el estándar, patrón o parámetro previamente establecido. De este modo, la valoración deriva de la comparación,

del control o verificación de la distancia que existe entre ambos. Así, a medida que la distancia entre ellos se acorta, el juicio será más positivo.

En este sentido, cada unidad participante comparó su estructura formal y su funcionamiento con los criterios y descriptores establecidos previamente en el seno de la ANFHE, por representantes de los Profesorados en Letras. Entre otros, los patrones de comparación estaban referidos a ejes y núcleos temáticos; carga horaria total y de cada campo de formación; criterios de formación práctica, etc.

La evaluación comprensiva refiere a un proceso menos conocido. Para elaborar el juicio de valor no existe un patrón general, definido con anticipación. Se hace necesario construir la norma en el marco de lo que se va descubriendo, de los sentidos que emergen, del contexto particular que alberga al objeto de indagación, de la situacionalidad específica en que transcurre. El patrón es delineado en un entorno compartido y debe ser debidamente justificado.

Esta búsqueda habilitó a las unidades participantes a rescatarlos significados subjetivos que los actores daban a la carrera. Se consideraron miradas alternativas, interpretaciones e intereses variados, poniendo en marcha innumerables estrategias participativas que intentaban descubrir el valor atribuido al objeto investigado. Con este modo de evaluar se recuperó lo emergente, lo imprevisto, lo particular y las propias historias.

En este marco, la propuesta consistió en que cada unidad académica identifique problemáticas y formule problemas amplios de investigación que permitieran valorar las carreras de profesorado en diversas dimensiones y según criterios emergentes de cada situación particular. De este modo, el proceso de referencialización o construcción de referentes surge de los propios actores durante el mismo proceso de investigación. Esto permitirá construir nuevos criterios de evaluación de los profesorados en cada unidad académica, que podrán integrarse a los ya elaborados (...) (Macchiarola y Perassi, 2018, p.38)

Durante un largo tiempo (dos años y medio) trabajamos coordinando esta autoevaluación, con cuatro equipos de universidades nacionales y cada uno de ellos fue asumiendo un estilo propio. Se concretaron encuentros presenciales, intercambios virtuales, capacitaciones. A mediados de 2017 concluyó la primera fase del proyecto en el marco de ANFHE y se organizó la preparación del libro: *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa de profesorados universitarios en letras*, que en 2018 publicó UniRío, editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En la segunda parte del año 2017, la Secretaría de Políticas Universitaria aprobó el Proyecto de apoyo a la evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras y abrió la convocatoria a todo el país, encuadrándose tanto en los lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios aprobados por del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante Res. N°787/12, como en la experiencia piloto de autoevaluación desarrollada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE), coordinada por Macchiarola y quien suscribe la presente. Comenzó entonces otro proceso, en el que las cuatro unidades participantes aplicaron para avanzar a la fase de evaluación externas, mientras que las demás instituciones universitarias iniciaban su evaluación interna.

¿Qué aprendimos de esta experiencia?

Sin duda todos/as los/as implicados/as fuimos construyendo un saber con el desarrollo del proceso y en cada momento de éste. A lo largo del mismo, fue posible identificar numerosos inconvenientes vinculados con aspectos teóricos, metodológicos, organizativos, económicos, y tecnológicos, pero simultáneamente, se advirtió también la presencia de múltiples aciertos en cada equipo de trabajo, los que eran compartidos con el grupo general a modo de estrategias alternativas viables. Esos logros estaban referidos especialmente al compromiso generado, la responsabilidad asumida, la transparencia de los procedimientos, la recuperación de la información existente y el apoyo político de las autoridades al trabajo realizado.

Después de cinco años de haber concluido ese proyecto, puedo resaltar los aspectos más significativos que dejó la ejecución del mismo:

La investigación evaluativa siempre implica un desarrollo complejo que exige contar con la voluntad y la decisión política para asumir ese desafío, además de la comprensión conceptual y metodológica de lo que ella significa.

Es un proceso complejo porque interrelaciona innumerables aspectos, muchos de los cuales son ambiguos, inciertos, con diferentes grados de estructuración, los que conforman un todo intrincado.

Es imprescindible que las autoridades de la institución donde se emplaza el programa o proyecto, comprendan la importancia y asuman el compromiso de avanzar con la investigación. Ello genera un piso de contención, una base de actuación favorable que otorga respaldo político al equipo responsable de llevar adelante el proceso.

Sin embargo, esto no alcanza si no se organiza un grupo humano capaz de liderar la investigación evaluativa. El equipo podrá variar en cuanto a la cantidad de integrantes, pero en todos los casos, es necesario que los miembros posean interés en llevar adelante este proceso y la disposición para formarse en el desarrollo teórico y metodológico de este campo disciplinar. Conviene resaltar que este grupo constituye el núcleo propulsor de la investigación, por eso debe apropiarse y responsabilizarse del proyecto.

Se trata de una construcción colectiva basada en el diálogo, la observación y los registros, que requiere de información cuali y cuantitativa.

La investigación evaluativa no admite el trabajo en soledad de cada investigador/a, ni del equipo como tal. La trama se va tejiendo como resultado del intercambio con los demás actores, aún con aquellos que se presentan resistentes. La sistematización de las evidencias se torna indispensable, como también, la recuperación de las diversas informaciones ya existentes, que pueden provenir de estudios y trabajos anteriores.

La investigación integra y valora el aporte de datos cuantitativos (en la experiencia desarrollada, estrechamente ligada a la evaluación basada en criterios) y de la información cualitativa (más propia de la evaluación comprensiva).

Esta investigación se desarrolla sobre todo en situaciones naturales.

Se lleva adelante en el territorio propio donde transcurre el programa o proyecto a indagar. El equipo investigador/evaluador debe generar las estrategias más pertinentes para insertarse en la vida cotidiana de quienes son parte del objeto. Ello permite efectuar relevamientos que se aproximan a los escenarios habituales, achicando la brecha de distorsiones posibles.

Asume preferentemente un nivel de análisis molecular e ideográfico.

Borrell Felip (2002) identifica dos enfoques posibles en la evaluación: general u holístico y parcial o molecular. El primero de ellos busca abarcar la totalidad del objeto y su contexto, mientras que el segundo, se centra en los aspectos más relevantes, profundiza su análisis, intenta comprender situaciones, hechos y perspectivas de las personas implicadas.

La evaluación ideográfica postula la construcción del normo tipo al interior del objeto a indagar. En este sentido, se propone como alternativa opuesta al enfoque nomotético, para el cual, la norma se define por fuera (externamente) de lo evaluado.

El carácter ideográfico y molecular de la investigación evaluativa hace que los resultados obtenidos en cada caso, no sean comparables entre sí. No tiene sentido por lo tanto, afirmar que una investigación evaluativa de proyecto es mejor que otra. Se enfatiza en cambio, la situacionalidad y la riqueza particular de cada uno.

Siempre provoca un aprendizaje institucional dando visibilidad a múltiples aspectos y problemas vinculados con el objeto indagado.

La institución que habitamos y los programas en los que participamos poseen diferentes aspectos, detalles, contradicciones, etc. que con frecuencia dejamos de percibir en la vida diaria. Hay cuestiones y dificultades que se diluyen y pasan a ser partes del paisaje, mientras que otras, adquieren relevancia y se tornan visibles e incómodas. Este mapa varía conforme a la mirada de cada actor.

La trama que se va entrelazando en la investigación evaluativa permite dar luz a los problemas y las dificultades que han dejado de verse, están desdibujadas, negadas, ocultas o bien, no son percibidas por algunos actores. Enunciarlas, explicarlas, debatir sus causas, colabora a hacerlas visibles y conscientes para todos los miembros de la institución.

El desarrollo de esta investigación debe ser sistemáticamente comunicado a los distintos estamentos o claustros implicados, aun a aquellos que sean reticentes a participar. Cada equipo evaluador encontrará las estrategias más pertinentes para dar transparencia al proceso frente a su comunidad. La transparencia de los procedimientos, la pericia teórica, la rigurosidad metodológica y la consistencia de los juicios de valor van generando un caudal de conocimiento institucional, a la vez que instalan una manera responsable de construir fundamentos para el accionar.

Sin esperar la elaboración del informe final, invita a intervenir sobre la realidad investigada a medida que se descubren y definen los núcleos problemáticos.

Si bien las fases de la investigación se enuncian atendiendo una secuencia ordenada, tal como se planteó al presentar la experiencia en universidades públicas argentinas, en la realidad, estas fases no son lineales, sino que se comportan como diferentes momentos que pueden coexistir. En este sentido, al develar ciertos problemas y dificultades vinculadas con el objeto indagado, el equipo en interacción con otros referentes institucionales, va diseñando estrategias de intervención específicas para actuar sobre algunos nudos críticos -que suelen provocar un efecto dominó-, sin esperar la conclusión del informe.

Esa intervención se orienta a la optimización o mejora del programa o proyecto social que se investiga, recuperando de este modo la función formativa que tiene la evaluación.

La función formativa atiende especialmente los procesos y los contextos en que se desarrolla el programa, colabora a corregir las disfunciones, desajustes, los efectos no deseados, procurando alentar las prácticas satisfactorias y proponer innovaciones futuras.

Conforme a todo lo expresado, es posible afirmar que la investigación evaluativa constituye un relevante dispositivo facilitador de la mejora en contextos de transformación. En este sentido, se presenta como una herramienta valiosa para articular las funciones básicas de la universidad pública argentina, poniéndose al servicio de la innovación curricular.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2016). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). Recuperado de:<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Borrell Felip, N. (2002) *Evaluación Institucional*. Módulo 4. Curso de Maestría Dirección y Gestión de Centros Educativos. Universitat de Barcelona. GRAO- Les Heures Formació Continua.
- Bustelo, M. (1999). “Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas”. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* 4 9-29.
- Escudero Escorza, T. (2006) “Claves identificativas de la Investigación Evaluativa: análisis desde la práctica”. *Contextos Educativos* 8-9; 179- 199. Recuperado de:<http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf> .
- Escudero, T. (2016) “La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante”.*Relieve*22 (1)Recuperado de:[ttp://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164](http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164)
- Forrest, G. (1990). Oral examinations. En: H. Walberg y G. Haertel, (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-86). Oxford: Pergamon Press.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. Ann Arbor, Michigan, United States of America: Merrill.
- Haro, J. (2009). “Investigación Evaluativa. Aplicaciones e intervenciones sociales y de salud pública”. El Colegio de Sonora. México
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York, NY: Wiley.
- Lincoln, Y. y Guba, E (1986). “Research, Evaluation, and Policy Analysis: Heuristics for Disciplined Inquiry”. *Policy Studies Review* 5(February 86) 546-565.
- Macchiarola V. y Perassi Z. (comp) (2018) *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa de Profesores en Letras en universidades nacionales*. Rio Cuarto, Argentina. UNIRIO.
- Stake, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Weiss, Carol H. 1998. *Evaluation. Methods for Studying Programas and Policies*. Second Edition. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.



Panel: Integración de la formación, investigación y vinculación con el contexto en el currículo universitario. La sinergia de las tres funciones de la universidad en la formación curricular (problemas, dificultades, alternativas) en las carreras de grado. Panelistas de izquierda a derecha: Mgter. Zulma Perassi (UNSL), Dra. María Marta Reynoso (FCEFQyN- UNRC) y Dr. Mauro Mació (FAV-UNRC). Coordinadora: Mgter. Mariana Gianotti (FCH- UNRC).

Paneles que tuvieron lugar durante el desarrollo del Congreso



Panel de apertura del Congreso: autoridades, profesora en lenguaje de lenguas y locutor.



Panel 1. *Perspectivas y políticas. El currículo como campo político, epistemológico y metodológico en la educación superior. Por qué, para qué y cómo innovar hoy el currículo universitario. Problemas, desafíos y propuestas.* Coordinadora: Mgter. Ana Vogliotti (Coordinadora del Congreso- UNRC- foto a la derecha). Panelistas: Lic. Roxana Puig (DNGU- SPU- ME de la Nación), Mgter. Liliana Abrate (DGES-MECBa-UNC- única panelista que intervino presencialmente), Dr. Jorge Steiman (UNSAM- UNVM) y Dr. Enrique Bambozzi (UNC- UPC). Se desarrolló con modalidad híbrida; a la derecha en la columna se observan los panelistas que intervinieron virtualmente.



Panel 2. *La formación transversal en el currículo universitario. Problemáticas emergentes y relevantes en la transversalidad curricular (ambiente, violencias, cuestiones de género, DDHH, diversidades, desigualdades, formación política, económica, problemáticas sociales, entre otras). Contenidos, metodología y prácticas en la transversalidad curricular.* Coordinadora Mgter. Marhild Cortese (FCH- Subsecretaria Académica UNRC- foto: a la derecha-). *Panelistas:* Dra. Silvia Bernatené (UNSAM), Dr. Germán Cantero (UNLu-UNER), Mgter. María del Rosario Badano (UADER) y Dra. Gabriela Inés Maldonado (UNRC- foto: a la izquierda-), única panelista que intervino presencialmente.



Panel 3. *La internacionalización de la universidad argentina: escenarios para la innovación curricular.* Coordinadora: Dra. Melina Talano (FCEFQyN- Sec. Posgrado UNRC). *Panelistas:* Dr. Pablo Beneitone (UNLa), Dra. Soledad Oregioni (CEIPIL-UNICEN) y Lic. Fabio Dandrea (FCH-UNRC), en la foto, primera fila: en el centro. Los profesores Dandrea y Beneitone participaron en el panel de manera presencial.



Panel 3. *La internacionalización de la universidad argentina: escenarios para la innovación curricular.* Panelistas: Dr. Pablo Beneitone (UNLa- arriba, derecha, en el uso de la palabra-), Prof. Soledad Oregioni (CEIPIL-UNICEN- única panelista con participación virtual) y Lic. Fabio Daniel Dandrea (FCH- UNRC, arriba izquierda y en la foto de abajo), Coordinadora: Dra. Melina Talano, en el centro de la fotografía.



Profesor Fabio D. Dandrea, decano de la FCH, panelista participante en el Panel N° 3.



Panel 4. *Integración de la formación, investigación y vinculación con el contexto en el currículo universitario. La sinergia de las tres funciones de la universidad en la formación curricular (problemas, dificultades, alternativas) en las carreras de grado.* Panelistas, de izq. a der.: Mgter. Zulma Perassi (UNSL), Dra. María Marta Reynoso (FCEFQyN- UNRC) y Dr. Mauro Mació (FAV-UNRC). *Coordinadora:* Mgter. Mariana Gianotti (FCH- UNRC). Todos los/as panelistas intervinieron en forma presencial.



28/10/22: *Panel de Cierre y conclusiones del Congreso*, de izq. a der., Subsecretarias Académicas: Prof. Gabriela García y Marhild Cortese, Secretario Académico Sergio González, Directora del Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH, Mariana Gianotti y Ana Vogliotti, Coordinadora de Programas y Proyectos Académicos de la Secretaría Académica de la UNRC.



Eje temático central

INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

**Dimensiones formales
y prácticas del currículo**

*Trabajos expuestos en las mesas,
según los seis sub-ejes*





Mesas de trabajo en dónde se expusieron las ponencias





Mesas de trabajo con expositores/as



Momentos del Congreso. Docentes y estudiantes del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH de la UNRC



Diplomas para graduados en las distintas carreras de la UNRC



Subeje 1

Políticas institucionales, innovación y diseños curriculares, evaluación de y en carreras.

- *Políticas institucionales y marcos normativos para la innovación curricular. Sus alcances, límites y ausencias*
- *Perfil profesional, alcances, objetivos de formación y propuesta curricular.*
- *Proceso de elaboración de los diseños curriculares.*
- *Evaluación de carreras y de aprendizajes.*



Autoridades, docentes, no docentes y estudiantes



Ing. Carmen Cholaky, Decana de la Facultad de Agronomía y Veterinaria.



Integrantes del Consejo Superior de la UNRC





Acto de colación de grados

Prácticas de Extensión incluidas en el currículo. Universidad Nacional del Litoral

Mariana Margarita Boffelli¹, Ivana Soledad Morelli² y Sandra Sordo³

Resumen

El trabajo comparte las acciones realizadas por el Área de Incorporación Curricular de la Extensión, como parte del Programa de Integración de Funciones en la Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Éste busca dar cuenta del proceso de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como prácticas sociales educativas.

En la UNL, la integración de docencia y extensión ha formado parte de la política universitaria, que remite al PDI⁴ (2010-2019) y toma como referencia que "...la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad,

1 T.O. Esp. en Docencia Universitaria; Directora de Extensión y coordinadora del Programa de Integración de Funciones de la Secretaría de Extensión y Cultura; Universidad Nacional del Litoral; extensionenelcurriculo@unl.edu.ar.

2 Lic. en Sociología; Integrante del área de Incorporación Curricular de la Extensión en la Secretaría de Extensión y Cultura; Universidad Nacional del Litoral; extensionenelcurriculo@unl.edu.ar.

3 Prof. en Ciencias de la Educación. Esp. en Docencia Universitaria. Integrante del área de Incorporación Curricular de la Extensión; Universidad Nacional del Litoral; extensionenelcurriculo@unl.edu.ar.

4 Plan de Desarrollo Institucional de la UNL (2010-2019).

lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”.

Con este marco, a partir de la Resolución CS N°274/07, la SEyC junto a la Secretaria Académica, coordinó acciones en pos de dicha integración, entre éstas, la creación de un dispositivo: las prácticas de extensión, con enfoque en la Educación Experiencial, así como la realización de sucesivas convocatorias de PEEE. El proceso de institucionalización se profundiza cuando estas prácticas forman parte del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de extensión Resolución CS N°16/19. Actualmente, las acciones para fortalecerlo, se enmarcan en el *Plan Institucional Estratégico 100+10* Resolución CS N°340/20 y se cuenta con más de 320 PEEE y más de 600 docentes formados.

Palabras clave: Integración docencia y extensión - Prácticas de extensión de educación experiencial - Acompañamiento - Institucionalización - Formación - Innovación curricular.

Abstrac

The work shares the actions carried out by the Área de Incorporación Curricular de la Extensión, as part of the Programa de Integración de Functions en la Secretaria de Extensión y Cultura (SEyC) of the Universidad Nacional del Litoral. It seeks to provide an account of the process of institutionalization of the Extensive Education Practices of Experiential Education (PEEE) as educational social practices.

At the UNL, the integration of teaching and extension has formed part of the university policy, which refers to the PDI (2010-2019) and takes as a reference that “...the integration between Extension and Education positions us from a perspective in which Cultural knowledge and academic-scientific knowledge are combined with other knowledge and knowledge that society has, which makes it possible to analyze and approach problems from a conception and understanding of complexity”.

With this framework, as of Resolution CS 274/07, the SEyC together with the Academic Secretariat, coordinated actions in post of said integration. Among these, the creation of a device: the practices of extension, with a focus on Experiential Education, as well as the realization of successive calls for PEEE. The institutionalization process deepens when these practices form part of the Integrated System of Programs, Projects and Extension Practices Resolution CS 16/19. Currently, the actions to strengthen it are framed in the Strategic Institutional Plan 100+10 Resolution CS 340/20 and counts with more than 320 PEEE and more than 600 trained teachers.

Keyword: Teaching integration and extension - Experiential education extension practices - Accompaniment – Institutionalization – Training – Curricular innovation.

Introducción

Lo que compartiremos desde el área de Incorporación Curricular de la Extensión, dependiente de la Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL, remite al PDI-UNL (2010-2019)⁵, tomando como referencia lo que éste expresa cuando dice:

5 Plan de Desarrollo Institucional – Universidad Nacional del Litoral (2010-2019).

[...] la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad (p. 20);

Tiene que ver con las acciones que tienden a fortalecer y profundizar mecanismos y estrategias institucionales en la integración de la docencia y la extensión, y que se enmarcan en el Plan Institucional Estratégico 100+10 aprobado por la Resolución CS N°340/20, cuya Línea Institucional Estratégica (LIE) 2 expresa:

Una Universidad que planifica su propuesta académica en todos sus niveles de manera articulada, transversal, con flexibilidad y estándares de calidad, orientada a formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica para integrarse a una sociedad democrática, con sólida formación profesional, con compromiso social y con competencias para un desempeño internacional; que asume el desafío de impulsar la interdisciplina en todas sus funciones sustantivas, con una mirada integral orientada a la sinergia académica; que se proponga... que oriente la función de la extensión al medio social e interactúe con los actores e instituciones de su territorio, fomentando el respeto a los derechos humanos y asegurando que sus graduados y graduadas, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas allí donde tengan arraigo.

Asimismo, en su objetivo 2 continúa diciendo: “Generar políticas académicas tendientes a fortalecer los procesos pedagógicos para un mejor desempeño del cuerpo de estudiantes en todas las carreras, procurando una adecuada convergencia entre trayectorias reales y las definidas en los planes de estudios”. A este paradigma responden las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, el dispositivo que integra la docencia y la extensión y que identificamos como las “actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo, basados en la Educación Experiencial”⁶.

Desarrollo

A partir de la Resolución CS N°274/07 en la que se da lugar al pedido que los estudiantes hacen al cuerpo colegiado, es que se crea el área Incorporación Curricular de la Extensión, en la actual Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL, dando respuesta al artículo 1° de la mencionada resolución que en su Reglamento expresa que es necesario “definir un marco de actuación que oriente y regule las «prácticas de extensión» de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral”. En este sentido y acorde a la reglamentación se diseñaron mecanismos tendientes a dar comienzo a su implementación, lo cual implicó un trabajo conjunto entre la actual Secretaría de Extensión y Cultura y la Secretaría Académica y de Innovación Educativa del área central, junto a las Secretarías de Extensión y Académicas de las unidades académicas (UUAA). Un trabajo que fue posible a partir de la reflexión y construcción de consensos por parte de los actores universitarios.

Así es como también, se elaboró el Plan y Acción (en adelante PyA) “*Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario*”, que buscó promover la institucionalización de las prácticas de extensión, enmarcadas pedagógicamente en el enfoque de la educación experiencial.

6 Camilloni A. y otros (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Cap. 1. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. 1a. ed. Santa Fe Universidad Nacional del Litoral.

Su propósito general fue el de “Consolidar la capacidad crítica y el compromiso social de los estudiantes, futuros graduados y docentes de la UNL”. Así es que se elaboró el Documento “*Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial*” (en adelante PEEE), -avalado por el Consejo Superior en julio de 2014- a los fines de dar marco a estas prácticas de extensión en la UNL. En función de esto, se acordó con las UUAAs realizar dos convocatorias por año académico a prácticas de extensión de educación experiencial. Actualmente, estamos por iniciar la 15° convocatoria.

Asimismo, en el marco del PyA mencionado, comenzó un proceso de acompañamiento y formación en el enfoque que sustenta a estas prácticas de extensión, destinado a equipos docentes interesados en llevarlas adelante. En estos espacios, que aún continúan, contamos con la presencia de la profesora Alicia Camilloni, asesora pedagógica externa de la UNL y la profesora Milagros Rafaghelli, asesora pedagógica interna. Asimismo, el área ICE realiza talleres y mesas de trabajo con equipos interesados en presentar propuestas de PEEE.

Desde la política institucional se asume que el encuentro, a partir de estos espacios posibilita la construcción, el enriquecimiento y fortalecimiento académico, permitiendo pensar y repensar las políticas de crecimiento institucional, con un sentido democrático.

Desde esta convicción, adherimos a las expresiones de las autoras Sandra Nicastro y María Beatriz Greco “El trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella” (2012:99).

En el marco del PyA, podemos mencionar también, la acción correspondiente a la evaluación de las primeras prácticas de extensión de educación experiencial, cuyas valoraciones y apreciaciones se constituyen en insumo para diseñar y abordar el segundo PyA “*Afianzando la Educación Experiencial como práctica innovadora en la UNL*”. Este Plan y Acción tuvo el propósito de profundizar en acciones que reafirmaron el compromiso de continuar con énfasis en la gestión curricular/académica de la extensión. Desde esta convicción, se potenciaron las articulaciones con la Secretaría Académica y de Innovación Educativa y en el marco de la implementación de la Certificación Complemento al Título (Res. CS. N°231/16), se incorporó el registro de las acciones llevadas adelante por los estudiantes en las prácticas de extensión de educación experiencial, visibilizándose el reconocimiento académico de éstas, en la formación de los mismos.

Asimismo, el proceso de institucionalización continuó con un trabajo mancomunado asumido por el área de Planeamiento y Evaluación que representa un área transversal/estratégica; y el área de Incorporación Curricular de la Extensión que integra el Programa de Integración de Funciones. Dicho trabajo se materializó a partir de dos proyectos: *Sinergia en la UNL: Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas* y *Consolidando sinergia en la UNL*, ambos enmarcados en la convocatoria “Sinergia” de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del MECCyT de la Nación, cuyo eje es el fortalecimiento de las capacidades institucionales, o la generación de nuevas capacidades, atendiendo a las propuestas que incluyan prácticas sociales educativas.

Según el artículo 2° de la Resolución N°233/18 del Ministerio de Educación de la Nación:

Las instituciones universitarias en el marco de su autonomía podrán determinar en base a su diseño curricular y los planes de estudio que formule, las prácticas sociales educativas que resulten relevantes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios en la identificación, intervención y solución concreta de problemáticas sociales,

productivas y culturales en el área de influencia; la atención, diagnóstico, análisis y propuesta de solución de casos que provengan del entorno social, o bien la formulación de proyectos de base social o con resultado social significativo y promuevan el compromiso en los futuros profesionales, a través de la comprensión de la función social del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

En relación a lo mencionado, se ha propuesto el objetivo general de *“adoptar institucionalmente a las PEEE como prácticas sociales educativas en la UNL.”*

A partir de aquí, se identifican algunas variables que se ponen en juego en las Prácticas de Extensión incorporadas a los programas de las asignaturas del currículo de grado en la UNL y que las consolidan como prácticas sociales educativas, a saber:

-La *interprofesionalidad* que convalida la idea de interdisciplinariedad y de trabajo colaborativo, en consonancia con la concepción de un currículo universitario amplio, que atiende a la complejidad de las problemáticas sociales y al momento socio histórico; y que se orienta al logro de aprendizajes auténticos, en pos de la formación integral de los estudiantes. Es decir, estas prácticas de extensión promueven el trabajo colaborativo de los que participan, en pos de un objetivo común, el de mejorar la realidad en la que se interviene.

-El *territorio social* que se ve fortalecido por el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Los equipos (con actores universitarios y no universitarios) definen el problema social, cultural, productivo, interdisciplinariamente, así como las acciones para abordarlo y lo hacen vinculándolo al territorio; de otro modo, se caería en percepciones, métodos y teorías aisladas.

Desde la UNL sostenemos que el territorio ordena las prácticas; pues éste es considerado como un espacio socialmente construido, lo que conlleva a no limitarlo al espacio físico. En él no solamente se desarrolla el accionar de las intervenciones de extensión, sino que incluye a los actores y agentes que componen el espacio. La complejidad de interacciones que rodean y definen al territorio determinan que se encuentra en permanente transformación. En tal sentido, el territorio es el ámbito en donde se producen y/o se reproducen prácticas y representaciones sociales, a través de los cuales los sujetos intervienen a nivel material y simbólico desde el lugar que ocupan. La interacción e intercambio de saberes que se dan en él posibilita el conocimiento de éste, así como su transformación. Asimismo, se resignifica el contenido y se identifican articulaciones entre la temática que aborda la práctica de extensión y las políticas públicas vigentes, focalizando en las acciones que pueden aportar a éstas y/o las que tienen anclaje en las instituciones participantes de la PEEE.

- *Evaluación de aprendizajes*: se considera que estas prácticas de extensión basadas en el enfoque de la EE convidan a otro modo de enseñar y aprender que problematizan los modos de evaluación de los aprendizajes, anclados en el paradigma tradicional. Cabe aclarar que, desde la Secretaría de Extensión y Cultura se acompañaron a los equipos docentes responsables de las PEEE en los procesos evaluativos de los aprendizajes de sus estudiantes, a través de espacios de intercambio -talleres- en los que se abordaron las relaciones entre el aprendizaje experiencial -qué se enseña, qué se aprende- y los criterios e instrumentos de evaluación posibles de utilizar en las PEEE.

- *La evaluación por parte de los actores sociales no universitarios*. Se considera que identificar problemas que se inscriben en el territorio social junto con los actores no universitarios y abordarlos mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario implica reconocer a “este actor” como un sujeto de derecho, protagonista, participativo y hacedor, que construye saberes, prácticas, cultura.

Desde este lugar se adhiere a una evaluación participativa donde todos los que conformen el equipo de la práctica de extensión de educación experiencial, estén incluidos en el proceso evaluativo, a través de espacios de diálogo e intercambio. Asimismo, en instancias de autorreflexión, que permitan identificar fortalezas y debilidades para introducir cambios necesarios, mejorar el territorio y reconocer las transformaciones, en términos de aprendizajes, que cada uno de los participantes construye en esa intervención.

Lo construido hasta aquí, convocó a la revisión y reformulación de la guía de consignas para la presentación de propuestas de PEEE y de los Informes de la PEEE: Informe final de la PEEE, Informe del estudiante participante de la PEEE e Informe final del actor no universitario.

Así es que, desde este lugar y en el marco del proyecto *Consolidando Sinergia en la UNL*, aprobado por Res SPU N°100/18, se presentaron 8 propuestas de PEEE pertenecientes a 7 Unidades Académicas.

Si bien la inclusión de las PEEE en las carreras de la UNL se encontraba en un proceso de avance, aún se evidenciaba la existencia de algunas carreras dependientes de Unidades Académicas, centros e institutos de nuestra Universidad que no habían tenido la experiencia de integrar la docencia y la extensión en los términos que propone el dispositivo.

De modo que, un trabajo más intenso se presentó junto a estas dependencias, con decisiones políticas que buscaron animar a los equipos docentes a transitar por la experiencia. En este sentido, se gestionaron acciones para que las PEEE se incluyeran en el actual Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de extensión de la Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC) con la intención de continuar su proceso de institucionalización en nuestra Universidad.

Este dispositivo de gestión que, a partir de la resolución CS N°16/19 contempla a las PEEE, se constituye en el más relevante de las políticas de extensión universitaria en la UNL y

Tiene como objetivo principal planificar y llevar adelante líneas de extensión que articulen las capacidades institucionales de la Universidad y sus prioridades, las necesidades territoriales, las políticas públicas y los actores sociales. Los programas, proyectos y prácticas de extensión representan espacios diferenciados de trabajo sobre temas de la agenda pública en los que la Universidad pone a disposición conocimientos académicos, desarrollos científicos y tecnológicos, trayectos curriculares, actores académicos y recursos presupuestarios (Reyna, Iucci, 2022:17).

En él se despliegan artículos que reflejan los principales aspectos que caracterizan a estas prácticas de extensión y que dan a conocer, entre otras cuestiones, los requisitos para su participación en las diferentes convocatorias. Es oportuno mencionar que la inclusión en dicho reglamento implicó gestionar la conformación de una Comisión Evaluadora para las propuestas de estas prácticas de extensión, -integrada por representantes de cada UA y del área ICE de la SEyC-, que adoptó criterios de revisión, consensuados con éstas, tendientes a alentar la inclusión de las mismas en el marco de las convocatorias en vigencia.

Este trabajo articulado permite una mirada interdisciplinaria y mayor acompañamiento a los equipos docentes desde las diferentes Unidades Académicas, que se encuentran interesados en presentar y desarrollar propuestas de PEEE.

Así es que, tomando desde la primera convocatoria que tuvo lugar en el año 2014 hasta la 13^o convocatoria, queda de manifiesto que las PEEE van en ascenso, alcanzando un total de 320 prácticas, con más de 600 docentes formados.

Cabe aclarar que el tiempo pandémico que atravesó el mundo interpeló el proceso de institucionalización de las PEEE, así como también, las formas de hacer en las diferentes instituciones. Así es que la universidad ha debido repensar y reprogramar acciones conforme a una nueva idea de presencia que se imponía y se resolvía provisoriamente, desde la virtualidad. En función de esto, los equipos docentes han readecuado sus acciones junto a los actores sociales no universitarios; y por su parte, los equipos de gestión han acompañado estos procesos, renovando así el compromiso en el territorio.

Algunas consideraciones

El recorrido realizado demuestra el desafío que asume la UNL, a partir de sus políticas institucionales y da cuenta del compromiso social que ésta tiene en la formación integral de sus futuros graduados.

A la luz de las ideas de Frida Díaz Barriga, entendemos que el dispositivo de integración de la docencia y la extensión en la UNL refleja un carácter innovador, en tanto, “la innovación cobra sentido porque son experiencias que potencian el convencimiento por parte de los actores involucrados respecto de las ventajas que pueden obtenerse al implementarlas, más allá de las paredes del aula universitaria.” (Boffelli, M; Sordo, S; Stepany, E 2022:29)

Es necesario enfatizar que el equipo de gestión confía en que la articulación entre las áreas centrales y las Unidades Académicas permite sumar esfuerzos, ampliar miradas, potenciar acciones y bregar por la permanencia del sentido democrático. En el mismo sentido, se reconoce que la mayor fortaleza institucional es contar con equipos docentes comprometidos con el trabajo territorial y la formación continua en aspectos inherentes a la integración de la extensión con la docencia. Se sostiene que la integración de las funciones implica comprender

[...] la importancia de la permanente reflexión de la universidad sobre sí misma, sobre su papel formador, y sobre el impacto que la movilización de los conocimientos tiene en la sociedad cuando se establece una asociación que facilita su mutua apropiación. (Camilloni, 2022:10).

Referencias bibliográficas

- Boffelli, Mariana y Sordo, Sandra. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. En Revista +E versión digital, (6), pp.16-23. Ediciones UNL.
- Camilloni A. y otros (2013). Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Cap. 1. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. 1a. ed. Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni A y otros (2022). Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender (3) Prólogo. 3a. ed. Universidad Nacional del Litoral.

- Kolb, David (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning an development.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. Englewood Cliffs.
- Llanos Hernández, Luis (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales.* Universidad Autónoma Chapingo.
- Nicastro, S y Greco, M. B (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Ed Homo Sapiens.
- Santos, Milton (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción.* Editorial, Ariel Geografía.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). *Las razones del currículo integrado en Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado.*

Documentos consultados

- Plan de Desarrollo Institucional – Universidad Nacional del Litoral (2010-2019).
- Plan Institucional Estratégico 100+10.
- Plan y Acción: Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario.
- Plan y Acción: Afianzando la Educación Experiencial como práctica innovadora en la UNL.
- Resolución CS N° 274/07 de la UNL.
- Resolución N° 233/18 del Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución CS N° 16/19 Reglamento Sistema Integrado de Programa, Proyectos y Prácticas de extensión de la SEyC.
- Proyecto SPU “Sinergia en la UNL: Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas”.
- Proyecto SPU “Consolidando sinergia en la UNL”.

Acompañando a los profesores en la promoción de la lectura, escritura y oralidad desde sus cátedras. Una política institucional

Carolina Cernusco¹, María Eugenia Lopez² y Alfredo Olivieri³

Resumen

En la actualidad se evidencia una ampliación en el acceso a los estudios superiores en el mundo. Aun cuando este fenómeno es alentador por la posibilidad de ingreso de sectores sociales excluidos, se observan escasos índices de graduación y también una fuerte deserción. Inciden en ello condiciones socio-económicas y personales de los estudiantes, pero también factores ligados a la enseñanza y a lo

1 Mgter. en Investigación Educativa; Lic. y profesora en Psicopedagogía, Profesora Asociada en Lectura y Escritura Académica, Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea; Universidad Provincial de Córdoba; Profesora en el Taller Escritura Académica en la Especialización en Adolescencia; Universidad Nacional de Córdoba; Profesora Invitada en la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. carolinacernusco@upc.edu.ar.

2 Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Maestranda en investigación educativa con orientación socioantropológica. Profesora regular en Pedagogía (UNC); Secretaria Académica en la Fac. de Educación y Salud (UPC). Profesora titular en Inst. Sup. de Formación Docente Leguizamón. Coordinadora del Programa de Alfabetización Académica “Lectura, Escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende” (FES-UPC). mariaeugenialopez@upc.edu.ar.

3 Esp. en Gestión Educativa. Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Profesor Asociado en Psicopedagogía Forense y Políticas Públicas. Prof. de Prácticas Profesionalizantes (UPC). Prof. Especialización en Adolescencia (UNC). Integrante del Programa Interdisciplinario con Infancias y Juventudes (DIFPES, FES-UPC). Integrante del Programa de Alfabetización Académica “Lectura, Escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende” (FES-UPC). alfredo@upc.edu.ar.

institucional. Entre los factores institucionales, la falta de dominio de las prácticas discursivas propias de la universidad que manifiestan los estudiantes, obedecen a deficiencias formativas de la educación superior. El movimiento “escribir a través del currículum” y las investigaciones en torno a la alfabetización disciplinar y literacidades académicas, insisten en la necesidad de asumir la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. En esta línea, la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), no está ajena a la preocupación en torno a las dificultades que experimentan los estudiantes en relación a las prácticas discursivas y sus repercusiones en el rendimiento académico, lo que llevó a la creación del programa: “Alfabetización Académica. Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende”. Desde este programa, el propósito es acompañar a los profesores en la promoción de la lectura, escritura y oralidad académica desde sus cátedras, a través de propuestas didácticas que las contemplan como contenidos a ser enseñados mientras se transmiten los contenidos sustantivos de cada unidad curricular.

Palabras clave: Alfabetización académica - Enseñanza universitaria - Acompañamiento docente - Políticas institucionales.

Abstract

Currently there is evidence of an expansion in access to higher education in the world. Even when this phenomenon is encouraging due to the possibility of admission of excluded social sectors, few graduation and a strong dropout rates are observed. The causes lie in the socio-economic and personal conditions of the students, but also in aspects of teaching and the educational institution itself. Among the institutional factors, the students’ difficulties in discursive practices, is due to formative deficiencies of higher education. The WAC (Writing across the curriculum) movement and research on disciplinary literacy and academic literacies insist on the need to assume the teaching of reading and writing at the university. In this line, the Faculty of Education and Health (FES) of the Provincial University of Córdoba (UPC), is not immune to the concern about the difficulties experienced by students in relation to discursive practices and their repercussions on performance. academic. This situation led to the creation of the program: “Academic Literacy. Reading, writing and orality, while teaching and learning”. From this program, the purpose is to accompany teachers in the promotion of academic reading, writing and orality from their courses, through didactic proposals that contemplate them as contents to be taught, while the substantive contents of each curricular unit are transmitted.

Keyword: Academic literacy - Higher education - Teaching accompaniment - Institucional policies.

Introducción

A nivel mundial, y en nuestro país también, se viene asistiendo sobre todo desde principios del siglo XXI a una ampliación en el acceso a los estudios superiores. Aún cuando este fenómeno es alentador, por la posibilidad de ingreso de ciertos sectores sociales hasta el momento relegados, “[se observan] bajos flujos de graduación como así también el stock de graduados, registrándose un promedio del 31% de deserción a escala mundial que se concreta mayormente en el primer año de la carrera” (Marchese; Peralta, 2012, p. 3).

Existen factores de diversa índole que pueden pensarse como posibles causales, tales como factores socio-económicos y personales, pero también los de orden institucional (Carlino, 2015; Marchese, Peralta, 2012). Entre estos factores institucionales de la educación superior podemos considerar ciertas creencias que operan como explicaciones únicas, históricamente sostenidas por la docencia universitaria. Nos referimos a que la falta de dominio que los estudiantes manifiestan con respecto a las prácticas discursivas propias de la universidad, habitualmente encuentra “explicaciones” en las deficiencias formativas de la educación secundaria. Como contrapartida, el movimiento anglosajón de escribir a través del currículum con referentes como Charles Bazerman, McLeod, Molina, Russell (tanto en Inglaterra y EEUU como en Latinoamérica -Ramírez Osorio y López-Gil, 2018-) y las investigaciones en torno a la alfabetización académica que llevan adelante numerosos equipos en Córdoba (liderados por Gloria Borioli, Claudia Ardini, Alicia Vázquez), en Buenos Aires (Paula Carlino, Elvira Arnoux, Federico Navarro) entre otros, vienen insistiendo en la necesidad de asumir la enseñanza de los géneros académicos y profesionales en aquellos ámbitos en que ellos tienen su despliegue: las universidades y las comunidades de práctica profesionales.

En esta línea, la Facultad de Educación y Salud (en adelante FES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba -Argentina- viene trabajando en distintas acciones, con diferentes actores institucionales (estudiantes, profesores, directores y coordinadores de carreras) a través de la institucionalización del Programa de “Alfabetización Académica. Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”. En este sentido, la FES asumió el compromiso de, por un lado, producir conocimiento situado respecto a la problemática y, por otro, diseñar y poner en marcha diversas líneas de trabajo institucional a partir de ese conocimiento producido.

Contexto institucional. Antecedentes

La Universidad Provincial de Córdoba es una institución de reciente creación que se erige sobre la base de institutos de formación docente de larga trayectoria en la provincia. En el caso de la universidad su fecha de creación es el año 2007⁴ y la FES, en su formato actual, se creó en el año 2018. El pasaje de formas institucionales de nivel superior no universitario hacia formas universitarias, ha traído como consecuencia nuevas demandas y exigencias en relación no sólo a la formación de los estudiantes, sino también a lo que se considera propio de la docencia universitaria.

De este proceso de transformación deviene una preocupación compartida que cruza las reflexiones y las acciones de los diversos actores institucionales, impactando tanto en las condiciones del trabajo docente como en las representaciones y expectativas personales e institucionales relativas a su tarea. Así, la investigación y la comunicación del conocimiento producido (en los códigos legitimados en el campo académico) aparecen como demandas para todos los profesores, que ya no pueden depender de iniciativas personales o de algunos equipos docentes que históricamente venían desplegando prácticas de investigación (como hemos indagado en Olivieri, Arnoletto, Molina, Rodríguez y El Hay, 2018). Desde una nueva realidad se configura como desafío para los profesores el generar espacios para pensarse como lectores y escritores dentro de esta nueva comunidad académica, y como promotores de los procesos de alfabetización académica de nuestros estudiantes.

4 La Universidad Provincial Córdoba fue creada en el año 2007 durante la primera gobernación de José Manuel de la Sota, sancionándose el 11 de abril de ese año la Ley de creación N° 9375. La misma se constituyó sobre la base de ocho institutos terciarios: Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred (Instituto de base de la actual Facultad de Educación y Salud), Escuela de Teatro Roberto Arlt, Escuela de Bellas Artes Figueroa Alcorta, Escuela de Artes Aplicadas Lino Eneas Spilimbergo, Escuela de Cerámica Fernando Arranz, Conservatorio de Música Félix Garzón, Instituto del Profesorado en Educación Física, la Escuela Superior de Turismo y Hotelería Montes Pacheco.

Pero ello no sólo llevó a procesos reflexivos en relación a la tarea docente, sino también a analizar el proceso mismo de construcción del rol del estudiante universitario. En principio, podemos afirmar que un estudiante universitario es aquel sujeto que ingresa a la universidad. Sin embargo, el solo ingreso no asegura construcciones sustantivas, sino que en el trayecto formativo el estudiante ha de adquirir competencias en torno a la lectura y escritura que le posibilitará no sólo su tránsito por los estudios universitarios sino también su egreso. “Al finalizar la formación universitaria el desempeño profesional de los graduados universitarios [les requerirá] habilidades comunicativas diversas, en general poco anticipadas por la formación de grado” (Cassany y López, 2012, p. 350).

Como consecuencia de ello se fueron produciendo cambios y construyendo propuestas, cuyo objetivo giró en torno a la necesidad de formar a estudiantes en la adquisición de las convenciones propias de las prácticas discursivas del ámbito académico, pero también a los profesores a fin de que como expertos de la disciplina incorporen junto a los contenidos específicos, las prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza. Asumir esto implicó comenzar a trabajar en dos direcciones: con los estudiantes y con los profesores, a fin de tomar bajo su responsabilidad la tarea de alfabetizar desde el interior de las propias cátedras.

En paralelo a este proceso se gestó un equipo que, bajo la perspectiva de la investigación-acción, comenzó una línea de indagación en torno a las prácticas discursivas académicas y su enseñanza en la universidad. El equipo construyó una identidad en relación a esta temática y a un abordaje cualitativo denominado “Escritura Acompañada”. Ininterrumpidamente desde 2016 llevaron adelante proyectos de investigación sobre: prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de la FES⁵, escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía⁶, que en el bienio siguiente se amplió a todas las licenciaturas de la Facultad⁷ y, finalmente, acerca de la construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura⁸.

Estos proyectos de investigación, junto a otras formas de construcción de conocimiento situado en esta Facultad en general y en cada carrera en particular, posibilitaron construir conocimiento respecto a las prácticas de escritura de los estudiantes, a las intervenciones de los profesores en el acompañamiento de los procesos de escritura, a los obstáculos o posibilidades que promueven el acercamiento a la producción textual requerida en ámbitos académicos y profesionales.

5 Proyecto: Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba: su revisión y reformulación. Dirigido por María Eugenia Lopez y codirigido por María Eugenia Romero del Prado y Analía Mayorga. Período: 2016-2017. Aval: Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

6 Proyecto: Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Dirigido por Alfredo Luis Olivieri y codirigido por Andrea Roxana Arnoletto. Período: 2018-2020. Aval y financiamiento: MINCYT (Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba).

7 Proyecto: Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Dirigido por María Eugenia Lopez y codirigido por Claudia Rodríguez. Período: 2020-2021. Aval: Secretaría de Posgrado e Investigación, Universidad Provincial de Córdoba.

8 Proyecto: La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud. Dirigido por Carolina Cernusco y codirigido por Claudia Rodríguez. Período: 2022-2023. Aval: Secretaría de Posgrado e Investigación, Universidad Provincial de Córdoba.

Programa de Alfabetización académica “*Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende*”

El programa nace con el propósito de acompañar a los profesores de la Facultad en la promoción de las prácticas discursivas del ámbito académico. Se parte de la idea que los docentes universitarios tenemos la responsabilidad de incorporar la lectura y escritura como objetos de enseñanza, diseñar experiencias de aprendizaje que las involucren, a fin de que los estudiantes adquieran las competencias en torno a éstas, y de este modo se favorezca el desempeño académico y la preparación para el ejercicio profesional que realizará a futuro. En relación con estos propósitos es que el programa se ancla en la Secretaría Académica de la FES.

Está constituido por profesores de la Facultad, con recorridos profesionales y docentes diversos, formados en Psicopedagogía, Psicomotricidad, Ciencias de la Educación, Educación Especial y Comunicación Social. Representan comunidades disciplinares diferentes y son responsables de cátedras diversas, tales como las Prácticas Profesionalizantes, Didáctica, Taller de Lectura y Escritura Académicas, en las diversas carreras que se dictan en la Facultad. Esto evidencia que, contrariamente a lo que ocurre en otras universidades de la Argentina y el mundo, este equipo no está integrado por graduados en el campo de la Lingüística o las Letras, sino que la formación de los integrantes del equipo en torno a la alfabetización académica es parte de las decisiones y procesos individuales y colectivos. En términos individuales, cada quien se continúa formando en instancias de formación de posgrado y a partir de la inclusión en equipos de investigación externos cuyos objetos de investigación pertenecen al mismo campo de problemas. Estos recorridos personales aportan al espacio que despliega procesos de autoformación y posibilitan el diseño y realización de propuestas destinadas tanto a profesores como a estudiantes de la Facultad.

Principios sustantivos e identitarios del Programa

Los principios sustantivos e identitarios que rigen este programa están en consonancia con la comprensión de enseñanzas y aprendizajes universitarios desde una modalidad de docencia compartida y práctica reflexiva. Desde nuestro planteo, proponemos una práctica horizontal entre profesores de las diferentes carreras y un diálogo entre disciplinas como modalidad de trabajo para compartir fines, objetivos y estrategias en torno a la lectura, la escritura y la oralidad en la FES.

Desde las culturas de colaboración se arenga la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores con la posibilidad de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente y pedagógico- didáctica para elevar la calidad de la enseñanza, al estimular la asunción de riesgos y favorecer la diversidad de las estrategias docentes (De La Barrera, 2002). En este sentido, la propuesta del programa desmitifica la idea de la práctica de enseñanza individual y en soledad que profesionaliza, para dar lugar a la construcción de conocimiento desde la instancia de trabajo común. Se entiende que los profesores pensamos y reconstruimos nuestra praxis en una dialéctica compartida con otro profesor: a la vez que el profesor piensa, se piensa sobre el camino recorrido de la enseñanza y el aprendizaje y colabora en que los otros piensen en sus propios caminos. Mientras esto sucede tomamos consciencia y construimos conocimiento, pero nunca desde una mirada única (De La Barrera, 2002).

Desde estos enunciados intentamos apostar a un ámbito de relaciones por el sentido de comunidad, apoyo, relación mutua, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido, como tarea espontánea y de participación voluntaria, valorando la colegialidad como el punto en el que los docentes podemos aprender unos de otros, poner en común nuestras pericias y desarrollarlas juntos (De La

Barrera, 2002). Por eso mismo, como expresa Freire (1997) no hay que pensar sin entendimiento y éste no es algo transferido, sino coparticipado.

Resquebrajar las culturas del aislamiento, potenciar la construcción de significados entre las distintas disciplinas de la FES (Psicopedagogía, Psicomotricidad, Pedagogía Social y Educación Especial) y posibilitar la interdependencia entre los profesores para llevar a cabo actividades de docencia e investigación que contribuyan a su desarrollo profesional y a prácticas pedagógicas reflexivas, se constituye en un desafío para el desarrollo de políticas y estrategias institucionales de acompañamiento como es el Programa de Alfabetización Académica de la FES.

El acompañamiento al que nos referimos (Nicastro y Greco, 2012; Borioli, 2015; Agreda Reyes y Perez Azahuanche, 2020) implica un estar ahí en términos simbólicos, pero también en términos físicos. Lo hacemos compartiendo las clases con los colegas bajo el formato de cátedra compartida; habilitando espacios de encuentro con profesores para diseñar conjuntamente una secuencia didáctica donde hay un interés de trabajar específicamente aspectos de las prácticas discursivas; proponiendo talleres de trabajo sobre géneros académicos; sosteniendo espacios de colaboración para la producción de pósteres o ponencias que se presentan en eventos académicos propios de la FES, entre otros.

Es decir, el acompañamiento implica construir dispositivos que nos permitan sostener la presencia para compartir saberes y colaborar en la tarea de enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad a través del currículum. Uno de los propósitos de esta modalidad de trabajo horizontal, se relaciona con la convicción de que es el modo más potente para instalar esta concepción de la práctica docente universitaria, donde la enseñanza de los saberes disciplinares, específicos de la unidad curricular, se piensa totalmente imbricada a la enseñanza de las prácticas discursivas necesarias para aprender y mostrar lo aprendido (géneros formativos), para comunicar los conocimientos nuevos para la disciplina que resultan de procesos de investigación (géneros académicos científicos) o ligados al ejercicio de las profesiones que se estudian en la universidad (géneros profesionales). Esta forma de acompañamiento nos va permitiendo poner en discusión preconceptos y mitos, desde la conversación y no la imposición.

Intervenciones realizadas

En función de los fundamentos y de las intenciones que dan origen al Programa de esta Facultad, las intervenciones se concentraron en el acompañamiento de la función de docencia universitaria. Sin embargo, también se despliegan líneas de trabajo relacionadas con las otras dos funciones identitarias de toda universidad: la investigación y la extensión.

Instituir una perspectiva como la de la Alfabetización Académica en la FES requirió (y aún hoy persiste como desafío) una mirada muy atenta y sistemática que nos permitiera relevar los mitos que funcionaban como explicaciones docentes del saber o no saber de los estudiantes (como los reseñados con anterioridad), las representaciones en torno a la propia experticia o no de los profesores para poder acompañar desde allí a sus estudiantes, las construcciones didácticas que estaban realizando y el modo en que se incluían las prácticas de lectura, escritura y la oralidad en esas propuestas. Debíamos relevar las preocupaciones en torno al dominio de las prácticas discursivas por parte de los estudiantes, expresadas por: las direcciones de carrera; los profesores del Taller de Lectura y Escritura Académicas (al inicio del trayecto formativo, en primer año), del Taller de Trabajo Final de Licenciatura (en el último año de cada carrera) y los profesores del Campo de las Prácticas Profesionalizantes en las cuales ocupan un lugar central las tareas de escritura. Además, desde nuestra perspectiva no podían quedar al margen las voces de los propios estudiantes.

Desde el Programa se desplegaron diversas estrategias y se diseñaron distintos instrumentos para construir este conocimiento situado respecto a las prácticas discursivas en la Facultad. Podemos mencionar que se realizaron reuniones con las direcciones y coordinadoras de las cuatro carreras, encuestas a estudiantes y profesores, entrevistas a profesores, espacios de análisis en el marco de talleres con docentes y las investigaciones propiamente dichas.

Inicialmente el trabajo se concentró en las cátedras de prácticas profesionalizantes debido a que éstas son espacios curriculares presentes en todas las carreras y a lo largo de todos los años, jugando un papel muy importante, en tanto integran y articulan horizontal y verticalmente los contenidos provenientes de las distintas asignaturas. De este modo actúan como espacios vertebradores en la formación de los estudiantes contactándolos con su futuro ejercicio profesional, ya sea como Psicopedagogos, Psicomotricistas, Pedagogos Sociales o Profesores Universitarios en Educación Especial. Desde estos espacios curriculares los profesores solicitan la elaboración de textos que responden a los géneros discursivos profesionales, los cuales necesitan ser enseñados.

Las acciones conducentes a producir conocimiento tuvieron en sí mismas efectos de intervención. En los primeros encuentros con las directoras de las carreras y profesores de las prácticas se comenzaba por reflexionar sobre: qué se lee y qué se escribe; cómo, cuándo y en qué consisten las tareas que realizan los profesores y estudiantes; los tipos de consignas que se diseñan para los estudiantes y el acompañamiento en la resolución de las mismas. Dichos encuentros adquirieron características de espacios de reflexión y análisis hacia el interior de las diferentes cátedras, lo que permitió que los profesores comenzaran a tomar conciencia de la necesidad de asumir la responsabilidad y compromiso de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. Así mismo permitió el surgimiento de la necesidad de formarse a fin de poder acompañar a sus estudiantes, pero también repensar los proyectos de cátedra para incluir la lectura y escritura como contenidos a ser enseñados y desde allí diseñar propuestas didácticas que promuevan dichas prácticas.

Los talleres se organizaron a partir de demandas específicas de formación que llevaron a priorizar determinados géneros discursivos (Bajtín, 1998). Por un lado, la solicitud de las cátedras de Prácticas (de las cuatro carreras de la Facultad) con respecto a la escritura de *informes* principalmente como formas de puesta en texto de las experiencias vividas durante sus prácticas. Por otro lado, la presencia de las *Jornadas de Prácticas* que se realizan todos los años en la Facultad, como espacios de intercambio entre profesores, estudiantes e instituciones co-formadoras. Estas jornadas representan una gran oportunidad, fundamentalmente para los estudiantes, de participación en espacios a través de los cuales se fueron contactando con las modalidades de circulación del conocimiento académico-científico, pero al mismo tiempo los inicia en las prácticas discursivas de estas comunidades (especialmente en lo que refiere a la escritura y oralidad académica).

Frente a ello, se organizaron talleres, cuyas temáticas fueron el proceso de escritura y los procesos de acompañamiento en la elaboración de pósteres científicos, informes y ponencias. Se ofrecieron como espacios destinados a los profesores a fin de que ellos mismos puedan orientar a sus estudiantes en función de los desafíos específicos de sus cátedras. En cada uno de ellos el eje giró en torno al proceso de escritura como un proceso cognitivo de generación de ideas, puesta en texto y revisión, retomando los modelos de Flower y Hayes (1980) y de Scardamalia y Bereiter (1987).

Esto se constituyó en una instancia clave en el proceso de construcción de acuerdos de los diferentes equipos de cátedra. Desde este contexto conceptual se fueron trabajando cada uno de los géneros discursivos, según sus particularidades.

Estos espacios promovieron un trabajo colectivo y colaborativo, de intercambio en relación a la escritura de cada uno de estos géneros desde cada campo disciplinar (Pedagogía Social, Psicope-

dagogía, Psicomotricidad, Educación Especial), definiéndose y buscando acuerdos conjuntos. Así mismo, los profesores pudieron expresar sus inquietudes, necesidades y juntos poder reflexionar en torno al desafío que implica enseñar a escribir a los estudiantes desde cada asignatura. Cada uno de estos talleres fueron acompañados de diferentes materiales bibliográficos que podían ser consultados desde el aula virtual habilitada a los profesores para tal fin.

Al término de los talleres se continuó trabajando, a solicitud de algunos profesores, en el acompañamiento desde el interior de sus cátedras en la elaboración de estos géneros. En algunos casos se acompañó la escritura académica de los propios docentes, sistematizando experiencias de enseñanza o resultados de investigaciones y estimulando así su presentación en eventos académicos, que para muchos era la primera vez que lo hacían como autores y expositores. De esta manera los profesores participaron de espacios donde por momentos fueron aprendiendo y enseñando, al mismo tiempo junto a sus estudiantes.

Pero si bien nuestro Programa busca trabajar con los profesores, se han realizado acciones tendientes a acompañar a éstos a partir de la intervención con los estudiantes. Estas acciones han consistido en una asistencia ante el elevado número de estudiantes por cátedras y la imposibilidad de dar respuestas a las necesidades de todos, especialmente en el marco de las Jornadas de Prácticas de la FES. En este sentido, se realizaron espacios de supervisión y asesoramiento a estudiantes para la elaboración de los diferentes textos a ser presentados en las jornadas. Esto se constituyó en un espacio de intercambio y producción colectiva de importante participación por parte de los estudiantes de las diferentes carreras y años de la FES, posibilitando retomar conceptos centrales trabajados con sus profesores en las cátedras y aportar algunos otros en torno al proceso de escritura en el que la generación de ideas, puesta en texto y supervisión otorgan un especial sentido a la tarea.

En esta línea de acción se proporcionaron diversos materiales bibliográficos de lectura que fueron acompañando las acciones, como así también se elaboraron distintos materiales, a manera de guía y orientación tanto a profesores como a estudiantes, en formato textual o bien videos. Los mismos fueron colocados en el aula virtual del programa con acceso a todos los profesores de la FES y a los estudiantes.

La irrupción en nuestras vidas de la pandemia del coronavirus generó la rápida necesidad de repensar el acompañamiento ya que, desde lo físico-presencial en nuestro país (Argentina), no fue posible. El año lectivo a nivel universitario no pudo dar inicio desde la presencialidad y la virtualidad se presentó como única alternativa en sus comienzos y se quedó para todo el año. Ante esta nueva realidad se analizaron y pusieron en marcha diversas estrategias a fin de habilitar espacios donde poder encontrarnos con los profesores, para continuar pensando y diseñando juntos propuestas didácticas *virtuales* centradas en las prácticas discursivas.

Así se organizaron conversatorios en articulación con el equipo de Tecnología Educativa de la Facultad, dirigidos a toda la Universidad Provincial e interesados externos a la misma. Otra acción fue una cátedra abierta la cual se realiza en conjunto con el Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ/ Brasil.

En este momento, nos encontramos organizando espacios de acompañamiento a profesores, a fin de que ellos puedan guiar y orientar a sus estudiantes en la producción de los diferentes textos a ser presentados en las Jornadas de Prácticas a realizarse en el mes de octubre del corriente año en nuestra facultad. Asimismo, se está acompañando en la revisión de antecedentes y la producción de acuerdos sobre ciertos géneros formativos y géneros profesionales en el campo de la Pedagogía Social.

Consideraciones finales

El desarrollo del Programa se encuentra en un momento sostenido por fuertes convicciones compartidas en torno a la necesidad de promover la alfabetización académica pese a que por momentos se percibe un ritmo pausado. Somos conscientes que las transformaciones necesarias a nivel pedagógico - didáctico conllevan reflexiones sobre las teorías y las prácticas de la enseñanza respecto de la lectura, escritura y oralidad. Esto ha implicado hasta el momento gestionar la comunicación entre las distintas disciplinas a través de espacios de trabajo en colaboración con la co-responsabilidad de construir conocimientos en nuestra universidad.

Pensar la docencia universitaria como profesión requiere co-formación más allá del conocimiento experto del campo disciplinar a enseñar, por lo tanto, creemos estar en un tiempo promisorio cobrando relevancia los diferentes procesos de reflexividad que acontecen en el seno de las intervenciones del equipo, los cuales se convierten en ejes estructurantes del programa. Entendemos que la reflexión crítica actúa profesionalizando, cuando logramos objetivar la práctica, pero no como un hecho impersonal y ajeno, sino como un proceso de inter-subjetividad. En este sentido, seguimos apostando a los espacios de intercambio, apoyo, relación mutua, auto-revisión y aprendizaje compartido que nos contactan con los sentidos construidos por unos y otros en torno a la alfabetización académica.

Referencias bibliográficas

- Agreda Reyes, A. y Perez Azahuanes, M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Bajtín, M.M. (1998) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI. En https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf. Consultado el 20 de Enero de 2023.
- Borioli, G. (2015). *La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba*. Praxis educativa, v.19, n. 3. pp. 45-52.
- Carlino, P. (2015). *Alfabetización académica 10 años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Distrito Federal México, v.18, n 57, pp. 355 - 381.
- Cassany, D. y López, C. (2012). De la universidad al mundo laboral: continuidades y contrastes entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir en las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- De La Barrera, S (2002). *Práctica docente y pedagógica en la universidad: Fundamentos de una docencia compartida*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Flower, L. y Hayes, J. (1990). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Infancia y aprendizaje*. Barcelona, v. 49, pp. 3- 19.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno.

- Lopez, M.E. y Bustos, M.A. (2019). ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica desde la perspectiva de profesores de Psicopedagogía. En: Falconi, O.; Abrate, L. (comps.) *XI Jornadas de Investigación en Educación. "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación" A 100 años del nacimiento de María Saleme de Burnichon*. 1 ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Investigaciones, Área de Educación. Vol. IV. pp. 123-135.
- Marchese, E. y Peralta M.I. (2012). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Argentina*, Buenos Aires: Los Polvorines Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Olivieri, A.; Arnoletto, A., Molina, D., Rodríguez, C. y El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *INVESTIGA+*, n.1, pp 119- 122.
- Ramírez Osorio, L. y López- Gil, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. D, (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, vol. 58, pp. 43 – 64.

Lineamientos curriculares que fundamentan la innovación educativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Una mirada desde adentro

Leticia Concha¹ y Paola Verónica Rita Paoloni²

Resumen

En el trabajo presentado nos propusimos conocer las representaciones de las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto sobre los lineamientos curriculares que postula el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) para la formación de Ingenieros. Específicamente, focalizamos nuestra atención en cuestiones vinculadas al emprendedorismo, es decir, en conocer las acciones particulares que se están llevando adelante en el marco de la formación de grado, de posgrado y de extensión en relación con la promoción de vocaciones emprendedoras.

En relación con la metodología de investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, con el posterior análisis desde un posicionamiento con un enfoque sociocultural que considera fundamentalmente aportes provenientes desde la Psicología Educativa. El estudio se enmarcó desde una perspectiva cualitativa, cuyo propósito es analizar y comprender los datos recabados desde la óptica

1 Lic. en Psicopedagogía; Becaria Doctoral; Universidad Nacional de Río Cuarto; leti_c95@hotmail.com.

2 Dra. en Psicología; Prof. Adjunta en Didáctica II y Psicología Educativa; Universidad Nacional de Río Cuarto; paopaoloni17@hotmail.com.

de los participantes, responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. En relación con los procedimientos de análisis de datos, se recurrió a métodos cualitativos, considerando los lineamientos de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992) orientada a la construcción de categorías emergentes a partir de los datos para, de esa manera, establecer relaciones relevantes entre las categorías elaboradas.

Los resultados obtenidos se consideran de sumo interés institucional debido a la relevancia de la temática teniendo en cuenta que, desde la Facultad de Ingeniería y la propia Universidad Nacional de Río Cuarto en su conjunto, se encuentran interesados en profundizar en el emprendedorismo como opción profesional.

Palabras clave: Educación - Lineamientos curriculares – Ingeniería – CONFEDI - Emprendedorismo.

Abstract

In the work presented, we proposed to know the representations of the authorities of the Faculty of Engineering of the National University of Río Cuarto on the curricular guidelines postulated by the Federal Council of Deans of Engineering (CONFEDI) for the training of Engineers. Specifically, we focus our attention on issues related to entrepreneurship, that is, on knowing the particular actions that are being carried out within the framework of undergraduate, postgraduate and extension training in relation to the promotion of entrepreneurial vocations.

On the other hand, in relation to the research methodology, the semi-structured interview was used, with the subsequent analysis from a position of a sociocultural approach that fundamentally considers contributions from Educational Psychology. The study was framed from a qualitative perspective, whose purpose is to analyze and understand the data collected from the perspective of the participants, answer the research questions and generate knowledge. In relation to the data analysis procedures, qualitative methods were used, considering the guidelines of the grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992) oriented to the construction of emerging categories from the data for, of that way, establish relevant relationships between the categories developed.

The results obtained are considered of great institutional interest due to the relevance of the subject, taking into account that, from the Faculty of Engineering and the National University of Río Cuarto as a whole, they are interested in delving into entrepreneurship as a professional option.

Keyword: Education - Curricular guidelines – Engineering – CONFEDI - Entrepreneurship.

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad comprender el sentido que las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto tienen sobre los lineamientos curriculares que postula el Consejo Federal de Decanas y Decanos de Ingeniería (CONFEDI) para la formación de Ingenieros. Cabe aclarar que hicimos hincapié en los aspectos que se relacionan con las competencias genéricas, más concretamente la Cultura Emprendedora.

En relación con la argumentación que fundamenta el tema a investigar se considera fundamental retomar a la autora Formichella (2004), con quien se acuerda sobre la mirada desde la que nos posi-

cionamos a la hora de comprender la estrecha relación que debe haber entre el fomento de la cultura emprendedora y el rol que tiene la Universidad, entendiendo que la persona tendrá la posibilidad de desarrollar el espíritu emprendedor mediante el proceso particular de socialización que lleve a cabo. Y es aquí donde no podemos negar el rol preponderante que tiene la educación para el desempeño y la formación de competencias emprendedoras.

Por otra parte, cada vez resulta más difícil ignorar que en la actualidad, en virtud de los cambios que se han dado en la estructura de las organizaciones, se exige cada vez mayor coordinación entre las personas para realizar acciones. Surge la necesidad de asumir distintos tipos de funciones o puestos de trabajo, contar con la capacidad para enfrentar los cambios, anticiparse a las situaciones y crear alternativas novedosas para la solución de problemas. Cobrando vital importancia el papel que desempeñan las competencias transversales en la construcción de identidades profesionales (Paoloni et al., 2019; Rinaudo y Paoloni, 2015; Rodríguez Martínez, 2012).

De acuerdo con los objetivos planteados, el siguiente trabajo se estructura en la presentación del marco teórico que respalda la investigación, seguida de la explicitación de materiales y métodos de recolección de datos, con la posterior exposición de los resultados y las consideraciones finales.

Marco teórico

A modo de inicio, se retoma el propósito del que parte la educación el cual es brindar respuestas a la necesidades de afrontar cambios de forma continua, no sólo a nivel profesional sino además en cuestiones personales, sociales y culturales, entre otras; de afrontar escenarios complejos que requieren el desarrollo de novedosas capacidades y habilidades, incluso nuevos modelos culturales, sistemas de valores, pautas de actuación y modos de vida; de saber desempeñarse en un mundo que desborda de información pero en el que las personas pueden perder su identidad (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2016).

En este mismo sentido, se puede argumentar que la compleja formación en cada campo requiere la presencia de espacios curriculares de síntesis, de articulación de conocimientos, así como de competencias de análisis para distinguir los elementos de las realidades complejas y acceder al logro de visiones de conjunto que den cuenta de la complejidad del conocimiento, los requerimientos de integración, de contextualización y de disponibilidad de un marco coherente de actuación (Litwin, 2009); y que se conformen procesos en los que los proyectos se ahonden, complejizan y principalmente se aúnen esfuerzos, potenciando así una formación con características de transversalidad que beneficiarán el futuro ejercicio profesional.

Ante la situación planteada, se torna preponderante describir qué se entiende por currículo, teniendo en cuenta que el mismo refleja un marco general de consensos signados por una lucha de intereses en un contexto histórico, social y cultural particular donde las relaciones entre los diversos sistemas se conjugan para hacer realidad un proyecto educativo institucional o programa institucional, su ideal de sociedad, su concepto de educación y de cultura (Peña y Aponte, 2018).

En congruencia con lo antes mencionado, se hace necesario mencionar el rol vital que ha tenido en la configuración del currículum de las carreras de Ingeniería la conformación del CONFEDI, teniendo en cuenta que son un grupo de Decanos que se encargan de diseñar y postular los lineamientos curriculares pertenecientes a estas carreras en Argentina.

De este modo, se puede enunciar que el CONFEDI en 2001 llevó a cabo una investigación para lograr un acuerdo sobre la definición de la palabra ingeniería debido al mal uso del vocablo por la sociedad argentina. Decidieron adoptar la definición que utiliza el Accreditation Board of Enginee-

ring and Technology, de EE. UU., con leves ajustes para que pudiera ser aplicada a las modalidades de nuestro país (Ferrando, 2014).

A mediados de la década de los años 90, período de nuestra historia en el cual la Educación Superior experimentaba un crecimiento de la matrícula universitaria y una diversificación de las instituciones se crea la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU). El Ministerio de Educación a través de la Resolución N°1232/01 establece los estándares de acreditación para las Carreras de Ingeniería y en base a los mismos se elaboran los informes de autoevaluación institucional, así como los de los pares evaluadores (Ferrando, 2014).

Asimismo, se definen los contenidos curriculares básicos obligatorios de las carreras que se consideran imprescindibles para que el título sea reconocido en cuanto a su validez nacional. Dichos contenidos se refieren a la información conceptual y teórica apreciada como imprescindibles y, además, permite un espacio para que cada Institución proyecte el perfil profesional que desea a través de las competencias en las que pretende formar a sus futuros graduados universitarios, las cuales suelen aparecer en el Área de Formación Complementaria, dentro de las que se encuentran las competencias transversales, las cuales son entendidas como competencias genéricas comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y valores (Rodríguez Martínez, 2012).

Con respecto a los contenidos de Ciencias Sociales, Humanidades y Economía, cada una de las Instituciones pueden formularlos siempre y cuando los mismos tengan en cuenta aspectos significativos y sean coherentes con el perfil del graduado que se aspira a formar. En este sentido, es importante aclarar que se retoma este material para poner en evidencia que ya desde el año 2001 se apunta a que en todas las carreras terminales troncales se incluyan contenidos que se enfoquen en el desarrollo de actitudes emprendedoras y proactivas.

Por otra parte, considera que deben ser de conocimiento público y estar expresamente definidos tanto los objetivos de la carrera, la misión de la Institución, el funcionamiento, la reglamentación respectiva, así como el perfil profesional que se pretende y el respectivo plan de estudios, que debe preparar para la práctica profesional de la carrera y detallar los alcances de la misma (Ferrando, 2014).

Dentro de este marco de contextualización de antecedentes se suma el accionar y la puesta en marcha en el año 2018 del Centro de Cultura Emprendedora de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicho centro se encuentra impulsado por tres Secretarías: la Económica, la de Extensión y Desarrollo y la de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Sus actividades se dirigen fundamentalmente a la capacitación y al apoyo de la cultura emprendedora de estudiantes, graduados, docentes y nodocentes de la Universidad y emprendedores de la ciudad de Río Cuarto y su zona de influencia.

Las afirmaciones anteriores sugieren que sea recuperada la Ley de Educación Superior N°24.521, que establece que es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y posgrado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, la enunciación de los conocimientos y competencias que tales títulos legitiman y las actividades que se les permiten llevar a cabo según el alcance de sus respectivos títulos (Ley de Educación Superior N°24.521).

Según el informe presentado por Molina y Falcón (2019) se evidencian avances troncales en lo que respecta a los procesos de evaluación para la acreditación de carreras durante el período que corresponde a los años comprendidos entre el 2015 y el 2019. Por otro lado, se forjaron nuevos

marcos para la comprensión del proceso de evaluación, acreditación y formulación de estándares de segunda generación que hacen eje en la propuesta académica y no en los componentes institucionales. Las Carreras de Ingeniería no fueron la excepción, debido a que el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y el Consejo de Universidades ratificó la propuesta presentada en el Libro Rojo del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). Cabe señalar que esta propuesta se realiza conforme lo establecido en la Resolución N°989/2018 del Ministerio de Educación “Documento marco sobre la formulación de estándares para la acreditación de carreras de grado” y tomando como referencia las Actividades Reservadas Profesionales aprobadas por el mismo Ministerio mediante la Resolución N°1254/18.

En el mismo sentido, Postigo y Tamborini (s/f), plantean que en los últimos años se ha observado que algunas de las universidades argentinas han incluido cursos extracurriculares, cátedras opcionales, laboratorios de incubadoras empresariales y otras actividades orientadas al desarrollo de las capacidades emprendedoras. Es por este motivo, que algunas Casas de Altos Estudios de Argentina comenzaron a apostar por la importancia de brindarle un espacio en sus programas y contenidos, impulsando modificaciones culturales entre sus estudiantes, presentando así al emprendedorismo como una opción plausible para el progreso a nivel personal y profesional permitiendo estimular un mayor acercamiento con los sectores productivos (Postigo y Tamborini, s/f).

Sin embargo, es importante considerar que la formación y desarrollo de la cultura emprendedora en dichos centros de estudio no se da de manera lineal, sino mediante un proceso de integración de los conocimientos y con el desarrollo de factores que hacen a la actitud del emprendedor (Pérez, 2013).

Metodología

Características de la investigación

El estudio que presentamos se propuso como finalidad comprender el sentido que le otorgan las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto al emprendedorismo y a los modos de promover iniciativas emprendedoras desde la formación de grado.

Se considera relevante puntualizar que la investigación se abordó desde los principales postulados de la Psicología Educativa con un enfoque sociocultural. El objetivo de la presente investigación se abordó a través de una metodología cualitativa, ya que se la consideró adecuada para acceder al estudio del mundo empírico social en los contextos reales en que se produce, logrando que el investigador pueda acceder a los significados propios de dichos contextos mediante la participación en los mismos. En nuestros días la investigación cualitativa se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad (Vasilachis, 1992).

Participantes

En relación a los participantes de la presente investigación, se entrevistó a las Autoridades de la Facultad de Ingeniería, dentro de los cuales se encuentran el Decano, Vicedecano, Secretario Académico, Secretaría de Vinculación con el Medio, Secretario de Posgrado, Secretario Técnico y Directores de Carrera.

Materiales y modalidad de recolección de datos

Se contactó por vía e-mail a las autoridades para acordar un día y horario, con la finalidad de poder llevar adelante la entrevista de manera presencial. Se logró tomar contacto efectivamente con 10 de las mismas.

Asimismo, se puede destacar que se contó con el consentimiento de los participantes presentes de la investigación, teniendo en cuenta que las entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de tener fiel registro de las conversaciones mantenidas con los mismos. Decidimos enfocarnos, como equipo, en los siguientes interrogantes: ¿En qué sentido se vincula la nueva propuesta del CONFEDI sobre el emprendedorismo con la actual propuesta formativa?, ¿Qué objetivos se propone la Universidad retomar de los lineamientos del CONFEDI sobre el emprendedorismo?, ¿Cómo los llevaría adelante? y ¿Hay alguna propuesta concreta que apunte este fin?

Procedimientos de análisis de datos

Al momento de analizar los datos recabados, se recurrió al análisis cualitativo orientado a la construcción de categorías emergentes de los datos a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas.

Resultados

En el presente apartado desarrollamos el análisis de carácter cualitativo sobre las entrevistas realizadas a las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, rescatando fragmentos que enuncian sus percepciones sobre la temática. A partir de los datos recolectados se confeccionaron las siguientes categorías de análisis: 1) Hacía una formación de grado emprendedora transversalizada; 2) Congruencias con los lineamientos curriculares; 3) Ir más allá de la formación técnica y 4) Revalorizar otros espacios para el desarrollo de competencias emprendedoras.

Como primera categoría de análisis, se plantea *la importancia de una formación de grado emprendedora transversalizada*, haciendo referencia principalmente a la necesidad que postulan las autoridades en sus entrevistas. Sí bien hay algunas diferencias en el cómo llevarlo adelante, en su mayoría están de acuerdo en que los espacios de formación sobre la temática deben estar a lo largo del cursado de toda la carrera, ya sea con el dictado de cursos o con la implementación de materias optativas, y que actualmente algunas actividades extracurriculares que se presentan al alumno se les dificulta poder realizarlas por cuestiones que hacen a la incompatibilidad horaria con otros espacios de formación sobre emprendedorismo. Como se puede evidenciar en las siguientes citas:

(...) me parece que, en todo fuese así pero no es dar un curso de... o dar un eh... una... una asignatura de tal tipo, sino que tiene que estar distribuido en la carrera, digamos. Es... es... son acciones distribuidas. (...) A nivel totalmente transversal. Totalmente. A4

Bueno, lo está haciendo la Universidad, digamos, muchas universidades, están dando cursos, proponiéndolo, digamos, es una visión que el conjunto de Ingeniería, docentes y sobre todo los que estamos en los últimos años del perfil profesional se hagan eco de esto y... y adviertan a los alumnos que pueden ir por ese camino. A5

También ahora se estuvo hablando del tema de las incompatibilidades, porque bueno, decir yo quiero que el alumno haga otra cosa, también lo hablamos un poquito indirectamente. A8

En relación con la segunda categoría podemos mencionar a las *Congruencias con los lineamientos curriculares por parte de la Facultad*. Se puede visualizar en las entrevistas que las autoridades se encuentran en consonancia con los lineamientos que plantea CONFEDI y explícitamente manifiestan que están trabajando al interior de las comisiones curriculares para plantear modificaciones, ajustes y nuevas propuestas en relación con los planes de estudio sobre cada una de las carreras que ofrece la FI-UNRC. Se hace referencia principalmente a la reducción de horas obligatorias, la expansión del número de horas destinadas a la formación complementaria y la necesidad de una actualización de los planes de estudio para dar respuesta a las demandas del medio actual.

La idea en este sentido es que también en los planes de estudio estamos reduciendo las horas obligatorias para generar esa posibilidad porque si no estaríamos generando más sobrecarga y es una cuestión que me parece también importante en esto (...). Bueno eso es un trabajo que estamos haciendo desde todas las carreras. Un trabajo combinado, de alguna manera, donde estamos viendo definir, eh...cuáles son las competencias del CONFEDI y las competencias específicas del plan de estudio. Luego, a partir de ahí, ver cómo cada asignatura va a contribuir al desarrollo de esas competencias y a partir de eso trabajar en lo que son los resultados de aprendizaje para lograr esas competencias. A9

(...) se está mirando mucho... es la forma del programa de las asignaturas, el tema de las competencias que se van digamos, tocando, fortaleciendo (...) la Facultad creó una comisión con un representante de cada carrera donde se está evaluando, se toman los planes de estudio, se mira el formato, se redactan como guías para que los docentes también lo puedan hacer. A6

Es lo que... la necesidad de modificar los planes de estudio, para actualizarlos a las necesidades de... del medio local, digamos, de... de del medio actual. A4

(...) ampliación de las horas de asignaturas complementarias (...) le estamos dando una vuelta, lo que tenga que ver con la cuestión empresarial y emprendedor con lo cual lo estamos complementando con el nuevo plan de estudios (...) estamos reorganizando toda la asignatura. A10

Lo que sí que se está pensando en incluir todas las sugerencias en el plan de estudios. Eso seguro. Se está viendo cómo. A8

La necesidad de ir más allá de la formación técnica, es la tercera categoría que surgió a partir del análisis de los datos recabados. Entendiendo que además de la formación técnica que brinda la Universidad, la cual cabe aclarar que como se ha enunciado en varios estudios llevados adelante por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), se encuentra muy bien valorada. Se torna ineludible, en razón de lo expuesto, dar respuesta a las demandas de la capacitación de los ingenieros en otras áreas como lo son las competencias transversales que aportan y enriquecen el desempeño como profesional.

(...) nosotros enseñamos una ciencia dura, muy exacta y son como muy fanáticos del conocimiento científico eh... y luego nos olvidamos de las competencias blandas y de repente teníamos estudiantes eh... graduados eh... que tenían que interactuar con Recursos Humanos y no tenían habilidades para interactuar con otra persona y nosotros dijimos ¿Por qué no hemos hecho esto antes en la carrera? (...) Los egresados al fin y al cabo lo iban aprendiendo con los años, nosotros dijimos podemos enseñar estas competencias antes eh... y bueno... y luego que ellos después se perfeccionen en el futuro. A2

Es decir, la formación por ahí que termine siendo tan integral y amplia y no... no específica en un tema permite el desarrollo de habilidades. A7

(...) hacerle ver a nuestros estudiantes las otras capacidades, las otras actitudes que uno debe tener (...) un ejemplo puntual, nosotros dimos hasta trajimos un actor que les daba expresión corporal, los hacía bailar, los hacía decir cosas y los hacía gritar que... un ingeniero jamás se pensó que lo iba a hacer en su carrera (...) entonces meter esta cuestión de expresión corporal como una actividad en un ciclo que se llama Semana de la Ingeniería nos pareció desafiante, interesante y la verdad que todavía se habla de esto digamos. Fue algo muy llamativo. Se habla positivamente. A4

(...) incorporar como una cuestión fundamental la formación eh... sí la formación central en Competencias, centrada en el estudiante con lo cual más allá de que uno lo piense con..., más allá de que uno le dé el nombre de emprendedorismo creo que las Competencias que se han definido como Competencias Transversales siempre que se haga énfasis en eso, en la formación van a estar contribuyendo al emprendedorismo, porque está la competencia de trabajo en equipo, de comunicación efectiva, de aprendizaje autónomo, más allá de ser emprendedor, con lo cual creo que son todas competencias que de alguna manera contribuyen a formar parte del perfil emprendedor. ¿Sí? Aún cuando no se abordara directamente cómo formar emprendedores. A9

Como última categoría, se manifiesta la necesidad de *revalorizar otros espacios para el desarrollo de competencias emprendedoras*. En este sentido, se comprende que hay diversas actividades de extensión e investigación que mediante la curricularización y la legitimación por parte de la Facultad pueden ser espacios propicios donde desarrollen competencias emprendedoras siendo un ejemplo de ello los nodos de integración, las prácticas socio-comunitarias, entre otras, como se pueden visualizar en las siguientes citas:

Estamos tratando de decir, bueno... cómo empezar a curricularizar estas actividades que son extras, que son de extensión que pueden ser... como las prácticas socio-comunitarias, que puede ser algún cualquier otro tipo de actividad de extensión que tenga que ver, por ejemplo, con estos nodos de integración también. A8

Se está trabajando en nodos de integración como herramienta para generar proyectos que nucleen más de una carrera, de una carrera... que tengan multipropósito (...) nosotros les tenemos que generar lugares donde el estudiante pueda poner en práctica algunas de las competencias que va de alguna manera... no las no... no... no está bien, les sirve aprender... Uno no aprende la competencia, sino que las va adquiriendo y va

fortaleciendo en el trayecto de la carrera. Este espacio que decimos, que mencionaba... el espacio que se llamaba el nodo de integración. A3

Quiero que participe del IDEATON (...) pero está cursando a full y no le da el tiempo. Entonces ellos priorizan la cursada y al final no hacen nada de lo otro. Entonces sí. La idea es decir bueno (...) de alguna forma incluirlos dentro del currículum para que ellos puedan realmente hacer las... esas actividades. A2

Consideraciones finales

A modo de cierre, se cumplió con el objetivo que se planteó el cual era conocer las representaciones con las que contaban las autoridades de la FI-UNRC sobre los lineamientos del CONFEDI en relación al emprendedorismo.

Se puede enunciar que, si bien son resultados parciales los hallazgos realizados, han contribuido de manera sustancial para identificar y resaltar los puntos sobre los que se ha avanzado y se planifica dar continuidad y profundidad. Nos deja muchas cuestiones importantes sobre las que reflexionar y muchas otras las ha reforzado como puntos angulares partiendo desde el posicionamiento de que las competencias se pueden desarrollar y, en este sentido, se otorga un lugar preponderante al rol que tiene la educación en esta cuestión. Es decir que, el espíritu emprendedor no es un rasgo con el que sólo algunas personas cuentan de manera completa y otras no, sino que forma parte de un rango de comportamiento que puede ser enseñado y aprendido (Pérez, 2013).

Para finalizar, con relación a los posibles caminos sobre los que se podría continuar se pueden enunciar: la mirada de las autoridades de la Secretaría de Extensión, las voces de los graduados que se encuentran en el ejercicio de llevar adelante un emprendimiento y a las autoridades de la FI-UNRC sobre cuestiones que hacen a las modificaciones con relación a la vuelta a la presencialidad.

Referencias bibliográficas

- Ferrando, K. (2014). Perfil del ingeniero y formación complementaria en carreras de Ingeniería. Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12272/4037>.
- Formichella, M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. INTA.
- García Valcárcel, A. (2016) Educar en la Sociedad de la Información Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130219/1/Educar%20en%20la%20sociedad%20de%20la%20informacion.pdf>.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Press.
- Ley N° 24521/95 Ley de Educación Superior de la República Argentina.
- Litwin, E. (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. En Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Disponible en: http://www.uba.ar/images_noticias/image/conferencia2.pdf.

- Molina, C. y Falcón, P. (2019). Consejo de Universidades: parlamento del sistema universitario argentino. Recopilación de acuerdos 2015-2019. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Paoloni, P. V; Rinaudo, M.C. y Martín, R. (2019). Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales. Total de páginas: 304. ISBN: 978-987-760-179-4. Ciudad de Córdoba: Editorial Brujas. Disponible en https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/libro_yo_tu_ellos_y_nosotros.pdf.
- Peña, M. y Aponte, M. (2018). Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red. 1ª Edición. Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica. Santiago de Guayaquil.
- Pérez, M.J. (2013). Emprendimiento, iniciativa y creatividad. En *Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral* (pp. 108-112). Salamanca, España: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo.
- Postigo, S. y Tamborini, M. F. (s/f). Educación y Entrepreneurship en Argentina: El caso de la Universidad de San Andrés. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Entrepreneurship en Argentina. Caso de la Universidad San ANdr s.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Entrepreneurship%20en%20Argentina.%20Caso%20de%20la%20Universidad%20San%20ANdr%20s.%20(1).pdf).
- Rinaudo, M.C. y Paoloni, P.V. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13(2): 73-90 (mayo-agosto 2015). ISSN: 1887-4592. (España). Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5439-17838-1-PB.pdf>.
- Rodríguez Martínez, A. (2012). Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Diseño curricular orientado a la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores profesionales para la carrera de Contador público

Leila Di Russo de Hauque¹

Resumen

A partir de diseños curriculares universitarios analizados y habiendo relevado la opinión de graduados, docentes de grado y posgrado se observa una brecha entre los contenidos plasmados en los planes de estudio y ciertas habilidades requeridas para el ejercicio profesional en la carrera de Contador Público en la Argentina.

Estudiantes que cuentan con excelentes calificaciones, han demostrado un brillante desempeño al ser evaluados en los contenidos de cada disciplina en particular, pero cuando son interpelados a aplicarlos articuladamente para la resolución de problemas concretos, fracasan.

Si la currícula universitaria no incluye la formación en habilidades, se generarán disparidades en la calidad de los servicios que ofrecerán los profesionales, aún habiendo obtenido el mismo diploma y en la misma institución. Aquellos egresados que luego de la graduación y en el quehacer cotidiano de su profesión puedan desarrollar destrezas para integrar los conocimientos adquiridos de manera

1 Prof. Titular Dpto. Contabilidad e Impuestos FCE UNL - Directora del Área Educación del Centro de Estudios Científicos y Técnicos de la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas. - Miembro de la Comisión de Educación de la Asociación Interamericana de Contabilidad - Coordinadora Académica Maestría en Responsabilidad Social Organizacional UNL. Contacto: lhauque@yahoo.com.ar.

aislada en cada asignatura y llevarlos a la práctica con una mirada holística, respetando los valores éticos, serán profesionales de primera calidad; en comparación con aquellos que jamás lo logren individualmente.

Este trabajo propone crear espacios integradores a lo largo de toda la carrera de Contador Público que permitan articular disciplinas, tendientes a lograr graduados formados en contenidos, pero también en habilidades, capaces de responder a problemas concretos de la realidad, de manera integral, científicamente y con valores éticos, acorde con las demandas del siglo XXI.

Palabras Clave: Diseño curricular - Contador Público - Espacios integradores - Habilidades.

Abstract

Considering curricular designs, and surveys among accountants and undergraduate and graduate professors, it could be said that there is a gap between the objectives reflected in the curriculum of the university and certain skills required for the professional practice of Public accountants in Argentina.

Students with excellent grades have shown brilliant performance when being evaluated in the contents of each particular discipline, but when they have to use them articulately to solve specific problems they fail in many occasions.

If the university curriculum does not include skills training, there will be disparities in the quality of the services offered by different professionals, even if they have obtained the same diploma in the same institution. Those accountants who were able to develop skills to integrate contents acquired in isolation in each subject and put them into practice with a holistic view, while respecting ethical values, will be first-class professionals compared to those who never make it on their own.

This paper proposes to create integrated curriculum spaces throughout the entire course of studies that allow articulating disciplines, tending to achieve graduates trained in contents, but also in skills, capable of responding to concrete problems with an integral and scientific point of ways, considering ethical values, following the demands of the 21st century.

The paper also conveys the idea that no topic is “taboo” at any stage of the educational journey, and each content should be put into practice by the student assuming himself as a future professional. Thus they will acquire knowledge in relation to their true vocation and their future practice.

Keyword: Curricular design - Public Accountant - Inclusive spaces - Skills.

Introducción

Las prácticas educativas universitarias que se observan a menudo tienden a caer en el reduccionismo frente a la necesaria integralidad del conocimiento.

En las trayectorias educativas analizadas, existe una tendencia a enfatizar distintos contenidos aislados de cada una de las disciplinas estudiadas, como nichos, cuya síntesis y vinculación ha quedado en manos de los profesionales luego de la graduación.

Muchas veces se ha podido observar, en la interacción con estudiantes que cuentan con excelentes calificaciones y que han demostrado un brillante desempeño al ser evaluados en los contenidos de cada disciplina en particular, que cuando son interpelados a aplicarlos articuladamente con conceptos de varias disciplinas para la resolución de problemas concretos, fracasan.

Más allá de que en los ámbitos universitarios se busque lograr una formación integral para la ciudadanía, el estudiante debe proponerse no sólo encontrar la validez y utilidad de lo que aprende, sino también la pertinencia en relación con el contexto en el que se desarrollará su futura actuación profesional. El trabajo diario del Contador Público no implica soluciones de cuestiones que apliquen conocimientos de una u otra disciplina de manera aislada.

Si la Universidad no brinda una formación que permita articular disciplinas y desarrollar habilidades para el trabajo, por la inexistencia de espacios curriculares integradores, habrá abandonado a su suerte a los estudiantes en la responsabilidad de la síntesis e integración de esos conocimientos. Esta situación generará disparidades en las habilidades para resolver problemas que demuestren los profesionales al ofrecer sus servicios al mercado, aun habiendo obtenido el mismo diploma y en la misma institución. Aquellos graduados que por sí solos puedan desarrollar las destrezas necesarias para integrar los conocimientos y llevarlos a la práctica con valores éticos, serán sin dudas profesionales de primera calidad, en comparación con aquellos que jamás lo puedan alcanzar solos.

Es importante remarcar que, en la Argentina, son las instituciones universitarias las que otorgan el título habilitante para ejercer cualquier profesión, sin necesidad de someterse a exámenes acreditadores a cargo de los organismos profesionales como ocurre en otros países.

En este trabajo se propone crear espacios curriculares de diálogo sistémico entre disciplinas tendientes a lograr graduados que respondan a los problemas concretos de la realidad, formados de manera integral, científicamente y en valores, para un ejercicio profesional exitoso, acorde con las demandas del siglo XXI.

La investigación realizada

Se decidió encarar una investigación de tipo exploratoria, indagando la opinión de graduados, docentes de grado y de posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas a la que pertenece la autora de este trabajo. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas, en profundidad, en forma individual, conteniendo un cuestionario base que se utilizó como guía para la indagación.

En su mayoría, los docentes tanto de grado como de posgrado, han expresado que observan un gran entusiasmo en sus estudiantes por participar cuando los casos de aplicación de las teorías los conectan con el ejercicio profesional y les permiten asociarlas con los conocimientos adquiridos. Ejemplo de ello son los juegos de simulación empresariales en los que participan mayormente los estudiantes de Administración de Empresas.

Algunos de los docentes entrevistados reconocieron el valor agregado del enfoque sistémico articulador de disciplinas, pero resaltaron que para crear los casos hay que no solo trabajar mucho, sino además tener un conocimiento amplio de los contenidos vigentes de varias asignaturas del plan de estudios.

Sin embargo, todos coincidieron que por causa de la autoevaluación realizada a la carrera de Contador para el proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se vieron obligados a adaptar sus diseños curriculares a los estándares fijados y de ese modo replantear sus propuestas didácticas de antaño.

Quizás, el mayor desvelo resaltado por los docentes de grado en las entrevistas, ha sido el tema de poder desarrollar el programa completo en un tiempo escaso. Pareciera que de ese modo se cumple con el trabajo asignado, con la carga horaria formal y desarrollando lo prometido el primer día de clases.

La selección de los temas tiene que ver con el tiempo que llevan estas propuestas y, por lo tanto, con lo que implican desde la cobertura curricular. Relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite también instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios promueven (Litwin, 2008, p. 121).

Cuando se los consultó respecto de las dificultades que han podido observar en la formación, respecto de ciertas habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión, tanto los docentes de grado como los de posgrado de materias iniciales y los graduados que reciben recientes egresados en el mercado laboral, coincidieron en remarcar las siguientes:

- Dificultades para recordar y transferir lo aprendido en asignaturas aprobadas.
- Dificultades para argumentar y defender una postura con fundamentos teóricos aprendidos.
- Escasa motivación para preguntar y para comprender.
- Escasa motivación para estudiar más allá de lo mínimo necesario para aprobar las materias.
- Conflictos vocacionales, típicos de carreras tradicionales.
- Dificultades para debatir y desarrollar pensamiento crítico.
- Desconocimiento de herramientas tecnológicas y redes de acceso a información científica. A pesar de los mitos de que son nativos digitales, solo manejan las redes sociales para comunicarse.
- Dificultades para la expresión oral, escrita y corporal en presentaciones formales de trabajos.

Estas apreciaciones no hacen más que visibilizar que la brecha entre la formación universitaria y las habilidades y capacidades que demanda el mercado laboral, se va ampliando cada vez más.

El desafío será permitir que la brecha se siga ampliando o adaptar el modelo de enseñanza y aprendizaje a las necesidades actuales. La evolución de las prácticas docentes “exige a los alumnos nuevas competencias en el uso de la información y de la comunicación, (y) también exige nuevas funciones a los profesores” (Villar Angulo, 2004, p. 488).

¿Qué se entiende cuando hablamos de integración de la práctica en la enseñanza?

Téngase en cuenta que cuando la Resolución N°3400/17 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina menciona actividades prácticas, no está haciendo referencia a los ejercicios prácticos que estamos acostumbrados a facilitar a los estudiantes como guías por unidades, elaboradas por las cátedras.

La Resolución 3400 del Ministerio de Educación de Argentina (2017) en el Anexo III, en concordancia con lo expuesto en este trabajo, señala:

Integración de teoría y práctica: el proceso de formación de competencias profesionales que posibiliten la intervención en la problemática específica de la realidad socioeconómica debe, nece-

sariamente, contemplar ámbitos o modalidades curriculares de articulación teórico-práctica. Éstas deben recuperar el aporte de diversas disciplinas. El diseño de actividades de aprendizaje debería tender a un trabajo de análisis y reelaboración conceptual que permita su transferencia al campo profesional, posibilitando, de esta manera, una comprensión integral del rol del Contador Público.

Resolución de situaciones problemáticas: El proceso de apropiación del conocimiento requiere del desarrollo de la capacidad de solución de situaciones problemáticas ya que de esta manera se tiende al logro de dos importantes objetivos: Por un lado, se compromete activamente a los estudiantes como actores involucrados y corresponsables en la solución de las mismas. Por otro, se genera un ambiente de aprendizaje en el que los docentes promueven y privilegian la indagación abierta, más allá de los contenidos desarrollados en cada espacio curricular. La formación práctica de la carrera de Contador Público desde esta perspectiva, permite la resignificación de los contenidos teóricos y su aplicación a la futura actividad profesional. La enseñanza focalizada en las prácticas profesionales debe estimular la integración de los conocimientos, la reflexión sobre la realidad profesional y la toma de decisiones con fundamentación. Técnicas adecuadas para este tipo de aprendizajes son, entre otras:

- la problematización,
- el estudio de casos,
- el análisis de incidentes críticos,
- los ejercicios de simulación. (pp. 9-10)

Esta nueva demanda curricular implicó capacitar a los docentes acerca de qué implicaba formación práctica en el nuevo esquema planteado, situación que desconocían y, en algunos casos, consideraban como estrategias opcionales antes de la sanción de la citada resolución.

El enfoque sistémico articulador de disciplinas implica un cambio en la tarea del docente tradicional, el que no muchos estarán dispuestos a afrontar. Implica un enfoque de la enseñanza orientado hacia la comprensión para la resolución de problemas.

La escuela inteligente brinda a los maestros la oportunidad de pensar, de hablar entre sí y de conocer mejor sus niveles superiores de comprensión dentro de su asignatura, y los alienta a prestarles seria atención durante la enseñanza. Esta enseñanza no es terriblemente técnica ni agotadora. Solo exige un poco más de lo que hacen muchos maestros de ideas avanzadas (Perkins, 1995, p. 91).

Teniendo en cuenta la opinión de las Normas Internacionales de Educación (IES), emitidas por el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría de la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2019), respecto de las habilidades requeridas para un buen ejercicio profesional. En la IES 3 se refiere a las Habilidades Profesionales, agrupándolas en:

- Habilidades Intelectuales.
- Habilidades para las relaciones interpersonales y la comunicación.
- Habilidades Personales.
- Habilidades de organización.

En tanto, la IES 4 se refiere a valores profesionales, ética y actitud. Menciona como requisitos para una formación acorde al ejercicio profesional ideal:

- El escepticismo y juicio profesional.

- Principios éticos.
- Compromiso con el interés público.

Y la IES 5 se refiere a la Formación Práctica, basándose en mecanismos que evalúan las producciones profesionales.

Es importante remarcar que la evaluación final de las capacidades y competencias es normalmente adicional a las calificaciones puramente académicas.

Las habilidades y actitudes mencionadas, nos llevan a reflexionar si estas metas educativas se pueden lograr con el formato actual de la currícula de la Carrera de Contador Público o es necesario realizar ciertos ajustes a la misma. Algunas adecuaciones ya se realizaron en lo formal mediante las reformas implementadas para lograr la acreditación de la carrera en el período 2018-2019. Corresponderá evaluar si se han podido implementar en la práctica educativa o solo quedaron plasmadas en la letra de los programas. Si no se han implementado aún, corresponderá indagar los motivos, entre los que podría darse la resistencia al cambio, por estar aferrados a la enseñanza tradicional a la que algunos docentes están demasiado acostumbrados, por falta de capacitación o por otras razones a subsanar. El mejor plan de estudios en manos de docentes que no lo comprendan y/o no lo compartan, también naufraga.

La propuesta de este trabajo se basa en promover que los futuros profesionales logren formarse en todas las citadas habilidades dentro del ámbito universitario, partiendo de la hipótesis de que no son innatas, sino que es nuestra responsabilidad, como docentes, educarlos para poder adquirirlas.

¿Cuáles son las habilidades prioritarias a desarrollar en los estudiantes?

El diseño de los espacios de práctica integradores no tendrá como objetivo incorporar nuevos temas desconocidos por los estudiantes, sino que deberá centrarse en la integración de los contenidos ya aprendidos y en la formación en las siguientes habilidades:

- Habilidad para encontrar, validar y procesar información en situaciones que demanden aplicar conocimientos y herramientas aprendidas en diferentes asignaturas ya aprobadas.
- Habilidad para trabajar en equipo.
- Habilidad para abordar transversalmente un problema desde la mirada de varias disciplinas.
- Visibilizar dilemas éticos en la resolución de problemas|.
- Desarrollar pensamiento crítico.
- Habilidades comunicacionales.

Una propuesta de diseño de espacios curriculares integradores de conocimientos y formadores en habilidades

La propuesta se basa en incorporar a la currícula de Contador Público espacios integradores formales que permitan hacer una parada en la vorágine del trayecto recorrido, tanto en tramos iniciales, como intermedios y finales de la carrera. El objetivo debería ser poder mirar hacia atrás, analizar con espíritu crítico, con una mirada ética y reflexiva y transferir todos aquellos conocimientos ad-

quiridos, bajo el formato tradicional de enseñanza, a la resolución de situaciones similares a las que ocurrirán en el ejercicio profesional.

Estos espacios intentarán, en cierta medida, llevar a la práctica el desarrollo de planes de estudio bajo la mirada del enfoque sistémico y articulador de distintas áreas del conocimiento.

...el camino correcto descansa en desarrollar programas de estudio que provean en alguna medida a los intereses de los estudiantes, pero que a la vez muestren la permeabilidad necesaria para que los mismos puedan percibir las limitaciones de sus propios campos de estudio. Trayendo nuevas formas de analizar temas dentro de los intereses de los estudiantes, el programa de estudio se mantiene integrado, pero a la vez se abre. En ese proceso, los estudiantes se colocan en posición de ser más críticos de su aprendizaje, pero en una forma constructiva (Barnett, 1990, p. 187).

Teniendo en cuenta la opinión relevada de los graduados, docentes de grado y posgrado, para que estos espacios puedan ponerse en práctica, será necesario definir las siguientes pautas:

- Que los estudiantes conozcan previamente cuáles son los contenidos que, habiendo sido aprendidos y evaluados en asignaturas anteriores, deberán repasar para poder aplicarlos en la resolución de los casos.
- Que sean los docentes responsables del espacio los que formen los equipos de trabajo buscando el aprendizaje colaborativo.

En lo referente a la composición de grupos, dependiendo de criterios como el nivel de habilidad de los componentes, sexo, condiciones socio-económicas, etcétera, se formarán grupos homogéneos o heterogéneos. Así, cuando se trabaja sobre una destreza específica... se recomiendan grupos homogéneos. Cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos, los grupos heterogéneos son más adecuados. Cuando el profesor tenga dudas, se recomienda establecer grupos heterogéneos. La selección al azar puede ser efectiva (Villar Angulo, 2004, p. 381).

- Que los equipos de docentes o tutores responsables que estén a cargo sean interdisciplinarios, pues se trata de formar a los estudiantes en habilidades que tienen que ver mayormente con el ejercicio profesional, pero también con la comunicación oral y escrita, el uso de herramientas informáticas, imágenes, el lenguaje corporal, entre otros.
- Que los estudiantes sean instados a trabajar la mayor parte del tiempo solos, sin la permanente intervención del equipo docente como regulador de las decisiones que vayan tomando en el grupo de trabajo, permitiéndoles desarrollar una mayor creatividad en la resolución de los problemas planteados y entendiendo que no existe una única solución oficial pretendida por el equipo docente para aprobar el espacio integrador.

(L)os alumnos *descubren* la evaluación: observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Llegan a discriminar los gustos del profesor, sus hábitos y todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar (Villar Angulo, 2004, p. 557).

- Que la redacción de las consignas de las actividades a realizar, respecto de los casos propuestos sea completa y con las adecuadas indicaciones de acuerdo al plan de trabajo diseñado. La libertad en el trabajo de los estudiantes esperada, tiene que venir acompañada de una

correcta redacción de los casos propuestos. Se requerirá que busquen solos la fuente y los canales para la obtención de la información necesaria, intentando acercarse a la realidad del trabajo profesional.

- Que los estudiantes puedan consultar en foros de discusión con sus pares de otros equipos a través de aulas virtuales o la creación de grupos en redes que sean de uso habitual por los participantes, con la moderación de algún integrante del equipo docente.
- Que los estudiantes tengan que cumplir con una determinada cantidad de créditos otorgados por la asistencia a eventos tales como charlas, conferencias y congresos.
- Que los estudiantes tengan plazos fijados para las presentaciones, acordados en el inicio del cursado, para ir socializando avances de sus trabajos en forma oral y escrita.
- Que los estudiantes realicen sus presentaciones finales en eventos organizados por la institución que permitan socializar los trabajos realizados, con la participación de autoridades de la Facultad y público en general.
- Que los estudiantes sean evaluados por las habilidades adquiridas en el trayecto formativo integrador. De nada serviría todo el esfuerzo realizado si al momento de evaluar se vuelve a caer en el modelo tradicional de una prueba individual de contenidos.

Selección del equipo interdisciplinario que estará al frente de la propuesta innovadora

La puesta en práctica de estos nuevos espacios y su implementación requerirá también de recursos humanos con una formación, trayectoria y predisposición especiales. Se considera central que los equipos responsables a cargo de estos espacios tengan una dedicación parcial a la docencia, manteniendo un equilibrio entre el ejercicio de la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes docentes universitarios con dedicación exclusiva, aislados de la vida profesional y del contexto laboral.

Se sigue, para definir el perfil de las personas deseadas para conducir estos espacios, las capacidades mencionadas por Roth (como se citó en Villar Angulo, 2004), que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.

10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar “¿Qué si...?”
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas, (“situación problemática” “resolución de problemas”).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué (p. 253).

En definitiva, se buscan docentes con muy buenos conocimientos de las disciplinas que enseñan, pero a la vez empáticos, con habilidades para la reflexión, intentando generar en sus estudiantes la duda, el espíritu crítico y la transferencia de los contenidos con una mirada ética, de cara al futuro ejercicio profesional.

También se insiste en la importancia de que los equipos responsables de estos espacios sean interdisciplinarios, pues se trata de formar a los estudiantes en habilidades que tienen que ver mayormente con el ejercicio profesional, pero también con la comunicación oral y escrita, con el uso de herramientas informáticas, lenguaje corporal y destrezas de socialización a desarrollar.

A modo de conclusión

Las dificultades respecto de las habilidades de los estudiantes para integrar conocimientos y resolver situaciones del quehacer profesional visibilizadas a través de la opinión de graduados, docentes de grado y posgrado de la carrera de Contador Público, sustentan la necesidad de un abordaje sistémico de la enseñanza que favorezca la construcción de un profesional de calidad para el futuro desempeño, pero también la construcción de ciudadanía, ofreciendo una formación integral digna de la Universidad del siglo XXI.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación que reafirman la necesidad de la creación de espacios innovadores en la currícula de la carrera, resulta importante destacar:

- Dificultades para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.
- Docentes apegados a las formas tradicionales de enseñanza.
- Docentes que desconocen las potencialidades del grupo de estudiantes con el que trabajan.

Para iniciar un camino de cambio, se propone insertar espacios integradores de disciplinas y formadores en habilidades en distintos tramos de la carrera, que intentarán subsanar las falencias formativas arriba expuestas. Estos espacios parecen traer una luz de esperanza para lograr la anhelada formación integral de los futuros colegas.

Sin embargo, muchas veces este tipo de propuestas innovadoras que se planifican desde la academia, encuentran obstáculos que impiden que los cambios se produzcan en el momento oportuno y generen el impacto esperado en los estudiantes. Algunos de esos posibles obstáculos serán:

El lento proceso burocrático que implica modificar un plan de estudios.

Dificultades para la obtención de recursos para la ejecución de las propuestas.

Riesgo de alargamiento de la duración de la carrera.

Es hora de ponernos a trabajar en equipo para mejorar la calidad de nuestros graduados en el futuro y evitar desigualdades.

Referencias bibliográficas:

Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Editorial Open University Press.

International Accounting Education Standards Board. International Federation of Accountants. (2019) Handbook of International Education Pronouncements. <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Editorial Gedisa.

Resolución 3400 E de 2017. (2017, 8 de setiembre). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar>

Villar Angulo L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Editorial Prentice Hall.

Innovación Curricular en los DCJ en la Formación Docente Inicial de Catamarca: Profesorado de Educación Secundaria en Biología 2014 - 2019

Marcela Rosa Díaz¹, Rubén Lobo² y Karina Rita Luna³

Resumen

El presente trabajo recupera la propuesta de innovaciones pedagógicas y curriculares en la implementación de Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) en Catamarca, Argentina. Como docentes – investigadoras del Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones, analizamos las orientaciones y criterios para la elaboración, revisión y reformulación de DCJ, el documento Resolución N° CFE 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, el cual establece que la estructura, organización y dinámica curricular deben ser revisados cada cuatro años con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos. Por lo tanto, en el año 2019, se aprueba el cambio curricular (Resolución MEC y T N°084/19) vigente desde el año 2014. Situados en el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, algunos interrogantes que orientaron nuestro

1 Prof. en Ciencias de la Educación, Profesora interina en Ética y Formación Ciudadana, Práctica Docente II. Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones. marcelarosadiaz31@gmail.com.

2 Lic. en Química; Técnico del área Curricular; Dirección Provincial de Educación Superior; rubenlobo.catamara@gmail.com.

3 Lic. en Física. Coordinadora del Dpto. de Investigación; Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones. tallerdepractica4@gmail.com.

análisis son ¿Cómo se transforma el currículum para adaptarse a los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos? ¿Qué cuestiones son claves a la hora de considerar la revisión, diseño e implementación de diseños curriculares?

En cuanto al marco teórico – metodológico, nos posicionamos desde las corrientes críticas del currículum y la metodología es el análisis comparativo documental y entrevistas a las/los Técnicas/os de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca.

Nuestra conclusión es que la innovación estuvo dada en el uso sistemático de la información obtenida en la evaluación curricular llevada a cabo sobre el desarrollo de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Biología (2014-2019). Esto brindó una perspectiva de trabajo entre los equipos técnicos y los docentes de la carrera orientada al fortalecimiento de los objetivos de formación.

Palabras Clave: Currículum - Innovación - Reflexión – Evaluación.

Abstract

The present work recovers the proposal of pedagogical and curricular innovations in the implementation of Jurisdictional Curricular Designs in Catamarca (Argentina). As teachers-researchers of the Estanislao Maldones Institute of Higher Education, we analyzed the guidelines and criteria for the preparation, revision and reformulation of Jurisdictional Curricular Designs (DCJ), the document Resolution No. CFE 24/07 “National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training”, which establishes that the structure, organization and curricular dynamics must be reviewed every 4 years in order to improve it, adapt it to social and educational challenges and new cultural, scientific and technological developments. Therefore, in 2019, the curricular change (Resolution MEC and TN°084/19) in force since 2014 was approved. Some questions that guided our analysis: How is the curriculum transformed to adapt to the new social scenarios, cultural and educational? What issues are key when considering the review, design and implementation of curricular designs?

Regarding the theoretical framework - methodological. We position ourselves from the critical currents of the curriculum. The methodology was the comparative documentary analysis and interviews with the Technicians of the Directorate of Higher Education of the Province of Catamarca.

Our conclusion is that the innovation was given in the systematic use of the information obtained in the curricular evaluation carried out on the development of the career. This provided a perspective of work between the technical teams and the teachers of the career aimed at strengthening the training objectives.

Keyword: Curriculum – Innovation – Reflection – Assessment.

Introducción

El Instituto Nacional de Formación Docente es el Organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país, entre sus funciones se incluye el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua. En Catamarca, a través de la Dirección Provincial de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de Catamarca,

se implementan políticas educativas jurisdiccionales para los Institutos de Formación Docente y, en particular, las orientaciones y criterios para la elaboración, revisión y reformulación de Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). En el documento Resolución N°24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” establece que la estructura, organización y dinámica curricular deben ser revisados cada cuatro años con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos.

En este contexto, el presente trabajo recupera la propuesta y la experiencia de implementación de innovaciones pedagógicas y curriculares en el marco de la implementación de DCJ del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, en los años 2014 y 2019. Ello, atendiendo a que en el año 2014 se aprueba mediante la Resolución MEC y T N°117/14 la Estructura Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología y en el año 2019 se aprueba su reestructuración curricular (Resolución MEC y T N°084/19).

Situándonos en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología, algunos de los interrogantes que orientan nuestro análisis son:

- ¿Cómo se transforma el currículum para adaptarse a los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos?
- ¿Qué cuestiones son claves a la hora de considerar la revisión, diseño e implementación de diseños curriculares?
- ¿Cuáles son las dimensiones que nos permiten analizar el currículum y describir los modelos curriculares encontrados?

A partir de estas consideraciones, vamos a describir cómo se implementan ciertas normativas para lograr una actualización y cambio curricular en un plan de estudio en el nivel superior no universitario del Profesorado de Educación Secundaria en Biología.

Desarrollo

En esta oportunidad a los fines de la extensión del trabajo, vamos a responder a los dos primeros interrogantes.

Primer interrogante: ¿Cómo se transforma el currículum para adaptarse a los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos?

Cuando nos referimos a las políticas curriculares según Elmore y Sykes (1992):

[...] Se puede definir como el cuerpo formal de leyes y regulaciones que prescriben qué debe enseñarse y a quién. Sin embargo, esta simple identificación de la política con leyes formales y regulaciones sirve como punto de partida útil aunque no agota el lugar del currículo en tanto política curricular. De este modo, toda evaluación formativa o procesual de la política curricular, implica tomar en cuenta la distinción entre la política como declaración de intenciones y la política como acción o acciones. Es decir, es necesario establecer la diferencia entre lo “que debería ser” y “lo que realmente ocurre”. Esta diferenciación sugiere que las políticas no son simplemente diseñadas y luego implementadas (o no implementadas), sino que se trata de una tensión entre los intentos de políticas formales y las acciones resultantes de las personas y las instituciones. En este sentido, las políticas son también predicciones inciertas acerca de medios y fines que

pueden y deben ser sometidas a evaluación (*Orientaciones para seguimiento Curricular; 2011*, p. 2).

En tanto prescripción curricular, las políticas curriculares tensionan entre lo que está prescripto en los documentos y cómo se los interpretan y desarrollan los actores educativos en los diferentes niveles del sistema educativo argentino.

En cuanto a la concepción de currículum, es una noción que tiene múltiples enunciados, en este trabajo retomaremos algunos de autoras de Latinoamérica:

[...] Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Supone una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico (De Alba; 1998, p. 3).

En esta definición se evidencia el carácter complejo del currículum en sus diferentes dimensiones. Por otro lado, Alicia de Camilloni (2001) expresa que un plan de estudio no es solo una secuencia organizada de asignaturas sino:

[...] que la construcción del concepto de programa de formación implica que se trata de un objeto más complejo, que es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias, que son decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, están determinadas no sólo por el nombre de las materias, por un conjunto de títulos de temas para cada una de las materias, esto es, por los programas de cada materia, sino que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo (Camilloni; 2001, p. 23-24).

Además, su estructura y devenir conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. Es así que, cuando hablamos de diseños curriculares de una carrera nos referimos a “un instrumento, un objeto para llevar a la práctica acciones pedagógicas y no puede existir en los papeles o en el pensamiento. Cuando pensamos en un programa de formación lo hacemos en términos de su implementación” (Camilloni; 2001, p. 23-24).

En este sentido, Camilloni (2001) sostiene que no es solo lo que está escrito sino el currículum en acción, es decir, el vivido en la institución educativa.

Por otro lado, en la Resolución CFE N°24/07 se establecen los fines y alcances de los lineamientos curriculares nacionales. El marco curricular implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño; mientras que la gestión jurisdiccional e institucional del currículum define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y evaluación curricular; además de establecer

cuáles son los niveles de concreción del currículum. Por lo tanto, los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Tal es así que el documento establece niveles de concreción del currículum prescripto para su desarrollo. En primer lugar, tenemos *el nivel nacional*:

[...] Define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo. Esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas (Resolución CFE N°24; 2007, p. 6-7).

En segundo lugar, la *definición jurisdiccional*, a través

[...] del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales. Se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local (Resolución CFE N°24; 2007, p.7).

Y por último, la *definición institucional*, elaborada por los Institutos Superiores de Formación Docente, permite la definición de

[...] propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales (Resolución CFE N°24; 2007, p.7).

En un sentido crítico, Flavia Terigi establece una tensión entre las estipulaciones oficiales de las acciones desplegadas, cita a Elmore (1992) y sus colaboradores quienes sostienen que las disposiciones políticas no son elaboradas con claridad para sus destinatarios, por lo tanto las acciones desarrolladas en la mayoría de los casos no coinciden con las postulaciones formales: “Las acciones políticas suelen priorizar la resolución de conflictos políticos, dejando de lado numerosas cuestiones prácticas que de todos modos deben enfrentarse y que generan tensiones específicas” (Terigi; 1999, p.59-60) y lo que resulta muy significativo es que “las acciones políticas por lo común preceden (más que siguen) a las disposiciones formales; en este sentido “[...] a las disposiciones no pueden pretender inaugurar unos procesos que ya están ocurriendo (Elmore et al., 1992)” (Terigi; 1999, p.59-60). Estas expresiones se refieren a que las disposiciones curriculares son el punto de llegada y no de partida, ya que procesos educativos que se están desarrollando en las instituciones o en el aula dan lugar a tales requerimientos de acciones concretas desde las políticas del Estado y, por lo tanto, para Terigi(1999) el sentido del currículum no se agota en las prescripciones.

También hace referencia a los niveles de concreción, los explica como “procesos curriculares” definidos como procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre el prescripto y contribuyen a transformarlo. Para comprender esta idea, presenta tres recortes por el cual el currículum se va transformando según decisiones de diferentes actores que operan sobre él y contextos que en el cual se va desarrollando:

[...] los diseños curriculares constituyen la objetivación de los proyectos de las políticas curriculares y permiten un recorte de escala a nivel político; los planes institucionales constituyen la objetivación de los proyectos de las escuelas particulares y permiten un recorte a nivel institucional; por último, las planificaciones de los docentes definen proactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula y que autoriza un recorte a nivel áulico (Terigi; 1999, p.89).

Aclara, este planteamiento es de carácter hipotético, está formulado en el plano teórico. Además, reconoce que independientemente del nivel y contexto que se desarrolla el currículum representa un grado de efectividad ya que de un nivel a otro prevalecen algunas características iniciales:



Gráfico 1: Diagrama extraído de Terigi (1999; p.45) donde se representa de manera esquemática los tres recortes de escala que ha propuesto.

Entonces, la hipótesis de aplicación es que el currículum prescripto acerca de *qué enseñar* se conserva en los tres niveles de escala y, además, sostiene que las intenciones políticas en relación a la enseñanza se expresan desde las políticas curriculares, se concretan en los proyectos instituciones y se desarrollan en las aulas.

Por lo tanto, el currículum prescripto se “aplica”, es decir, se va modificando en sus diferentes lecturas, interpretaciones y desarrollo en función de los sujetos que van interviniendo. Estos son solo ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel, y no transformaciones operadas por fuerzas presentes en esos niveles (Terigi; 1999, p.61).

Una característica del currículum prescripto es que se puede introducir algunos cambios adaptados a las demandas y necesidades del contexto y de los alumnos.

Desde el punto de vista teórico, podemos mencionar algunas orientaciones para el cambio curricular, y por el otro lado, en este trabajo retomamos orientaciones de las políticas curriculares establecidas para llevar dicho proceso.

Segundo interrogante: ¿Qué cuestiones son claves a la hora de considerar la revisión, diseño e implementación de diseños curriculares?

Según Camilloni, “cuando hablamos [...] de *cambio curricular* podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio en ambos” (Camilloni; 2001, p. 25).

Además agrega, [...] William A Reid (1961, 1998) decía que un cambio curricular es una forma de cambio sociocultural muy profundo. Si nosotros queremos cambiar realmente el currículum que se enseña y no solamente lo que está escrito en los papeles, si no se tradujera en un cambio muy profundo no sería efectivo, no existiría en la realidad (Camilloni; 2001, p. 25).

En este sentido, podemos resumir qué aspectos debemos tener en cuenta para proponer y lograr un cambio curricular. Si bien Alicia Camilloni (1999) propone algunas orientaciones para lograr estos cambios para la transformación curricular en el nivel universitario, nos permite recuperar sus aportes para la formación docente no universitaria:

- El cambio debe ser significativo en el orden de lo institucional, revisar sus objetivos, los medios y los recursos disponibles para llevar a la práctica el programa de formación, a su estructura organizativa.
- Tener en cuenta cuáles son las características de los estudiantes que asisten a la institución. Nos sugiere algunos interrogantes: ¿son estudiantes que están capacitados? ¿Todos están capacitados para aprender o solamente algunos? ¿Todos los estudiantes son capaces de aprender o mi función como docente es identificar a los estudiantes que son capaces de aprender y, por lo tanto, seleccionarlos, promoverlos y dejarlos avanzar?
- Es importante tener en cuenta el perfil del egresado y su formación. Debemos tener en cuenta la disciplina que cada docente enseña con esta imagen que tenemos del graduado que, en términos generales, queremos en el diseño curricular. Esto se resume en la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona cada uno de nosotros con esa concepción del graduado que queremos formar? ¿Cómo es que se forma un profesional?
- “Es necesario preguntarse si es imprescindible cambiar el currículum establecido porque a veces lo que hay que cambiar es la organización académica, la forma de implementarlo, las relaciones internas dentro de la institución o la distribución de recursos. Así pues, cuando nos preguntamos por el cambio curricular tenemos que interrogarnos sobre las razones por las que queremos cambiar, si el problema está en el diseño curricular, si el problema está en la implementación o si el problema está en ambos” (Camilloni; 1999, p. 26).
- Y, por último, sostiene que el cambio curricular implica muchas decisiones de un conjunto de personas, es la institución la que debe tomarlas y son heterogéneas. Una primera *decisión superficial* se trata de reemplazar una materia por otra o modificar el orden del cursado de las materias. En segundo lugar, un cambio profundo en relación al planteamiento de nuevos propósitos puede ser llevado a la práctica.

Desde el punto de las políticas curriculares, el documento “Estado de situación curricular de la formación docente inicial”, elaborado por el Área de desarrollo curricular dependiente de Ministerio de Educación de Argentina, describe las funciones y tareas de los equipos técnicos según los niveles de concreción del currículum prescripto se vaya desarrollando.

Metodología de la investigación

La investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo, es descriptiva y al mismo tiempo explicativa. Utilizando como método de análisis estructural de contenido. Este procedimiento nos

permitió formalizar la descripción de los datos que se traducen en el análisis de los documentos: diseños curriculares provinciales del Profesorado de Educación Secundaria en Biología y la normativa vigente.

Si bien el análisis estructural de contenido tiene sus orígenes de la lingüística, la naturaleza semántica de los datos observados de la lectura de los documentos oficiales mencionados, son de gran importancia para tomar en cuenta; es decir no es sino después de haber tomado conocimiento del texto en su existencia semántica que viene la relación teórica (Ruquoy,1990). Se trata en otros términos de aprehender de los sistemas de reglas de combinación de sentido que existen en el material de trabajo, no las diferentes formas y maneras en las cuales el material se produce o se comunica. De este modo, estas categorías dejan de ser fenómenos explicativos para convertirse en fenómenos a explicar, tal como se intenta hacer con el análisis sobre los diseños curriculares y al entrecruzar lecturas entre marco teórico y la normativa vigente.

Como técnicas de recolección de la información, además de los documentos mencionados, se utilizaron entrevistas a un técnico de la Dirección de Educación Superior, del área de Currículum, y a cuatro docentes de la carrera involucrados en reformulación del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología.

Para el análisis de la información (DPJ del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, la normativa vigente y entrevistas) se realizó análisis de contenido, se construyó una matriz descriptiva y explicativa. Entre las dimensiones de análisis podemos mencionar:

- Niveles de concreción del currículum.
- Adecuaciones curriculares para adaptarse a los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos.
- Claves o pautas a la hora de considerar la revisión, diseño e implementación de diseños curriculares.
- Dimensiones del currículum.
- Modelos curriculares

Análisis documental

Este trabajo comparativo pretende dar a conocer los procesos de cambio curricular e innovación curricular que se han llevado a cabo en los planes de estudio y los diseños curriculares en la formación docente inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Biología en la Provincia de Catamarca.

En este apartado vamos a poner de manifiesto la investigación documental, basada en los planes de estudio y DPJ del Profesorado de Educación Secundaria en Biología (2014-2019), Resolución CFE N°24/07 y el Documento Orientaciones para el Seguimiento Curricular.

Si se realiza una comparación sobre la distribución de las cargas horarias en los campos de la formación general, específica y la práctica profesional docente. Donde podemos observar un aumento en la carga horaria general del diseño curricular del año 2019, pasando de 4000 horas cátedra a 4048 horas cátedra, lo que incide en el campo de formación específica. Entre las incorporaciones a la actual estructura curricular podemos mencionar Educación Sexual e Integral, ubicado en el 4° año, y dos Unidades de Definición Institucional, en 3° y 4° año respectivamente. En las unidades

curriculares del campo de la formación específica se observa una reorganización donde se delimita los objetos de estudio de diferentes ramas de la biología.

En el campo de Formación Práctica Profesional, en 3° y 4° año se observa en el diseño del año 2014 la incorporación de dos docentes, uno con perfil en el campo disciplinar (biología) con formación en el campo de la didáctica, y otro de las Ciencias de la Educación con formación en el campo de la didáctica y/o currículum. Si bien la estructura no lo explicita, esta forma de organización se corresponde con un formato de pareja pedagógica. En la estructura curricular implementada en la actualidad, esta modalidad de trabajo es más explícita porque se implementa desde el 1° a 4° de la carrera. El Campo de la Práctica, tal como lo señala el DCJ, este campo “requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría – empírica.

A partir de la Res. 24/07 se llevaron a cabo dos instancias que implicaron el cambio del Diseño Curricular Jurisdiccional (D.C.J.) de la carrera: la primera, denominada renovación curricular, implicó ajustar la grilla curricular y el D.C.J. atendiendo a las políticas y definiciones curriculares establecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales de la mencionada resolución; y la segunda, denominada reformulación curricular, consiste en llevar a cabo los ajustes necesarios en la grilla y D.C.J. a partir de la Evaluación Curricular de la carrera (realizada a nivel provincial y nacional), los Informes Técnicos preliminares a los dictámenes de la Comisión Federal de Evaluación (para la validez nacional de los títulos) y los talleres institucionales de evaluación curricular. El proceso de reformulación incluyó únicamente al profesorado de Educación Secundaria en Biología. Se realizaron incorporaciones de unidades curriculares en el campo de formación general, modificación en la denominación (y todo lo que conlleva curricularmente), redefinición de algunos componentes curriculares y en la secuencia de unidades del campo de formación específica y la ampliación y redefiniciones en componentes curriculares de las unidades del campo de formación en la práctica profesional.

La innovación y, fundamentalmente, la trascendencia y envergadura estuvo dada en el uso sistemático de la información obtenida en la evaluación curricular llevada a cabo sobre el desarrollo de la carrera. Esto brindó una perspectiva de trabajo entre los equipos técnicos y los docentes de la carrera orientada al fortalecimiento de los objetivos de formación, desprendiéndose de las tradicionales miradas autoreferenciales o centralizadas en la episteme disciplinar de la unidad curricular. En este sentido, cobró importancia también esa mirada amplia en esa atención sobre las capacidades que se deben formar en esta instancia de formación docente inicial que luego se vio reflejada en el sistema de correlativas. Sistema de correlativas que se construyó con la premisa de atender a la formación desde un trayecto o itinerario que garantiza un recorrido más eficiente y fluido por el/la estudiante y no un generador de entorpecimientos en la trayectoria estudiantil.

Reflexiones finales

Nuestra conclusión parte desde la interpretación de los resultados del análisis de la información (DPJ del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, la normativa vigente y entrevistas); el análisis de contenido y la matriz descriptiva y explicativa. Entonces podemos decir que la formación docente inicial de la provincia de Catamarca está regulada por el Instituto de Formación Docente y la Dirección de Educación Superior de Catamarca. Por lo tanto, los cambios de planes de estudio están direccionados por las políticas curriculares nacionales y de la jurisdicción. En cuanto al cambio curricular del Diseño del profesorado en Biología, fue un proceso que lo llevó a cabo Técnicos de la Dirección de Educación Superior de Catamarca en conjunto con los Institutos de Formación Do-

cente donde se dicta esta carrera. Efectivamente se pudo modificar el plan de estudio reorganizando las materias a solicitud de los docentes con debida argumentación y se logró una innovación curricular incorporando nuevas materias y propuestas de trabajo en el campo de la práctica profesional. En particular consideramos que el nuevo dispositivo implementado caracterizado en parte por el trabajo docente en pareja pedagógica y el formato taller desde una lógica de talleres integradores, intenta superar la separación institución formadora-institución asociada brindando herramientas instrumentales para la realización de proyectos de investigación o acciones de servicio. Se trata entonces a través de este tipo de diseño curricular las tres tareas fundamentales de los Institutos de Educación Superior, esto es, docencia, investigación y servicio, articuladas alrededor de problemáticas reales, vinculadas a la práctica profesional en la cual se socializa a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2001). Aporte para un cambio curricular. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires - Argentina.
- De Alba, A. (1998). Crisis, Mito y Perspectiva. Ed. Miño y Dávila editores S.R.L.
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e investigación. Dirección Área de Desarrollo Curricular. Informe Estado de situación de la renovación curricular. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado_de_Situacion_2014_1.pdf (Visitado el 13/09/22).
- Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio. Buenos Aires – Argentina. Ediciones Santillana S.A.
- Redon Pantoja, S.; Angulo Rasco, J. (2017). Investigación cualitativa en investigación, Ed. Miño Dávila Editores.
- Resolución CFE N°24(2007). Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-no-24-07/> (Visitado 13/09/22).
- Orientaciones para el Seguimiento Curricular (2011). Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007602.pdf> (Visitado 13/09/22).

Entramando políticas y trayectorias educativas: entre la complejidad y el derecho

Milagros Selene Ekerman¹ y Daiana Anahí Bustos²

Resumen

En nuestro transitar por la formación doctoral nos encontramos construyendo conocimientos que nos permiten reflexionar acerca de las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), enlazadas a las políticas educativas que orientan el proceso de innovación curricular, desde la perspectiva de derechos.

Entendemos a las trayectorias educativas como procesos continuos o discontinuos en permanente construcción que realizan los estudiantes en el marco de instituciones y contextos socioculturales particulares. Lo expresado, nos permite introducir el análisis de las trayectorias desde la perspectiva institucional e interrogarnos de qué forma ese entramado opera como obstáculo o como condición de posibilidad de un proceso de formación.

Analizamos algunas de las políticas puestas en acto por la UNRC a partir de las voces y experiencias de estudiantes, específicamente aquellas referidas al ingreso, continuidad y egreso; las destinadas a

1 Lic. en Psicopedagogía. Docente colaboradora en Planeamiento Institucional, adscripta en Orientación Vocacional I y II. Universidad Nacional de Río Cuarto-ISTE-CONICET. mekerman@hum.unrc.edu.ar.

2 Lic. en Psicopedagogía. Ayudante de Primera en Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud y docente colaboradora en Seminario de Investigación Psicopedagógica- Universidad Nacional de Río Cuarto. ISTE-CONICET lic.daianabustos@gmail.com.

poblaciones específicas y las políticas socioeconómicas. Asimismo, los relatos de los estudiantes dan cuenta de cómo estas políticas se reconfiguraron en el contexto de pandemia; y en este sentido, las implicancias y emergentes que las resignifican.

Para finalizar, el análisis de las políticas educativas en este complejo contexto nos invita a reflexionar y continuar estudiando la innovación curricular en clave a los desafíos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación superior: obstáculos que surgen de la combinación del estudio y el trabajo; cuestiones de género y diversidad; tensión entre la duración teórica y real de las carreras; emergentes de la pandemia y pos-pandemia y otros condicionantes que atraviesan las trayectorias educativas.

Palabras clave: Trayectorias educativas - Políticas educativas – Universidad - Derecho a la educación.

Abstract

In our journey through doctoral training we find ourselves building knowledge that allows us to reflect on the educational trajectories at the National University of Rio Cuarto (UNRC), linked to educational policies that guide the process of curricular innovation, from the perspective of rights.

We understand educational trajectories as continuous or discontinuous processes in permanent construction carried out by students within the framework of institutions and particular sociocultural contexts. What has been expressed allows us to introduce the analysis of the trajectories from the institutional perspective, and ask ourselves how this framework operates as an obstacle or as a condition for the possibility of a formation process.

We analyze some of the policies implemented by the UNRC based on the voices and experiences of students, specifically those related to entry, continuity and graduation; those aimed at specific populations and socio-economic policies. Likewise, the students' stories give an account of how these policies were reconfigured in the context of the pandemic; and in this sense, the implications and emergents that resignify them.

Finally, the analysis of educational policies in this complex context invites us to reflect and continue studying curricular innovation in terms of the challenges that arise when guaranteeing the right to higher education: obstacles arising from the combination of study and work; gender and diversity issues; tension between the theoretical and real duration of the course of studies; emerging from the pandemic and post-pandemic and other conditions that go across educational trajectories.

Keyword: Educational trajectories - Educational policies – University - Right to education.

En nuestro transitar por la formación doctoral nos encontramos construyendo conocimientos que nos permiten reflexionar acerca de las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), enlazadas a las políticas educativas académicas, entre ellas las que orientan el proceso de innovación curricular, desde la perspectiva de derechos. En este sentido, nuestras investigaciones en curso se nutren de perspectivas críticas y pretenden contribuir a desentrañar los procesos de colonialidad/decolonialidad y mercantilización/desmercantilización de la universidad.

Abordamos, por una parte, la puesta en acto de las políticas que acompañan las trayectorias estudiantiles y, por otro, los contextos favorecedores y obstaculizadores de las trayectorias educativas universitarias, dando cuenta del interjuego que se da entre estructura y agencia, en otras palabras, y valiéndonos de los aportes de Bourdieu (1998) quien denuncia el carácter reproductor de las desigualdades culturales y sociales del sistema educativo pero, al mismo tiempo, reconocemos que a partir del accionar innovador de los sujetos, es posible una función democratizadora del sistema y una ruptura con ese determinismo inexorable.

Debemos decir que el derecho a la educación se inscribe junto a otros derechos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Ahora bien, el carácter universal presenta sesgos, dado que al decir de Lander (2003) y Gómez-Quintero (2011) la universalidad es una construcción témpero-espacial basada en un supuesto sujeto trascendental particular abstraído de su espacio, tiempo, etnia y relaciones sociales. Con este tipo de estructura de pensamiento se hace imposible conocer, comprender y analizar la realidad de las sociedades que no se corresponden con ese eje de poder. De modo tal que la universalidad es radicalmente excluyente y trae aparejado una colonización cultural y epistemológica que se concretiza en la colonialidad del saber. Esto es, la hegemonía de un sistema de conocimiento y la subalternidad de otras representaciones y saberes. De ahí el carácter universal y colonial/moderno de los Derechos Humanos. En este marco, las políticas de Derechos Humanos han estado al servicio de los intereses de los países hegemónicos, subordinando la defensa de éstos a sus intereses y objetivos políticos (De Sousa Santos, 1998).

Por otro lado, reflexionamos en torno a la universidad en tanto institución pública que arrastra, desde sus orígenes, rasgos coloniales, eurocéntricos y mercantiles. Castro-Gómez (2007) argumenta que la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: del ser, del poder y del saber, lo cual prolifera tanto en la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como en su consideración como ámbito fiscalizador del saber. En sentido similar, De Sousa Santos (2012) y Rinesi (2018), sostienen que la universidad se caracteriza por ser una institución jerárquica, clasista y productora de élites, cuyo propósito ha sido el de producir un conocimiento superior desde lo alto de su aislamiento.

Las transformaciones que trae consigo la posmodernidad y la proliferación de la lógica mercantil a escala global trae aparejado la intromisión de lógicas neoliberales en la universidad; ello implica la mercantilización y privatización de la educación. Argumentan Restrepo (2018) y Ball (2022) que las universidades se han orientado hacia un modelo empresarial, donde los discursos de productividad, calidad e internalización se han ido posicionando sin mayores cuestionamientos, orientados por una mentalidad corporativa, por objetivos y prioridades de crecimiento y maximización de ingresos.

Este modelo de universidad elitista, clasista y jerárquica, orientada por lógicas mercantiles y construida en base a la racionalidad moderna/colonial, convive con otros modos de ser y hacer universidad, emergentes en los diversos territorios latinoamericanos. En este contexto, el derecho a la educación superior deviene en un entramado de complejos lineamientos que, por un lado, reproducen las desigualdades que atesoran las sociedades colonialistas y capitalistas y, por otro, dan fuerza a la batalla contrahegemónica de la incorporación de sectores sociales excluidos históricamente de la universidad.

Entonces, los autores con quienes venimos dialogando no sólo han denunciado y revisado los sesgos eurocéntricos y coloniales que subyacen a algunas perspectivas, sino que proponen categorías alternativas, contrahegemónicas y situadas. En este contexto se inscriben el enfoque decolonial de los derechos humanos y de la universidad, la ecología de saberes y el pensamiento complejo. A partir

de los cuales se construyen epistemologías, discursos y prácticas desde abajo, situadas, que reconozcan a personas y sectores invisibilizados, haciendo presente lo producido como ausente.

En consonancia, emerge la necesidad del pensamiento complejo en el sentido de evitar la parcelación del conocimiento y de la experiencia y de tejer puentes de diálogo entre diversas fuentes de conocimientos y prácticas. Según Morin (2000), “complejidad significa lo que está tejido todo junto, lo que es inseparable, interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto” (p.17). Al respecto, sostiene Castro-Gómez (2007), que la universidad no sólo debe pensarse complejamente, debe ser también una institución que funcione complejamente, hacer que sus estructuras sean rizomáticas, pensar y accionar prácticas articuladoras, transdisciplinarias, transculturales. En este sentido, apostar a la transdisciplinariedad, entendida como aquello que va más allá de los pares binarios del pensamiento occidental moderno (naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie, hombre/mujer), superando la lógica exclusiva propia de la segmentación de la realidad social, por una lógica inclusiva. Y de la transculturalidad, que propone que en la universidad se deberían entablar diálogos y prácticas articuladoras en el que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir.

Derecho a la educación superior: políticas y trayectorias educativas

Atender a la universidad en clave de derecho decolonial implica la búsqueda de mecanismos que permitan la reducción de las desigualdades sociales, como contrapartida de una educación colonizada. En efecto, la educación superior constituye un derecho humano y universal, un bien público, social y colectivo, así como la responsabilidad indelegable del Estado y de las instituciones públicas (Ley N° 27.204). Como tal, no se agota en el acceso de todas las personas al nivel superior, sino que requiere de la (re)configuración de dicho sistema para promover y potenciar trayectorias significativas. Al respecto, Chiroleu (2019) plantea que en el siglo XXI las políticas de educación superior implementadas en América Latina han ampliado las oportunidades de acceso. Sin embargo, esta situación no se traduce -generalmente- en procesos sostenidos de equidad, democratización e inclusión, configurándose así un objetivo a futuro en vinculación con la continuidad y la profundización de estas políticas.

Atendiendo a las complejas tramas que atañen a las políticas, es necesario hacer alusión a las formas en que las mismas son entendidas, interpelando las maneras tradicionales de comprender-las y vislumbrando las nociones que se suscitan en los discursos que las nombran y en su puesta en acto. Para ello, nutrimos nuestro enfoque de los aportes de Ball que dan luz a estas cuestiones y aportan una mirada crítica para analizar cómo las políticas educativas ¿acompañan? las trayectorias de los estudiantes para el pleno ejercicio del derecho a la educación superior.

En sus supuestos, el autor (1993; 2016) plantea que las políticas deberían ser entendidas como procesos heterogéneos y constantes, sujetos a interpretaciones que se imprimen en las formas creativas en que las mismas son puestas “en acto” en las instituciones educativas. Por lo tanto, debemos analizar estas políticas en la lógica del dinamismo, los flujos y el movimiento; esto nos permite pensarlas como una “entidad social” que se mueve a través del espacio y mientras lo hace transforma y se transforma.

Para el análisis de su puesta en acto, es necesario reconstruir y recrear las políticas en su contexto -microsocial y macrosocial- poniendo atención en los ciclos de vida de éstas y sus efectos; y para ello es indispensable comprender los procesos de traducción e interpretación que los diferentes actores hacen, en distintos momentos de este ciclo.

Partiendo de la premisa que implica pensar la universidad como un derecho, reconocemos la importancia del estudio de las políticas que se ponen en acto en la UNRC para el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Entendemos a las trayectorias educativas como procesos continuos o discontinuos en permanente construcción que realizan los estudiantes en el marco de instituciones y contextos socioculturales particulares. De ahí la necesidad de contemplar tanto aspectos propios de la universidad, el currículo, las metodologías de enseñanza y aprendizaje; como la lectura que hacen los sujetos de estas cuestiones en relación a la percepción de sí mismos como estudiantes. Lo expresado, nos permite introducir el análisis de las trayectorias desde la perspectiva institucional, e interrogarnos de qué forma ese entramado opera como obstáculo o como condición de posibilidad de un proceso de formación.

En lo que sigue, avanzaremos en la caracterización de las políticas, programas y proyectos que nuestra universidad viene poniendo en acto con el fin de acompañar las trayectorias educativas de sus estudiantes:

-Políticas de ingreso, continuidad y egreso: la UNRC cuenta con un Programa³ marco para orientar la política institucional de Ingreso, Continuidad y Egreso de Estudiantes en las carreras de pregrado y grado. Incluye:

a) Ingreso: actividades para favorecer el inicio e integración universitaria; información y comunicación académica; orientación vocacional; articulación (nivel secundario-universitario); entre otros.

b) Continuidad: propuestas pedagógicas y curriculares innovadoras diseñadas para ofrecer contextos de aprendizajes significativos, integrales, sólidos y relevantes, como así también proyectos que valoren la formación del estudiantado en su dimensión académico científica, su compromiso social y sus cualidades personales: reorientación vocacional; PIIMEI; PIIMEG; prácticas socio-comunitarias; PELPA; PIAC; PIIC; formación para docentes y equipos de gestión educativa; PROMIE; sistema de tutorías; LOGROS, EMA y EPA; publicación de producciones; SIED.

c) Egreso: proyectos que diseñen estrategias especiales para movilizar y propiciar la finalización de las carreras por parte del estudiantado: potenciar la graduación; formación continua para los graduados; inserción laboral.

Algunos dichos de los estudiantes al respecto:

me involucro porque me interesa intentar modificar el plan de estudios (EEH6).

(...) en cambio en enfermería si hacemos una comparación, desde el primer día se habla de qué profesional queremos ser, para qué y también pensando qué imagen tiene la sociedad de nosotros y nosotros qué queremos mostrar y en eso bueno si nada que ver, empecé con otra mirada desde el ingreso y eso es lo importante (EEH7).

(...) la práctica socio comunitaria me hizo pensar en otros recursos (EEH8).

-Políticas para poblaciones específicas. Entre ellas las destinadas a:

a. Estudiantes en situación de discapacidad: Comisión de Atención a personas con discapacidad; proyecto “Regulación del trabajo de personas en situación de discapacidad en la UNRC”;

3 Resolución del Consejo Superior N° 053-2020.

Centro de producción de información accesible; becas para estudiantes en situación de discapacidad; relevamiento de las barreras arquitectónicas y urbanísticas en la universidad, etc.

- b. Estudiantes en situación de encierro: algunas Facultades han desarrollado proyectos y acciones educativas en el contexto carcelario.
- c. Estudio y trabajo: banda horaria.
- d. Género: Protocolo de Acción Institucional para la prevención, atención e Intervención ante situaciones de violencia y discriminación de género; Área de Actuación en situaciones de Violencia de Género y Discriminación; Plan de Acción Institucional para la Prevención y Erradicación de la Violencia y Discriminación por razones de Género; Cátedra Abierta Perspectiva y Problemáticas de Género.

Presentamos algunas evidencias de los decires estudiantiles:

(...) el trabajar hizo que hubiese materias que no pudiera cursar (EEH1).

un contexto que sea tolerante ante las diversidades me parece que es fundamental, o sea que no estigmatice, etiquete o todas esas cuestiones (EEH7).

me pasé llorando cuando hice el trabajo porque les contaba a mis compañeros que era gay (...) fue la clase que me marcó mal la vida acá en la Universidad (...) fue compartir la experiencia (...) fue más liberador (EEH3).

estoy en un proyecto de investigación estamos haciendo aros magnéticos para los chicos con problemas de audición (EEI4).

-Políticas socio-económicas, relacionadas con: becas de ayuda económica; residencias; comedor; salud; biblioteca; deportes; arte y cultura.

A continuación, las voces de los estudiantes:

si no hubiese podido tener la beca económica me hubiese limitado un montón con poder seguir con los estudios (EEH1).

(...) y desde lo económico principalmente, el menú que es accesible más en la crisis actual es importante poder comer barato, ahorrar tiempo también (EEH3).

La biblioteca los primeros 4 años o 5 vivía ahí (EEI3).

En suma, las evidencias presentadas dan cuenta de las valoraciones que realizan los estudiantes respecto de las políticas institucionales de nuestra universidad. Lo expresado demuestra que, en algunos casos, la puesta en acto de determinadas políticas ha permitido el sostenimiento de sus trayectorias y han sido favorecedoras de aprendizajes significativos, como lo son las políticas de ingreso, permanencia y egreso y las socio-económicas. Mientras que, en otros relatos, los estudiantes dan cuenta que sus trayectorias se han visto obstaculizadas, o bien no han sido acompañadas, por la escasez o poco re-conocimiento de ciertas políticas, como lo son las destinadas a poblaciones específicas.

La pandemia como escenario emergente: la reconfiguración de políticas institucionales

A comienzos del año 2020 se suscita, en el escenario global, un evento imprevisto que irrumpió el devenir cotidiano de la vida social e institucional. En nuestro país, el Estado Nacional implementó diversas medidas a los fines de resguardar la salud pública y colectiva, entre ellas se destaca el aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio, a partir del cual se da el cierre físico de las instituciones educativas, dando paso a la enseñanza remota de emergencia que tuvo como base las tecnologías de la información y la comunicación, la conectividad a internet y el uso de plataformas propias o adquiridas, lo cual implicó un esfuerzo de toda la comunidad educativa y social (CLACSO, 2021). Específicamente, nuestra universidad se vio interpelada a construir acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación superior y acompañar las trayectorias de sus estudiantes. A continuación, analizaremos las acciones puestas en acto de las políticas educativas de la UNRC y los decires de los estudiantes al respecto.

-Políticas de ingreso, continuidad y egreso:

- a. Ingreso: elaboración de material audiovisual destinado a ingresantes para favorecer procesos de adaptación a la vida universitaria en el contexto de pandemia.
- b. Continuidad: mantenimiento del vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes, calendario académico flexible, posibilidad de realizar adecuaciones necesarias a las diferentes situaciones académicas afectadas por la emergencia sanitaria (Res. Rectoral N° 202/2020); continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan la implementación curricular, y el respectivo cumplimiento, de los planes de estudio correspondientes a las carreras de pregrado y grado de la universidad de manera no presencial (Res. N° 267/2020); gestiones para que las empresas de telefonía celular habilitaran la modalidad de “cero rating” para los sitios de las instituciones universitarias; programa de atención psicológica gratuita para estudiantes de la universidad y líneas de escucha y acompañamiento para mitigar las consecuencias emocionales del ASPO; se puso a disposición EVELIA, una plataforma de la UNRC, como herramienta virtual libre. Además, se puso a disponibilidad la imprenta de la universidad para acompañar en sectores sin conectividad.
- c. Egreso: se implementó la defensa de tesis de grado y posgrado por videoconferencia.

Algunos decires de los estudiantes al respecto:

Han extendido las regularidades de materias, las condicionalidades (EI25).

Sé que cambiaron los programas, que sacaron algunos contenidos y dejaron los contenidos claves, que eso está bueno porque agudizaron en los contenidos más importantes (EI24).

La liberación de los datos de internet para utilizar Evelia y las plataformas de la universidad. También me llamó la atención que a través de una plataforma se podían ver las sesiones del congreso, eso generó mucha transparencia, más en este contexto de tanta incertidumbre, que los alumnos tengamos acceso a eso me parece que es algo positivo (EI22).

Lo más importante es cómo te decía antes que tomaron la decisión de no dejarnos solos, de no abandonarnos (EH5).

Bueno, como dije, la parte de los exámenes finales para la gente que está en las últimas instancias de la carrera, de abrirles mesa y demás (EA1).

Lo que nosotros hacíamos era primero comunicarnos con los estudiantes de primer año, y dependiendo de la problemática de cada uno y después lo derivamos a la psicopedagoga para que ella organizaba una videoconferencia y los asesorara y ayudara (EEx19).

-Políticas para poblaciones específicas: gestión y acompañamiento a docentes durante su cuarentena obligatoria en las residencias, a estudiantes que habían viajado a otros países y regresaron y a estudiantes que estaban en el exterior; producción y coproducción de videos con información preventiva para concientización sobre Violencia de Género en Redes Sociales, videos para el PEAM y la Universidad Barrial, con contenidos formativos y/o preventivos en el marco de la pandemia.

-Políticas socio-económicas: se fortalecieron las políticas de bienestar, con distribución de bolsones de comestibles quincenalmente para estudiantes que cumplían el ASPO en las residencias de la universidad; se dio continuidad de todos los programas de becas con presupuesto propio y renovaciones del beneficio considerando el contexto; creación y sostenibilidad del acceso material a las tecnologías (ampliación y mejora de servidores y plataformas virtuales institucionales, becas de conectividad a estudiantes); trabajo de articulación entre el Consejo Social de la UNRC y las mesas territoriales para dar respuestas a problemáticas emergentes.

Somos 57 hoy en día. Nos dieron bolsones de mercadería y de carne y verduras como para poder mantenernos durante la cuarentena para aquellos que no podíamos salir a trabajar. Fue una ayuda material importante porque ya tenías tu comida por lo menos (EH2).

Pero que se viniera a hacer un control a los departamentos para ver cómo estábamos, para ver cómo estaba el internet o para controlar cómo estábamos atravesando emocionalmente esta situación no, nada (EH2).

Y desde la universidad sé que ahora salieron lo de las becas para conectarse (...) Creo que lo de la conectividad estuvo bueno, porque creo que es el problema principal, o sea más allá del tiempo, después te acomodás, pero si no podés conectarte es re frustrante (EE7).

Los decires de los estudiantes dan cuenta de la -necesaria- reconfiguración de las políticas institucionales para atender a los emergentes en un contexto inédito. A pesar del tiempo que llevó la puesta en acto de algunas políticas y acciones, han sido valoradas de forma significativa en el sostenimiento de las trayectorias educativas, en cuanto a la continuidad pedagógica y vincular, lo socioeconómico, lo emocional, el acceso y la conectividad, etc.

En síntesis, nuestra universidad pone en acto diversas políticas atendiendo a las tres dimensiones que hacen a las trayectorias educativas: ingreso, permanencia y egreso. A su vez, dicha institución dispone de políticas para el acompañamiento a grupos específicos; asimismo se configuran políticas tendientes a morigerar las desigualdades socioeconómicas y culturales.

Sin embargo, la emergencia de este inusitado contexto a comienzos del año 2020, reactualizó y resignificó la concepción del derecho a la educación superior, dando cuenta de cómo la realidad es atravesada por procesos complejos que emergen repentinamente. Tal como se evidencia, durante la enseñanza remota de emergencia, este derecho por sí sólo no bastaba para su plena garantía, requería del derecho al acceso digital por parte de la comunidad educativa. Por otro lado, las investigaciones realizadas en estos años dan cuenta de la profundización de las desigualdades existentes (socioeconómicas, culturales, educativas, de género) y de la emergencia de nuevas desigualdades (digitales, de acceso mental, físico, práctico y de capacitación) asociadas a las posibilidades de acceso, apropiación y significación de las TIC, por lo que se hizo necesario anudar estos derechos a otros, tales como los derechos a la salud, al trabajo, a la alimentación, vivienda, etc.

En tal sentido, sostienen Pizzolitto, et al., (2022):

Las desigualdades como fenómenos complejos y múltiples remiten a un fenómeno complejo y como tal, entramado, coimplicado, constituido por una red de dimensiones que se relacionan, interdefinen y determinan mutuamente (...). La distribución de la riqueza, del capital cultural y del acceso a ciertas oportunidades, condiciones materiales y condiciones simbólicas, se coimplican en la construcción social e histórica de las desigualdades (p.23).

Lo expresado nos posibilita traer a escena la noción de interseccionalidad en tanto constituye una categoría teórico-política a partir de la cual es posible desentrañar el modo en que diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. En otras palabras, el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, como otras categorías sociales, son construidas socio-culturalmente y están interrelacionadas. A la vez, es un enfoque que permite teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientemente o no) para preservar su posición de supremacía (Platero, 2014).

En consonancia, el concepto de interseccionalidad es profundamente político, en tanto permite resaltar las relaciones que existen entre las distintas resistencias que llevan adelante los movimientos sociales (Bertona, Villalpando Ramia y Scarpino, 2017).

A modo de cierre, la complejidad que entrañan los contextos actuales pone en tensión los diversos modos de comprender el derecho a la educación superior y los diversos modos de ser y hacer universidad, en tanto institución que alberga huellas colonialistas/modernas, patriarcales y neoliberales pero que también es disputada y habitada por discursos y prácticas alternativas, críticas, contrahegemónicas y situadas que sostienen y defienden la integralidad de saberes, derechos, trayectorias y, por ende, demandan a los estados la puesta en acto de políticas con perspectiva interseccional capaces de atender a esa complejidad que entrama a las desigualdades. Consideramos que estos emergentes deben interpelar y construir los cimientos de los procesos de innovación curricular.

Referencias Bibliográficas

Ball, S. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Revista Académica EPAA* (24), 1-20.

- Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 11(2), 98-110.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, 13(2), 10-17.
- Bertona, L., Villalpando Ramia, A. y Scarpino, P. (2017). La interseccionalidad como apuesta para la construcción de un proyecto profesional decolonial.
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. Compilación y traducción: Isabel Jiménez. Siglo XXI editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. AM Ezcurra (Comp.), Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina, UNTREF, 53-70.
- CLACSO (2021). Extensión crítica en tiempos de emergencia social. Construcción participativa y solidaria de inéditos viables. Cuaderno del grupo de trabajo. Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y El Caribe.
- De Sousa Santos, B. (1998), La globalización del derecho. Santa Fe de Bogotá: Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, ILSA.
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires. Editorial: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Cap.1.
- De Sousa Santos, B. (2012). De la idea de universidad a la universidad de ideas. CLACSO. Pp. 563.617. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rkj7.25>
- Gómez-Quintero, J. D. (2011). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina, El Ágora USB.
- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander (Comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso. Págs. 11-40.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Icfes.
- Pizzolitto, et al., (2022). La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: políticas, prácticas y actores / Ana Pizzolitto ... [et al.]; coordinación general de Viviana Macchiarella; prólogo de Ana Vogliotti. - 1a ed - Río Cuarto: UniRío Editora, 2022.
- Platero, 2014. Capítulo 4. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?. En otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.
- Restrepo, E. (2018). Descolonizar la universidad. Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos.

Rinesi, E. (2018). Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del “derecho a la Universidad”). Balances y desafíos hacia la CRES, 61-72. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU - CLACSO -UNA.

Documentos consultados

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior, N.º 27.204 (2015). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>.

Atender a la demanda social: propuesta de la Tecnatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Argentina-Español en la Universidad Nacional de Río Cuarto

*Marcela Beatriz Ferrari¹, Sandra Miriam Amor², Verónica Alejandra Castro³
y Guillermo Daniel Arena⁴*

Resumen

El cambio de paradigmas ocurridos en el siglo XX y XXI en relación con los Derechos Humanos, interpela la Educación Superior a revisar sus propuestas de formación y orientarlas hacia el acompañamiento de los colectivos sociales históricamente segregados. Esa realidad nos sitúa ante la necesidad de resolver variados problemas, uno de ellos es la falta de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA). De acuerdo con lo establecido en las normativas de Educación Superior en

1 Mgter en Educación y Universidad. Profesora Adjunta Exclusiva en el Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. mferrari@hum.unrc.edu.ar.

2 Esp. en currículum. Profesora de Sordos. Lic. en Cs de la Educación. Jefa de trabajos prácticos Semiexclusiva, a cargo de la asignatura Lengua de señas. UNRC. amorsandram@gmail.com.

3 Instructora Universitaria en Lengua de Señas Argentina. Profesora Ayudante de Primera en la asignatura Lengua de Señas en el Dpto. de Ciencias de la Educación. Integrante del equipo técnico del Centro de Producción de Información Accesible (CePIA). UNRC. verhito231@gmail.com.

4 Nodocente de la UNRC. Integrante del equipo técnico del Centro de Producción de Información Accesible (CePIA). gd_arena@hotmail.com.

nuestro país, son todas las Universidades Nacionales (UUNN) las que tienen la responsabilidad y obligación de generar estas propuestas, entre ellas, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Esta situación se complejiza aún más cuando se toma conocimiento de que en la ciudad de Río Cuarto existe un número muy escaso de profesionales que cuentan con la formación y el título habilitante de intérprete en LSA. En atención a esa demanda y en el marco de diferentes proyectos institucionales, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC se realizó la propuesta de considerar la apertura de una cohorte a término de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Argentina–Español. La creación de esta carrera es relevante para la ciudad y la Región, ya que la Comunidad Sorda se verá reconocida con justicia y se cubrirá un área de vacancia laboral.

No podemos desconocer que la Educación es una práctica social y política. Por lo tanto, las decisiones que se toman a nivel institucional implican posicionamientos relativos al lugar que se otorga a determinadas problemáticas sociales en nuestro territorio.

Palabras clave: Derechos Humanos - Comunidad Sorda - Lengua de Señas Argentina – Formación - Intérpretes.

Abstract

The change of paradigms that occurred in the 20th and 21st centuries in relation to Human Rights, challenges Higher Education institutions to review their training proposals and direct them towards the accompaniment of historically segregated social groups. This reality places us in front of certain needs and problems to solve. The first difficulty we face as an educational institution is the lack of Argentine Sign Language Interpreters (LSA). Having LSA Interpreters is a responsibility and obligation of the National University of Río Cuarto (UNRC) and of all the National University (UUNN) in accordance with the provisions of the regulations that regulate Higher Education in our country.

The situation becomes even more complex when it becomes known that in the city of Río Cuarto there is a very small number of professionals who have the training and the qualifying title of interpreter in LSA. In response to this demand and within the framework of different institutional projects of the Faculty of Human Sciences and the UNRC, a proposal was made to consider the opening of a term cohort of the University Technician in Interpreting in Argentine-Spanish Sign Language. . The importance of creating this race for the entire city of Río Cuarto and the Region should be underlined, since the Deaf Community will be fairly recognized.

Education is a social and political practice. As a consequence, the decisions that are made at the institutional level imply positions relative to the place that is given to certain social problems in our territory.

Keyword: Human Rights - Deaf Community - Argentine Sign Language - Training – Interpreters.

Introducción

En el año 2019, como parte de una de las comisiones de trabajo del Departamento de Ciencias de la Educación, presentamos un informe de análisis de la situación destinada a evaluar la posibilidad de la apertura de una cohorte a término de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de

Señas Argentina - Español (TUILSA-E) en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Dicha propuesta se vinculó directamente con el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), que a su vez se enmarcó en el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente para las carreras de pregrado y grado de la UNRC. Fundamentado, al mismo tiempo, en los Lineamientos para orientar la innovación curricular de la Secretaría Académica de la UNRC (Resolución N° 297/2017 y N° 298/2017 del Consejo Superior).

Para realizar este trabajo se organizó la tarea en tres comisiones de cuatro personas cada una, constituidas por docentes, estudiantes, graduadas, nodocentes y representantes de la Comunidad Sorda de Río Cuarto. Estas tareas se distribuyeron en tres ejes:

1. *Sistematización de la Normativa nacional, provincial y local:* este grupo trabajó en la sistematización de leyes, decretos, disposiciones, resoluciones y otros documentos oficiales y públicos que explicitan la importancia de la presencia de Intérpretes de LSA-E en diferentes organizaciones, instituciones, organismos públicos, etc.

2. *Análisis de plataforma institucional en relación con la carrera:* el trabajo de este grupo se centró en la lectura del plan de estudios de la TUILSA-E de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), analizando la posible correspondencia con asignaturas de carreras de la FCH-UNRC que puedan constituirse en una masa crítica con la cual se pueda contar a nivel local para proponer una plataforma inicial. Esto implicó también la lectura y análisis de los programas de las asignaturas que pueden constituir esa base, por ejemplo: las asignaturas de las carreras de los Departamentos de Lenguas y de Letras (gramáticas, lingüísticas, etc.) con las propuestas en el plan de estudios de la TUILSA-E. Además, se analizaron los planes de estudio de otras universidades nacionales y extranjeras tales como las que se nombran a continuación: Intérprete Universitario en Lengua de Señas Argentina – Español: Universidad Nacional de Misiones, Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina - Español (TUILSA-E): Universidad Nacional de Comahue, Interpreter Preparation Program Associate Of Applied Science: Front Range Community College, Tecnicatura Universitaria Interpretación de Lengua de señas Argentina - Español: Universidad Nacional de Entre Ríos, Tecnicatura Universitaria intérprete de Lengua de Señas Argentino - Español: Universidad Nacional de Villa María.

A partir del análisis de los planes de estudio se observa que en todos los casos la denominación de la carrera y el título que otorgan incluyen la palabra “Intérprete”. En las carreras en Argentina se especifica la variedad de español a la que se hace referencia “Argentina- Español”. Es relevante destacar que en todos los casos la titulación se considera de pre-grado.

Se observa coincidencia en la cantidad de cuatrimestres y/o años que tienen como duración las carreras analizadas. Los mismos están entre 2 años y medio a 3 años, siendo esta última la duración más frecuente. En todos los casos son carreras que se consideran de carácter “presencial”. En lo que refiere a las unidades académicas de las que dependen las carreras se observa que en la mayoría de los casos dependen de Humanidades y Ciencias Sociales, de Letras y de Comunicación, habiendo sólo una universidad que la ubica en Trabajo Social.

Nuestra propuesta para la oferta que se pueda realizar en la Universidad Nacional de Río Cuarto está en concordancia con lo observado como característico de las carreras similares ofrecidas en otras instituciones. En cuanto al aspecto referido a la “presencialidad”, es posible plantear la alternativa de la bimodalidad. Es decir, considerar también la enseñanza en formato virtual, sobre todo teniendo en cuenta el nuevo escenario educativo que se configura a partir de 2020. Respecto de las áreas de las Lingüísticas o Gramáticas generales, es decir no específicas de la lengua de señas, los planes

analizados tienen espacios curriculares denominados Lengua I, II y III. Desde la formación docente específica en nuestra Facultad, particularmente en los Departamentos de Letras y Lenguas debemos considerar que estos espacios, según los descriptores que pudimos analizar, integran contenidos de Lingüística general, Sociolingüística, Pragmática, Lingüística del texto y algunos contenidos más específicos de la Gramática oracional. En este sentido, se visibiliza la complejidad de establecer vinculaciones con materias del Plan del Profesorado o la Licenciatura en Lengua y Literatura, ya que en la propuesta curricular de esa formación estas Lingüísticas mantienen su especificidad de objetos de estudio. No obstante, tanto el Departamento de Letras como el de Lenguas, cuentan con docentes formados para colaborar en esos campos de formación. En otras asignaturas, tales como Teoría Socioantropológica, Teoría Sociológica, Metodologías del Aprendizaje; Ideas Políticas y Sociales de la Argentina del Siglo XX; Problemática de lo Grupal, Organizacional e Institucional; Ética y Formación Profesional; Discapacidad e Ideología de la Normalidad, se ha considerado la posibilidad de organizar espacios curriculares que compartan contenidos para asignaturas con docentes de otros departamentos como, por ejemplo, del Departamento de Ciencias de la Educación, Historia, Comunicación, Trabajo Social, entre otros. Consideramos que nuestra casa de estudios cuenta con una gran cantidad de docentes que podrían hacer una importante contribución desde su especialidad. Sin embargo, habría que evaluar oportunamente esas posibilidades.

3. Gestión colaborativa para la conformación de la Asociación de Sordxs e Hipoacúsicxs de Río Cuarto: este grupo se dedicó a reunir información sobre las tareas y procedimientos necesarios que deben seguirse para iniciar los trámites de la personería jurídica de la asociación. La concreción de esta organización garantizaría contar con el apoyo de la comunidad sorda de Río Cuarto y la región, asegurando la validación y legitimación del trabajo del/la intérprete de la LSA. En este momento se encuentran en tareas de consulta con asesores jurídicos para iniciar los trámites de solicitud de conformación de la asociación.

Desde el mes de septiembre de 2018, un grupo numeroso de la comunidad sorda de Río Cuarto y la región, viene reuniéndose con el fin de discutir y consensuar sobre diferentes temas referidos al acceso a sus derechos. En dichas reuniones, expresaron sus temores e inquietudes con respecto a la posibilidad de que sus demandas fueran comprendidas por parte de la comunidad de oyentes.

Decidieron asistir a la sesión del Consejo Deliberante del gobierno de la ciudad de Río Cuarto del 6 de diciembre del 2018 en la que se sancionó el Código Municipal de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CO.MUN.DIS.). Allí solicitaron firmas de adhesión a la conformación de la asociación al público presente en el lugar. Esta acción representó la decisión conjunta de romper el silencio para llegar a sus derechos.

El 23 de diciembre del mismo año se reunieron nuevamente con familiares y amigos, algunos de los cuales son oyentes; allí lograron comprender que uno de los principales problemas que se plantean en la vida diaria de las personas que forman parte de la comunidad sorda es la falta de accesibilidad a la comunicación, a la participación, a la educación, a una vida autodeterminada.

También en 2018 se realizó la actividad extracurricular de extensión denominada Primer Encuentro: “Reivindicaciones de la Comunidad Sorda Argentina y el papel de la lingüística en el reconocimiento de derechos” (aprobada según Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 182/2018) cuya coordinación estuvo a cargo del Sr. Diego Morales, que en ese momento se desempeñaba como Vicepresidente de la Confederación Argentina de Sordos y asesor de la Secretaría Regional de Sudamérica de la Federación Mundial de Sordos.

En el mes de febrero de 2019 comenzaron a reunirse para diseñar un logo que identificara la asociación. Tomaron como referencia la historia de Río Cuarto y la región y los íconos que pueden identificar a su comunidad: los puentes de la ciudad, los colores, el río.

Actualmente se están interiorizando sobre la conformación y funciones de la comisión directiva de la asociación y la manera en que serán elegidos quienes ocupen los cargos de presidente, secretario, tesorero y vocales de la mencionada comisión. Se han propuesto como meta la deliberación de todos los temas relevantes y que cada uno de los miembros de la comunidad sorda comprenda la importancia de la existencia de la asociación, ya que de acuerdo con una de sus integrantes: “será como una casa en la que no estaremos solos, estaremos todos juntos y nos ayudaremos entre nosotros”.

Justificación y fundamentación de la propuesta

El cambio de paradigmas ocurridos en el siglo XX y XXI en relación con los derechos de las personas en situación de discapacidad, obliga a las instituciones de educación superior a revisar sus propuestas de formación y orientarlas hacia el acompañamiento del cumplimiento de los derechos de ese colectivo social.

La definición de la discapacidad, desde la perspectiva médico-rehabilitatoria que pone a la persona en situación de discapacidad como responsable de su situación social, política, económica, cultural, etc., y que pretende su ajuste o “adaptación” al entorno con el fin de que funcione de manera lo más “normal” posible, ha sido puesta en jaque a partir de la organización política de las mismas personas en situación de discapacidad que vienen reclamando al mundo entero su situación de opresión social.

En el marco de las reflexiones y demandas de estos movimientos sociales, surgen modelos alternativos para definir la discapacidad. Esta nueva mirada ocasiona un cambio profundo en donde el eje de intervención ya no refiere a la discapacidad como una cuestión definida desde la salud o una condición médica o biológica. Esta nueva cosmovisión entiende que la discapacidad se trata de la imposibilidad del acceso a los derechos humanos primordiales: educación, trabajo, ocio, participación, cultura, comunicación, salud, etc., a partir de la particular conformación anatómica, sensorial, fisiológica, psicológica o cromosómica que presentan determinadas personas en nuestra sociedad.

Los aportes de Barton (1998) en el terreno de sociología de la discapacidad, Palacios y Romañach (2007), Díaz Velázquez (2009) en los aspectos epistemológicos y jurídicos, sostienen importantes reposicionamientos discursivos acerca de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho. El primero, desde el paradigma social, acentúa la dimensión social de la persona en situación de discapacidad y los segundos, desde el modelo de la diversidad, lo definen desde el plano de la dignidad vinculada con aspectos de la bioética. Ambos posicionamientos coinciden en la necesidad de recuperar la voz de las personas en situación de discapacidad para dejar de ser interpretados por discursos dominantes.

El reclamo por el reconocimiento de derechos se expresó en 2006 a través de la Convención Internacional de los derechos de las Persona con Discapacidad, que en nuestro país se convirtió en la Ley Nacional N° 26378 en el año 2008.

Esta declaración de derechos es un instrumento legal que permite al colectivo de personas en situación de discapacidad hacer frente a las desventajas de todo tipo a las que están expuestas debido a las estructuras sociales opresoras que históricamente las han relegado a la invisibilidad.

Los mecanismos de opresión adquieren formas diferenciadas. Esas diferencias están basadas en la diversidad que muestran los cuerpos de las personas en situación de discapacidad. Las representaciones sociales ancladas en el pensamiento hegemónico donde los criterios de valoración social están puestos en una forma determinada de belleza, fuerza, potencia, productividad, inteligencia, capacidad, modela y promueve concepciones que abonan una manera uniforme de representar el mundo y los sujetos en el mundo. Es decir, para las sociedades occidentales, la posesión del “cuerpo legítimo” que representa todos los valores antes mencionados frente al desprecio por los cuerpos que no responden a esas normas, es el parámetro que regula los dispositivos de inclusión o exclusión social (Ferrantes, 2009).

En el caso particular que nos ocupa, la Comunidad Sorda de Argentina, representada política y jurídicamente a través de la Confederación Argentina de Sordos (CAS), expresa desde 1957 diferentes reclamos en relación con el reconocimiento de sus derechos. Actualmente, organiza sus demandas en función de tres aspectos principales: aspecto lingüístico, aspecto social y aspecto educativo. En relación con el primero proponen los siguientes objetivos:

Lograr el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina -LSA- como la lengua natural de la comunidad Sorda de nuestro país; mejorar el estatus lingüístico de la LSA en la sociedad, legitimándola como una lengua completa y compleja, distinta del español e impulsar políticas nacionales tendientes al cuidado, registro, estudio y promoción de la LSA, asegurando calidad educativa a todos los actores sociales que requieran el uso de la LSA.

En cuanto al aspecto social y al educativo destacamos dos objetivos que se vinculan más directamente con la propuesta que nos convoca: “mejorar el acceso a la información y a los distintos servicios sean públicos o privados; y lograr el acceso de las personas Sordas a todos los niveles educativos”.

La explicitación de estos objetivos por parte de la comunidad sorda nos conecta directamente con el reconocimiento de una producción cultural que tiene lugar en el marco de una comunidad cuyas formas de comunicación y lenguaje no se corresponden con las manifestaciones hegemónicas de la lengua en la Argentina.

Esta invisibilización a la que ha sido sometida la comunidad sorda en nuestro país, de la misma manera que todas las personas sordas en el mundo, las deja al margen de cualquier posibilidad de participación plena en la vida social. De acuerdo como lo exponen Massone et al.:

La LSA es para las personas Sordas la más poderosa herramienta para luchar contra el discurso dominante y el más importante factor de socialización. Es el producto de la comunidad Sorda que tiene un increíble poder semiótico, ya que representa la libertad y la rebelión contra la sociedad. Las personas Sordas elaboraron un sistema para significar y en este proceso el sujeto emergió como sujeto de un sistema simbólico. La LSA como práctica lingüística ayuda a construir la identidad, implica la búsqueda y la lucha por el reconocimiento y refuerza los lazos de supervivencia (2012, p.72).

La lucha de la comunidad sorda por acceder a sus derechos, nos interpela como universidad pública y de libre acceso, ya que se transforma en un ámbito que representa el derecho a la educación superior para las y los integrantes de esta comunidad.

Esa realidad nos sitúa también frente a determinadas necesidades y problemas a resolver. La primera dificultad que enfrentamos como institución educativa es la falta de intérpretes de LSA. Contar con intérpretes de LSA es una responsabilidad y obligación de la UNRC.

La ley N°25.573 del año 2002, modificatoria de Ley N°24.521 de Educación Superior establece, ya en su primer artículo, la corrección al artículo 2° de la Ley de Educación Superior, pudiendo leerse de la siguiente manera:

Artículo 2°: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

En el segundo artículo propone la incorporación del inciso f) en el artículo 13 de la Ley N°24.541, quedando redactado de esta manera: “Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho: ... f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”.

Esta situación se ve más agravada aun cuando se toma conocimiento que en la ciudad de Río Cuarto existe un número muy escaso de profesionales que cuentan con la formación y el título habilitante de intérprete en LSA. Como se advierte, esta realidad puede convertirse en un serio obstáculo para el cumplimiento de los derechos de las personas que conforman la comunidad sorda de Río Cuarto y la región.

En un relevamiento realizado por la comisión de atención a las personas con discapacidad (Secretaría de Bienestar de la UNRC), se registró la presencia de 67 personas sordas que asisten a la UNRC de manera regular y realizan diversas actividades tales como deportes y recreación. Otras, pertenecen a los diferentes claustros y participan de la vida universitaria como estudiantes, graduadas, graduados, nodocentes y docentes.

Los testimonios de las dos personas sordas que forman parte de esta comisión (TUILSA-E) y que pertenecen a la comunidad sorda de Río Cuarto, confirman la inexistencia de intérpretes en LSA en todas las instituciones públicas tanto del estado nacional como provincial y municipal: hospitales, centros de salud, escuelas de todos los niveles del sistema, empresas de servicios públicos, policía, entes de justicia, lugares de recreación y espectáculos públicos, empresas y servicios de transporte público, entre otros.

De esta lectura es posible interpretar que nos encontramos frente a un área de vacancia laboral y por ende de responsabilidad para la formación. Al respecto la Ley N°25573, ya citada, expresa en sus artículos 3° y 4°:

ARTICULO 3° — Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en

particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

ARTÍCULO 4º — Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

En relación con otros documentos que orientan la creación y propuesta de nuevas carreras, citamos las Resoluciones N°1366/2012 y 1368/2012 del Ministerio de Educación que aprueban la creación del Programa de Expansión de la Educación Superior; la Guía para la preparación del Proyecto Institucional de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES); la aprobación del Anexo I “Programa de expansión de la Educación Superior y Anexo II “Criterios y estándares para las Actividades Académicas de los Centros Regionales de Educación Superior”.

Puntualmente en la Resol. N° 1366/2012 del Ministerio de Educación se alude a la necesidad de priorizar áreas de formación atendiendo al “desarrollo integral de la sociedad” y en las que se identifiquen “vacancias nacionales, regionales o locales”. También entre los objetivos que se plantea el Programa se explicita “atender a la formación académica y profesional en áreas de vacancia regional”. En ese sentido, la propuesta de formación en relación con la interpretación de la LSA es una respuesta a un área de vacancia en la formación superior, situada en la ciudad de Río Cuarto y la región sur de la provincia de Córdoba.

Otros objetivos del Programa refieren a “incrementar los niveles de cobertura hacia los sectores sociales con menos oportunidad de acceso por su situación socio-económica y geográfica” y en la Resol. N° 1368/2012 del Ministerio de Educación se afirma la misión de la Universidad Argentina Pública y Gratuita (UAPG) en concordancia con una concepción Estratégica del Estado en la que uno de los temas centrales es “la educación y su impacto en la inclusión, en el desarrollo sostenible de la comunidad y en la realización de las personas”. A esta cita se agrega otra afirmación importante: “tiene que quedar muy claro que la existencia de oferta universitaria es un elemento caracterizador de alto impacto, en lo que se agrega como calidad de vida. Los dos movilizados juveniles más importantes son la posibilidad de estudio y trabajo”. Los fundamentos de estos documentos públicos vigentes en el campo educativo, muestran la importancia de ofrecer la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en LSA-E (TUILSA-E) como una oferta de pre-grado en la UNRC y no de posgrado.

En general, la formación de posgrado implica profundizar en un área o dominio particular del conocimiento. Esto supone que la persona cuenta con una formación de grado y, en la mayoría de los casos, ya se desempeñan en campos laborales afines a esa formación. Además, y no menos importante, es el aspecto de la no gratuidad de este nivel de educación superior. Es decir, tratándose de un área de vacancia en el mercado laboral, la oferta de la formación a nivel de posgrado, con los requerimientos y el costo económico que supone, no resolvería la necesidad local y regional de responder a esta demanda.

Otro de los objetivos a destacar en el marco del Programa refiere a “mejorar la vinculación y asociación de las universidades con municipios y organizaciones locales”. Este punto en particular justifica la articulación de esta propuesta de la TUILSA-E con integrantes de la comunidad sorda de Río Cuarto que se encuentran gestionando la creación de la Asociación de Sordxs e Hipoacúsicxs, tal como se mencionó precedentemente en relación con la organización de las tareas de esta comisión.

En relación con la oferta de las carreras, en la Resol. N° 1366/2012 ya citada, explícitamente se expresa que en el marco del CRES “puede planificarse la oferta de tecnicaturas y otras carreras cortas, carreras de grado, y acciones de formación continua a distinto nivel y diverso alcance, según las necesidades de ciclos básicos o iniciales, y podrá establecerse su dictado a término”.

Mientras que en la Resol. N° 1368/2012 se exponen los ejes caracterizadores de la Universidad Argentina Pública y Gratuita donde se destacan, en relación con la propuesta que nos convoca, los referidos a la cobertura territorial armónica, escalonada y articulada donde se menciona explícitamente la territorialización de Tecnicaturas; y el eje que alude al desarrollo de nuevas propuestas articuladas intra e interinstitucionalmente, en el que se destaca la conveniencia de articular los recursos docentes disponibles en las distintas unidades académicas de cada Universidad, como entre Universidades Públicas que se complementen y compartan solidariamente las propuestas. Estas recomendaciones, en el caso de la propuesta de la TUILSA-E para la UNRC, cobran importancia en función de la cooperación que pueden prestarse las universidades nacionales que cuentan con la carrera y cuyos planes de estudio fueron motivo de un primer análisis, tal como se describió precedentemente, por parte de uno de los grupos de trabajo de la comisión de la UNRC.

Algunas consideraciones

El objetivo que se propuso esta comisión de trabajo fue evaluar la posibilidad de la apertura de una cohorte a término de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) en la UNRC.

A partir de ese objetivo y luego de los primeros análisis realizados, las fundamentaciones asentadas en el modelo de derechos de las personas que pertenecen a la comunidad sorda y la justificación de la propuesta considerando las demandas sociales actuales y la normativa vigente, podemos sugerir distintas posibilidades teniendo en cuenta el contexto de la institución para la cual se proponen:

Primera posibilidad

Una primera opción para concretar la propuesta académica de la TUILSA-E podría estar en concordancia con lo establecido en las citadas Resol. N° 1366/2012 y 1368/2012 del Ministerio de Educación que regulan la creación de carreras en el marco de los CRES. Esto permitiría, por lo ya expuesto, articular recursos docentes, administrativos, presupuestarios entre universidades nacionales que ya tienen la carrera y teniendo en cuenta, además, la posibilidad de que la titulación de las egresadas y egresados pueda ser compartida porque se contaría con el plan de estudio vigente en alguna de estas instituciones. En este caso en particular tal cooperación podría darse entre la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). El acuerdo con la propuesta de formación de ambas instituciones y la posibilidad de conectarse geográficamente puede resultar en beneficio para la implementación de la propuesta en la UNRC. En relación con la cercanía de la UNVM es necesario subrayar que las zonas de influencia de la UNRC y la UNVM son diferentes.

El relevamiento realizado por el Observatorio Integral de la Región (OIR- UNVM), presentado durante el XVII Encuentro Local de Estudiantes de Nivel Medio, que tuvo lugar en septiembre de 2018 en la ciudad de Villa María, mostró que de una encuesta realizada a 324 estudiantes de nivel medio que cursan en 30 instituciones educativas de la provincia de Córdoba, 83,6 % dijo que continuará estudiando en el nivel superior, mientras que 10,8 % dijo que no sabe y 3,1% reconoce que no lo hará. Otra de las preguntas consultó acerca de la institución elegida para estudiar, obteniendo como respuesta que 72,5% lo hará en la universidad, 13,9% en un instituto terciario, y 6,5% en centros de capacitación.

Cabe destacar que, del total de encuestas, el 62 % vive en Villa María, 12,3% en Villa Nueva, 10% en el Departamento General San Martín y 6,2% en otras localidades de la provincia de Córdoba.

Mientras que, en la UNRC, en cuanto a la procedencia de los estudiantes, el 53,95 % provienen del Departamento de Río Cuarto, 27,18 % de otras localidades de la provincia de Córdoba, el 18,26 % del resto de Argentina -en especial de la región cuyana y del centro del país- y el 0,46 % proceden de otros países (Plan Estratégico Institucional 2017-2023, p. 9).

En cuanto al financiamiento de las propuestas de formación, en el caso de los CRES, tal como queda establecido en la Resol. 1366/2012 del Ministerio de Educación, estaría a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Segunda Posibilidad

La segunda opción puede plantearse a partir de la creación de la carrera en la UNRC, asumiendo la elaboración de un plan de estudio propio y una titulación única. Esto implicaría también asumir los costos presupuestarios. No obstante, consideramos que igualmente podrían generarse convenios de colaboración y cooperación con la UNER y UNVM para aquellos espacios específicos de la formación (referidos principalmente a la LSA-E) con los que la UNRC no cuenta aún. En este caso, también sería necesario destinar recursos económicos para la planta docente actual de la UNRC que cuenta con formación requerida para asumir los espacios curriculares vinculados con campos del conocimiento que ya están presentes en diferentes asignaturas en las actuales carreras de nuestra universidad (Departamentos de Letras, Lenguas, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Historia, Ciencias de la Comunicación).

Se debe subrayar la importancia de la creación de esta carrera para toda la ciudad de Río Cuarto y la región, ya que no sólo la comunidad sorda se verá reconocida con justicia sino todo el conjunto del pueblo argentino. No podemos desconocer que la educación es una práctica social y política. Como consecuencia, las decisiones que se toman a nivel institucional implican posicionamientos relativos al lugar que se otorga a determinadas problemáticas sociales en nuestro territorio.

De allí que sea necesario considerar la prioridad en la que debe colocarse el reconocimiento de los derechos de la comunidad sorda de nuestra ciudad y de la región. Como ya se mencionó anteriormente, la formación de intérpretes en LSA-E significa un paso de enorme importancia hacia ese reconocimiento y necesaria concreción de derechos.

Referencias bibliográficas

- Barton, L. (Comp) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Díaz Velázquez, (2009). Reflexiones epistémicas para una sociología de la discapacidad.
- Ferrantes, C (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteiken* No 8 - Octubre 2009. [www.accioncolectiva.com.ar].
- Ley 24.541 (1995): Ley de Educación Superior. Educación Superior no universitaria. Educación Universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.
- Ley 25.573 (2002), modificatoria de Ley N° 24.521 de Educación Superior.
- Ley Nacional N° 26.378 (2008): Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.
- Massone, M.I; Martínez, R; Druetta, M.R y P. Lemmo. (2012). El impacto sociopolítico del Discurso de Líderes Sordos en Argentina. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística (Anu. Filol.Est.Lingüíst.)* 2/2012, pp.59-75, ISSN: 2014-1408.
- Palacios, A y J. Romañach. (2007). *El modelo de la Diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. ISBN: 84-964-7440-2 978-84-964-7440-6. Ediciones Diversitas- AIES. Recuperado <https://www.dykinson.com/cart/download/articulos/3949>
- Resol. 1366/2012, Programa de Diagnóstico y evaluación para la expansión de la Educación Superior en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación.
- Resol. N° 1368/12: “Programa de Expansión de la Educación Superior” y “Criterios y Estándares para las Actividades Académicas de los Centros Regionales de Educación Superior”. Ministerio de Educación.
- Resolución N° 297/2017 del CS: “Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado”. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Resolución N° 298/2017 del CS: Programa de Innovación Curricular y Formación Docente para las carreras de pregrado y grado de la UNRC. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Competencias del Licenciado en Administración: una comparación con el Proyecto Tuning

Mariela Flesia¹, María Laura Lederhos², Iván Capaldi³ y Marina Frías⁴

Resumen

Esta ponencia surge de un trabajo final de posgrado de la Especialización en Pequeñas y Medianas Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), que compara el nuevo plan de estudios de la carrera Licenciatura en Administración de la FCE, con el Proyecto Tuning América Latina (una metodología internacional que define competencias genéricas y específicas de la carrera Administración de Empresas para América Latina y el Caribe).

Para esta instancia, se plantea como objetivo general:

Comparar las competencias profesionales del Plan de Estudios 2021 de la Lic. en Administración (FCE-UNRC) con aquellas que derivan del Proyecto Tuning, a los fines de orientar futuros procesos de reestructuración curricular.

1 Esp. en Gestión en PYMES y Lic. en Administración de Empresas; Profesora Adjunta Semiexclusiva en Teorías de la Administración; Universidad Nacional de Río Cuarto; mflesia@fce.unrc.edu.ar.

2 Mgter. en Desarrollo Económico en América Latina y Lic. en Administración de Empresas; Profesora Adjunta Exclusiva en Administración de la Producción; Universidad Nacional de Río Cuarto; mlederhos@fce.unrc.edu.ar.

3 Mgter. en Comercio Internacional y Lic. en Administración de Empresas; Profesor Adjunto Semiexclusivo en Comercio Internacional; Universidad Nacional de Río Cuarto; ivanjcapaldi@yahoo.com.ar.

4 Lic. en Administración; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Administración de la Producción; Universidad Nacional de Río Cuarto; marinafrias@fce.unrc.edu.ar.

Y como específicos:

- Reconocer las competencias específicas y genéricas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración.
- Identificar las competencias específicas y genéricas que prevé el Proyecto Tuning para la formación profesional en administración.
- Comparar las competencias profesionales identificadas en el Plan de Estudios de la Lic. en Administración con las del Proyecto Tuning.
- Identificar aciertos y problemáticas que orienten la toma de decisiones para la futura reestructuración curricular.

Para dar respuesta a estos objetivos, el informe se estructura con la presentación de un marco bibliográfico referido a la temática, el análisis comparativo entre el plan de estudios 2021 de la Licenciatura en Administración de la FCE de la UNRC, el proyecto Tuning América Latina y la exposición de posibles líneas de trabajo para las cátedras y la facultad con el objetivo de que las mismas contribuyan a la mejora en la formación de los profesionales en Administración de la FCE.

Palabras clave: Competencias – Plan de estudios - Propuestas – Formación profesional – Internacionalización.

Abstract

This paper arises from a final postgraduate project of the Specialization in Small and Medium Enterprises of the Faculty of Economic Sciences (FCE) of the National University of Río Cuarto (UNRC), which compares the new study plan of the Bachelor of Administration of the FCE, with the Tuning Latin America project (an international methodology that defines generic and specific competencies of the Business Administration career for Latin America and the Caribbean).

For this instance, the general objective is:

- Compare the professional competencies of the 2021 Study Plan of the Administration Degree (FCE-UNRC) with those derived from the Tuning Project, in order to guide future curricular restructuring processes.

And as specific:

- Recognize the specific and generic competences of the Study Plan of the Bachelor of Administration.
- Identify the specific and generic competencies that the Tuning Project provides for professional training in administration.
- Compare the professional competences identified in the Study Plan of the Administration Degree with those of the Tuning Project.
- Identify successes and problems that guide decision-making for future curricular restructuring.

In order to respond to these objectives, the report is structured with the presentation of a bibliographic framework referring to the subject, the comparative analysis between the 2021 study plan of the degree in administration of the FCE of the UNRC, and the Tuning Latin America project.

and the presentation of possible lines of work for the chairs and the faculty with the objective that they contribute to the improvement in the training of professionals in Administration of the FCE.

Keyword: Skills - Curriculum - Proposals - Vocational training – Internationalization.

Contextualización

Esta ponencia surge a partir de un trabajo final de posgrado de la Especialización en Pequeñas y Medianas Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), que compara el nuevo plan de estudios de la carrera Licenciatura en Administración de la FCE, con el Proyecto Tuning América Latina (una metodología internacional que define competencias genéricas y específicas de la carrera Administración de Empresas para América Latina y el Caribe).

Es pertinente aclarar que el nuevo plan de estudios fue trabajado por el Dpto. Ciencias de la Administración de la FCE y que en el proyecto participaron los autores de este trabajo.

Dado que la práctica curricular responde a una realidad inmersa dentro de un mundo globalizado, caracterizado por cambios económicos, sociales, tecnológicos, entre otros, es necesario contar con planes de estudio que respondan a estos requerimientos.

En el marco de la política de innovación curricular aprobada por el Consejo Superior de la UNRC, se llevó a cabo un proceso de autoevaluación a través de un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI). A partir del mismo se realizó un análisis del contexto, encuestas a graduados, reuniones entre los miembros del Departamento de Ciencias de la Administración, que ha permitido identificar debilidades del Plan 2003 – versión 1 para la carrera de la Lic. en Administración que revelan su falta de adecuación a los lineamientos actuales. Con esta información, se procedió a la confección de un plan de estudios que mejore la formación de los futuros profesionales.

En función a este nuevo plan de estudios, se presenta un análisis comparativo, entre éste y el Proyecto Tuning, en el cual se definen las competencias genéricas y específicas para la carrera, en pos de identificar los aciertos y problemáticas que orienten la toma de decisiones, en lo que respecta a futuras reestructuraciones curriculares, lo que permitirá contribuir a la mejora de la formación profesional de los estudiantes de la mencionada carrera.

Objetivos

En esta ponencia se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Comparar las competencias profesionales del Plan de Estudios 2021 de la Lic. en Administración (FCE-UNRC) con aquellas que derivan del Proyecto Tuning, a los fines de orientar futuros procesos de reestructuración curricular.

Objetivos específicos:

- Reconocer las competencias específicas y genéricas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración.
- Identificar las competencias específicas y genéricas que prevé el Proyecto Tuning para la formación profesional en administración.
- Comparar las competencias profesionales identificadas en el Plan de Estudios de la Lic. en Administración con las del Proyecto Tuning.
- Identificar aciertos y problemáticas que orienten la toma de decisiones para la futura reestructuración curricular.

Metodología

Para dar respuesta a estos objetivos, se recurrió a realizar las siguientes actividades metodológicas:

- Un marco bibliográfico de la temática presentada.
- Un análisis comparativo entre el plan de estudios 2021 de la Licenciatura en Administración de la FCE de la UNRC y el Proyecto Tuning América Latina, analizando el perfil profesional descripto en el nuevo plan y las capacidades y habilidades requeridas para el ejercicio profesional.
- Cuadro de fortalezas y debilidades del plan de estudios respecto a la metodología internacional.
- Posibles líneas de trabajo para las cátedras y la facultad con el objetivo de que las mismas contribuyan a la mejora en la formación de los profesionales en Administración de la FCE.

Marco teórico

La misión de la Universidad Pública en la Argentina es servir a la comunidad y ayudarla a progresar. Entre sus objetivos fundamentales, redactados en sus estatutos⁵ se establece contribuir a la formación de individuos capaces, que sean factores de superación en el tejido social y aporten al desarrollo nacional y al progreso social. Por lo pronto, “no es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio para ofrecer lo que sabemos hacer, ni con hacer lo que nos solicitan; hoy la Universidad debe hacer lo que es necesario” (Tauber, 2010), y esa condición reconoce un conjunto de desafíos y de compromisos.

Dada la necesidad de que la práctica curricular responda a una realidad nacional, inmersa en cambios constantes y de una actualización de acuerdo con el avance de la sociedad, es que los factores de dinamismo económico y los procesos sociales obligan a realizar ajustes en planes de formación profesional. Por eso, es necesario contar con planes de estudio que se caractericen por ser dinámicos.

Por plan de estudios se entiende “una estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje” (Roldán Santamaría, 2005, p. 117). De acuerdo con Carvajal (1984) “es una síntesis instrumental mediante la cual se organizan y ordenan una serie de factores tales como propósitos, metas, disciplinas, recursos y perfiles, para fines de enseñanza y aprendizaje de una profesión que se considere social y culturalmente importante” (p. 64). Según

5 Estatuto Universidad Nacional de Río Cuarto.

Santamaría (2005), ese plan de estudios se puede ubicar en una malla curricular, la cual definido por la UNESCO, se entiende como “aquella estructura secuencial de asignaturas lectivas y prácticas que forman un programa de estudios, en la que se señalan sus requisitos, duración y objetivos” (2001, p.1).

El plan de estudios presenta un orden lógico de factores que afectan la formación profesional e integral de una persona que debe reunir ciertas características acordes con las necesidades sociales. En este ordenamiento se incluyen cursos que construyen conocimiento sobre un campo epistemológico específico. La aprobación de estos cursos, permitirá al estudiante obtener un título universitario que lo acredite a ejercer la profesión que eligió.

La Ley de Educación Superior ⁶ en su Artículo 29, inciso e) establece que: “Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones... e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional”.

Para analizar su importancia y el impacto del plan de estudios, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

Un plan de estudios, se propone para satisfacer las necesidades de una sociedad que requiere un profesional en un campo específico; de ahí que, se requiere verificar que este plan se esté ejecutando de acuerdo con las demandas de un grupo específico de la sociedad, que los contenidos de los cursos sean apropiados al perfil profesional, que el nivel de exigencia corresponda con el tipo de profesional, que la formación integral que se está impartiendo sea la que la sociedad requiere, que la formación en valores y en ejes transversales cumpla con las exigencias morales y éticas de la sociedad a la que ese profesional va a servir. (Roldán Santamaría, 2005, p. 113).

La evaluación de un plan de estudios permite descubrir qué aspecto es necesario actualizar, aciertos y debilidades que generen modificaciones necesarias para implementarlo, de acuerdo al desarrollo científico y tecnológico que la sociedad demande. En Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, es el organismo que tiene como finalidad contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, a través de las actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

En virtud de lo anterior, desde el Consejo Superior de la UNRC se le propone a la FCE y ésta al Departamento Ciencias de la Administración, introducirse en un currículo más contextualizado, flexible e integrado.

En la UNRC, el Plan Estratégico Institucional (PEI) considera que los procesos de globalización económica, social y cultural abrieron nuevas fronteras al intercambio y a la movilidad mundial, tanto de bienes materiales como simbólicos. En este aspecto, la articulación o cooperación entre diferentes instituciones universitarias aparece como una alternativa cada vez más intensa y atractiva.

El Proyecto Tuning-América Latina⁷ es una iniciativa que nace de y para las universidades, donde se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, la efectividad y la trans-

⁶ Ley N° 24.521, sancionada y promulgada en 1995.

⁷ www.tuningal.org

parencia. Este proyecto es una metodología internacionalmente reconocida para diseñar e implementar programas de estudios. Uno de sus objetivos es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles (Proyecto Tuning, 2007).

Para Beneitone⁸, Tuning en América Latina retoma dos grandes problemáticas muy concretas a las cuales se enfrenta la universidad como entidad global. Por un lado, la necesidad de modernizar, reformular y flexibilizar los programas de estudio de cara a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes de un mundo vertiginoso y, por otra parte, la importancia de trascender los límites del claustro en el aprendizaje brindando una formación que permita el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales, locales, nacionales y regionales.

Tomando en cuenta el primer problema y centrando en la constante y vertiginosa transformación actual del mercado de trabajo, hay que considerar, como cierto, la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos. Es preciso, entonces, que los estudiantes incorporen competencias que les brinden esa capacidad de adaptación permanente al cambio.

El segundo eje es la creciente demanda de compatibilización de los programas de formación entre universidades, dentro del mismo país como con otros, para favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores. Esta es, claramente, una línea de acción cada vez más presente en las agendas de los Ministerios de Educación y de las instituciones de educación superior. Su complejidad y dinamismo hace que las universidades asuman la actualización continua, creativa y armónica de sus programas académicos. De acuerdo con Beneitone (2018), por medio de programas de estudio flexibles se proporciona a las/os estudiantes oportunidades novedosas de aprendizaje, que les permitan alcanzar sus objetivos por una vía diferente a la tradicional.

Análisis comparativo

Considerando las reflexiones de Beneitone, se presenta un análisis comparativo entre las competencias específicas del Proyecto Tuning y las identificadas en el nuevo plan de estudios.

Cuadro 1. Competencias específicas del Proyecto Tuning y del Plan de Estudios 2021

PROYECTO TUNING	PLAN DE ESTUDIOS
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Diagnosticar, asesorar y asistir a las organizaciones en el desarrollo de su planeación estratégica, estructura organizacional, dirección y control.
Identificar y administrar los riesgos de las organizaciones.	Estudiar la situación competitiva para proponer, diseñar e implementar políticas de sus áreas funcionales.
Identificar y optimizar los procesos en las organizaciones.	Delinear y guiar estratégicamente procesos de producción, comercialización y logística, de acuerdo al entorno.
Administrar un sistema logístico integral.	Estudiar la situación competitiva de la organización para proponer y guiar estratégicamente procesos de logística.
Identificar las interrelaciones de la organización para desarrollar y gestionar sistemas de control administrativo.	Asesorar, definir, diseñar y corregir las estructuras de la organización para proponer, diseñar e implementar políticas de sus áreas funcionales.
Evaluar el marco jurídico.	Actuar judicialmente como perito.

8 Gestor del Proyecto Tuning América Latina.

Elaborar, evaluar y administrar proyectos de organizaciones.	Asesorar y acompañar en la realización de proyectos a organizaciones dedicadas a la labor social/comunitaria.
Interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Intervenir en la dirección o administración en materia económica y financiera con referencia a las funciones que le son propias, de acuerdo con la legislación vigente.
Usar información contable y financiera para tomar decisiones financieras.	Formular y administrar la evaluación de Proyectos de Inversión, presupuestos, analizar la factibilidad financiera y económica en organizaciones, considerando su impacto.
Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas.	Gestionar e integrar equipos de trabajo para realizar diagnósticos organizacionales.
Administrar y desarrollar el talento humano.	Diseñar procesos de búsqueda y selección de personal, diseño de sistemas de remuneración, comunicación interna, entre otros de la administración del personal.
Identificar aspectos éticos y culturales entre la organización y el entorno.	Reconocer de manera responsable, fuentes de información para aplicar e implementar sistemas de información, que favorezcan a la organización y la región.
Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios.	Indagar en el entorno y las situaciones de cambio e incertidumbre, con espíritu crítico e innovador.
Utilizar las TIC en la gestión.	Aplicar e implementar sistemas de procesamiento de datos y otros métodos en el análisis de la información gerencial.
Administrar la infraestructura tecnológica.	Proponer e implementar sistemas estratégicos para procesos de producción, comercialización y logística, en todo tipo de organizaciones.
Formular planes de marketing.	Explorar el entorno, con una mirada interdisciplinaria en diferentes organizaciones.

Fuente: elaboración propia en base a documentos oficiales del Plan de Estudios 2021 de la Lic. en Administración (FCE-UNRC) y del Proyecto Tuning.

También se comparan las competencias genéricas del Proyecto con las del nuevo plan de estudios:

Cuadro 2. Competencias genéricas del Proyecto Tuning y del Plan de Estudios 2021

PROYECTO TUNING	PLAN DE ESTUDIOS
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Asesoramiento pedagógico a las cátedras en cuestiones metodológicas. Espacios de capacitación.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Presentación de talleres de práctica, seminarios, cursos y talleres de actualidad profesional.
Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.	Composición de la estructura del plan en cuatro ciclos: introductorio, básico, de formación disciplinar y de profundización disciplinar.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Énfasis en el análisis, interpretación y resolución de problemas de las organizaciones.
Capacidad crítica y autocrítica.	A través de talleres de práctica, práctica profesional supervisada y Trabajo Final de Grado (TFG).

Capacidad de investigación.	Identificada en espacios curriculares y TFG, apoyada por Becas estímulo a las vocaciones científicas ⁹ .
Habilidad para buscar, procesar y analizar información.	Requerida por distintas asignaturas, con énfasis en el tratamiento de la información.
Capacidad de comunicación oral y escrita.	Implementación en el Taller de práctica I, profundizando la comunicación verbal y escrita.
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Realización de Talleres de Práctica y espacios de Práctica Profesional Supervisada (PPS).
Compromiso con su medio socio – cultural.	Incorporación de espacios de PPS, contemplando prácticas socio–comunitarias.
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	Participación en espacios sobre temáticas de derechos humanos. Programas de movilidad.
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	Analizada en diferentes asignaturas. Con la incorporación de la PPS I se busca concientizar sobre las necesidades de la comunidad.
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	Referida en el análisis del contexto ambiental, en Administración de Operaciones y PPS I.
Compromiso ético.	Promover el ejercicio de una ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética.
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	Seminarios electivos que pueden optar por idiomas en la Facultad de Ciencias Humanas.
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	Desarrollada en el Taller de Práctica II, cuyos contenidos versan sobre el Comercio Internacional.
Habilidad en el uso de las TIC.	Impulsada en Tecnología de la Información y los seminarios optativos del área.
Capacidad para tomar decisiones.	Definida en espacios curriculares que abordan la temática a la hora de resolver problemas.
Habilidades interpersonales.	Determinada en la asignatura Dirección estratégica que desarrolla contenidos socio – emocionales.
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	Enmarcada en el aprendizaje colaborativo, a través de la resolución de problemas potenciando la autonomía en los estudiantes.
Capacidad de trabajo en equipo.	Establecida en los alcances del título.
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	Definida en la realización de trabajos con fechas de entrega, dónde los docentes ponen a disposición distintas herramientas.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	Durante la carrera los/las estudiantes se preparan para tomar decisiones en organizaciones de acuerdo a aspectos sociales, políticos y económicos.

Fuente: elaboración propia en base a documentos oficiales del Plan de Estudios 2021 de la Lic. en Administración (FCE-UNRC) y del Proyecto Tuning.

9 Otorgadas a estudiantes por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el marco del Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales. Ac. PI. N° 676/08 y 687/09.

Fortalezas y debilidades

Luego del análisis anterior, se procedió a indagar qué fortalezas y debilidades se encuentran en el plan de estudio, respecto al proyecto Tuning, lo que se sintetiza a continuación:

Cuadro 3. Fortalezas y debilidades del Plan de Estudios 2021 respecto al Proyecto Tuning

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Apoyo pedagógico para los docentes. Espacios de capacitación y debate. Propuestas de talleres y seminarios. Estructura del plan de estudio. Espacios curriculares que forman campos de conocimiento. Incorporación de espacios desde una mirada epistemológica, crítica y metodológica de la ciencia de la administración. Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica. Becas estímulo a la investigación. Talleres y Seminarios que priorizan la comunicación verbal y escrita. Prácticas Profesionales Supervisadas. Prácticas socio - comunitarias. Acciones de articulación y capacitación sobre diversidad y género. Programas de movilidad estudiantil. Seminarios electivos para idiomas. Apertura institucional hacia universidades extranjeras. Uso de TIC como contenido transversal. Desarrollo de contenidos sobre actitudes socio – emocionales. Prácticas para organizar y planificar el tiempo que se realiza en diferentes espacios curriculares. Apertura disciplinar del currículo: generando nuevos espacios de aprendizaje.</p>	<p>Reducida participación de las cátedras en los espacios de capacitación y debate. Pocas propuestas brindadas por parte de la facultad de cursos, talleres, webinar, etc. en referencia a temas específicos de la carrera. Poca participación en Ayudantías de Segunda y Adscripciones. Estructura de cátedras no adecuadas para el desarrollo de los espacios curriculares. Propuestas curriculares de posgrado insuficientes en la facultad, en función a la temática disciplinar. Desactualización del cuerpo docente en sus formaciones de posgrado. Falta de acompañamiento y dirección de Trabajos finales de grado. Limitada participación de estudiantes en proyectos y programas de investigación. Insuficientes proyectos de extensión de temática socio comunitaria. Faltan acciones de prácticas inclusivas. Pocas materias desarrollan el tema de la ética profesional. Poca participación en las convocatorias a espacios donde los estudiantes puedan vincularse en organizaciones internacionalizadas. Falta de manejo de TIC por parte de los docentes¹⁰. Necesidad de los estudiantes en generar habilidades para la toma de decisiones. Pocas propuestas para los docentes para el desarrollo de habilidades interpersonales. Falta el trabajo en equipo entre cátedra e interdisciplinario con otras facultades. Necesidad de los estudiantes de gestionar la habilidad de organizar el tiempo.</p>

Fuente: elaboración propia en base a documentos oficiales del Plan de Estudios 2021 de la Lic. en Administración (FCE-UNRC) y del Proyecto Tuning.

10 Plan Estratégico Institucional 2017-2023.

Líneas de trabajo

Retomando el último objetivo planteado, luego de analizar las fortalezas y debilidades del nuevo plan en relación al Proyecto Tuning, se proponen las siguientes líneas de trabajo. Respecto a las fortalezas se sugiere continuar con las acciones realizadas para mantenerlas y mejorarlas. En cuanto a las debilidades, se propone lo siguiente:

- a. Fomentar en los docentes la participación en espacios de capacitación, cursos, etc.
- b. Organizar espacios para que participen los estudiantes en temas referidos a la profesión.
- c. Gestionar con la Dirección de Asuntos Estudiantiles una base de datos con estudiantes que les interesaría participar en diferentes cátedras. Asimismo, trabajar con el área de Graduados para convocar a los profesionales a participar en Adscripciones.
- d. Suscitar acciones con la Secretaría de Posgrado para generar propuestas, en la temática disciplinar y la actualización del cuerpo docente en las problemáticas emergentes.
- e. Instar a Directores de TFG que los articulen con proyectos de investigación y extensión.
- f. Promover la participación de docentes y estudiantes en proyectos de investigación, extensión, proyectos socio – comunitarios, etc. en temas relativos a la disciplina.
- g. Contribuir con las cátedras en la implementación de contenidos transversales que velen por las cuestiones éticas y sociales.
- h. Divulgar programas de movilidad docente y estudiantil, y trabajos realizados con universidades extranjeras, para reconocer contextos internacionales.
- i. Desarrollar actividades entre la Secretaría Académica y la Cátedra Tecnología de la Información, para el desarrollo de capacitaciones sobre el manejo de TIC.
- j. Construir una base de datos de Organizaciones con las que hay convenios, para llevar a cabo actividades con los espacios de prácticas y generar en los estudiantes las habilidades para tomar decisiones.
- k. Propiciar con la Asesoría Pedagógica de la facultad actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades interpersonales, que ayuden a generar relaciones positivas entre todos los actores. Como así también propuestas para gestionar la habilidad de organizar el tiempo.
- l. Procurar el trabajo interdisciplinario con otras facultades, carreras, departamentos, cátedras para estimular el desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo un punto de encuentro, un terreno común de discusión y diálogo entre disciplinas.
- m. Diseñar en el departamento las estructuras de cátedra necesarias.

Conclusión

A lo largo del trabajo se ha expuesto un análisis comparativo del proyecto Tuning con el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Administración de la FCE de la UNRC. A través del mismo se pretendía cumplir con los objetivos planteados al inicio del trabajo.

En una primera instancia se planteó, a través de referencias a autores expertos en la temática, la importancia de que las universidades mantengan sus planes de estudios actualizados y en concordancia con las tendencias observadas en la disciplina y en los contextos internacionales. A partir de esto se continuó con una breve presentación del proyecto Tuning, con el que se efectuaron comparaciones respecto a las competencias genéricas y específicas que los estudiantes estarían generando

a través del nuevo plan de estudios. Esto se realizó con sumo cuidado, considerando los contenidos que se desarrollan en cada espacio curricular y vinculándolos con el aporte que cada uno realiza a la generación de las competencias que el Lic. en Administración requiere para un adecuado ejercicio de su profesión.

Esta comparación permitió posteriormente identificar las fortalezas y debilidades del plan al respecto, lo cual se presentó en un cuadro elaborado a tal fin. Este ordenamiento apoyó al planteamiento de propuestas que contribuyan a la mejora de la formación profesional de los y las estudiantes de la Licenciatura en Administración en la FCE de la UNRC.

Es conveniente aclarar que esto se ha realizado sobre el nuevo plan, del que aún no hay cohortes graduadas, por lo que está presente el desafío de la comisión de implementación del plan de estudios de monitorear su evolución, de definir junto con la Facultad indicadores de desempeño, para estudiar su desarrollo. Estas propuestas aquí indicadas quedan a disposición de la Facultad y el departamento para contribuir a su mejora.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P. (2018). Desafíos de la convergencia curricular en América Latina: la nueva fase del proyecto ALFA Tuning América Latina 2011 – 2014. *Revista Argentina de Educación Superior*.
- Falchi, C. V. (2009). *El aporte del conocimiento universitario en la internacionalización de las Pymes*. Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales.
- Frutos, S. (2003). Evolución histórica de la formación profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Revista Educar 2000*.
- Mora Vargas, A. I. (2001). *Lineamientos Metodológicos para evaluar el Plan de Estudios*. Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la educación costarricense (pp. 1-43). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Proyecto Tuning, A. L. (2007). *Reflexiones y perspectivas para la Educación Superior en América Latina*.
- Roldán Santamaría, L. M. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Educación*, volumen 29, Número 1, pp. 111-123.
- Tauber, F. (2010). La Universidad Argentina en el Bicentenario. *Discurso de asunción a la presidencia de la UNLP*.

Documentos consultados

- Plan de estudios de la Licenciatura en Administración de la FCE de la UNRC, versión 2021.
- Estatuto Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>.
- Plan Estratégico Institucional Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>.

Páginas web

- <https://www.eco.unrc.edu.ar/>
- <https://www.unrc.edu.ar/>

30 años de políticas de innovación educativa en la UNRC: desafíos y oportunidades

María Luisa Ledesma¹, Jimena Clerici² y Carolina Roldan³

Resumen

Innovar siempre ha sido un desafío para los docentes universitarios ya que, como sostiene Zabalza (2004), no sólo implica hacer *cosas diferentes* sino *hacer mejores las cosas*. La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) hace casi treinta años que se encuentra transitando este recorrido de la innovación, en la búsqueda de mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza. Es a principios de la década de los noventa cuando se institucionaliza dicha política que, con algunos cambios derivados de prioridades institucionales y políticas de gestión, continúa hasta la actualidad.

Una de las convocatorias institucionales que acompañó este proceso de búsqueda de mejora continúa en la calidad de enseñanza ha sido la de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). En función a ello, en este trabajo comparti-

1 Lic. en Psicopedagogía. Ayudante de primera exclusiva en el Área de Innovación de la Secretaría Académica de la UNRC y Asesora Pedagógica de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC. marialuisaledesma89@gmail.com.

2 Dra. en Ciencias de la Educación. Ayudante de primera exclusiva en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y Ayudante de primera simple en el Área de Innovación de la Secretaría Académica de la UNRC. jclerici@hu.unrc.edu.ar.

3 Dra. en Ciencias de la Educación. Asesora Pedagógica en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC y Ayudante de Primera semi-exclusiva en el Área de Vinculación de la Secretaría Académica de la UNRC. croldan@ac.unrc.edu.ar.

mos un análisis longitudinal de las áreas prioritarias que se definieron a partir de la convocatoria PIIMEG 2008.

De este modo, nos acercaremos al conocimiento de las prioridades y preocupaciones institucionales en torno a la enseñanza de grado. Desde este escrito esperamos reflexionar colectivamente en torno a: ¿cuáles son las áreas prioritarias de las distintas convocatorias?, ¿a qué temáticas y/o problemáticas refieren?, ¿qué reconfiguraciones se han realizado en las áreas a lo largo de estos años?, ¿cuáles son las temáticas y/o problemáticas que parecen interesar más a los equipos docentes?, entre otros.

Palabras clave: Innovación pedagógica – Políticas institucionales – Formación docente – Mejoramiento de la enseñanza.

Abstract

Innovating has always been a challenge for university professors since, as Zabalza (2004) argues, it not only implies doing different things but also making things better. The National University of Río Cuarto (UNRC) has been following this path of innovation for almost thirty years, seeking to improve the quality of teaching practices. It is at the beginning of the 1990s when this policy was institutionalized, which, with some changes derived from institutional priorities and management policies, continues to the present day.

One of the institutional calls that accompanied this process of search for continuous improvement in the quality of teaching has been that of the Innovation and Research Projects for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG). Based on this, in this work we share a longitudinal analysis of the priority areas that were defined from the PIIMEG 2008 call.

In this way, we will get closer to the knowledge of institutional priorities and concerns around undergraduate teaching. From this writing we hope to collectively reflect on: what are the priority areas of the different calls?, what themes and/or problems do they refer to?, what reconfigurations have been carried out in the areas throughout these years?, What are the themes and/or problems that seem to interest the teaching teams the most?, among others.

Keyword: Pedagogical innovation - Institutional policies - Teacher training - Teaching improvement.

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) cuenta con una amplia trayectoria en el desarrollo de políticas de innovación de la enseñanza, dirigidas a mejorar la calidad de la misma. Es a principios de la década de los noventa cuando se institucionaliza dicha política que, con algunos cambios derivados de las prioridades institucionales y de las gestiones, continúa hasta la actualidad. En el año 1994, se realiza la primera convocatoria destinada a la presentación de Proyectos Pedagógicos Innovadores (PPI). Es la Secretaría Académica de la UNRC quien la promueve y toma como antecedentes las acciones que se venían realizando desde 1992. En este caso, las mismas estaban centradas en propiciar el desarrollo de experiencias de innovación en la enseñanza y el aprendizaje (Macchiarola, 2012).

Años más tarde, en 2004, se inicia otro período institucional importante. A partir de ese momento, las innovaciones se vinculan con la investigación y surgen las convocatorias a Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). Al igual que en la actualidad, dichas convocatorias son impulsadas de manera conjunta por las Secretarías Académica y de Ciencia y Técnica de nuestra universidad (Macchiarola, 2012 y Vogliotti, 2019). La propuesta académica central de los PIIMEG consiste en el desarrollo de un proceso cíclico que combina investigación diagnóstica, acción innovadora, investigación evaluativa y nueva acción renovada (Macchiarola, 2012). De esta manera, a partir de la *investigación diagnóstica* los equipos docentes detectan problemáticas presentadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el currículo y realizan propuestas tendientes a promover cambios (*acción innovadora*). A través de la *investigación evaluativa*, se propicia la generación de conocimiento relevante que permita ir realizando los ajustes que se consideran pertinentes (*nueva acción renovada*). Concretamente, estos proyectos se constituyen en una estrategia tendiente a promover innovaciones educativas, desarrollo profesional docente a través de la investigación y la formación y, con ello, propiciar mejoras a nivel institucional en relación a la enseñanza de grado.

A partir de las convocatorias 2005 y 2006 se incluyen áreas prioritarias para la investigación e innovación de problemáticas que, desde la perspectiva institucional, se consideraron críticas. Así mismo, se promueve la presentación de proyectos en ámbitos curriculares más amplios como, por ejemplo, en ciclos, áreas, carreras (Macchiarola, 2012). Otro momento significativo fue en 2008 cuando, en este proceso de construcción y afianzamiento de estas políticas pedagógicas innovadoras, se diversifica la posibilidad de presentación a dos tipos de proyectos. El primero, destinado a la elaboración de una única propuesta desarrollada por una o más asignaturas vinculadas, pertenecientes a la misma carrera (PIIMEG Categoría I). Mientras que el segundo apunta a fortalecer la innovación en red, promueve la presentación de varios proyectos que comparten una misma temática o problemática y se implementa en diferentes carreras que dependen de distintas unidades académicas y/o universidades (PIIMEG Categoría II). Esta modificación continúa hasta la actualidad.

En 2010, además de las áreas prioritarias, en las convocatorias se incluyen ejes transversales. Los mismos complementan y atraviesan las distintas temáticas planteadas en las áreas definidas institucionalmente como centrales para la innovación. Los ejes, en general, refieren a aspectos como, por ejemplo, prácticas docentes colaborativas, incorporación de TIC en la enseñanza, formación docente, entre otros.

En este análisis longitudinal, reconocemos que otro momento importante tuvo lugar en 2015 con la conformación de una Comisión Asesora y Evaluadora. La misma está conformada por integrantes del Área de Vinculación de la Secretaría Académica central y especialistas de las cinco Facultades de la UNRC⁴. Este equipo desarrolla una tarea de acompañamiento a los equipos innovadores durante el proceso de formulación, desarrollo y evaluación de sus proyectos. Con la misma finalidad, se organizan diferentes instancias de formación a lo largo de la planificación e implementación de las propuestas.

Hasta aquí, a modo de contextualización, se recupera el recorrido institucional de las convocatorias PIIMEG. En este marco, nos preguntamos: ¿cuáles son las áreas prioritarias de las distintas convocatorias? ¿A qué temáticas se refieren? ¿Qué reconfiguraciones se han realizado en las áreas a lo largo de estos años? ¿Cuáles son las temáticas más recurrentes, que parecen interesar a los equipos docentes?, entre otros aspectos.

⁴ Facultad de Agronomía y Veterinaria. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Facultad de Ciencias Humanas. Facultad de Ciencias Económicas. Facultad de Ingeniería.

A continuación, presentamos sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan y dan sentido a la lectura de las convocatorias institucionales de innovación. Seguidamente, nos detenemos en el análisis de las distintas convocatorias atendiendo a los interrogantes que movilizaron este escrito. Finalmente, compartimos algunas reflexiones que invitan a seguir pensando las políticas institucionales referidas a la innovación educativa.

Innovar en la universidad

Actualmente, ante los cambios que enfrenta el mundo del conocimiento, las instituciones educativas en general, y las universidades en particular, ven la necesidad de promover *nuevos* modos de enseñar y aprender, para una *nueva* cultura de aprendizaje universitario y docente. En palabras de Pozo y Pérez Echeverría (2009):

(...) no se trata ya de que la enseñanza proporcione a los alumnos conocimientos como si fueran verdades acabadas, sino que les ayude a construir su propio punto de vista, su verdad particular a partir de tantas verdades parciales (...) [y] aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación (p.16-17).

En este sentido, la tarea docente es central cuando pensamos en los procesos de innovación en las instituciones universitarias. Lucarelli (2004) y Macchiarola (2012), referentes de este campo, señalan que uno de los rasgos principales de él es el protagonismo docente. Al respecto, entendemos que las innovaciones son producciones originales gestadas y llevadas a cabo por un docente o grupo de docentes que participan en todo el proceso, desde su diseño hasta la evaluación (Lucarelli, 2004).

En palabras de Zabalza (2004) La innovación es un:

... proceso de cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos que están pensados desde la perspectiva de la mejora y actualización de nuestras actividades y dispositivos formativos en el seno de cada titulación. Cambios que serán documentados y evaluados. Propuesta de cambio que se ha formalizado en un proyecto que constituye guía de desarrollo y compromisos (p.122).

Si bien la tarea docente es central para la innovación, también entendemos que es necesario que se desarrollen en un contexto en que la política educativa genere las condiciones para su gestación e implementación, en lugar de solo dar directivas para propiciar cambios planificados desde arriba. Así mismo, para que la innovación se extienda y produzca, Macchiarola (2012) señala que se requiere reconocimiento institucional a los esfuerzos innovadores y estructuras pedagógicas y administrativas que la apoyen.

Marco metodológico

Para este trabajo realizamos un análisis longitudinal de las convocatorias PIIMEG correspondientes a los períodos 2008-2010; 2011-2012; 2013-2014; 2015-2016; 2017-2018 y 2020-2023⁵. La técnica metodológica implementada fue la de análisis documental, considerando como fuentes de

5 Es necesario aclarar que, si bien las áreas prioritarias se definen a partir de 2005, el análisis se realiza desde 2008 pues no se cuenta con la documentación de las bases de la convocatoria 2005 y 2006 que posibiliten tal análisis.

datos las bases de las convocatorias PIIMEG mencionadas y sus respectivas resoluciones de aprobación de los proyectos. A partir de las mismas, se realizó una reconstrucción, contextualización y caracterización del objeto de estudio (Yuni, 2014).

Particularmente, de las bases de las convocatorias se puso foco en las áreas prioritarias y en los ejes transversales definidos en cada una de ellas. Mientras que, las resoluciones, permitieron constatar y profundizar el análisis respecto a las áreas y ejes. En el siguiente apartado, presentamos la construcción de los datos realizada.

La innovación en la UNRC

El análisis longitudinal realizado estuvo orientado por los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las áreas prioritarias de las distintas convocatorias? ¿A qué temáticas se refieren? ¿Qué reconfiguraciones se han realizado en las áreas a lo largo de estos años? ¿Cuáles son las temáticas más recurrentes, que parecen interesar a los equipos docentes?, entre otros aspectos. A partir de ellos, construimos un cuadro que sintetiza y reconstruye el análisis documental realizado (ver cuadro I).

A partir del mismo, uno de los aspectos en el que nos detendremos a continuación, es el referido a las áreas prioritarias y ejes transversales que se han sostenido a lo largo de las convocatorias. Las mismas refieren, concretamente y tal como se las puede observar en el cuadro con el resaltado en verde, a cuatro áreas:

La primera refiere al *ingreso a la universidad* se advierte como uno de los temas que preocupa y ocupa tanto a los equipos docentes como a la institución a lo largo de todas las convocatorias consideradas. En este sentido nos preguntamos: ¿qué sucede con los estudiantes cuando llegan a la universidad? ¿Cómo se los acompaña? ¿Qué necesitan? Interrogantes que año a año movilizan a la comunidad universitaria, se renuevan y profundizan desafiándonos a diseñar nuevas propuestas innovadoras.

Áreas prioritarias	2008-2010	2011-2012	2013-2014	2015-2016	2017-2018	2020-2022	Total
Ingreso y primeros años	12	PIIMEI	4	1	4	12	33
Integración teoría y práctica profesional	10	-	-	-	21	-	31
Práctica profesional transversal	-	10	-	-	-	-	10
Prácticas socio-comunitarias	1	10	Eje transversal	Eje transversal	-	-	11
Integración curricular entre disciplinas	10	24	18	12	-	-	64
Lectura y escritura académica.	5	-	7	10	8	-	30
TIC y producción de materiales educativos	12	Eje transversal	Eje transversal	Eje transversal	Eje transversal	Eje transversal	12
Flexibilidad curricular	-	5	-	-	-	-	5
Trabajos finales de grado	-	6	-	-	-	-	6
Enseñanza basada en competencias	-	15	11	10	15	-	51
Egreso	-	-	3	3	3	7	16
Integración/articulación con escuelas secundarias	-	-	0	2	Eje transversal	Eje transversal	2
Acreditación de profesorado y mejoramiento de la formación docente	-	-	2	0	-	-	2
Transversalidad curricular	-	-	-	-	-	39	39
No especifican área prioritaria	3	11	6	6	0	0	26
Total de proyectos presentados por convocatoria	41	60	52	51	52	58	314

La segunda área que se reconoce su sostenimiento en los últimos diez años es el *egreso*, ubicada al otro extremo del currículum. En este sentido, se evidencian preocupaciones que tienen lugar en las agendas universitarias las cuales se vinculan, entre otros aspectos, con la duración teórica y real de las carreras así como también con las características que asumen los trabajos finales requeridos para la graduación (pasantías, tesis de grado, prácticas profesionales, entre otros). En relación a ello nos preguntamos: ¿influyen las características que asumen los trabajos finales en el tiempo de egreso? ¿Cómo acompañamos a los estudiantes en esos procesos? ¿Advertimos la cantidad de horas ocultas de los planes de estudio? ¿Influyen esas horas en el tiempo de graduación?

La tercera área sostenida es la de *integración curricular entre disciplinas* que estuvo presente, en esos términos, hasta la convocatoria 2015-2016.

Luego se integra, en la 2020-2022, con la cuarta área que está resaltada en color verde, vinculada con la *transversalidad curricular*. Esta modificación busca superar una mera horizontalidad en las propuestas y alentar a los equipos a la vinculación con colegas, la interdisciplinariedad, propiciando que las innovaciones se den de manera transversal a lo largo de la formación de grado.

En relación a ese punto, algunos interrogantes que atraviesa son: ¿qué desafíos asume el desarrollo de un currículum con integración horizontal y longitudinal? ¿Cómo superamos esa visión compartimentada que tienen varios planes de estudio? ¿Qué implicancias tiene para la práctica docente el desarrollo de un currículum más integrado? Seguramente, estas inquietudes movilizan a varios equipos docentes, quienes ven en las políticas innovadoras espacios para seguir repensando la formación de grado. En ese sentido, advertimos que estas áreas son una de las más recurrentes a lo largo de las convocatorias consideradas y que requieren del trabajo colaborativo y sostenido para seguir transformando las propuestas de enseñanza.

La sistematización y análisis realizado también nos permitió advertir algunas reconfiguraciones que han tenido lugar al interior de las convocatorias observadas. Las mismas, responden a redefiniciones y prioridades institucionales definidas en cada período de gestión. Una de ellas, se vincula con el área prioritaria referida a *Prácticas Socio-Comunitarias (PSC)*, la cual estuvo presente en dos períodos consecutivos (2008-2009 y 2010-2011) y, posteriormente, se integra como eje transversal durante las dos convocatorias siguientes. En ese período, la comunidad universitaria se encontraba discutiendo dicho tema y generando las condiciones para que en 2009 el Consejo Superior apruebe la incorporación de las PSC en todas las carreras de la institución (Resolución del Consejo Superior N°322/2019). De esta manera, se define que las mismas pueden incluirse en las currículas como módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales. Años posteriores, y a los fines de incentivar y apoyar esta política, se abren convocatorias específicas. Es así que, desde 2015, las Secretarías de Planeamiento y Relaciones Institucionales en conjunto con las Secretarías Académica y de Extensión y Desarrollo, impulsan las convocatorias a la presentación de propuestas de PSC.

Una situación similar se presenta con el área prioritaria referida a la *alfabetización académica*, la cual estuvo vigente en cuatro de las seis convocatorias observadas. La intención de incluirla era la de incentivar a los equipos docentes a abordar la lectura y escribir en la universidad. Cabe destacar, que ese es un eje fuerte de trabajo a nivel institucional. En ese sentido, desde hace más de 30 años, algunos equipos se encuentran abordando diferentes temáticas vinculadas a la alfabetización académica, a través de la investigación y desarrollo de propuestas de formación docente. En este sentido, su incorporación como área prioritaria, pretendía favorecer su abordaje a través de propuestas de enseñanza innovadoras. Con ese impulso, en 2015 esta temática adquiere identidad propia y se constituye en una nueva convocatoria. La misma impulsa la presentación de proyectos sobre escritura y lectura en el marco de las disciplinas de cada carrera.

Esta breve reseña, permite advertir las prioridades institucionales definidas en cada período y los modos en que las políticas académicas van fortaleciendo ejes de trabajo institucional. Es a partir de las mismas, y del compromiso de equipos docentes y de la comunidad educativa en general, que temáticas relevantes estén vigentes en la agenda académica, se discutan y sean abordadas a partir de procesos de investigación e innovación.

Otras de las reconfiguraciones que advertimos está vinculada con las *TIC y producción de materiales educativos*. Tal como se observa en el cuadro, en la primera convocatoria observada esta temática se propone como área prioritaria para propiciar el desarrollo de innovaciones. Posteriormente, se redefine y es integrada como eje transversal. En este caso, la innovación ya no se circunscribe solamente a esa temática en particular sino, más bien, que se propone para acompañar y contribuir con el desarrollo de otras propuestas. En este punto podríamos observar cómo aparecen y se proponen trabajar las innovaciones en el marco de estos proyectos. En donde el foco no está puesto sólo en el qué cambiar, sino más bien en el para qué y en qué dirección se proponen las acciones que propician el cambio en las propuestas de enseñanza (Macchiarola, 2012). De esta manera, resulta interesante el valor pedagógico que le podamos otorgarle a las TIC y no solo su incorporación per se a la hora de introducir cambios en la enseñanza.

Finalmente, damos lugar a las áreas que fueron definidas como prioritarias acompañando políticas nacionales que promueven las mismas. Ejemplo de esto son: *enseñanza basada en competencias y acreditación de profesorado y mejoramiento de la formación docente*. El primero de ellos, para atender a los cambios que las carreras de Ingeniería estaban afrontando a partir de los acuerdos del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), proceso que contribuyó a que esta línea sea una de las más recurrentes en la presentación de proyectos. El segundo, en el marco de las discusiones de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).

Reflexiones finales

Las universidades son instituciones dinámicas que deben enfrentar cambios constantes ante situaciones y/o problemáticas que se renuevan permanentemente. Es por ello que el desafío principal es trabajar sostenidamente en la creación y/o revisión de políticas que impulsen y motiven el accionar innovador de sus docentes a los fines de propiciar mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las innovaciones, como sostienen Escudero Escorza y Correo Piñeiro (2006), deberían ayudarnos a descubrir y situar aquellas temáticas que son relevantes para el *hacer educativo*, y con ello, definir prioridades para la investigación educativa. En este sentido, este trabajo ha intentado poner en diálogo algunos aspectos que se han considerado relevantes atendiendo a estos 30 años de políticas de innovación en la UNRC y a los problemas reconocidos por los docentes en su hacer cotidiano, a fin de comprenderlos, sistematizarlos y evaluarlos para aportar a la mejora institucional.

En esa dirección fue posible identificar áreas predominantes y que se sostienen en el tiempo que han atendido a demandas y necesidades, y fijado prioridades institucionales. En el contexto actual se hace necesario preguntarnos: ¿Cuáles son los espacios de vacancia que también demandan ser abordados/contemplados en función a las normativas institucionales y ministeriales y del contexto socio-político-cultural? ¿Qué desafíos institucionales representan esas problemáticas? ¿Qué problemáticas requieren de un abordaje más amplio, profundo y articulado con otros actores, espacios curriculares y áreas de gestión? ¿Qué tipo de formación se requiere para implementar estos procesos de innovación?

Referencias bibliográficas

- Escudero Escorza y Correo Piñeiro (2006). Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes. Madrid. Ed. *La Muralla*,
- Lucarelli, E. (2004). Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Macchiarola, V. (coord.) (2012). Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad. Río Cuarto, UniRío editora.
- Vogliotti, A.; Ledesma, M. L.; Roldan, C. y Clerici, J. (Coordinadoras) (2019). Creer, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras. Río Cuarto: UniRío Editora. E-Book. ISBN 978-987-688-344-3.
- Yuni, J. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 1a ed. - Córdoba: Brujas. E-Book. ISBN 978-987-591-548-01.
- Zabalza, M.A. (2004), Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7(2003-2004), 113-136. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>
- Pozo J.I y Pérez Echeverría M.P (Coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid. Ediciones Morata.

Reflexión sobre la experiencia de la evaluación de los contenidos curriculares mediante la modalidad “libro abierto”

Carlos Eugenio Motta¹, Natalia Verónica Illanes², Judith Martina Bertone³ y Laura Zapata⁴

Resumen

Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos es una asignatura que tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de identificar y relacionar los agentes que afectan a los equinos, conocer su impacto en la producción equina, la salud pública y la práctica clínica. Para evaluarlos se realizaba un parcial a libro cerrado con preguntas de múltiple elección centrándose en la repetición de contenidos con escasa elaboración por parte de los alumnos. Bajo esa modalidad no veíamos, como docentes, que hubiese un aprendizaje significativo de su parte. Por esta razón, se propuso una innovación centrada en la evaluación mediante libro abierto que permitiera realizar preguntas para evaluar la capacidad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas y de resolver problemas,

1 MV y Dr. en Ciencias Agropecuarias, Jefe de Trabajos Prácticos exclusivo de la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos; FAV-UNRC; cmotta@ayv.unrc.edu.ar.

2 MV y Mgter. en Salud Porcina, Ayudante de Primera exclusiva de la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos; FAV-UNRC; nillanes@ayv.unrc.edu.ar.

3 MV y Mgter. en Salud Porcina, Jefe de Trabajos Prácticos exclusiva de la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos; FAV-UNRC; jbertone@ayv.unrc.edu.ar.

4 MV y Mgter. en Inocuidad de Alimentos, Prof. Asociada semi-exclusiva de la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos; FAV-UNRC; laurazapata_10@yahoo.com.ar.

evaluar habilidades cognitivas, de razonamiento crítico y la capacidad para afrontar la incertidumbre. Para ello, los estudiantes cuentan con apuntes, videos de los teóricos y de las actividades prácticas elaborados por la asignatura entre los años 2019 y 2021. Se incentivó a los alumnos a tener sus materiales de estudio o “portafolio académico” de forma ordenada y completa. El examen parcial a libro abierto se implementó tanto en presencialidad como en virtualidad, obteniéndose resultados similares. Se observó que, en una primera instancia evaluativa, un elevado número de estudiantes no lograron respuestas integradoras. Luego, en una segunda instancia (recuperatorio), se observó que la mayoría de los estudiantes lograron respuestas más razonadas. Consideramos que la diferencia se debe a una mayor comprensión de la modalidad evaluativa la que consiste en leer el material, organizarlo y hacer un uso eficiente del tiempo del que disponen.

Palabras clave: Examen a libro abierto – Evaluación - Portafolio académico - Medicina Veterinaria.

Abstract

Transmissible and Toxic Diseases of Equines aims for students to be able to identify and relate the agents that affect equines, know their impact on equine production, public health and clinical practice. To evaluate them, a closed-book exam was made with multiple choice questions, true or false, focusing on the repetition of content with little elaboration, therefore, they were not reflected in the results. The open book exam allows questions to be asked to assess the ability to apply knowledge to specific situations and to solve problems, assess cognitive skills, critical reasoning and the ability to deal with uncertainty. Innovation is centered on open book evaluation, solving different problematic situations. For this, the students have notes, videos of the theorists and of the practical activities prepared for the subject between the years 2019 and 2021. Students were encouraged to have their study materials or “academic portfolio” in an orderly and complete manner. The midterm open book exam was implemented both in person and online, obtaining similar results. It was observed that, in a first evaluative instance, a high number of students did not achieve integrative responses. Then, in a second instance, it was observed that most of the students achieved more reasoned answers. We believe that the difference is due to a greater understanding of the evaluative modality, which consists of reading the material, organizing it and making efficient use of the time available.

Keyword: Open book exam – Evaluation - Academic portfolio - Veterinary Medicine.

Introducción

La asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos forma parte del ciclo superior de la carrera Medicina Veterinaria y es de curso obligatorio. Se dicta durante el segundo bimestre de cuarto año, consta de 40 horas totales, divididas en 4 horas teóricas, 24 horas de actividades teóricas/prácticas y 12 horas de prácticas obligatorias. En promedio cursan 180 estudiantes por año, distribuidos en 10 comisiones para las actividades prácticas. La materia es dictada por 4 docentes donde cada uno es responsable de la preparación de los prácticos específicos a su área de especialidad (infectología, parasitología y toxicología) con la totalidad de los alumnos y de los teóricos/prácticos con 40 alumnos aproximadamente. Se encuentra articulada con el programa y cronograma de Producción Equina. Esta última materia es dictada por otra cátedra durante el primer bimestre del segundo cuatrimestre y cuenta con el mismo número de horas totales.

Debido a las características propias de la actividad profesional del veterinario en lo referido a la salud de los animales, en la especie equina los aspectos de la medicina veterinaria relacionados con la producción y la clínica, ya sea que se los considere como individuos o poblaciones de alto valor afectivo, económico o productivo, están íntimamente asociados. En este marco conceptual, como objetivos de la materia, se espera que al término del cursado los estudiantes sean capaces de identificar y relacionar los agentes de enfermedades transmisibles y tóxicas que afectan a los equinos en la República Argentina. Que adquieran también destrezas en la toma de muestras y procesamiento de las mismas para su diagnóstico en el laboratorio y, finalmente, tomen conciencia del impacto de los agentes transmisibles y de etiologías no biológicas en la producción equina regional, nacional e internacional, la salud pública y la práctica clínica, elaborando criterios adecuados de prevención y control de las enfermedades transmisibles y tóxicas de los equinos. Para cumplir con estos objetivos, hemos estado trabajando en Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), en los cuales logramos articular contenidos conceptuales con asignaturas correlativas, incorporando el aprendizaje basado en problemas y visitas a establecimientos de cría de caballos. Esto nos permitió modificar la modalidad de dictado del curso para lograr motivar e incentivar el aprendizaje significativo en los y las estudiantes.

Una vez implementados los cambios, y teniendo en cuenta la importancia del campo disciplinar que abarca la materia y los objetivos que se proponen, se identificó que el aprendizaje significativo pretendido por la cátedra no se reflejaba en la manera de evaluar. En ésta, normalmente las preguntas que se realizaban eran de tipo múltiple elección, verdadero o falso, centrándose en la repetición de contenidos y con escasa elaboración y/o justificación. Asimismo, esta evaluación era calificada con números que expresan solo una valoración cuantitativa del aprendizaje, pero no realiza ningún aporte sobre la calidad del mismo. Además, los alumnos realizaban un aprendizaje de tipo memorístico debido a la alta demanda de la cursada del cuarto año de la carrera que, sumado a la situación personal de cada uno, hacía que se estudiara para regularizar y no para aprender. Por lo tanto, el objetivo de una nueva innovación que pensamos como asignatura fue el de estimular el aprendizaje mediante una adecuada metodología de evaluación, acorde con la modalidad impartida en el curso, el aprendizaje basado en problemas (Evaluación por competencias en Medicina Veterinaria. Proyecto PIIMEG 2020-2022).

La evaluación en la educación superior

Desde el punto de vista docente, ante un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, al profesor le surge un sinnúmero de interrogantes tales como ¿qué voy a enseñar?, ¿cómo voy a enseñar?, ¿cómo evaluar si aprendieron?, ¿cómo calificarlos?, ¿qué hacer con el que aprende reproductivamente? Esos interrogantes llevan a buscar alternativas para evaluar el contenido del proceso, que promueva la asimilación por parte del estudiante, lejos de toda repetición memorística y que lo induzca a implicarse en un proceso de reflexión para desarrollar habilidades intelectuales propias de la profesión (Cortés Cortés *et al.*, 2020). El docente debe diversificar y reordenar las actividades para mejorar la enseñanza en menos tiempo y que sea competente en el ámbito laboral, así mismo ha de diseñar la planificación de la docencia con atención especial a los procesos de evaluación (Román, 2004).

La evaluación del aprendizaje del contenido impartido es una de las categorías más complejas del proceso educativo universitario dado el grado de objetividad y subjetividad que conlleva esta actividad. Normalmente, se realiza la evaluación como una actividad final desconectada de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Brindándole a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos

los han incorporado (De Camilloni *et al.*, 1998). En muchos casos, estas evaluaciones no solo se encuentran desconectadas, sino que a su vez no tienen en cuenta las estrategias didácticas empleadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, razona, fundamenta, deciden enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en si aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1996: s/n).

Por lo tanto, la evaluación en la educación superior se debería basar principalmente en la implementación de estrategias, para mejorar la planeación educativa propuesta, no dejando de lado la importancia de logro de los objetivos propuestos para alcanzar el currículo y al mismo tiempo desarrollar las competencias de formas válidas y fiables.

Esto implica grandes cambios en el modelo de enseñanza, ya que se espera que los estudiantes se encuentren en situaciones de mayor complejidad, es decir, que logre una competencia científica y técnica, adquieran actitudes que mejoren sus valores y habilidades, creando en ellos una persona con amplio criterio para poder decidir por sí mismos sobre las oportunidades que se le presentan y sea mejor de acuerdo al nivel profesional (Álvarez Méndez, 1996: s/n.).

Se considera que el estudiante aprende más mediante la solución de problemas al desarrollar las habilidades lógicas del pensamiento, que en la reproducción de ellas. Así mismo, el profesor orienta mejor el contenido facilitando la vía de cómo aprenderlo en vez de dar enciclopédicamente todo y evaluarlo de forma mecánica (Álvarez de Zayas, 2010).

El modelo de evaluación que se aplica condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros educativos y en las aulas, dirigiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia muchas veces “los alumnos aprenden sólo para aprobar”, considerándose que lo único importante en los programas es lo que “entra” en un examen (Amerizo *et al.*, 2014).

Los exámenes con libro cerrado, son pruebas que no permiten al estudiante poseer ningún tipo de ayuda de memoria o materia de consulta, por lo que el estudiante depende de su capacidad de memoria para responder. Generalmente, evalúan la capacidad del alumno para comprender y recordar información y su capacidad memorística.

Evaluación mediante libro abierto

Una evaluación mediante libro abierto se define como un examen donde se les permite a los estudiantes utilizar materiales de estudio, internet, libros de texto, sus propias notas. Es decir, materiales que conforman su portafolio académico para resolver la evaluación. Este tipo de examen permite realizar preguntas para evaluar la capacidad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas para resolver problemas, evaluar habilidades cognitivas y de razonamiento crítico, así como también la capacidad para afrontar la incertidumbre. Por otro lado, promueve también la capacidad de buscar información de calidad, seleccionando las fuentes más adecuadas para elaborar las respuestas. Por tanto, esta situación nueva presupone la reflexión y la orientación a desarrollar el aprendizaje de forma creadora. En la práctica diaria, los profesionales, en ciertos casos, consultan con otros colegas expertos, buscan información diversa en distintas fuentes (libros, internet, etc.) para resolver estos desafíos del quehacer profesional. Por eso nos preguntamos ¿por qué nuestros estudiantes no pueden hacer lo mismo cuando se les plantea un problema? (Jordi Palés-Argullós, 2020).

La elaboración de los exámenes con libro abierto resulta compleja. Los casos o supuestos prácticos deben diseñarse de forma cuidadosa y deben plantearse preguntas adecuadas, habitualmente abiertas, que permitan evaluar los objetivos, tratando de no evaluar conocimientos en abstracto (Durning *et al.*, 2016). La elaboración y utilización de este tipo de examen necesita del trabajo metodológico de las asignaturas donde el profesor se prepare para este tipo evaluación, pues el éxito del buen uso y obtener los objetivos que persiguen depende de cómo el profesor domine las categorías esenciales del proceso docente educativo (Cortés Cortés *et al.*, 2020). Desde el punto de vista del estudiante suele ser una novedad que, cuando los realizan por primera vez, se sorprenden al no ser el tipo de examen al que están acostumbrados. Por ello, pueden caer en el error de pensar que, al tener la posibilidad de consultar diversas fuentes, requerirán menos horas de estudio (Durning *et al.*, 2016).

En este sentido, el propósito de la innovación implementada fue centrar la evaluación en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica profesional orientadas a la elaboración de respuestas que reflejen un contenido y una asimilación de la información.

Procedimientos y materiales

Al inicio de la asignatura se les brinda a los estudiantes un cuadernillo de apuntes con los contenidos de la asignatura disponibles en formato digital y/o papel. Este material cuenta con todas las guías de trabajos prácticos, una hoja de ruta, donde se describe la forma en que se debería abordar el material teórico, y todo el material necesario para resolverlas. Estas guías poseen diferentes casos clínicos basados en problemas reales que, en forma grupal, los estudiantes deberían resolver antes de la actividad.

Luego, durante el desarrollo de la clase, se procede a resolver los casos clínicos en forma conjunta con los estudiantes, explicitar conceptos considerados importantes e indispensables del material teórico, explicar las dudas que pudieran surgir e integrar las diferentes enfermedades. Asimismo, se puso a disposición de los estudiantes videos de los teóricos y de las actividades prácticas que fueron elaborados entre los años 2019 y 2021 para su uso en contexto de pandemia.

De esta manera, se incentiva a los alumnos a tener sus materiales de estudio o “portafolio académico” de forma ordenada y completa. Como actividad evaluativa, se realiza un parcial a libro abierto. En este, se solicita resolver tres casos clínicos basados en problemas de forma individual. El objetivo de la evaluación se centra en la integración de los contenidos, fundamentación de las respuestas y gestión de los materiales disponibles en su portafolio académico. Los estudiantes tienen 2 horas de tiempo para resolver y pueden utilizar todo el material físico o virtual de su portafolio académico. Si bien pueden solicitar algún material a otro estudiante, se trata de desalentar este tipo de intercambio ya que interrumpe en la concentración de sus compañeros. En el anexo 1 se adjunta un ejemplo de examen realizado en el curso.

Para evaluar la innovación se realizó una encuesta a los estudiantes que regularizaron la asignatura con el objetivo de valorar la dificultad de los casos clínicos, si el material brindado fue adecuado, si el tiempo de examen fue suficiente y cuál fue su apreciación frente a la modalidad de examen. A continuación, se presentan los resultados de la innovación.

Resultados

Durante el año 2019 cursaron la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas 135 estudiantes, logrando la regularidad el 91% de ellos. Durante el año 2020 lograron la regularidad el 78% de

154 estudiantes que cursaron la materia y 80% de 205 estudiantes que lo hicieron durante el 2021. Del promedio de estos datos se desprende que el 83% de los estudiantes aprobaron la instancia evaluativa, ya sea durante el parcial o su recuperatorio. Pero de ese porcentaje, solo el 32% lo realizó en su primera vez (examen parcial) y el 68% lo logró en la instancia de recuperatorio. Con respecto a las preguntas, el 95% de los que aprobaron el parcial lo hicieron respondiendo los 3 problemas planteados. Por otro lado, el 100% que no aprobaron el parcial y debían realizar el recuperatorio no lograron resolver los 3 tres casos clínicos. Asimismo, se observó que en la instancia de recuperatorio las respuestas tenían un grado de integración y profundidad mayor a las observadas en el examen parcial. Al igual que en el parcial, el 90% de los aprobados resolvieron los 3 problemas y quienes no lograron regularizar no pudieron completar el examen.

Finalmente, de la observación del material que llevaban los estudiantes durante el examen y el recuperatorio, se observó que poseían como portafolio académico los apuntes brindados por la cátedra, fotocopias de libros, guías de trabajo teórico práctico resueltas y fotocopias de carpetas de años anteriores que habían adquirido en la fotocopidora del centro de estudiantes. Durante los años 2020 y 2021 se observó un mayor uso del material en forma virtual que en el año 2019 (ver fotos 1 y 2).

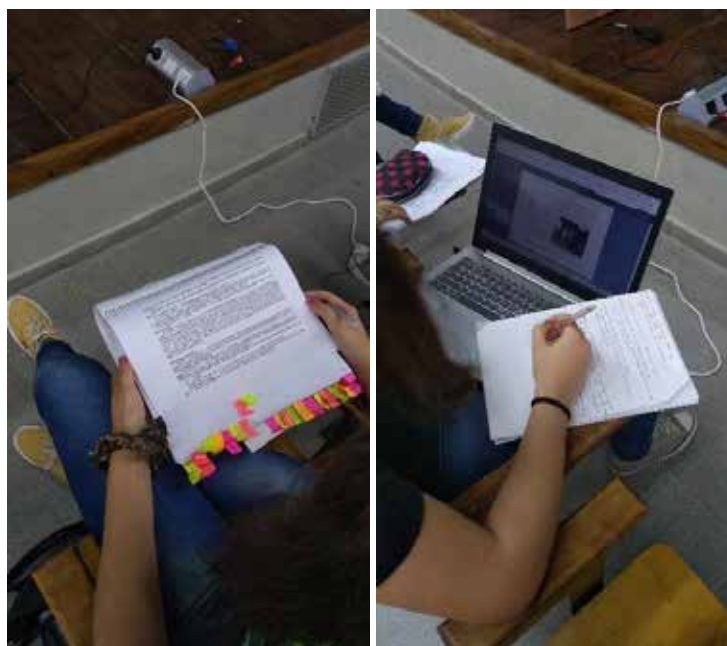


Foto 1 y 2: Ejemplo de portafolio académico que disponen los estudiantes durante el examen a libro abierto durante el año 2021.

Respecto de las encuestas administradas a estudiantes, en total se realizaron 86 durante los años 2019 y 2021. La mayoría consideró que las dificultades de los casos clínicos del examen eran de una dificultad media, solo el 5% consideró como muy difíciles los problemas (ver tabla 1). La mayoría de los estudiantes valoró que el material brindado, al igual que las actividades teóricas prácticas, les permitió resolver el examen a libro abierto y eran consecuentes con los objetivos de la asignatura. Finalmente, para el grado de dificultad de la modalidad de evaluación, el mayor porcentaje de respuestas fue para 'algo' difícil (40 % grado 2), las respuestas estuvieron distribuidas entre 'algo', 'suficiente' y 'bastante' difícil (grado 2, 3 y 4) en el 97%.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Qué grado de dificultad considera que tuvieron los casos clínicos planteados en el examen a libro abierto?	-	18%	50%	27%	5%
Sobre el material brindado al inicio de la asignatura, ¿Considera que es pertinente para cumplir con los objetivos de la asignatura?	-	-	17%	72%	11%
Sobre los teóricos prácticos ¿Esta actividad le ayudaron a responder los casos clínicos del examen?	-	2%	3%	90%	5%
Sobre la duración del examen ¿el tiempo que disponía para resolver el examen a libro abierto era suficiente?	-	30%	65%	5%	-
¿Qué grado de dificultad le presentó la modalidad de evaluación?	-	40%	32%	25%	3%

Tabla 1. Resultados en porcentaje de la encuesta realizada a los estudiantes sobre la dificultad de la modalidad de examen a libro abierto. El cuestionario se responde mediante la siguiente escala: 1: nada, 2: algo, 3: suficiente, 4: bastante y 5: mucho.

Conclusiones

En el examen parcial a libro abierto los estudiantes recibieron diferentes situaciones problemáticas para resolver de los ejes temáticos principales de la asignatura. El objetivo principal de la evaluación fue el nivel de integración de los conocimientos. Esta modalidad se implementó tanto en presencialidad como en virtualidad, obteniendo resultados similares en ambos cursos. En el examen parcial, se observó un elevado número de estudiantes que no lograron respuestas integradoras de las diferentes situaciones problemáticas planteadas. Luego, en una segunda instancia de recuperación, se observó que la mayoría de los estudiantes lograron respuestas más razonadas, con pensamiento crítico y con un elevado nivel de integración. Consideramos que la diferencia se debe a una mayor comprensión de la modalidad evaluativa la que consiste en leer el material y organizarlo por sistemas (respiratorio, nervioso, reproductivos, parasitario, etc), saber dónde se encuentran las respuestas, elaborarlas de acuerdo a la pregunta formulada y hacer un uso eficiente del tiempo del que disponen.

Anexo 1

Examen parcial Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos (3091) 16/11/2020

Nombre y Apellido: DNI:

PREGUNTA 1- (Valor de la pregunta 40).

3 de Marzo de 2020: Como asesor veterinario de un pequeño club Hípico de la ciudad de Villa Mercedes, ud. debe diseñar un plan de control parasitario para los próximos 12 meses. El establecimiento cuenta con 5 caballos. Los mismos se encuentran alojados durante todo el año en box individual. Durante los meses de descanso (Enero-Febrero) cada dueño lleva a su caballo a su campo particular y lo aloja en un potrero con otros caballos. Los animales fueron desparasitados por última vez en diciembre de 2019 antes de ir a cada campo con la combinación de Mebendazol y Organofosforados. Dentro de las medidas que adopta decide realizar la técnica de Mac Masters con 3 g de materia fecal, los resultados se encuentran en el cuadro, los valores están expresados en número de huevos observados en las 4 celdillas de la cámara.

Los valores obtenidos son:

Equino	EDAD (años)	huevos	Teuscher
1	5	54	ST
2	6	72	ST-HP
3	2	50	ST-As
4	4	110	ST
5	10	62	ST
ST: huevo tipo estrongilido As: huevo de áscaris HP: huevo con aparato piriforme			

Responder:

Caminando en la pista observa en una materia fecal un parásito de color blanco de 5 cm y cola aguzada muy larga. Escriba correctamente la familia, el género y especie a la que corresponden las siguientes características. (0,5 pto.)

¿Cuántos ml de solución salina utilizó para realizar cada Mac Masters? Calcule los valores de HPG para cada caballo (debe expresar como llevo al resultado por lo menos una vez). (0,5 pto.)

Explique brevemente la/s recomendación/es que le daría al productor en ESTE MOMENTO para cada caballo. (1pto.)

Diseñe un plan de control parasitario para este establecimiento proponiendo en un esquema las estrategias a implementar. No se olvide de mencionar los parásitos que controlaría e incorporar las herramientas para control que usted crea necesario. (1pto.)

El Período de reaparición de huevos (PRH) para el tratamiento con Mebendazol contra los Cyathostomins spp. es igual al período de prepatencia de ellos. V F JUSTIFIQUE SU RESPUESTA. (1pto.)

PREGUNTA 2- (Valor de la pregunta 30).

Río Cuarto, 7 de julio de 2019, luego de un evento ecuestre regional, Ud. como veterinario local del SENASA debe elevar un informe sobre lo actuado en una denuncia de equinos con sinología respiratoria.

El evento se llevó a cabo entre 2 y 3 de junio, donde concurrieron equinos de diferentes establecimientos los cuales exhibieron sus diferentes disciplinas: adiestramiento doma clásica y salto. Haciendo un estudio retrospectivo se supo que el cuadro se presentó en un total de 74 casos, de una población expuesta de 260 equinos (que incluyó animales fijos del evento y animales inscriptos al evento). Los primeros casos fueron detectados el 31 de mayo y el último caso fue reportado el 22 de junio. Se determinó un cuadro clínico respiratorio con los siguientes signos: tos seca, secreción nasal translúcida que se escurría en los ollares que se transformaba en blanquecina filante y una temperatura promedio de 39,5 °C. Tres (3) de ellos presentaron edemas en los miembros y uno (1) fotofobia y conjuntivitis.

- A. Defina el caso.
 - B. Arme un diagnóstico diferencial con todas las etiologías posibles.
 - C. Justifique el por qué descartaría alguna/s de ellas.
 - D. Qué muestras tomaría y qué análisis solicitaría para confirmar su caso. Indicando posibles resultados.
 - E. Cuáles eran sus responsabilidades como veterinario del SENASA. Y ¿qué indicó el veterinario actuante de cada establecimiento que participó?
-

PREGUNTA 3- (Valor de la pregunta 30).

Lo llaman desde un Haras ubicado cerca de la localidad de Reducción, porque hay una yegua a término que hace 3 horas presenta una bolsa de color roja que cuelga de la vulva con una figura blanquecina.

- 1-Ud. sospecha de:
- 2-Justifique su respuesta.

Cuando llega a la consulta, la hembra había dado a luz un nonato.

- 3-Describa las características de la placenta que le permitirán confirmar lo que sospechaba.
- 4- Describa las características fetales que probablemente va a observar en el feto. Enuncie el Diagnóstico anatomopatológico, COMPLETO.

- 5- Justifique, ¿cómo haría para descartar un parto distócico?, si este fuera uno de sus diagnósticos diferenciales.
- 6- Debería considerar algún agente infeccioso en su diferencial. Justifique y aclare si hay lesiones que debería tener presente o no, para determinar su diagnóstico presuntivo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez JM. Evaluar para conocer, examinar para excluir. 1996. Ediciones Morata S.L.
- Álvarez de Zayas, C. (2010). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ameriso Claudia, Benitez Elida, Gagliardini Graciela, Maceratesi Georgina, Medina Mayra y Raffo Adriana. (2014). Décimo Novenas Jornadas “Investigaciones en la Facultad” de Ciencias Económicas y Estadística.
- Cortés Cortés C. Manuel, Iglesias León C. Miriam y Cortés Iglesias Manuel (2020). Algunas consideraciones de la evaluación a libro abierto en la Educación Superior. Revista Estrategia y Gestión Universitaria. Vol. 8, No. 1. ISSN: 2309-8333 RNPS: 2411 Pág. 17-28 <http://revistas.unica.cu>.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Mate, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.
- Durning, S., Dong, T., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Artino AR Jr, Boulet JR, et al. (2016). Comparing open-book and closed-book examinations: a systematic review. Acad Med; 91:583-99.
- Palés-Argullós, Jordi. (2020). Exámenes con libro abierto, nueva opción para evaluar el aprendizaje durante la pandemia y la pospandemia. FEM (Ed. impresa) vol.23 no.5 Barcelona oct. 2020 Epub. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.235.1089>
- Román, J. M. (2004). Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA, 5, pag. 121-141.

Elaboración de un nuevo Plan de Estudio para la carrera de Microbiología

Andrea Nesci¹, María Silvana Alaniz Zanon², Aluminé Fessia³, Ignacio Barberón⁴ y Luciana Arcibia⁵

Resumen

En el marco del Proyecto *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado - lineamientos para orientar la innovación curricular-* (Res. C.S. N° 297/2017), la Comisión Curricular Permanente de la carrera de Microbiología abordó la etapa de autoevaluación curricular a fin de identificar las fortalezas y las debilidades del Plan de Estudio (PE) vigente, lo que llevó a la propuesta de un nuevo Plan. Este ofrecerá ámbitos y modalidades de formación que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con la intencionalidad formativa. Se propiciará la aproximación a la realidad del campo profesional, analizando el presente de la profesión, su vinculación con los diversos sectores de la sociedad y las probables proyecciones inmediatas. Este proceso permitirá un acercamiento progresivo al campo de la práctica profesional que genere un conocimiento activo,

1 Microbióloga; Dra. en Cs. Biológicas; Profesora Adjunta del Dpto. de Microbiología e Inmunología; UNRC (ances-ci@exa.unrc.edu.ar).

2 Microbióloga; Dra. en Cs. Biológicas; Ayudante de Primera del Dpto. de Microbiología e Inmunología; UNRC (malaniz@exa.unrc.edu.ar).

3 Microbióloga; Dra. en Cs. Biológicas; Becaria Posdoctoral CONICET Dpto. de Microbiología e Inmunología; UNRC (afessia@exa.unrc.edu.ar).

4 Estudiante de Microbiología; FCEFQyN; UNRC (nachobarberon@hotmail.com).

5 Estudiante de Microbiología; FCEFQyN; UNRC (lucianaarcibia@gmail.com).

reflexivo y crítico. Esto supone la enseñanza y el aprendizaje desde el marco teórico a la práctica inherente al campo profesional y desde la práctica a la obtención de nuevos saberes y habilidades. El PE propuesto corresponde a una organización curricular mixta, asumiendo un formato de organización por áreas de formación (Básica, Aplicada y Profesional), siguiendo un criterio de integración temática secuencial o temporal. Se proponen algunos trayectos articulando espacios curriculares formativos, de las diferentes áreas, siguiendo una secuencia de incremento en la complejidad y profundización disciplinar. De esta manera, la carrera permitirá una formación en conocimiento profundo de diferentes áreas disciplinares, tanto en sus principios, teorías, leyes, como en sus formas de construcción del saber y el saber hacer.

Palabras clave: Revisión y diseño curricular - Formación integral – Flexibilidad – Transversalidad - Competencias profesionales.

Abstract

In the context of the Project “Towards a contextualized, flexible and integrated curriculum -guidelines to guide curricular innovation” (Res. C.S. No. 297/2017), the Permanent Curricular Commission of Microbiology career developed curricular self-evaluation stage in order to identify the strengths and weaknesses of the current Plan of Study (PS), which led to the proposal of a new plan. This plan will offer opportunities and ways of training that will collaborate in the development of professional skills in accordance with the training intention. The approximation to the reality of the professional field will be promoted, analyzing the profession’s present situation, its link with the various social sectors, and the probable immediate projections. This process will allow a progressive approach to the field of professional practice to generate active, reflective and critical knowledge. This involves teaching and learning from the theoretical framework to the practice inherent in the professional field and from practice to obtain new knowledge and skills. The proposed PS corresponds to a mixed curricular organization, assuming an organization format by training areas (Basic, Applied and Professional), and following sequential or temporal thematic integration criteria. Some subject articulating training curricular spaces from the different areas are proposed, following a sequence of increasing complexity and disciplinary deepening. In this sense, the career will allow training in deep knowledge of different disciplinary areas, both in their principles, theories, laws, and in their forms of construction of knowledge and know-how.

Contextualización

En el marco del Proyecto *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado - lineamientos para orientar la innovación curricular-* (aprobado por Res. C.S. N° 297/2017) y del Proyecto *Abordaje integrado para la innovación curricular de las carreras de Exactas* (aprobado por Res. C.S. N° 450/2018), la Comisión Curricular Permanente de la carrera de Microbiología abordó la etapa de autoevaluación curricular a fin de *identificar las fortalezas y las debilidades del Plan de Estudio vigente* (Plan 1998 – Versión 3) para lograr una propuesta innovadora tendiente a la formación de profesionales que respondan a necesidades existentes y emergentes.

La carrera de Microbiología no ha revisado y/o actualizado su Plan de Estudio desde 2004. Cabe aclarar que tanto esa última revisión, como anteriores, implicó revisiones y modificaciones parciales

que no tocaron las estructuras más profundas del mismo. Entendemos que una intervención curricular requiere analizar fortalezas y debilidades de la carrera para responder a las necesidades del entorno y elaborar un nuevo Plan de Estudio, no solo pensando en lo formal, procesual y estructural del currículo más acorde al estado actual de la disciplina y de los requerimientos de la sociedad, sino en la formación integral de profesionales que puedan provocar cambios sociales en el contexto de su ejercicio profesional. Mientras que el objeto exclusivo de la formación universitaria ha estado representado tradicionalmente por las competencias estrictamente intelectuales vinculadas al dominio de un campo de conocimiento (muchas veces descontextualizado), en la actualidad esto genera una especial controversia y plantea un escenario de cambio, quizá más profundo, para dar lugar en las carreras universitarias al desarrollo de competencias profesionales críticas, analíticas y reflexivas. Esta revisión y análisis del Plan vigente nos permitió tomar decisiones en conjunto, para lograr una propuesta innovadora tendiente a la formación de profesionales que respondan a necesidades existentes y emergentes del contexto local, regional, nacional y mundial.

Fundamentación

De acuerdo al análisis de las distintas categorías curriculares del Plan de Estudio vigente surgen las siguientes apreciaciones que, en su conjunto, aunque no de manera excluyente, justifican la implementación del nuevo proyecto curricular:

- Una de las primeras cuestiones a señalar es que, probablemente, afecten la construcción del Plan de Estudio flexible sea la excesiva cantidad de horas que deben cursar los estudiantes, las cuales superan considerablemente lo establecido por los estándares recientemente aprobados (Res. CE N° 1573/20), no dejando tiempo para el aprendizaje y estudio autónomo de los estudiantes. Sumado a ello, según los indicadores de variables de flexibilidad curricular establecidos por la UNRC, el Plan de Estudio oscilaría entre ser rígido y semirrígido, ya que el 53% de asignaturas exigen tener alguna asignatura correlativa aprobada para cursar y el 85% exigen tener al menos una asignatura correlativa aprobada para rendir el examen final. Si se relacionan estas dos cuestiones con el hecho de que los estudiantes se reciben en un tiempo que no supera ampliamente lo estipulado, es probable que la representación social que circula en nuestra carrera sea la de un estudiante que sólo se dedica a cursar y estudiar, con lo que implícitamente se está trabajando con un “alumno ideal”, que no presentaría dificultades en su aprendizaje y tendría resueltas las cuestiones socioeconómicas. Sin embargo, debemos conocer la distancia que existe entre “el alumno esperado” por los docentes de Microbiología y el “alumno real”, y desde allí revisar los aspectos estructurales y procesuales prácticos.
- El Plan de Estudio vigente está estructurado en tres ciclos: el Básico, que consta de 20 asignaturas; el Superior, con 8; y el Ciclo de Profundización con la oferta de 18 asignaturas optativas. Es de destacar que, aunque no cuenta en la formación con asignaturas electivas, sí tiene una importante asignación de horas a las optativas que se ubican en 5° año de la carrera. Debemos evaluar la posibilidad de agrupar las asignaturas optativas en áreas de saberes para darle mayor congruencia al sentido de las mismas, como así también revisar la oferta en función de las problemáticas emergentes. En ese sentido, la incorporación de prácticas socio-comunitarias se podría articular con nuevas propuestas de espacios pedagógicos que resulten alternativos y que articulen con los espacios optativos, al mismo tiempo que ser reconocidas como espacios de formación socio-crítica de las nuevas generaciones. Para ello, será necesario trabajar con los docentes en relación al compromiso ético-político que debe asumir la Universidad Pública con los problemas de su tiempo histórico y con la constitu-

ción de un perfil profesional comprometido socialmente y con capacidades para aportar y plantear alternativas superadoras a las diversas problemáticas sociales emergentes.

- El análisis realizado sobre las integraciones disciplinares muestra que, en algunos casos, existen interacciones entre asignaturas correlativas. Además, se observa una buena articulación teoría-práctica en algunos espacios curriculares. Por otro lado, los graduados a partir de encuestas realizadas indican que en sus desempeños laborales pueden aplicar los saberes aprendidos en su formación, fundamentalmente, aquéllos de orden práctico. Ello, en cierto modo, da cuenta que lo que se ofrece como experiencias prácticas responde a las problemáticas actuales del campo profesional del microbiólogo. Sin embargo, existe un reclamo por parte de los graduados sobre la ampliación de los espacios de formación en relación a futuros campos laborales que implican problemáticas y áreas de vacancia en el ámbito de la salud, el ambiente, las cuestiones legales y jurídicas, entre otras. Hay una necesidad manifiesta que en primer año los estudiantes puedan conocer el campo de la microbiología a partir de la incorporación, en el Plan de Estudio, de asignatura/s introductorias a estos saberes.
- El Plan de Estudio vigente no cuenta con prácticas transversales en las dos dimensiones del currículum, estructural formal y procesual-práctica. Esto se puede evidenciar en el reclamo manifiesto por parte de los graduados de la necesidad de una formación inter o transdisciplinaria para el ejercicio de la profesión, integrando equipos multidisciplinarios. La inclusión de al menos algún espacio curricular, por ejemplo, desde la dimensión crítico-social de la formación, aportaría a la creación de conciencia social y ciudadana de los futuros profesionales, abordando de esta manera ejes estratégicos prioritarios de la Universidad. Por otro lado, para intentar dar respuesta a estos ejes estratégicos, delineados por la Universidad en el Plan Estratégico Institucional vigente (PEI 2017-2023, Res. CS N° 517/2017), que surgieron del análisis situacional, la Comisión Curricular Permanente elevó una propuesta a la Secretaría Académica de la Facultad para intentar abordar particularmente el problema de falta de curricularización transversal de instancias de alfabetización académica a lo largo de toda la carrera. Si bien la implementación de prácticas transversales impactará en el diseño curricular, involucrando a todos los actores, estas problemáticas se deberían abordar de manera más integradora desde cada asignatura y/o junto a otras relacionadas o complementarias, contribuyendo de esta manera a reforzar estas áreas tan significativas en la formación profesional.
- La organización curricular actual consta de 29 asignaturas con carácter obligatorio, incluyendo la realización del Trabajo Final en el 5to. año de la carrera. La carga horaria total es de 4.170 horas presenciales, de las cuales al menos 400 (10%) corresponden a asignaturas optativas ubicadas en 5to. año de la carrera y distribuidas en 18 espacios curriculares. La cantidad de asignaturas varía entre 5 a 7 por año. Todas las asignaturas del Plan de Estudio poseen formación práctica de al menos el 50% de la carga horaria total de cada una. Estos espacios de formación práctica se ubican desde el comienzo de la carrera, con mayor énfasis desde mediados de la misma. Si bien el Plan de Estudio cuenta con tres ciclos, Básico, Superior y de Profundización, no explicita cuál es la naturaleza de cada uno de estos ciclos, es decir qué campos de saber los componen y cómo se articulan unos con otros.
- Numerosos docentes recuperan como positivo la no superposición de contenidos entre asignaturas, mientras que para un significativo número de estudiantes si los hay, hecho que habría que profundizar puesto que esta contradicción podría dar lugar a un rico e interesante proceso de revisión de las prácticas de enseñanza y de diálogo colectivo en el que se intercambien miradas en relación a esta problemática. Asimismo, los egresados sugieren la incorporación de nuevos saberes a la formación estrechamente vinculados con posibles cam-

pos laborales. Estas necesidades podrían ser satisfechas ofreciendo nuevos espacios optativos, lo que tornaría más flexible el currículum en términos de posibilidades que los estudiantes elijan ciertas trayectorias formativas.

- La orientación que predomina en el Plan de Estudio actual es hacia la formación en ciencia y tecnología. Esto es valorado positivamente por muchos de los actores, sin embargo, ofrecer un sólo enfoque cierra la mirada y empobrece las posibilidades de formar sujetos que puedan articular diferentes campos del saber, con diversas prácticas epistemológicas y de actuación.
- Con respecto a la congruencia externa del Plan de Estudio, podemos recuperarla en las voces de los graduados quienes reconocen que la formación recibida les ha permitido insertarse en el campo laboral, al mismo tiempo que sugieren la incorporación de nuevas áreas que respondan a necesidades contextuales emergentes.

Finalidad del proyecto de Elaboración de un nuevo Plan de Estudio

El proyecto tiene por finalidad proponer modificaciones sustanciales del Plan de Estudio de la carrera, respondiendo a los rasgos del perfil profesional actual. Para ello, ofrecerá ámbitos y modalidades de formación que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con la intencionalidad formativa. Este proceso formativo no sólo incluirá el capital de conocimiento disponible, sino también la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad. Se propiciará la aproximación a la realidad del campo profesional, analizando el presente de la profesión, su vinculación con los diversos sectores de la sociedad y las probables proyecciones inmediatas. Durante el proceso formativo se buscará que el estudiante se reconozca como un futuro profesional que aplicará sus conocimientos en un sistema social donde existe una múltiple interrelación de factores políticos, económicos, comunicacionales, entre otros. Este proceso permitirá una aproximación progresiva al campo de la práctica profesional que genere un conocimiento activo, reflexivo y crítico. Esto supone la enseñanza y el aprendizaje desde el marco teórico a la práctica inherente del campo profesional y desde la práctica a la obtención de nuevos saberes y habilidades.

Para ello se propone tener en cuenta: i) la **construcción del conocimiento**: el aprendizaje es un proceso de construcción de significados que de manera progresiva permite alcanzar niveles cada vez más complejos de comprensión e interpretación de la realidad, asociado a la capacidad propia de interconectarlo con saberes previos. Esto permitirá la comprensión y la interrelación de contenidos curriculares desde el inicio de la carrera; ii) la **interacción teoría y práctica**: el proceso de formación requiere una estrategia de entrenamiento estrechamente vinculada al rol profesional, donde el estudiante es un participante activo, considerado un profesional en formación. Por ello, se pretende que en la práctica se recuperen y nucleen los contenidos curriculares que se articulan y resignifican con las habilidades y destrezas; iii) la **resolución de situaciones problemáticas**: la apropiación del conocimiento microbiológico conlleva al proceso de internalizar el modo de pensar y de hacer. Este campo está influenciado por el vertiginoso avance científico tecnológico, donde la formación universitaria provee las herramientas metodológicas para alcanzar un aprendizaje crítico. Esto propicia la capacidad de resolver situaciones problemáticas diversas dentro de un enfoque multidisciplinario, integrando a la ciencia con la sociedad.

Propuesta de elaboración de un nuevo Plan de Estudio

La propuesta del Plan de Estudio corresponde a una organización curricular mixta, asumiendo un formato de organización por áreas de formación, siguiendo un criterio de integración temática

secuencial o temporal. Además, se proponen algunos trayectos articulando espacios curriculares formativos, de las tres áreas, siguiendo una secuencia de incremento en la complejidad disciplinar. También en el área de formación profesional se proponen trayectos agrupados en áreas de saberes, que fortalezcan la congruencia del campo de conocimiento. A continuación, se detallan cada una de las áreas:

- **Área de formación básica:** Proporcionará conocimientos básicos y metodológicos necesarios para una formación general que permita abordar las distintas áreas de la microbiología; y brindará sustento para la permanente evolución de los avances científicos y tecnológicos. En esta formación también se desarrollarán las primeras capacidades relacionadas con actividades prácticas. El trayecto curricular de la carrera de Microbiología iniciará con Introducción a la Microbiología como primera asignatura, que brindará una aproximación al campo disciplinar desde una perspectiva de la disciplina como ciencia y aporte social, con la constante vinculación al futuro profesional y un acercamiento a temáticas abordadas en otras asignaturas del Área de Formación Básica. Luego, la asignatura Microbiología I le permitirá al estudiante avanzar en el conocimiento de los principios básicos y aplicados de esta disciplina que serán posteriormente retomados, aplicados y complejizados en otras asignaturas de la carrera. Tempranamente la propuesta curricular cuenta con asignaturas como Matemática, Química General, Química Analítica, Química Orgánica, Física General, Fisicoquímica y Bioestadística que permitirán comprender fenómenos físicos, químicos, leyes, propiedades y principios matemáticos y estadísticos a los fines de interpretar y explicar la existencia, la diversidad y el comportamiento del mundo microbiano. Posteriormente, se encuentran Biología General, Química Biológica e Histología; las cuales permitirán el abordaje morfológico-funcional y su integración con el crecimiento y desarrollo de los distintos organismos, analizando adaptaciones estructurales y funcionales al medio ambiente.

Esta área tiene por finalidad la capacitación del estudiante para comprender el ambiente abiótico, la composición, estructura, función y dinámica de los microorganismos, de las poblaciones y su interacción con el ambiente, explicar su origen y su diversidad, integrando los conocimientos aportados por la Biología, la Física, la Química, la Matemática y la Estadística. Por último, se propone que la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés se organicen a lo largo de los tres primeros años, incluyéndose en esta área la asignatura Inglés Inicial.

- **Área de formación aplicada:** Abordará el estudio y la integración de distintos campos disciplinares de la microbiología, implicando habilidades para el análisis crítico y reflexivo en la resolución de problemáticas microbiológicas específicas de interés general y regional. El trayecto curricular de la carrera de Microbiología propone la indagación y profundización de conocimientos específicos, los cuales serán abordados durante una primera parte del Área de Formación Aplicada incluyendo las asignaturas Biología Molecular y Celular, Microbiología II, Genética General, Fisiología Animal, Morfofisiología Vegetal, Diseño Experimental, Genética Microbiana e Inmunología. Posteriormente se ofrecerán asignaturas específicas que abordan el conocimiento de diferentes grupos microbianos, tales como Bacteriología, Micología, Parasitología y Virología. Además, durante esta Área, la secuencia de las asignaturas Inglés Intermedio e Inglés Avanzado complementarán la formación del estudiante, aportando herramientas que contribuyan con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- **Área de formación profesional:** Aportará conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas necesarios para el ejercicio de la profesión en diferentes campos de la microbiología. Incluirá actividades que consoliden competencias que vinculen el saber teórico-práctico con la práctica profesional. En ésta área del trayecto curricular de la carrera de Microbiología se buscará

acercar al estudiante a la práctica profesional en los diferentes campos de la Microbiología, considerando la metodología necesaria para la intensificación de ámbitos de discusión crítica del profesional en el análisis, prevención y resolución de problemáticas generales y regionales. Esto se logrará a través de actividades que consoliden capacidades genéricas y profesionales, integrando el saber teórico-práctico con la práctica profesional en el ámbito del ejercicio de la Microbiología. La profundización de conocimientos específicos y acercamiento a la práctica profesional comenzará con las asignaturas obligatorias Microbiología de los Alimentos, Ecología Microbiana, Epistemología y Método Científico, Microbiología Industrial, Gerenciamiento del Laboratorio Microbiológico, Microbiología Diagnóstica y Trabajo Final. Posteriormente se ofrecerán asignaturas optativas, agrupadas en los Trayectos Salud, Ambiente y Científico e Industrial.

En estos trayectos la modalidad de enseñanza será la de aprendizaje por proyectos para lograr el desarrollo de habilidades profesionales, estimulando a los estudiantes a investigar sobre conocimientos y abordar distintos campos disciplinares. En esta metodología de aprendizaje por proyectos, a través del trabajo grupal los estudiantes investigan, en distintas fuentes, sobre conocimientos o experiencias relacionadas a la resolución de una problemática; ellos integran el conocimiento para lograr el planeamiento, diseño y evaluación de proyectos que tienen aplicaciones en la vida real y que se proyectan fuera del aula. En esta Área de Formación se orientará al diseño y desarrollo de productos o procesos que involucren a microorganismos, tales como vacunas, antimicrobianos, entre otros. Así también, como la generación de procesos o equipos para ser utilizados en el estudio de microorganismos (por ej., equipos de diagnóstico microbiano) y en el establecimiento de medidas que permitan la solución de problemáticas ambientales o de salud pública. Los proyectos serán propuestos y acordados por los docentes de las distintas asignaturas involucradas en los trayectos, para llevar a la resolución de los proyectos con el aporte de distintos enfoques curriculares relacionados. De esta manera, los contenidos estructurantes de cada asignatura serán abordados para la resolución de la temática planteada en el trayecto. Esto permitirá la construcción del conocimiento de manera integral a través de la necesidad de la búsqueda de conocimientos disponibles, en ámbitos de trabajo colaborativo entre pares. Esta metodología permitirá a los estudiantes fortalecer habilidades comunicacionales, de reflexión, conocimiento de uno mismo, en relación con pares y su relación profesional con la realidad.

Consideraciones finales

Valoramos el involucramiento de los diferentes actores quienes participaron de manera directa o indirecta del análisis del Plan de Estudio vigente y de la propuesta del nuevo Plan. Consideramos que esfuerzos similares se han sostenido a lo largo del tiempo, lo que ha permitido legitimarse como carrera. Redoblamos el compromiso de continuar mirándonos, para ir modificando aquello que requiera cambios durante la implementación del nuevo Plan de Estudio, es decir, del currículum en acción.

Políticas educativas y trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad

Sandra Ortiz¹ y Paula Vota²

Resumen

El presente escrito se focaliza en la lectura de ciertas políticas educativas que se han propuesto en la Provincia de Córdoba en la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 en relación a las trayectorias escolares de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

La crudeza de la pandemia atraviesa diferentes procesos sociales poniendo al desnudo desigualdades e injusticias preexistentes, sobre todo en el espacio educativo. Frente a ello, las políticas educativas de los Estados nacional y provincial fueron asumiendo posicionamientos heterogéneos, global y específicamente, con alcance a corto y mediano plazo. El abanico de normativas es amplio, complejo; mutar del escenario de la presencialidad al de la virtualidad produjo graves consecuencias, sobre todo en los grupos sociales en vulnerabilidad. Esta especie de traslado, concatenó, la posibilidad de continuar con los trayectos pedagógicos de los estudiantes, casi sin problematizar o reconfigurar la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Y en este trazado la escuela está siendo interrumpida. Hoy esa brújula política está en plena restauración de su horizonte, pero sin embargo siguen emitiendo resoluciones (al menos en Córdoba) sobre el deber ser de una escuela en pandemia.

1 Prof., Lic. en Psicopedagogía y Esp. en Docencia Universitaria UNRC. Profesora Adjunta en Sociología y Sociología de la Educación; Universidad Nacional de Río Cuarto; sortiz@hum.unrc.edu.ar.

2 Estudiante avanzada de la Carrera de Lic. en Psicopedagogía. Becaria de SECYT.UNRC.

Para este escrito se trabajó con 18 normativas (decretos, memos, resoluciones). De una primera aproximación puede advertirse que estas normativas asumen ciertas características, tales como: dispersión, especificidad áulica, carácter compensatorio, superposición de acciones y contradicciones.

Palabras clave: Políticas educativas – Trayectorias escolares – Pandemia – Vulnerabilidad.

Abstract

This paper focuses on the reading of certain educational policies that have been proposed in the Province of Córdoba in secondary school between 2020 and 2021 in relation to the school trajectories of young people living in conditions of social vulnerability.

The harshness of the pandemic goes through different social processes, exposing pre-existing inequalities and injustices, especially in the educational space. Faced with this, the educational policies of the national and provincial States were assuming heterogeneous positions, globally and specifically, with a short and medium term scope. The range of regulations is wide, complex; Mutating from the face-to-face scenario to that of virtuality produced serious consequences, especially in vulnerable social groups. This kind of transfer, concatenated, the possibility of continuing with the pedagogical paths of the students, almost, without problematizing or reconfiguring the dialectic of teaching and learning. And in this layout the school is being interrupted. Today that political compass is in full restoration of its horizon, but nevertheless they continue to issue resolutions (at least in Córdoba) on the duty of a school in a pandemic.

For this writing, we worked with 18 regulations (decrees, memos, resolutions). From a first approximation, it can be noticed that these regulations assume certain characteristics, such as: dispersion, classroom specificity, compensatory nature, overlapping of actions and contradictions.

Keyword: Educational policies - School trajectories - Pandemic – Vulnerability.

Introducción

En el marco de un proyecto de investigación³ cuyo objetivo general es estudiar las desigualdades socio-educativas en las trayectorias escolares de las y los jóvenes de un barrio de la ciudad de Río Cuarto, se desprende esta ponencia la cual pretende focalizar en la lectura de ciertas políticas educativas que se han propuesto en la Provincia de Córdoba en la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 en relación a las trayectorias escolares de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

La crudeza de la pandemia atraviesa diferentes procesos sociales poniendo al desnudo desigualdades e injusticias preexistentes, sobre todo en el espacio educativo. Frente a ello, las políticas educativas de los Estados nacional y provincial fueron asumiendo posicionamientos heterogéneos, global y específicamente, con alcance a corto y mediano plazo. El abanico de normativas es amplio, complejo; mutar del escenario de la presencialidad al de la virtualidad produjo graves consecuencias, sobre todo en los grupos sociales en vulnerabilidad. Esta especie de traslado concatenó la posibilidad

3 PPI (2020-2022) “Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto”. Directora: Silvina Baigorria. Co Directora: Cecilia Maurutto.

de continuar con los trayectos pedagógicos de los estudiantes, casi sin problematizar o reconfigurar la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Y en este trazado la escuela está siendo interrumpida.

La pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato. Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. Aun cuando decidamos mirar para otro lado y trabajar con los que concurren a la escuela, chocaremos con los daños que el capitalismo salvaje ha causado sobre el conjunto de la humanidad. (Puigross, 2021:9).

En este sentido, las intervenciones sociales del Estado son elementos centrales para la problematización de las desigualdades, en especial analizar las políticas sociales y educativa en las trayectorias de vida de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social; es necesario trabajar con las instituciones e investigar sobre el fenómeno de inclusión/exclusión social que atraviesan a los jóvenes de esta población.

Las políticas educativas que intentan transformar la realidad de las instituciones escolares cuentan con una larga historia, la cual nos muestra que el cambio educativo no es tan sencillo de alcanzar. En las últimas décadas no han sido pocos los intentos de reformas educativas en distintos niveles del sistema educativo tanto a escala global como a nivel nacional. Una regularidad registrada es que muchas de ellas presentaron un bajo impacto en la transformación de las realidades escolares cotidianas (Zieger, S. y Nobile, M 2022:3).

Las políticas educativas, que obviamente contienen concepciones de Estado, fueron tensionando a la escuela sociohistóricamente en diferentes direcciones ideológicas señalando rumbos y acciones a seguir. Hoy esa brújula política está en plena restauración de su horizonte, pero sin embargo siguen emitiendo resoluciones (al menos en Córdoba) sobre el deber ser de una escuela en pandemia y en pospandemia.

En este trazado interesa focalizar en el análisis de un conjunto de normativas que llegaron a la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 que hacen referencia a las trayectorias escolares en vulnerabilidad. Para este escrito se trabajó con 18 normativas (decretos, memos, resoluciones).

De una primera aproximación puede advertirse que estas normativas asumen ciertas características tales como: dispersión, especificidad áulica, carácter compensatorio, superposición de acciones y contradicciones.

Hilvanando cierta documentación escrita...

La documentación escrita fue llegando a la escuela de manera dispersa y con dificultad, se la iba encontrando en los espacios oficiales. A continuación, se presenta una sistematización de algunas normativas que tienen diferente formato y alcance, pero que quizás puedan ser una muestra, para nada exhaustiva, que permita realizar algunas lecturas teóricas.

Carpeta en drive: https://drive.google.com/drive/folders/1ETvaD82q_KhrL3sau4HtygZ7V2wdLjQ?usp=sharing			
	Título o Tema	Fecha	Formato
1	Resolución Ministerial N°1825/19 - Documento Implicancias	16/12/2019	Documento “Implicancias Resolución Ministerial N°1825/19”
2	CIRCULAR N°7: Sugerencias e Indicaciones		Documento sobre Recomendaciones e indicaciones para la 2da etapa de cuarentena por COVID 19
3	CIRCULAR N°7 - Documentos de Convivencia EPAEs y Escuela y Comunidad	30/3/2020	La convivencia en tiempos de emergencia
4			LA ESCUELA EN TIEMPOS DE EMERGENCIA Sugerencias
5			Reflexiones y sugerencias para acompañar a familias
6	CIRCULAR N°14. Rúbrica de seguimiento y Webgrafía sobre Evaluación formativa y retroalimentación		WEBGRAFÍA
7			Elaboración rúbrica de seguimiento
8	CIRCULAR N°21 - Memorándum N 8 - Secretaría de Educación Provincia de Córdoba - ASUNTO: JORNADAS DE REVISIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA INSTITUCIONAL	7/7/2020	MEMORÁNDUM N°8/2020
9	CIRCULAR N°23 - MEMORÁNDUM N°001/20 - Exámenes excepcionales - ASUNTO: INSTANCIAS EXÁMENES EXCEPCIONALES 2020	10/8/2020	MEMORÁNDUM N°001/20
10	Resolución Ministerio de Educación 343/20 - Promoción y acreditación del año escolar	14/9/2020	Resolución Ministerio de Educación 343/20
11	CIRCULAR N°30 - Memorándum N°5/20 - ASUNTO: INSTANCIAS EXÁMENES EXCEPCIONALES - 2020	16/9/2020	MEMORÁNDUM N°005/20
12	MEMORÁNDUM N°010/20 - ASUNTO: Lineamientos para la acreditación del tercer espacio curricular adeudado	15/10/2020	MEMORÁNDUM N°010/20

13	Material de Reflexión: REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA REMOTA: RECORRIDOS DEL ENSEÑAR Y DEL APRENDER 2020	nov-20	Documento elaborado por el Equipo Profesional de Acompañamiento Educativo (EPAE). Perteneciente a la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
14	MEMORANDUM N°11/2020 - MODIFICACIÓN DE INFORME DE PROGRESO ESCOLAR, PROMOCIÓN Y ACREDITACIÓN	2/11/2020	MEMORANDUM N°11/2020
15	MEMORANDUM N°12/2020 - ASUNTO: FECHAS DE FINALIZACIÓN DEL CICLO LECTIVO 2020	30/11/2020	MEMORANDUM N°12/2020
16	Fin de año 2020 y calendario 2021	dic-20	Documento de Equipo de Supervisores. Nivel Secundario. DGIPE
17	Resolución 560/2020 - Calendario Escolar 2021	1/12/2020	Resolución 560/2020 - Calendario Escolar 2021
18	MEMORANDUM N°05/2021 - ASUNTO: Orientaciones sobre la planificación, evaluación y acreditación	18/5/2021	MEMORANDUM N°05/2021

Haciendo dialogar la “palabra escrita” con la palabra que reflexiona...

De la lectura de la documentación citada se realizó, en primera instancia, una selección de párrafos que podrían abrir ciertas reflexiones. En los mismos se advierte cómo aparecen, de manera recurrente, conceptos estelares como: *Evaluación formativa - Trayectorias escolares - Contenidos prioritarios*, lo cual pone en evidencia la utilización de una narrativa teórica actualizada y perteneciente, en general, al campo intelectual crítico de la educación.

Algunos ejemplos:

(...) pautas para la evaluación, Acreditación, Promoción de los /las estudiantes. Educación General obligatoria en tiempos de Emergencia Sanitaria este Ministerio destaca que la política de evaluación educativa no se puede dejar de reconocer y ajustarse a las transformaciones acontecidas (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020, pág. 1. Fragmento del Considerando de la Resolución 343/20).

(...) personalizar el seguimiento de cada alumno y alumna y revisar las estrategias para que puedan responder a cada escenario y situación particular (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020, pág. 1. Memo 08/20).

En esta etapa aún no es posible hablar de calificación, sí de cualificar procesos de aprendizaje, obteniendo datos-registros-algunas evidencias acerca del avance de cada estudiante y de la clase a

los fines de reorientar lo que fuere necesario (desde el diseño de la actividad, la comunicación, la revisión). (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020, pág. 2. Recomendaciones 02/20).

Rúbrica para socializar el Proceso de Aprendizaje en Contexto de la Emergencia Sanitaria. Una Escuela que se Reinventa... ¿Cómo...? (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, EPAE 2020, pág. 3 Documento Desafío “Aprendemos juntos”).

Aparece con énfasis la cuestión pedagógica didáctica compensatoria:

Una buena enseñanza: Supone colocar en el centro el debate pedagógico sobre las opciones didácticas que contemplen las posibilidades de que todos los alumnos puedan apropiarse de los saberes a partir de la igualdad y equidad educativas: Justicia educativa. Para su elaboración, y en coherencia con las Políticas Públicas, documentos del Ministerio que hemos ido enviando, trabajo en equipo de la DGIPE, se entrega una rúbrica con Dimensiones y Categorías de análisis, Indicadores y/o Variables a considerar para analizar y completar según la valoración seleccionada y agregar Observaciones si se requiere (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020, pág. 4. Circular 14/20).

La escuela debió deshabitarse en tanto edificio con tiempos y espacios para enseñar y aprender, debió suspenderse, reconfigurar la mirada tomando aquellos recursos y estrategias disponibles para sostener el lazo social, la trama institucional y las experiencias educativas; teniendo como eje fundamental continuar garantizando el derecho a la educación para todos/as los niños/as y adolescentes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.2020, pág. 6-7).

Emerge lo emocional y voluntarista en varias oportunidades:

(...) la propuesta es acompañarnos para que lo desconcertante no se vuelva insostenible, utilicemos los saberes de la escuela para nutrir lo vivido. La escuela en tiempos de emergencia: el desafío de sostener lazos entre los actores escolares Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo.

Este es un momento ideal para acompañarlos a mirar desde otro lugar, a producir y encontrarse con la belleza, con el conocimiento; a preguntarse y construir nuevas respuestas. Que puedan aprender a convivir de manera democrática, solidaria y participativa. Acompañar a familias de los y las estudiantes para seguir aprendiendo en el hogar. Reflexiones y sugerencias. EPAE.

Aparece con fuerza la compensación y hasta en algunas situaciones cierto asistencialismo que se fue concretando de manera diversa según las Jurisdicciones, por ejemplo, en el Plan Acompañar:

Objetivos del Plan Acompañar 2da. Etapa Resolución 369/20:

- *Sostener y fortalecer la vinculación pedagógica con los estudiantes* de la Educación General Obligatoria a través de las acciones desarrolladas en el marco de la unidad pedagógica 2020-2021.

- *Ofrecer diversidad de propuestas innovadoras para los recorridos curriculares que se retoman en cada uno de los ciclos y/o modalidades de la escolaridad obligatoria*, incorporando en esta nueva etapa la participación de equipos técnicos de acompañamiento institucional durante el desarrollo de las actividades propuestas.
- *Alentar y propiciar la continuidad de las trayectorias en todos los niveles*, articulando actividades diversas con los contenidos priorizados, haciendo foco en el fortalecimiento de la educación bimodal, en particular la instancia remota, y sus estrategias de implementación.
- *Favorecer procesos que permitan optimizar la permanencia en la escolaridad poniendo énfasis en el ingreso y egreso de los estudiantes en cada nivel educativo* abordando aquellos contenidos que permitan, por un lado, recuperar aprendizajes y, por el otro lado, poner a disposición propuestas de enseñanza para aquellos contenidos que no llegaron a desarrollarse totalmente durante el año anterior.
- *Favorecer el trabajo interinstitucional entre los niveles obligatorios del sistema educativo y el nivel superior*, habilitando espacios compartidos y significativos para la práctica docente.

Comenzando a reflexionar...

A partir de esta primera aproximación van surgiendo algunas reflexiones que, lejos de tener un carácter abarcativo, recién van encendiendo el análisis. En primer lugar, es notoria la dispersión de acciones que van en distintos sentidos y abordan diferentes cuestiones, en un contexto de desigualdad (prepandemia, en pandemia y en postpandemia) lo cual mantiene, complejiza y profundiza la desigualdad socio educativa.

Se advierte que en muchas normativas se focaliza en lo estrictamente “áulico”, lo cual reduce la mirada al aprendizaje en su dimensión individual, micro, casi meritocrática, silenciando abordajes contextualizados, entramados multidimensionales necesarios para abordar lo educativo en tanto práctica social, con la complejidad contextual que ello encierra.

El carácter compensatorio de varias intervenciones y programas, tienen sentido en un contexto de excepcionalidad donde la emergencia fue/es sanitaria pero también educativa (entre otras), sería interesante ver cómo se ajustan quedando en algunos casos y en otros sumando un carácter preventivo, anticipatorio que no sólo responda, sino que actúe antes de que las trayectorias en vulnerabilidad estallen y se conviertan en exclusión educativa.

La superposición de intervenciones (Tutorías, Acompañar, Talleres) generó ruidos en la comunicación, simultaneidad en los roles y tareas, multiplicación de actividades, sobrecarga, precarización laboral (entre otras dificultades) que no siempre redundó en logros, en oportunidades en simulaciones de alcanzarlos. Quizás estas acciones si fueran articuladas podrían tener un alcance mayor en cantidad y en intensidad.

Lo contradictorio se fue instalando, hasta naturalizarse, formando parte del “sentido común”. Contradicciones que fueron asumiendo distintos formatos, ya sea en la dimensión del hacer (no calificación, luego sí, después numérica, más tarde cuali...) o entre la dimensión de pensar y del hacer (materiales de reflexión teórico progresistas, al lado de sugerencias metodológicas románticas y despojadas de criticidad). Si la contradicción es sólo oposición inmoviliza, confunde; sin embargo, la contradicción podría ser puesta en valor en tanto conflicto motorizador, reconociendo su valor político de denuncia y resistencia, potenciar ese carácter nos desafía hacia la visibilización y construcción colectiva de intersticios de resistencia.

Hoy, pandemia de por medio, se podría retomar la metáfora que Miguel Boitier presenta como “*los riesgos de la jibarización de la Sociología de la educación como campo de estudio conflictivo*” para que oriente la necesaria lectura crítica, la obligada alfabetización política que debemos construir colectivamente si pretendemos y defendemos una praxis educativa transformadora.

En este breve escrito se puso a consideración un ejercicio de “lectura” de textos que cristalizan decisiones de políticas educativas en un contexto determinado; lectura desprolija, nada exhaustiva, incompleta (como la llegada de estas normativas a la escuela), con la diferencia que “desde arriba” tienen intencionalidad de ejecución y aplicabilidad inmediata. En cambio, “desde acá”, pretendemos construir colectivamente lecturas que accionen, preguntas que interpelen, prácticas docentes que denuncien y anuncien, ciencias que incomoden, que nos incomoden... Que luchen por que el campo de las ciencias sociales y la educación siga siendo habitado por Intelectuales Orgánicos a las clases subalternas y otras subalternidades, construyendo contrahegemonías en los terrenos, en las teorías, en los pensares, en las prácticas y también en nuestros sueños que confluyen en la “Ética Utópica” de la transformación socioeducativa.

Referencias Bibliográficas

- Boitier, M. (2003). *Riesgos de la jibarización de la Sociología de la Educación*. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de educación superior en el siglo XXI. San Luis, Universidad Nacional de San Luis. Actas del Congreso.
- Puigrós, A. (2021). *Balance del Estado de la educación en época de pandemia en América Latina*. El caso argentino. Buenos Aires, UBA.
- Zieger, S. y Nobile, M (2022). *¿Cómo se impulsa y motoriza el cambio educativo hoy?* Diplomatura Superior en Políticas Institucionales para la acción educativa en clave contemporánea. Buenos Aires, FLACSO.

La innovación curricular como una oportunidad para unificar esfuerzos: la articulación entre la formación universitaria y el Colegio Profesional de Psicopedagogos

Soraya B. Rached¹, Luciana L. Calderón², Noelia A. Davicino³ y Aldo N. Foresto⁴

Resumen

En el presente trabajo se destaca la necesidad de articular la formación universitaria, específicamente entre la Licenciatura en Psicopedagogía y el Colegio Profesional, compartiendo y proponiendo perspectivas e inquietudes y favoreciendo los intercambios que faciliten la regulación del desempe-

1 Dra. en Ciencias de la Salud (UNC); Lic. en Psicopedagogía (UNRC); Docente Responsable en Psicología Evolutiva para el Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Universidad Nacional de Río Cuarto; Presidente Comisión Directiva Regional Río Cuarto, Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba; sbrached@yahoo.com.ar.

2 Dra. en Psicología (USL); Lic. en Psicopedagogía (UNRC); Ayudante de Primera con dedicación semiexclusiva en Psicología Evolutiva y Psicología Educacional en el Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales Universidad Nacional de Río Cuarto; lcalderon@hum.unrc.edu.ar.

3 Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Práctica clínica en Orientación Vocacional, Discapacidad y Dificultades del Aprendizaje. Secretaría en Comisión Directiva de la Regional Río Cuarto del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba; lic.noeliadavicino@gmail.com.

4 Lic. en Psicopedagogía (UNRC), Práctica clínica en Discapacidad y Dificultades del Aprendizaje; aldoforesto2@gmail.com.

ño, el cuidado del profesional en una sociedad compleja y la realización de intervenciones ajustadas a las demandas de las/los actores frente a los desafiantes escenarios que nos atraviesan. En este marco, entendimos oportuno la necesidad de innovar nuestra ley regulatoria del ejercicio profesional psicopedagógico, la Ley N° 7619. Destacando la importancia de discutir políticas y estrategias institucionales que consideren las diversidades presentes, en vínculo estrecho a la formación profesional de las/os Licenciadas/os en Psicopedagogía. Nos proponemos generar instancias de diálogo y reflexión en torno a la necesaria articulación entre la formación curricular de la Lic. en Psicopedagogía y las necesidades profesionales actuales que detecta la Regional Río Cuarto del Colegio Profesional, y apuntar a la concientización respecto a la propuesta, innovadora y superadora, implementada en el Proyecto de modificación de la Ley N° 7619 desde la perspectiva de descentralización para la creación del Colegio de Psicopedagogía de Río Cuarto y el Sur de la Provincia de Córdoba. Como Regional Río Cuarto del Colegio Profesional asumimos el propósito de acompañar a las/los colegas, promoviendo el crecimiento y la excelencia de la Psicopedagogía, ante contextos cada vez más complejos. En este sentido, consideramos igualmente indispensable la revisión de la estructura organizativa e institucional del Colegio Profesional desde la modificación de la ley que nos regula en el marco de la provincia, en representación del 70% del electorado que así lo dispuso en la última elección de autoridades locales.

Palabras clave: Articulación – Innovación – Descentralización - Formación profesional en Psicopedagogía - Colegio Profesional.

Abstract

This paper highlights the need to articulate university education, specifically the Bachelor's Degree in Psychopedagogy and the Professional Association, sharing and proposing perspectives and concerns and favoring exchanges that facilitate the regulation of performance, the care of the professional in a complex society and the realization of interventions adjusted to the demands of the actors in the face of the challenging scenarios that cross us. In this context, we saw fit the need to innovate our law regulating the professional practice of psychopedagogical, Law No. 7619. Highlighting the importance of discussing institutional policies and strategies that consider the diversities present, in close link to the professional training of Graduates in Psychopedagogy. We propose to generate instances of dialogue and reflection on the necessary articulation between the curricular training of the Lic. in Psychopedagogy and the current professional needs detected by the Rio Cuarto Regional of the Professional Association, and aim at raising awareness regarding the proposal, innovative and surpassing, implemented in the Project to modify Law No. 7619 from the perspective of decentralization for the creation of the Colegio de Psicopedagogía de Río Cuarto y el Sur de la Provincia de Córdoba. As a Professional Association we have the purpose of accompanying colleagues, promoting the growth and excellence of Psychopedagogy, in increasingly complex contexts. In this sense, we consider equally indispensable the revision of the organizational and institutional structure of the Professional Association since the modification of the law that regulates us within the framework of the province, representing 70% of the electorate that so provided in the last election of local authorities

Keyword: Articulation – Innovation – Decentralization - Professional training in Psychopedagogy - Professional Association.

La formación en las carreras universitarias amerita necesariamente instancias como la presente de encuentros, reflexiones e interacciones dialógicas, que habiliten poner en debate procesos diversos y construir propuestas superadoras en pos de enseñanzas y de aprendizajes inclusivos y de calidad. La formación profesional, en virtud de su integralidad, tendría que promover la generación de vínculos entre el futuro graduado y el colegio profesional de pertenencia, compartiendo y/o proponiendo perspectivas e inquietudes, propiciando las articulaciones que faciliten la regulación del desempeño y el cuidado del profesional en una sociedad compleja, que se transforma, cada vez, de manera más vertiginosa; interpelando a los diferentes actores constantemente.

El Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, mediante la Ley N° 7619, sancionada y promulgada en el año 1987, regula el ejercicio de la profesión de Psicopedagogos/as en todo el territorio provincial. La Regional Río Cuarto, abarca los Departamentos: Río Cuarto, Juárez Celman, General Roca, Roque Sáenz Peña, correspondientes al Sur de la Provincia de Córdoba. Desde nuestra Regional planteamos la necesidad de concebir un pensamiento complejo, porque la realidad es compleja y no puede contemplarse desde un posicionamiento reduccionista y simplificador. Todo está entrelazado como un tejido, como una trama (Morin, E. 2012). Esta presentación pretende reflejar una pequeña muestra de la gran trama.

Del II Encuentro provincial de Graduados/UNRC/FEPUC (2013) recuperamos testimonios y afirmaciones que consideramos pertinentes. Entre las conclusiones aportadas por los asistentes a uno de los talleres de trabajo, referimos el relato de un representante de un Colegio Profesional de la ciudad al destacar que:

... las propuestas de posgrado muchas veces se hacen desde la oferta y no de la demanda, vemos que son propuestas muy academicistas porque se basan en las necesidades de la oferta. Queremos profundizar de todas maneras la relación entre universidades nacionales y colegios profesionales. (...) También nos parece relevante que se analicen las carreras de grado en relación con los problemas sociales de la gente (Colegio Profesional de Bioquímicos de la Provincia de Córdoba, 2013, p.14).

La representante de un Colegio Profesional reflexionó que:

... Si hemos dedicado este día, este tiempo al encuentro es porque creemos que la propuesta vale la pena. Y las conclusiones que cada comisión ha sacado en relación con las problemáticas de las distintas profesiones generan muchas preguntas lo que es muy positivo para seguir pensando (...). Y pregonamos –agregó– que el vínculo entre las universidades y los colegios profesionales sea permanente (Colegio Profesional de Bioquímicos de la Provincia de Córdoba, 2013, p.10).

Quien en ese momento fuera rector de la UNRC, Prof. Marcelo Ruiz (2013) destacó como:

... muy importante que podamos seguir construyendo lo público y que ustedes interpielen las propuestas de la universidad pública, algo que se marca en el concepto de extensión inversa. Esta puesta en cuestión de la formación que se hace en las universidades públicas servirá de tal manera que los graduados universitarios no tengan una percepción de un estatus diferencial con el resto de los trabajadores por tener un título. Precisamente la perspectiva crítica debe signar el campo de todas las disciplinas (Colegio Profesional de Bioquímicos de la Provincia de Córdoba, 2013, p.7).

Contemplando que la especificidad de la profesión está atravesada por la complejidad contextual y considerando que han transcurrido más de treinta años de la sanción de nuestra ley regulatoria, creemos necesario innovar. Frente a los escenarios y los actores sociales que demandan y que se constituyen hoy en nuevos desafíos para las intervenciones psicopedagógicas. Además, las prácticas profesionales en el aún no finalizado período pandémico, están atravesadas por las transformaciones vitales que la pandemia ha causado en la vida de todas las personas. De ahí la importancia de discutir políticas y estrategias institucionales que consideren las diversidades presentes, en vínculo estrecho a la formación profesional de las y los Licenciados en Psicopedagogía.

Esta es una de las preocupaciones recogidas y sistematizadas por nuestra casa de altos estudios en el Plan Estratégico Institucional (PEI, 2019) cuando plantea que este programa direccional parte de una concepción estratégica que debe permitir la construcción de su viabilidad en múltiples sentidos, considerando como uno de los ejes relevantes para este proceso “La viabilidad política o acumulación de poder y gobernabilidad mediante acuerdos, alianzas y cooperaciones con actores claves de la propia universidad y del territorio” (PEI. p.91).

Se recupera la importancia de la articulación con espacios y actores que faciliten la transición al mundo laboral-profesional sobre la base de demandas sociales reales y diversas que construyan intervenciones adecuadas y contextualizadas. Pero que, sobre todo, permitan llevar a la práctica la planificación institucional en el logro de una universidad necesaria.

Objetivos, metodología y resultados

El presente trabajo, como parte de la gran trama, tiene como propósito generar instancias de:

1. Diálogo y reflexión en torno a la necesaria articulación entre la formación curricular de la Lic. en Psicopedagogía y las necesidades profesionales actuales que detecta la Regional Río Cuarto del Colegio Profesional, y
2. Concientización respecto a la propuesta, innovadora y superadora, implementada en el Proyecto de modificación de la Ley N°7619 desde la perspectiva de descentralización para la creación del Colegio de Psicopedagogía de Río Cuarto y el Sur de la Provincia de Córdoba.

Estos objetivos se derivan de las preocupaciones de las/los colegas y las/los estudiantes de la carrera.

Específicamente, para conocer las necesidades de formación académica se difundió una encuesta breve entre grupos de estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de la carrera Lic. en Psicopedagogía de la UNRC, mediante los grupos de WhatsApp de asignaturas correspondientes a tales años de cursado. También se envió la misma encuesta breve a profesionales de la Psicopedagogía, matriculados en el Colegio Profesional de Psicopedagogos Regional Río Cuarto, utilizando la misma vía de comunicación. En ambos casos las preguntas se orientaron a los contenidos y asignaturas que los estudiantes/colegiadas/os hubiesen pretendido en su plan de estudios y a las sugerencias y aportes para la actualización del mismo. Los resultados se exponen según los objetivos anteriormente señalados.

Respecto a la necesaria articulación entre la formación curricular de la Lic. en Psicopedagogía y las necesidades profesionales actuales que detecta la Regional Río Cuarto del Colegio Profesional, se observó que:

Las y los estudiantes reclaman diversas opciones de práctica psicopedagógica desde primero y segundo año; analizar la carga horaria de algunas asignaturas no específicas respecto a las específicas

que por contenidos y complejidad solicitan que sean anuales; no acuerdan con las orientaciones, en salud y en educación, porque manifiestan la integralidad del sujeto; solicitan información sobre el Colegio profesional, la Ley regulatoria del trabajo; demandan actualización de textos y mayor cantidad de conocimientos con relación a la salud.

Las y los colegiados expresan, por unanimidad, que les hubiese gustado como estudiantes: la actualización de la asignatura referida a la administración y evaluación de pruebas psicométricas y proyectivas; el análisis de problemáticas y situaciones actuales a la luz de distintos marcos teóricos; al tiempo que algunas asignaturas específicas resultan alejadas del ejercicio profesional y la ausencia de herramientas y recursos para el trabajo en el consultorio.

Las coincidencias con relación a las sugerencias y aportes, entre estudiantes y graduadas/os matriculadas, tratan sobre: la formación en procesos de inclusión, multiculturalidad, género, violencia en general, actualización en distintos modos de intervención psicopedagógica, ampliar las instancias de prácticas – casuística, ámbitos educativos, de salud, con adultos mayores- y que la asignatura relacionada con los test sea considerada troncal en el plan de estudio.

Con respecto a la propuesta, innovadora y superadora, y a casi treinta y cinco años de vigencia de la normativa y del funcionamiento institucional, desde la Regional Río Cuarto del Colegio entendemos pertinente y oportuno realizar algunas propuestas de reforma. La esencia del Proyecto de modificación de la Ley N°7619 reside en la perspectiva de descentralización. La descentralización constituye la oportunidad para que las administraciones locales diseñen políticas de colegiatura profesional acordes a las necesidades fidedignas de las y los profesionales en determinado territorio (Jaramillo Cardona, 2010). ¿Por qué es innovadora y superadora esta propuesta? Porque el sistema actualmente adoptado se inscribe, en lo que podemos denominar, como sistema de “colegio único provincial” con matices de desconcentración atenuado en las Regionales Río Cuarto y Villa María. El tiempo transcurrido permite advertir la imperiosa necesidad de avanzar en un proceso de descentralización en las Regionales que, sin provocar un cambio de sistema que sería pasar al de “colegios múltiples” -como el caso del Colegio de Abogados y el Colegio de Fonoaudiólogos en nuestra provincia- reconozca un mayor grado de autonomía decisional y autarquía administrativa mediante la creación del Colegio de Psicopedagogía de Río Cuarto y el Sur de la Provincia de Córdoba (Ideas centrales para una Reforma a la Ley 7619, 2020).

Reflexiones finales

“La moderna tecnología ha tejido una inmensa red de comunicación que pone en contacto instantáneo a las personas de todo el mundo, sin embargo, nunca como hoy ha habido un sentimiento tan generalizado de que la genuina comunicación está rota” (Bohm, 2001: 78).

La universidad, como institución de educación permanente y actor social, debe contribuir a la generación, transmisión y divulgación del conocimiento científico, como así también atender las cuestiones sociales y culturales propias del contexto, presente y sobre las proyecciones del futuro. De esta forma, la educación superior contribuye a la formación continua de personas éticas, activas, capaces, críticas y comprometidas con su comunidad.

Al pensar en la formación de futuros profesionales, la innovación curricular necesita contemplar las diversas y complejas realidades humanas como parte del desarrollo inclusivo. En otras palabras, entendemos que el diseño e implementación curricular de una formación profesional tiene que

constituirse en un proceso dinámico que genere y construya nuevas instancias y miradas reflexivas acerca de las realidades vigentes que nos atraviesan, cumplimentando así con la responsabilidad social universitaria.

Nuestro propósito institucional como colegio es acompañar tanto al estudiantado en su trayecto de formación superior, como a las y los colegas, promoviendo el crecimiento y la excelencia de la Psicopedagogía, en su ejercicio profesional como así también en posgrado. Hoy, ante los desafíos acordes a los nuevos contextos, consideramos igualmente indispensable la revisión de la estructura organizativa e institucional del Colegio Profesional que nos regula en el marco de la provincia, mediante la creación de Colegios múltiples.

Referencias bibliográficas

Bohm, D (2001). Sobre el diálogo. Editorial Kairós. Barcelona. España.

Colegio de Bioquímicos de la Provincia de Córdoba (2013). Destacan la necesidad de fortalecer la articulación entre universidades y colegios profesionales. Por Colegio de Bioquímicos de la Provincia de Córdoba en Noticias Portada - II ENCUENTRO PROVINCIAL DE GRADUADOS/UNRC/FEPUC. <https://cobico.com.ar/destacan-la-necesidad-de-fortalecer-la-articulacion-entre-universidades-y-colegios-profesionales/>

Ideas centrales para una Reforma a la Ley 7619 (2020). Regional Río Cuarto del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Pcia. de Córdoba.

Jaramillo Cardona, MC (2010). La descentralización: una mirada desde las políticas públicas y las relaciones intergubernamentales en Baja California. *Región y sociedad*, 22 (49), 177-200.

Morin, E (2012). Conferencia, presentación del libro: “La vida para el futuro de la humanidad”. Noviembre. [Disponible en: <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.>].

Plan Estratégico Institucional (PEI) 2017- 2023 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017. Río Cuarto, Resolución N° 517/2017 del Consejo Superior de la UNRC.

Percepciones docentes sobre programa de entrenamiento de evaluación de escritura académica en ILE

María Elisa Romano¹ y Julia Inés Martínez²

Resumen

La evaluación de ensayos escritos en inglés como lengua extranjera (ILE) por docentes en el Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, ha sido nuestro objeto de investigación desde 2014. En este tiempo, determinamos que la escala analítica de evaluación de textos académicos es la más adecuada para nuestro contexto. Debido al aislamiento por la pandemia de COVID-19, en 2021 tuvimos que diseñar un programa en línea de entrenamiento de evaluadores en el marco de nuestro proyecto de investigación, cuyo objetivo es la validación de una escala analítica como instrumento de evaluación de la escritura académica en ILE. El propósito del programa fue aumentar los niveles de acuerdo entre evaluadores, lo que contribuiría a minimizar la variabilidad entre evaluadores diferentes y la falta de coherencia de un mismo evaluador, dos problemas frecuentes en la evaluación de la escritura en lengua extranjera. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del programa de entrenamiento en línea y de

1 Dra. en Ciencias del Lenguaje; Prof. titular por concurso y Prof. adjunta por concurso de Lengua Inglesa II; Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba; maria.elisa.romano@unc.edu.ar.

2 Mgter. en inglés; Prof. titular por concurso de Lengua Inglesa II; Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba; profesora adjunta por concurso de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III; Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; juliamartinez@unc.edu.ar, juliamartinez@hum.unrc.edu.ar.

la implementación de la escala analítica de evaluación, a partir del análisis de las percepciones de los docentes que participaron de dicho programa y que utilizaron el instrumento de evaluación diseñado para la calificación de producciones escritas de estudiantes de ILE en el grado. Los resultados preliminares indican que los docentes valoraron especialmente las instancias sincrónicas de reflexión y discusión sobre evaluación y que consideran que la aplicación de un instrumento analítico facilita la generación de acuerdos necesarios para alcanzar mayores niveles de confiabilidad.

Palabras clave: Escritura en lengua extranjera - Evaluación - Escala analítica - Entrenamiento de evaluadores.

Abstract

The assessment of essays written in English as a foreign language (EFL) by teachers of the English Teaching, Translation and Licentiate programs at the School of Languages, National University of Córdoba, has been the object of our research since 2014. During this time, we have determined that the analytic scoring scale is the most suitable instrument for our context, in which academic texts are assessed. Due to the quarantine established during the COVID-19 pandemic, in 2021 we had to design an online rater training programme within the framework of a research project, whose objective is the validation of an analytic scoring scale as an assessment instrument for EFL academic writing. The general objective of this study is to enhance inter-rater reliability, which would contribute to reducing variability among raters, as well as intra-rater variability, which are two frequent issues in the assessment of foreign language writing. The objective of this paper is to communicate the results of the online rater training programme and of the implementation of the analytic scoring scale based on the analysis of raters' perceptions after having participated in the programme and applied the assessment instrument to grade the written productions of EFL undergraduate students. The preliminary results show that teachers assign special value to the synchronic instances of reflection and discussion about assessment and that they believe that the implementation of an analytic instrument contributes to building agreement in order to reach higher levels of agreement among raters.

Keyword: Foreign language writing - Assessment - Analytic scoring scale - Rater training.

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua extranjera implican diversos aspectos, entre los cuales la evaluación se destaca como uno de los más complejos. Sin embargo, y sorprendentemente, los procesos de evaluación no son siempre tenidos en cuenta a la hora de fundamentar, valorar y proyectar prácticas docentes. Cuando de contextos académicos se trata, este aspecto cobra aún más importancia, ya que los procesos de evaluación son determinantes para la acreditación de los diversos actores de la comunidad educativa.

La evaluación de la escritura en lengua extranjera en particular es un campo de acción que suele generar ansiedad y aprehensión entre docentes debido a los efectos e implicancias, tanto a nivel pedagógico como a nivel ético y político (Crusan, 2010; Hyland, 2003; Lee, 2017). Esta temática continúa siendo un área de permanente investigación, especialmente debido a la variedad y complejidad de contextos en los que se lleva a cabo. La evaluación de ensayos en lengua extranjera (inglés)

por parte de docentes en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, ha sido nuestro objeto de investigación en los últimos ocho años. En este tiempo, analizamos y aplicamos distintos instrumentos de evaluación, y la escala analítica de evaluación de textos académicos demostró ser la más adecuada para nuestro contexto educativo específico.

Debido al aislamiento establecido por la pandemia global de COVID-19, en 2021 tuvimos que diseñar un programa en línea de entrenamiento de evaluadores en el marco de nuestro proyecto de investigación, cuyo objetivo es la validación de una escala analítica como instrumento de evaluación de la escritura académica en inglés como lengua extranjera. El propósito del programa fue aumentar los niveles de acuerdo entre evaluadores, lo que contribuiría a minimizar la variabilidad entre evaluadores diferentes y la falta de coherencia de un mismo evaluador, que constituyen dos problemas frecuentes en la evaluación de la escritura en lengua extranjera. Al finalizar el programa, y por el mismo motivo mencionado anteriormente, implementamos una encuesta en línea, que luego fue seguida de entrevistas en línea a los evaluadores, con el fin de recabar información sobre las percepciones de los evaluadores con respecto a la escala analítica en sí misma y el programa de entrenamiento en particular. En 2021, llevamos a cabo un piloteo de la escala en tareas de escritura y una evaluación parcial en línea, y en 2022 utilizamos la escala por primera vez en un contexto presencial, en el marco del primer parcial de la asignatura.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del programa de entrenamiento en línea, a partir del análisis de las percepciones de los docentes que participaron de dicho programa y que utilizaron el instrumento de evaluación diseñado para la calificación de producciones escritas de estudiantes de inglés lengua extranjera (ILE) en el nivel de grado. En primer lugar, se presentarán los objetivos y la metodología del proyecto llevado a cabo en el contexto de una cátedra, con especial énfasis en la descripción del programa de entrenamiento para evaluadores en línea. A continuación, se presentarán los instrumentos de recolección de datos diseñados para recabar las percepciones de los docentes evaluadores (encuestas y entrevistas). Finalmente, se expondrán los resultados del análisis de los datos, incluyendo referencias sobre sus implicancias pedagógicas para los procesos de evaluación de la escritura en lengua extranjera. Los resultados preliminares indican que los docentes valoraron especialmente las instancias sincrónicas de reflexión y discusión sobre evaluación y que, si bien admiten la dificultad de lograr altos porcentajes de confiabilidad entre evaluadores, consideran que la aplicación de un instrumento analítico facilita la generación de acuerdos necesarios para alcanzarlos.

Encuadre teórico y antecedentes

Según Goodman y Swann (2003) y Hyland (2003), la evaluación de la escritura que constituye nuestro objeto de estudio (evaluación de ensayos académicos producidos en situación de examen) puede considerarse como evaluación sumativa, ya que se califica formalmente y se realiza al final del proceso de enseñanza con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Además, este tipo de evaluación es identificada como una evaluación directa de la escritura, dado que la escritura se evalúa a través de una producción textual individual. Por lo tanto, se trata de una instancia de escritura en la que existe una interacción fundamental entre escritores y evaluadores; es decir, es un tipo de evaluación en el que el componente humano es central (Ferris y Hedgcock, 2014; Hamp-Lyons, 2001).

Dos categorías básicas en el área de evaluación, y fundamentales para este estudio, son confiabilidad (*reliability*) y validez (*validity*). La primera hace referencia a la medida en la cual una

determinada respuesta (un texto, en este caso) será evaluada siempre de la misma manera con los mismos resultados (Ferris y Hedgcock, 2014). Este punto es muy importante, ya que implica que, ante un mismo ensayo o párrafo, evaluadores diferentes deberían arribar al mismo resultado. Una tarea de escritura puede considerarse confiable si mide lo que intenta medir de manera consistente tanto en lo que respecta a los estudiantes (el mismo estudiante en diferentes ocasiones) como en lo que respecta a los evaluadores (la misma tarea a la vista de distintos evaluadores) (Hyland, 2003). Por otra parte, el concepto de validez implica, a grandes rasgos, que la prueba debe evaluar lo que se pretende evaluar, y no otras habilidades o contenidos (Williams, 2005). A pesar de esta distinción conceptual, varios referentes en el área de evaluación han concluido que confiabilidad y validez están directamente relacionadas. Aunque se diferencian terminológicamente, en la práctica se interrelacionan y es muy difícil que funcionen de manera independiente (Crusan, 2010; Ferris y Hedgcock, 2014; O'Neill, 2011; Rezaei y Lovorn, 2010).

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica (en la cual enmarcamos el diseño de instrumentos de evaluación en un proyecto anterior, ejecutado en 2016-2017) es la que existe entre el enfoque holístico y el enfoque analítico. En el caso de la propuesta actual, el instrumento de evaluación que aplicamos está basado en el enfoque analítico. A diferencia del enfoque holístico, que conlleva la asignación de una nota o evaluación global del texto, el enfoque analítico implica la identificación de distintos aspectos (por ejemplo, contenido, organización, uso de la lengua, etc.) con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, para luego establecer una evaluación final.

Con relación a la validación de instrumentos de evaluación, se trata de un proceso que implica generar evidencia que avale y apoye las inferencias que derivan de dichos instrumentos en términos de logros o calificaciones (Weir, 2005); es decir, la validación de un instrumento de evaluación implica, entre otros procesos, el análisis de la confiabilidad entre evaluadores al momento de aplicar dicho instrumento. Ahora bien, el mismo proceso de análisis (y, en algunos casos, modificación) que implica la validación de un instrumento de evaluación puede ser considerado como “una forma de investigación científica” que tiene como objetivo recolectar evidencia, consistente con una base teórica, para determinar, además de la validez, la confiabilidad de dicho instrumento (Parkes, 2007). Este proceso de validación es el que nos proponemos llevar a cabo en nuestro proyecto de investigación, a fin de generar evidencia tanto cualitativa como cuantitativa que nos permita determinar la confiabilidad de una escala analítica de evaluación de la escritura.

Estudios previos han demostrado que la redacción clara y adecuada de los descriptores que conforman los campos o bandas de las escalas, tanto holísticas como analíticas, cumple un rol central en la efectividad, confiabilidad y validez de estos instrumentos de evaluación (Dawson, 2017; Mei, 2010; Reddy y Andrade, 2010; Romano y Martínez, 2017; Sampson Anderson, 2017); por lo tanto, el análisis y estandarización de estos descriptores se destaca como un paso fundamental para determinar la confiabilidad entre evaluadores. Según Shaw y Weir (2007), la confiabilidad solo se logra a través del proceso de entrenamiento de los evaluadores y de la estandarización de los instrumentos de evaluación, que dependen fundamentalmente de textos ilustrativos.

Entre los procesos que han probado ser importantes para validar instrumentos de evaluación y alcanzar mejores niveles de confiabilidad, se destacan la selección y el uso de ejemplos textuales o textos ilustrativos de referencia, que ejemplifiquen distintos descriptores y campos (Shaw y Weir, 2007; Weir, 2005; Wolf, 1995). La orientación de las escalas hacia destrezas o temas específicos, más que hacia productos o habilidades generales, y el entrenamiento de los evaluadores en la aplicación del instrumento (Weigle, 2002) también han demostrado ser acciones tendientes hacia el logro de mayores niveles de confiabilidad. Estas acciones se enfocan en aspectos procedimentales y cualita-

tivos de la confiabilidad, y sirven para complementar los resultados cuantitativos que pueden arrojar las pruebas estadísticas como, por ejemplo, los estudios correlacionales. Las concepciones más amplias de validez en evaluación, que incluyen aspectos de la confiabilidad, promueven este tipo de acciones integrales para determinar los niveles de confiabilidad entre evaluadores (Broad, 2003; Knoch, Deygers y Khamboonruang, 2021; Moss, 1996, 2003; O'Neill, 2011; Parkes, 2007). Más allá de qué procedimiento se utilice para determinar la confiabilidad, e independientemente del enfoque sobre evaluación que se favorezca, parece existir un acuerdo generalizado sobre la importancia de asegurar la consistencia y equidad en la aplicación de criterios por parte de los evaluadores.

Metodología

En esta investigación participan todos los docentes de la cátedra Lengua Inglesa II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, que están a cargo de la evaluación de ensayos en instancias de evaluación: siete docentes en total.

Se propone una metodología que combina aspectos cuantitativos y cualitativos para determinar la confiabilidad entre evaluadores. Siguiendo los lineamientos del *Common Scale for Writing Project* (CSW), que reportan Shaw y Weir (2007) para evaluaciones de la Universidad de Cambridge, proponemos un procedimiento en cuatro etapas.

Etapas 1: Búsqueda preliminar de textos ilustrativos de referencia: En primera instancia, se realizó una búsqueda de ejemplos representativos para los descriptores de cada uno de los campos incluidos en la escala analítica. Se conformaron grupos de trabajo para la búsqueda de estas muestras, recolectadas en dos instancias de evaluación sumativa. Los distintos textos fueron codificados y entregados a los grupos de trabajo, que realizaron el relevamiento de ejemplos. Una vez organizado este corpus preliminar, se entregó para su revisión y control a dos evaluadores expertos en el área, quienes fueron consultados sobre la calidad y pertinencia del corpus en relación con la escala analítica de evaluación.

Etapas 2: Desarrollo y modificación de descriptores a partir del corpus de referencia: En una segunda instancia, y a partir de los acuerdos generados para la selección y conformación del corpus de textos ilustrativos de referencia, así como también de las sugerencias de los evaluadores expertos, se analizó la escala analítica y se realizaron las modificaciones necesarias en lo que respecta a redacción de descriptores y asignación de puntajes en los distintos campos.

Etapas 3: Aplicación del instrumento de evaluación y análisis de confiabilidad entre evaluadores: En una tercera etapa, se aplicó la escala analítica modificada para la evaluación y calificación de un corpus de diez ensayos (el mismo corpus utilizado en el proyecto 2016-2017) y se desarrolló el Programa de entrenamiento de evaluadores en línea (*Rater training programme*).

Etapas 4: Realización de entrevistas a los docentes evaluadores: En una última etapa, se llevaron a cabo entrevistas a los docentes evaluadores, a fin de recabar información cualitativa sobre sus apreciaciones con respecto al instrumento de evaluación implementado: practicidad, precisión, utilidad, entre otras consideraciones.

Programa de entrenamiento de evaluadores en línea

Como parte de la tercera etapa del procedimiento planteado para este proyecto de investigación, se llevó a cabo un programa de entrenamiento de evaluadores. Debido al aislamiento declarado por

la pandemia global de COVID-19, en 2021 nos vimos forzadas a diseñar un programa en línea de entrenamiento de evaluadores, ya que los encuentros presenciales en nuestro ámbito cotidiano de trabajo, como los habíamos pensado originalmente, no eran una opción. El objetivo principal del programa fue familiarizar a los docentes de Lengua Inglesa II con un nuevo instrumento de evaluación de la escritura de ensayos académicos: una escala analítica diseñada especialmente para tal fin.

Este programa de entrenamiento se caracterizó por un ciclo de evaluación que implicó sesiones de autoentrenamiento y sesiones grupales. El componente relativo al autoentrenamiento incluyó una serie de modelos textuales que debían evaluarse de manera individual utilizando la escala analítica. Los evaluadores tenían la posibilidad de comparar sus puntajes con puntajes de referencia y de incluir comentarios sobre su evaluación en las distintas categorías. Las sesiones grupales virtuales tenían como propósito aclarar aspectos que pudieran generar confusión y/o puntos de discrepancia. El objetivo final de este programa de entrenamiento fue aumentar el acuerdo entre evaluadores, lo que podría contribuir a disminuir el problema de variabilidad entre evaluadores, como así también la coherencia de un mismo evaluador, que constituyen dos problemas muy frecuentes en la evaluación en lengua extranjera.

En esta etapa del proyecto participaron dos coordinadoras del programa, tres evaluadoras expertas externas (que ya habían evaluado con anterioridad los ejemplos textuales) y siete docentes/evaluadores de la cátedra. Los materiales utilizados fueron un Manual para evaluadores, en el que se incluyeron explicaciones detalladas de cada una de las categorías de la escala, a través de preguntas disparadoras, junto con explicaciones y ejemplos de cada uno de los descriptores en textos ilustrativos (*sample essays*) que habían sido preseleccionados para este material. Se diseñaron, además, tres tareas de evaluación de escritura, que las evaluadoras calificaron en línea, en un espacio virtual creado especialmente para esta instancia, y una encuesta, que fue administrada al finalizar el programa. Las herramientas en línea seleccionadas fueron *Google Meet* para las sesiones sincrónicas, el módulo Cuestionario de *Moodle* para las tareas asincrónicas y un formulario de *Google* para la encuesta final.

El programa de entrenamiento consistió de seis pasos:

- Paso 1: primer encuentro sincrónico: presentación del programa de entrenamiento, descripción de los distintos pasos y revisión de la escala con ejemplos textuales.
- Paso 2: primera tarea de evaluación asincrónica: evaluación de dos ejemplos textuales utilizando la escala analítica.
- Paso 3: segundo encuentro sincrónico: sesión de retroalimentación sobre la primera tarea de evaluación asincrónica (comentarios, dificultades, etc.).
- Paso 4: segunda tarea de evaluación asincrónica: evaluación de un ejemplo textual utilizando la escala analítica.
- Paso 5: tercer encuentro sincrónico: sesión de retroalimentación sobre la segunda tarea de evaluación asincrónica y comentarios finales.
- Paso 6: encuesta a los docentes evaluadores.

Una vez finalizado el programa de entrenamiento de evaluadores, se administraron encuestas y, luego de haber aplicado la escala para instancias de evaluación sumativa, se llevaron a cabo entrevistas virtuales semi-estructuradas con cada uno de los docentes participantes. En la siguiente sección, se presenta el análisis de las respuestas de los docentes a las preguntas específicamente relacionadas con el Programa de Entrenamiento de Evaluadores (*Rater Training Programme*).

Resultados: Percepciones de los docentes

El análisis de las entrevistas a los docentes, más específicamente, sus respuestas a las primeras dos preguntas, relacionadas con sus percepciones sobre el Programa de entrenamiento de evaluadores, indican una orientación muy positiva hacia dicho entrenamiento.

En la encuesta que se administró apenas finalizado el programa, la totalidad de las docentes participantes expresó que el mismo le había resultado útil. En las entrevistas que se llevaron a cabo seis meses después, se les pidió a las docentes que expandieran o comentaran sobre las actividades o materiales que les habían resultado de mayor utilidad (P1).

En relación con este punto, todas las entrevistadas resaltaron los encuentros sincrónicos con sus colegas como las instancias más fructíferas del entrenamiento. Entre las razones presentadas, se destacan la riqueza de la interacción, tanto como una posibilidad de generar acuerdos necesarios para la evaluación como un estímulo para la propia reflexión y práctica.

El primer aspecto que sobresale en las respuestas es el análisis detallado de la escala con ejemplos textuales que se realizó en el primer encuentro sincrónico, el cual les permitió a las docentes evaluadoras despejar todas las dudas que pudieran haber tenido sobre cómo utilizar la escala, sobre los aspectos incluidos en las distintas categorías y sobre la diferenciación entre cada una de las bandas de una misma categoría. Una participante comentó: “fue útil (...) mostrarnos, explicar cada uno de los ítems, explicar cómo enfocarse en el uso de la escala” [E2], y otra agregó: “Las reuniones que tuvimos, que nos explicaron bien, que pudimos sacarnos dudas. Eso fue muy útil. El poder sacarse las dudas que uno tenía en las *meetings*, en las reuniones, creo que eso fue lo que más me sirvió” [E4]. Como podemos apreciar, esta instancia de familiarización con la escala analítica y de análisis pormenorizado de la escala y cada uno de sus componentes, junto con la ejemplificación de su uso con un conjunto de ensayos, resultaron de gran valor para las evaluadoras, dado que les permitió observar y analizar la escala en acción (cuando se la aplicó a la evaluación de distintos ensayos pre-seleccionados) y plantear y responder de manera clara y directa todos los interrogantes que tenían sobre la escala y/o su aplicación.

El segundo aspecto que se destaca en las respuestas a esta pregunta es la oportunidad de socializar criterios e intercambiar ideas y opiniones sobre la evaluación de la escritura de ensayos académicos. Esto les permitió a las evaluadoras reflexionar sobre los motivos que justificaban una determinada evaluación y abrirse a distintas apreciaciones sobre un mismo texto, lo que a veces derivaba en una reevaluación de un determinado ensayo. Una evaluadora afirmó: “... me pareció muy útil o muy enriquecedora la sesión en la se realizó una puesta en común de los resultados. En particular, esta posibilidad de poder discutir, hablar, debatir... Un poco de lo que pasa desde el punto de vista cognitivo cuando uno encara este proceso de evaluación. Poder ver la mirada del otro” [E1], y otra participante comentó: “Para mí lo que fue más útil, sobre todo, es eso: primero uno tenía que poner la nota, después tuvimos la cuestión de la discusión y después tuvimos otra instancia donde repetimos el mismo proceso [...] Nos garantizamos de que la práctica estuviese más en sintonía y todos pusieramos los mismos puntos” [E5]. Por su parte, otra evaluadora observó: “Me parece que ese fue el momento de mayor aprendizaje porque pudimos reflexionar sobre lo que habíamos respondido. (...) Poder confrontar con las otras colegas qué habían puesto y por qué. Eso me pareció muy bueno, aclaratorio, iluminador” [E6]. Si bien en la cátedra se ha trabajado arduamente desde hace tiempo en acordar los criterios de evaluación de la escritura, queda demostrado que estos encuentros posibilitaron un intercambio más rico acerca de las razones que fundamentan las evaluaciones. Las docentes valoraron particularmente la oportunidad de socializar y conversar con sus colegas acerca

de los parámetros y aspectos que priorizan a la hora de evaluar ensayos académicos y de reevaluar las decisiones tomadas a raíz de los comentarios de las otras docentes sobre un mismo texto.

Los dos aspectos mencionados con mayor frecuencia en las respuestas a la primera pregunta de la entrevista se relacionan con las reuniones sincrónicas. Esto resalta la instancia de encuentro y de diálogo con otros colegas de la cátedra como un momento muy enriquecedor para las prácticas de evaluación de la escritura, que se realizan en su gran mayoría individualmente y en entornos solitarios. Estas respuestas revelan la importancia que varios docentes asignan a la posibilidad de trabajar en conjunto a fin de acordar criterios y prácticas de evaluación.

Por otra parte, dos de las docentes resaltaron la utilidad de los materiales diseñados para el programa, un conjunto de explicaciones sobre las categorías y los distintos descriptores de la escala, acompañadas de ejemplos de aplicación en un grupo de ensayos producidos por estudiantes de la asignatura. La posibilidad de contar con lineamientos de orientación y con ejemplos concretos de aplicación fueron los aspectos que destacaron: “Creo que no es lo mismo aplicar un instrumento con distintas, cómo te puedo decir, con puntajes cuando uno no tiene una descripción detallada. Entonces, eso me parece que es un aspecto positivo de este instrumento que usamos, que tiene descripciones pormenorizadas” [E7]; “Creo que [lo que me resultó de mayor utilidad], principalmente, fueron los ejemplos de ensayos que constituían cada uno de las bandas. Eso es lo más útil porque es un ejemplo concreto” [E3].

La pregunta 2 de la Guía para entrevistas a docentes indagaba sobre la necesidad de realizar futuros encuentros como los que se llevaron a cabo en el marco del Programa de entrenamiento de evaluadores. Las respuestas obtenidas evidencian un interés por parte de las entrevistadas en repetir este tipo de encuentros; incluso una de ellas los consideró “super necesarios” [E2] y otra calificó a esta práctica como “fundamental” [E6].

Entre las razones que fundamentan sus respuestas se destaca nuevamente la oportunidad de intercambio con los colegas de la cátedra. Una entrevistada afirmó: “llega un momento en que me parece interesante ver cómo lo hacen otros y por ahí eso va cambiando lo que uno hace” [E2]. Una vez más, la socialización de las propias prácticas y el intercambio con pares evaluadores se presentan como las mayores ventajas de estos encuentros, que permiten realizar de manera colaborativa una tarea que, como se dijo anteriormente, el evaluador lleva a cabo mayormente en soledad.

Una entrevistada incluso sugirió que podrían organizarse encuentros en los que las docentes de la cátedra corrijan juntas en un mismo espacio y al mismo tiempo, ya que los intercambios generados podrían contribuir a afianzar los criterios de corrección adoptados. En este sentido, la entrevistada sostuvo que esta metodología “Puede ayudar a que cada vez más los criterios se encarnen, digamos, en el sentido de que se nos hagan costumbre, se nos hagan carne, nos sea más fácil... No sé, me parece que es muy enriquecedor y ayuda mucho poder corregir colaborativamente en ese sentido” [E6].

Por otra parte, otra entrevistada propuso organizar un encuentro como los realizados para el Programa de entrenamiento luego de la toma del primer parcial de 2022, que sería la primera instancia de evaluación formal en la que se utilizaría la escala analítica en la cátedra. Esta entrevistada considera que ese encuentro sería muy beneficioso para “intercambiar un poco qué fue que nos pasó, cómo lo experimentamos y si nos sirvió, cuánto nos sirvió o cómo nos fue” [E4]. Nuevamente, el intercambio de experiencias, la interacción con otros evaluadores y la reflexión y autoevaluación de lo realizado se reportan como los mayores beneficios de los encuentros entre evaluadores.

Conclusiones

Los resultados del análisis de las respuestas de las docentes reflejan percepciones positivas en relación con el desarrollo de un programa de entrenamiento para evaluadores. Las actividades individuales y grupales planteadas nos revelan la importancia de promover instancias de discusión, reflexión y práctica en torno a los instrumentos de evaluación que se aplican para la calificación de la escritura en lengua extranjera. Además de constituir evidencia cualitativa que contribuye a la validación de un instrumento de evaluación (Parkes, 2007), se trata de una instancia de acción colectiva que, en este caso, ha sido valorada por todas las participantes.

Además de promover la generación de acuerdos con respecto a los criterios de interpretación y aplicación de una escala analítica, los encuentros entre evaluadoras estimularon la reflexión teórica sobre los constructos que conforman dicha escala, y la ponderación a otorgar en el contexto específico de enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. El análisis individual y colectivo de ejemplos textuales de referencia fue útil para ejemplificar bandas y descriptores y, especialmente, para acordar criterios para su interpretación y aplicación, un proceso fundamental para la validación de instrumentos de evaluación (Shaw y Weir, 2007; Weir, 2005; Wolf, 1995).

Las respuestas de las docentes nos animan a continuar generando este tipo de trabajo colectivo, y a incorporar instancias de reflexión sobre las prácticas de evaluación de manera periódica, a fin de lograr los acuerdos necesarios para mejorar dichas prácticas y asegurar su confiabilidad y validez.

Referencias bibliográficas

- Broad, B. (2003). *What we really value: Beyond rubrics in teaching and assessing writing*. Logan, Estados Unidos: Utah State University Press.
- Crusan, D. (2010). Assess thyself lest others assess thee. En T. Silva y P. Matsuda. (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 245-262). West Lafayette, Estados Unidos: Parlor Press.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: Towards clearer and more replicable design, research, and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42 (3), pp. 347-360.
- Ferris, D. y Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Goodman, S. y Swann, J. (2003). Planning the assessment of student writing. En C. Coffin, M.J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T.M. Lillis y J. Swann. (Eds), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 73-100). USA: Routledge.
- Hamp-Lyons, L. (2001). Fourth generation writing assessment. En T. Silva y P. Matsuda. (Eds.), *On second language writing* (pp.117-128). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Knoch, U., Deygers, B. y Khamboonruang, A. (2021). Revisiting rating scale development for rater-mediated language performance assessments: Modelling construct and contextual choices made by scale developers. *Language Testing*, pp. 1–25. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532221994052?journalCode=ltja>

- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Singapur: Springer.
- Mei, W. (2010). Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing. *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), pp. 69-104.
- Moss, P. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement Issues and Practice*, 22 (4), pp. 13-25.
- Moss, P. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25 (1), pp. 20–28.
- O'Neill, P. (2011). Reframing reliability for writing assessment. *The Journal of Writing Assessment*, 4 (1). Recuperado de <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=54>
- Parkes, J. (2007). Reliability as argument. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26 (4), pp. 2-10. Recuperado de [http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Spring%2008/modmeas/general%20articles/Parkes%20\(2007\).pdf](http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Spring%2008/modmeas/general%20articles/Parkes%20(2007).pdf)
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (4), pp. 435-448.
- Rezaei, A. y Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, pp. 18-39.
- Romano, M.E. y Martínez, J.I. (2017). Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes. En F. Ávalos, H. Gargiulo, J. Rodríguez y E. Villanueva de Debat (Eds.), *Currículum, perspectivas didácticas y evaluación. Didáctica del Español Lengua Segunda y Extranjera. Lengua de señas* (pp. 78-91). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital PDF.
- Sampson Anderson, S. (2017). Differences across levels in the language of agency and ability in rating scales for large-scale second language writing assessments. *Studia Anglica Posnaniensia*, 52 (2), pp. 147-172. Recuperado de <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/21251/1/Sampson%20Anderson.pdf>
- Shaw, S.D. y Weir, C.J. (2007). *Examining writing. Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation. An evidence-based approach*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Bristol, Reino Unido: Open University Press.

La formación universitaria en la construcción de las competencias: experiencias de aprendizajes en los primeros años de la educación superior

Graciela Tumini¹

Resumen

Este I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior - III Congreso sobre Educación, ofrece el marco propicio para compartir los resultados obtenidos a partir del trabajo de tesis de posgrado, que tiene como uno de sus objetivos específicos: identificar y describir el proceso de objetivación de los aprendizajes en la construcción de competencias (toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje), realizado por los graduados de la carrera de Abogacía, UNRC, que finalizaron sus estudios en el período 2013-2019. Lo que invita a pensar la formación universitaria en el contexto actual, en una sociedad que hemos caracterizado como la sociedad de la información, del conocimiento múltiple, complejo, cambiante e incierto y del aprendizaje continuo, ubicuo y bimodal. Ante esta realidad, los profesionales más que aprender todos los contenidos y saberes específicos de su campo disciplinar, cada día más heterogéneos, relativos y que pueden quedarse enseguida obsoletos, van a requerir competencias específicas, no sólo para poder adquirir de forma autónoma los saberes que puedan necesitar en su ejercicio profesional, sino para utilizar de forma nueva los conocimientos adquiridos e incluso para generar nuevos contenidos y aprendizajes.

1 Prof. en Cs. Jurídicas, Pol. y Sociales; Mgter en Educación y Universidad; Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo en Introducción al Derecho, Seminario de Derecho, Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico y Seminario Integrador II; Universidad Nacional de Río Cuarto; gtumini@hum.unrc.edu.ar - gracielario4@gmail.com.

A través del análisis de las voces de los entrevistados, se busca reconstruir historias de aprendizajes y conocer ¿qué aprendieron?; ¿cómo aprendieron lo que aprendieron?; ¿por qué lo hicieron así y no de otra manera?; ¿qué fue lo más adecuado realizar en las diferentes situaciones de aprendizaje?. Si están ausentes las respuestas a estos interrogantes, estamos ante la presencia de hábitos y no de competencias.

Palabras Clave: Formación académica - Objetivación de aprendizajes- Competencias.

Abstract

This I National Congress on Curriculum Innovation in Higher Education - III Congress on Education, offers the appropriate framework to share the results obtained from the postgraduate thesis work, which has as one of its specific objectives: to identify and describe the objectification process of learning in the construction of competencies (awareness of their own learning processes), carried out by graduates of the Law School, UNRC, who completed their studies in the period 2013-2019. What invites us to think about university education in the current context, in a society that we have characterized as the information society, of multiple, complex, changing and uncertain knowledge and of continuous, ubiquitous and bimodal learning. Faced with this reality, professionals, rather than learning all the content and specific knowledge of their disciplinary field, which are increasingly heterogeneous, relative and which can quickly become obsolete, are going to require specific skills, not only to be able to independently acquire the knowledge that they may need in their professional practice, but to use the knowledge acquired in a new way and even to generate new content and learning.

Through the analysis of the voices of the interviewees, it seeks to reconstruct learning stories and find out what they learned? how did they learn what they learned?; Why did they do it this way and not in another way? What was the most appropriate thing to do in the different learning situations? If the answers to these questions are absent, we are in the presence of habits and not competencies.

Keyword: Academic training - Objectivation of learning- Competences.

Contextualización del tema y metodología

“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender” (Toffler 1970, p. 294); es lo que nos lleva a reflexionar acerca del reto de la educación del siglo XXI el cual consiste en tratar de comprender la situación compleja, incierta, cambiante y, a la vez dinámica en la que nos encontramos inmersos, lo que conlleva asumir roles profesionales diferentes a los tradicionales para conjeturar en este escenario aquellas competencias que la educación superior debe garantizar a los futuros profesionales.

En este sentido, a través de este escrito se pretende compartir los resultados obtenidos a partir del trabajo de tesis de posgrado, que tiene como uno de sus objetivos específicos: identificar y describir el proceso de objetivación de los aprendizajes en la construcción de competencias (toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje), realizado por los graduados de la carrera de Abogacía, UNRC, que finalizaron sus estudios en el período 2013-2019. Lo que invita a pensar la formación universitaria en el contexto actual, en una sociedad que hemos caracterizado como la sociedad de

la información, del conocimiento múltiple, complejo, cambiante e incierto y del aprendizaje continuo, ubicuo y bimodal. Ante esta realidad, los profesionales, más que aprender todos los contenidos y saberes específicos de su campo disciplinar, cada día más heterogéneos, relativos y que pueden quedarse enseguida obsoletos, van a requerir competencias específicas, no sólo para poder adquirir de forma autónoma los saberes que puedan necesitar en su ejercicio profesional, sino para utilizar de forma nueva los conocimientos adquiridos e incluso para generar nuevos contenidos y aprendizajes.

En el contexto nacional e internacional el Derecho se está transformando; se evidencian aspectos que van a determinar los nuevos paradigmas de la ciencia jurídica y con ello las nuevas tendencias que se asumen como desafíos para su estudio. Aspectos como globalización, justicia supranacional, internacionalización del derecho interno, mecanismos alternativos de solución de conflictos, descubrimientos genéticos y científicos, protección del medio ambiente, avances de las tecnologías digitales interactivas (internet, redes sociales, etc.), la informática, las relaciones comerciales transnacionales, la situación de pandemia y pos pandemia, etc., presuponen nuevas formas y métodos para el estudio de la ciencia jurídica y nuevas competencias generales y específicas para poder desempeñarse profesionalmente en estos nuevos escenarios. Dicho contexto, en el que se incorporan los graduados de la carrera, demanda abogados capaces de gestionar sus competencias acordes a los requerimientos de empleabilidad y, por ende, a la inserción laboral profesional en lo local, nacional e internacional. Tal situación, convoca a repensar la formación académica y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio se enmarca en una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, realizada en dos etapas: una primera etapa, cuanti- cualitativa, exploratoria – descriptiva, a través de encuestas y cuestionarios semi- estructurados realizados a través de Google Forms enviados a todos los graduados que conforman la muestra (período 2013-2019) de la carrera objeto de estudio. Una segunda etapa, cualitativa, interpretativa, a partir de entrevistas en profundidad realizadas cara a cara y on-line a graduados sobre sus procesos de objetivación de los aprendizajes realizados durante la carrera, lo que permitió cumplir el objetivo específico que particularmente se desarrolla en este escrito. En este trabajo en particular, por razones de extensión, se presentan algunas de las categorías abordadas.

Desarrollo de la investigación

Los datos aportados por los graduados y el protocolo de información, utilizado sobre las percepciones que los mismos tienen en relación a sus procesos de aprendizajes en la construcción de las competencias, permitió avanzar en la dirección propuesta y, en particular, con el propósito de indagar el proceso de objetivación del aprendizaje en la construcción de competencias (toma de consciencia sobre los propios procesos de aprendizaje por parte de los graduados) de los entrevistados en la formación académica.

En este sentido, a través del análisis cualitativo de las entrevistas se logró reconstruir historias de aprendizajes y conocer ¿qué aprendieron?, ¿cómo aprendieron lo que aprendieron?, ¿por qué lo hicieron así y no de otra manera?, ¿qué fue lo más adecuado realizar en las diferentes situaciones de aprendizaje?. Consideramos que, si están ausentes las respuestas a estos interrogantes, estamos ante la presencia de hábitos y no de competencias, tal como lo expresa Viviana Macchiarola (2012).

En función de lo expresado en las entrevistas, emergen categorías en las cuales se reconocen posturas que son identificadas y descritas en las voces de los propios entrevistados presentadas como citas textuales.

En relación, a la categoría aprendizaje, en especial la subcategoría, experiencias en la construcción de aprendizajes en los primeros años de la carrera (aspectos que se presentaron durante el proceso),

los fragmentos textuales extraídos de las entrevistas a los graduados nos acercan a las experiencias de aprendizajes, en las siguientes frases:

... Al principio no entendía para qué del programa. Preparaba con mucho tiempo la materia, estudiaba todo el libro. ...no recuerdo mucho de la materia... es muy abstracta... acá está el código, está el código y la ley, en este código busco las respuestas... acá está el código y busque las soluciones y vamos... (E. 1-25/09/2019)²⁻³.

...se exigía ... mucha cuestión memorística en cuanto al contenido, algo que siempre ha sido una dificultad particular la memoria, se me hacía complicado ... que si o si tenía que ser así (E. 2-08/10/2019).

...empezar una materia y la terminaba y no lograba encontrarle el eje...los primeros años estudiaba porque tenía que estudiar...eran empezar una materia y la terminaba... (E. 3- 28/11/2019).

...primer año, segundo y tercero, como especie de adoctrinamiento de que tal cosa era tal cosa, sin desarrollar la capacidad de pensar, en ese momento me decían tal cosa es esta cosa, y así era todo en un principio, sin bajarlo a la realidad, simplemente aprender lo que decía el libro y punto, no lo ponía en realidad... estudiarlo de una forma que no fuera de manera mecánica y dogmática... Antes yo me sentaba lo estudiaba y decía tal cual como estaba en los apuntes, sin cuestionar lo que decía... (E. 4- 12/12/2019).

...desde que comencé trate de hacer procesos de aprendizajes (E. 6-23/12/2019).

...repetía lo que leía sin razonar ni entender (E. 7-Google -drive)⁴.

Estas expresiones demuestran las dificultades que tuvieron los graduados entrevistados en los primeros años (primer, segundo y tercer año) de la carrera. A partir de sus dichos, podemos advertir que aprendían de manera memorística, mecánica, tal como están en los apuntes, sin cuestionamiento y sin establecer relaciones, en algunos casos sólo para aprobar los exámenes lo cual le permitía avanzar en la carrera. Algunos de ellos hablan de “adoctrinamiento”, palabra que abordada desde el lugar de la educación puede ser entendida como procesos de enseñanza y aprendizajes basados en una mera transmisión de conocimientos, empaquetados y cerrados, basada en una tradición nomológica y unidireccional del conocimiento, en donde el docente tiene el rol central en el proceso, basado en clases magistrales de carácter expositivas, conocimientos que los estudiantes tienden a copiar y repetir de forma relativamente ciega, a través de repetición textual, en las diferentes instancias de evaluación (Pozo, J y Echeverría M., 2009, pp. 11-12). A su vez, el término “adoctrinamiento” se puede relacionar con lo que Pozo (2009) lo enmarca en un modelo de profesor como transmisor de saberes, verdades establecidas, que los estudiantes repiten, con frecuencia sin preguntarse por su relevancia o significación profundas, pero que difícilmente son capaces de usar de forma productiva

2 Esta identificación del testimonio destaca a cada entrevistado preservando su anonimato.

3 A lo largo del trabajo, las citas textuales de los graduados de la carrera de Abogacía, período de graduación 2013-2019 de la Universidad Nacional de Río Cuarto serán codificadas consignando: con el primer número, el número del graduado entrevistado y entre barra la fecha de la entrevista. En este caso, 1: número del primer graduado entrevistado, 25/09/2019: fecha de entrevista.

4 Indica las entrevistas que fueron realizadas a través de formulario Google- drive, y de acuerdo a la devolución de los formularios. En este caso las entrevistas son: 7-8-9.

para resolver nuevos problemas o tareas más allá del día del examen, momento en el cual los estudiantes deben “devolver” el conocimiento que explicó su profesor, tal lo expresado en las propias voces de los entrevistados.

A su vez, se advierte en las expresiones textuales de los mismos, que el proceso de aprendizajes realizados en los años intermedios de la carrera va cambiando diferenciándose de los primeros años, acercándose a un aprendizaje significativo debido a que logran hacer “rupturas”, al estilo de Bachelor (2000, p. 22), que permite inferir la construcción del conocimiento que realizan. Textualmente expresan:

Mediado de la carrera, los primeros años eran más abstractos (E 1).

...con pequeñas herramientas que van brindando te anticipan te allanan el camino de alguna forma y se construye... a partir de los ejemplos de clases... con los casos prácticos aprendía más... sobre todo cuestiones aplicadas a la práctica la construcción teórica o los fundamentos... (E 2).

La primera ruptura fue... cuando me quede libre, el derecho no es memoria... En tercer año aprendí... (E 3).

...porque me enseñaron lo que era el derecho, a entenderlo y reflejarlo en la realidad (E 4).

...un cambio de paradigma y de visión... es necesario enriquecer la intervención... (E 6).

...porque están bien explicadas...y me gusta el contenido. Además, cuánto más avanzas en la carrera se empiezan a articular los conocimientos y se adquieren conocimientos nuevos sobre la base de otros ya existentes (E 8).

... tiempo después de haber rendido los exámenes, seguía recordando el contenido estudiado y podía aplicarlo a la vida cotidiana, no solo a un final (E 9).

A partir de las voces de los graduados se infiere que se efectúa una construcción del conocimiento que permite identificar aprendizajes significativos a mediados del desarrollo de la carrera, dado que logran entender lo aprendido, aplicarlo en la realidad, a su vez, una cuestión muy importante es comprender que el derecho no es solo memoria, al decir, De Longhi (2011), cuando se habla de memorizar en el enfoque constructivo se refiere a una memoria comprensiva, a partir de entenderlo se logra aplicar a diferentes situaciones.

En cuanto, a la segunda subcategoría, hacia la autonomía del aprendizaje: formas de estudiar (estrategias de aprendizaje utilizadas), de las expresiones realizadas por los graduados, se infiere que identifican estrategias de estudio utilizadas durante sus procesos de aprendizajes de grado, que las mismas fueron cambiando y adaptándose a los requerimientos de las asignaturas al avanzar en su carrera. El siguiente extracto de entrevista evidencia lo referido.

Aprendí a seleccionar qué estudiar cuando tenía poco tiempo... aprendí a detectar lo más importante... los temas... La importancia del programa... (E. 1).

...hay una evolución y creo que es necesario, por el crecimiento mismo como estudiante, como persona y por qué las materias mismas te lo demandan,... lo clave es el grupo de estudio,... (E. 2).

...al principio eran muchas vueltas, formas y horarios de estudiar, y a veces no había forma... no se encontraban y al final terminas aprendiendo (E. 3).

... nunca estudie de resúmenes... con los libros, haciendo resúmenes propios... analizando cada vez más (E. 4).

... no estaba acostumbrado a sentarme a leer..., en primero me fue bien,... me tuve que acostumbrar a pasar por muchos grupos de estudio... tuve una evolución... (E. 5).

Siempre mantuve mi método de aprendizaje, desde el primer año haciendo resúmenes, cuadros, esquemas, y más con las que más me gustaban... tomaba notas, resúmenes (E. 6).

...mi forma de estudiar, de razonar y aprender fue avanzando no sólo por ir adquiriendo el vocabulario y la lógica de la carrera sino porque uno también va creciendo (E. 7).

...aprendí a estudiar y a razonar lo que estudiaba. Además, cuánto más avanzaba en la carrera se empiezan a articular los conocimientos y se adquieren nuevos sobre la base de otros ya existentes (E.8).

Totalmente. Uno crece en la UNRC, ella te forma, al igual que los profesores, las materias y los compañeros de estudio (E. 9).

Se evidencia, a través de sus dichos, que las estrategias de aprendizaje a medida que van avanzando en la carrera van cambiando y están centradas en la construcción del conocimiento no sólo para aprobar una materia. A su vez, a partir de sus expresiones se visibilizan diversos indicadores que demuestran la concreción del proceso de aprendizaje entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: evolución en el proceso de aprendizaje, estrategias de aprendizaje (técnicas y métodos de estudio), grupo de estudio, organización del tiempo, alfabetización disciplinar, adaptación a la cultura universitaria; estos indicadores están describiendo un avance realizado en los graduados entrevistados que como estudiantes, en muchos casos, tal lo expresado y corroborado en sus dichos, se produce a mediados de su carrera. Es decir, apelando a una maduración en la concreción necesaria de la autonomía del aprendizaje. Como expresa Holec (1983, p. 173), la autonomía del aprendizaje es “cuando el aprendiente quiere y es capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje” además de poder elegir sus objetivos, materiales, métodos y tareas, ejercitando la elección y determinación en la organización y realización de las tareas, eligiendo y aplicando sus criterios de evaluación.

En este sentido, los entrevistados destacan el manejo del tiempo, lo cual constituye una importante estrategia de regulación de recursos de aprendizaje que ayuda a los estudiantes a adaptar y controlar sus estudios de manera que se adecue mejor a sus metas y necesidades volviéndose cada vez más eficientes y eficaces en logro de los objetivos propuestos. Por ende, se logra la gestión de la autonomía del aprendizaje si se es capaz de captar las exigencias de las tareas o procesos a realizar, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y destrezas integrados en torno a una dirección u objetivo específico de aprendizaje, utilizándolos consciente e intencionalmente. Esto se infiere a través de las expresiones textuales de los graduados:

Pasa a lo crítico, cuando estás leyendo una ley o una resolución que no estás de acuerdo de decir por qué no estás de acuerdo con fundamento legal, técnico de principios... te das cuenta que aprendiste y que también te ayuda a aprender (E. 2).

... siendo crítico, fundamentando las ideas, cambiar paradigmas. Ahí empecé a razonar distinto, y a dar mis propias ideas (E. 4).

A su vez, se advierte la importancia que atribuyen al grupo de estudio, que propicia la cooperación, la distribución de tareas, la selección de estrategias para resolver las distintas actividades y el proyectar, organizar y planificar los exámenes. Textualmente expresan:

... lo clave es el grupo de estudio ...te va a ir bien... proyectar y planificar los exámenes con el grupo de estudios (E. 2).

... en tercer año aprendí a estudiar con otros compañeros... (E. 3).

... pasar por muchos grupos de estudio... (E. 5).

Ahora, en cuanto a la subcategoría, toma de conciencia de los aprendizajes realizados: la comprensión en el logro de la metacognición. De acuerdo con Perkins (1995) “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (Perkins, 1995, p. 53). En este sentido, el autor advierte que las tareas académicas que brindan información clara, que permiten al estudiante ocuparse activa y reflexivamente de aquello que aprende, acordes con los objetivos de una propuesta de aprendizaje, favorece los estudios, la retención, comprensión y uso activo del conocimiento por parte de los estudiantes. Los siguientes fragmentos de las entrevistas intentan ilustrar el sentido dado a la comprensión lograda:

Mediado de la carrera. Ver casos en la tele. Escuchar de un contrato... y relacionarlos con los conocimientos de contrato... el profesor nos hacía preparar un tema y nos hacía preguntas tipo casos prácticos (E. 1).

Tengo exámenes, tengo situaciones en concreto, cuando no termina de hacer la pregunta y ya saber que contestar que te estén haciendo un planteo y tener la paciencia de esperar que termine la pregunta para poder contestar... te das cuenta de... en situación de un práctico terminas de cerrar esa teoría abstracta que en algún momento leíste en un manual teórico... (E. 2).

... empecé a comprender bien a partir de 3er año, para hacer una relación con todo... si, recién en cuarto año con un problema que pasó en mi casa (E. 3).

... los profesores me ayudaron a analizar el derecho y verlo desde un punto de vista crítico... dependió de cada docente, iban relacionando... Desde el momento que iba a rendir los exámenes finales y comprendía lo que estaba diciendo y que lo podía relacionar con los distintos contenidos de la materia (E. 4).

... en filosofía del derecho, porque ahí empecé a entender... éramos caballos que estábamos ciegos sin ver que el mundo es distinto a la teoría, a lo que pasa en el día a día.

Esa materia me permitió entender y bajar las cosas... siendo crítico, fundamentando las ideas... Ahí empecé a razonar distinto, y a dar mis propias ideas (E. 4).

Frente a exposiciones orales principalmente (E 5).

... particularmente en los momentos finales del proceso de estudio y llegaba a poder vincularlo y era el momento en el que podía comprender en si la materia y el objetivo de la materia, ... (E. 6).

... entendí que se vinculaban a cuestiones de la vida privada y cotidiana de las personas...uno hace vinculaciones porque tienes lo elementos incorporados por haber estudiado bien (E 6).

Preguntas y ejemplos pedidos por el profesor... (E. 7).

En 2 año, porque era capaz de entender lo aprendido (E. 8).

... podía aplicarlo a la vida cotidiana, no solo a un final (E. 9).

De acuerdo a las voces de los graduados, en las entrevistas pudimos advertir que lograron la comprensión de los temas abordados en las distintas asignaturas al igual que lo expresado anteriormente a mediados de la carrera y en distintos momentos, tales como: instancia de examen, casos prácticos, al preparar temas, a partir de generar interacción entre profesor y estudiante y en situaciones o casos particulares.

Ahora, se presenta un fragmento del relato de las entrevistas, cuando la comprensión de las temáticas abordadas, estuvo ausente:

...veíamos autores aislados y no se entendía el sentido (E.4).

... simplemente aprender lo que decía el libro y punto... éramos caballos que estábamos ciegos sin ver que el mundo es distinto a la teoría, a lo que pasa en el día a día (E. 4).

... muy abstractas y muy alejadas... era sumamente complejo... la estudiaba. Estudiar de memoria. Porque sabía que tenía que hacer ese proceso intelectual y lo hice a mi manera (E.6).

A partir de los dichos de los graduados la comprensión no se logra, generalmente, cuando los contenidos son presentados de manera aisladas, inconexas, como compartimentos estancos, cuando no se entiende el sentido de la incorporación en los programas, alejados de la realidad y de la aplicación práctica, como así también, destacan el asistir a clases sólo para cumplir con la asistencia, el estudiar las materias de memoria porque no encontraron otra forma de aprender para poder aprobar.

Otra subcategoría que emerge de las entrevistas realizadas es la percepción de los graduados en relación a su desempeño académico. Según Macchiarola, V. y Carnigia, E. (2012) las percepciones consisten en las formas en que los sujetos reconocen, interpretan y significan sus experiencias (Macchiarola, V y Carnigia, E., 2012, p. 63), en este caso particular, la percepción de los graduados con

respecto a su desempeño académico permitió conocer el sentido atribuido por los mismos a través de sus palabras, expresan:

Muy bueno. Realice la carrera en tiempo, un sólo final desaprobado (E 1).

Muy bueno... si bien la carrera estaba pautada para 6 años y la terminé en 6 años y 10 meses (E 2).

Muy bueno... soy muy responsable y le he dedicado horas y horas (E 3).

Muy bueno... cuando estudie cada materia la estudie a conciencia. No fue un paso la universidad (E 4).

Muy bueno... lo di todo, por eso considero muy bueno y excelente...trate de estar a la altura de las circunstancias. Y rescindir cosas para estudiar (E 5).

Muy bueno...siempre he tenido buenas calificaciones, pero también me hubiese gustado que fuera mejor, obtuve reconocimientos académicos (E 6).

Excelente... hice la carrera con responsabilidad y compromiso (E 7).

Muy bueno... porque pude realizar la carrera casi al día,... (E 8).

Buena... al principio se me complicó un poco el avance de la carrera hacia el final pude avanzar bastante rápido (E 9).

A partir de sus expresiones, se visibilizan diversos indicadores que develan una percepción de desempeño académico en su mayoría como “muy bueno” por diferentes motivos, entre ellos, por haberse recibido en el tiempo establecido en el plan de estudio, por el rendimiento académico, destacando también la responsabilidad, compromiso asumido en el cursado de la carrera y el hacerla con conciencia.

Reflexión

Cabe destacar que los graduados durante la entrevista valoraron como muy importante la oportunidad de poder expresar los procesos de aprendizajes realizados.

En síntesis, el análisis de las entrevistas realizadas a los graduados que participaron nos permitió explorar sus apreciaciones respecto de sus aprendizajes, para ello nos detuvimos en el análisis de las experiencias en la construcción de aprendizajes en los primeros años de la carrera (aspectos que se presentaron durante el proceso); a su vez, en la autonomía del aprendizaje: formas de estudiar (estrategias de aprendizaje utilizadas); como así también, en la toma de conciencia de los aprendizajes realizados: comprensión en relación a su desempeño académico implicados en la construcción de las competencias requeridas en el contexto profesional actual. A su vez, los resultados de la presente investigación constituyen datos relevantes para los docentes ya que les permite conocer los procesos de aprendizajes que realizan los estudiantes durante el cursado de las asignaturas y les posibilita implementar metodologías de enseñanzas que contribuyan en la construcción de aprendizajes significativos, reflexivos, críticos y contextualizados. En cuanto a lo institucional, potenciar la conti-

nidad y la graduación de los estudiantes y la satisfacción de los mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también, su seguimiento en el desarrollo de las carreras de grado.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000) *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Vigésimotercera edición en español. Siglo veintiuno editores. Recuperado de <https://docplayer.es/20567701-La-formacion-del-espiritu-cientifico-contribucion-a-un-psicoanalisis-del-conocimiento-objetivo-gaston-bachelard-23a-edicion-veintiuno-editores.html>.
- De Longhi, A. (2011). *Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología en: ¿Cuáles son los principales cambios en la didáctica de la biología?* Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-sep2011-6.pdf>
- Holec, H. (1983). *Autonomy and self-directed learning*. -Holec, H. (1983). *Autonomy and self-directed learning*.
- Macchiarola, V y Carniglia, E. (2012). *CRONÍA. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. VOLUMEN VIII. UniRío*. Río Cuarto. Córdoba.: UniRío Editora.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J y Echeverría M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. España: Ediciones Morata S.L.
- Toffler, A. (1970) *El Shock del Futuro*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/JosPezMendoza/el-shock-del-futuro-toffler-alvin>.
- Facebook: https://www.facebook.com/Fundacion.Educate/photos/te-compartimos-una-gran-frase-de-alvin-toffler-wef19-davos/10161398504080192/?locale=es_LA.



Subeje 2

Innovación curricular y formación docente

- *Innovación curricular y formación docente en contexto. La necesaria relación de implicancia de una sobre otra y viceversa. Perfil profesional, alcances, objetivos de formación y propuesta curricular.*
- *Relación entre investigación, currículo y transferencias de conocimientos y tecnologías en el diseño, implementación y evaluación curricular y en relación a la formación docente.*



Estudiantes en las gradas del Anfiteatro San Martín del Campus de la UNRC

El derecho a la educación en los sectores vulnerables, más allá de la virtualidad

Fernando Aguilar Mansilla¹; Julieta Capelari² y M. Paulina Mercado³

Resumen

La siguiente ponencia se enmarca en el proyecto presentado a la convocatoria que la Facultad de Ciencias Humanas realizaba en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19. Desde nuestro equipo de trabajo nos propusimos generar un canal de diálogo y de acciones con los sectores vulnerables de nuestra ciudad.

Este proyecto asume la complejidad del acceso a la tecnología y la dificultad que presentaban las familias de los y las jóvenes estudiantes para acompañar en los procesos educativos. Desde este lugar nos hacíamos las siguientes preguntas: ¿La vinculación entre las familias de los sectores vulnerables y la escuela en modalidad virtual, conlleva a un nuevo contrato pedagógico? ¿Es factible la participación escolar en familias con niveles educativos inferiores a los que se encuentra cursando su hijo o hija? ¿Cuál es el desarrollo tecnológico para la comunicación educativa de estos sectores vulnerables?

1 Lic. en Educación Física. Adj. Dpto de Educación Física semiexclusivo y JTP Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales semiexclusivo. Área formación docente. UNRC. faguilar_2004@hotmail.com.

2 Lic. en Trabajo Social. Profesora ayudante de primera semiexclusiva en Introducción al Trabajo Social y Fundamento e Historia del Trabajo Social, UNRC, jcapelari@rec.unrc.edu.ar.

3 Lic. en Ciencia Política - UNRC; estudiante del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales UNRC; docente de nivel secundario. Becaria, paulinamercado1@gmail.com.

Por ello, nuestra propuesta de intervención en las organizaciones implicó la realización de talleres educativos para el abordaje de la problemática desde una perspectiva del uso de las tecnologías como parte del empoderamiento, a la cual Dolors Reig Hernández (2012) la denomina como “TEP” Tecnología para el empoderamiento y la participación.

A modo de conclusión retomamos las reflexiones de Meirieu (2020) en la que nos invita a repensar la continuidad pedagógica y la construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en tiempos de pandemia.

Palabras clave: Derecho a la educación – Tecnología - Participación ciudadana - Sectores vulnerables.

Abstract

The following presentation is part of the project presented to the call that the Faculty of Human Sciences carried out in the framework of the COVID-19 health emergency. From our work team we set out to generate a channel for dialogue and actions with the vulnerable sectors of our city.

This project assumes the complexity of access to technology and the difficulty presented by the families of the young students to accompany them in the educational processes. From this place we asked ourselves the following questions: does the link between families from vulnerable sectors and the school in virtual modality lead to a new pedagogical contract? Is school participation feasible in families with educational levels lower than those of your son or daughter studying? What is the technological development for educational communication for these vulnerable sectors?

For this reason, our proposal for intervention in organizations involved conducting educational workshops to address the problem from a perspective of the use of technologies as part of empowerment, which Dolors Reig Hernández (2012) calls “TEP” Technology for empowerment and participation.

As a conclusion, we return to the reflections of Meirieu, (2020) in which he invites us to rethink the pedagogical continuity and the construction, both material and symbolic, of the school in times of pandemic.

Keyword: Right to education – Technology - Citizen participation - Vulnerable sectors.

Contextualización

La siguiente ponencia se enmarca en el proyecto presentado a la “Convocatoria de iniciativas de intervención en el medio, en el marco de la emergencia sanitaria y social por Covid-19 años 2021–2022”, mediante Resolución CD N°207/2021 de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Desde nuestro equipo de trabajo, sensibilizado por la situación que se estaba viviendo en la sociedad, nos propusimos generar un canal de diálogo y de acciones con los sectores vulnerables de nuestra ciudad.

A su vez, con la intención de que este proceso genere su impacto en la formación de grado, a partir de una becaria estudiante del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, se gene-

ró un proceso de apropiación social del conocimiento desde la integridad de funciones y procesos fundamentales como docencia, investigación y vinculación.

Así, como parte del proyecto marco de investigación “Comunicación, Tecnología y Participación Ciudadana: actores, contextos y poder en ciudades intermedias” (Director Dr. Ramón Monteiro) y en conjunto con Prácticas Socio-comunitarias se posibilitó la vinculación con el Centro Integral de Trabajo, Educación y Recreación (CITER R.A. Staffolani) perteneciente a la Granja Siquem y el CENMA N°73 Anexo Ciudad Nueva, implementándose el proyecto que titulamos: *“Mamaaaá, ¿te mandaron la tarea al celu? Tecnología y participación ciudadana en los sectores vulnerables”*, y el taller *“Taller educativo: ¿el que no haya entendido que levante la mano! Pensar la escuela en tiempos de virtualidad para los sectores en situaciones vulnerables.”*

Desde el momento en que los medios de comunicación comenzaron a informar los primeros casos en China de COVID en diciembre de 2019, era inimaginable lo que se avecinaba como desafío social. Aquello que parecía lejano a nuestro territorio, no tardó en llegar y el 03 de marzo del 2020 el servicio de virosis respiratorias del INEI⁴ ANLIS⁵ de Argentina confirmó el primer caso de COVID-19. Desde ese momento, diferentes teorías intentaban explicar lo que sucedía, los medios de comunicación reproducían un panorama que generaba desconcierto, incertidumbre y miedo.

El 11 de marzo de 2020, la organización mundial de la salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia y el 12 del mismo mes el presidente Alberto Fernández firma el decreto 260/2020⁶ anunciando la emergencia sanitaria, y por lo tanto el aislamiento obligatorio. Desde el Ministerio de Educación de la Nación se resuelve (Res. 108/2020) la suspensión de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades e institutos de educación superior, por catorce (14) días corridos a partir del 16 de marzo.

En el marco de esta decisión, se presentó el Programa “Seguimos educando” cuyo objetivo era, por un lado, colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma, con propuestas de autoaprendizaje, navegaciones gratuitas, emisiones de programas por medio de la Televisión Pública Argentina y sus repetidoras. Por otro lado, se buscaba asegurar la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social.

Si nos situamos en aquel momento, todo parecía suceder muy de prisa, con medidas que buscaban prevenir la propagación del virus, y con noticias que no alentaban a la tranquilidad social. En ese suceder de hechos vertiginosos, comenzaron a debilitarse, aún más, los derechos básicos y universales en los sectores en situación de vulnerabilidad social, con ello el derecho a la educación y permanencia en el sistema educativo. Frente a esa situación nos preguntábamos ¿Un nuevo contrato pedagógico en los sectores vulnerables?

La participación ciudadana, tecnologías y derecho a la educación

Como se sabe, durante toda la pandemia la educación no fue suspendida sino su presencialidad. Esto llevó a un sin número de producciones educativas, en la mayoría de los casos virtuales, pero no en todos, ya que algunos sectores de la población argentina, riocuartense, no contaron con las herramientas ni los medios necesarios para acceder a la virtualidad.

4 Instituto Nacional de Enfermedades Infecciosas.

5 Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud.

6 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/> texto(consultado 24/09/2022).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, con el apoyo de cada Provincia, se propuso para los tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (A.S.P.O.), la Continuidad Pedagógica⁷, lo que tenía como intención sostener en todo el país, al sistema educativo activo (aunque las escuelas estén cerradas o sin asistencia de estudiantes y docentes), por medio del dictado de clases virtuales o asincrónicas. Sin embargo, al poco tiempo, el mismo Consejo Federal de Educación (en adelante C.F.E.) reconoció la diversidad de situaciones y el riesgo de acentuar desigualdades preexistentes con esta situación:

“[...] La perspectiva de prolongación de la suspensión de clases por varios meses nos colocó frente a la necesidad de crear mejores condiciones para acercar la educación escolar a los hogares y para proteger el derecho a la educación de la población más afectada por la desigualdad social y educativa [...]” (CFE res 363/20- anexo I, p.2).

y agrega al pie de página:

“La situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, las desigualdades en el acceso a la conectividad y en la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, representan brechas que la pandemia, el aislamiento social y la suspensión de clases presenciales no pueden sino profundizar” (CFE res 363/20- anexo I, p.2).

Para Philippe Meirieu (2020), la educación virtual convirtió los objetivos de la enseñanza en prerrequisitos, al quedar circunscripta la posibilidad del vínculo y diálogo, entre docentes y estudiantes, a contar con las herramientas tecnológicas necesarias, así como al contexto cultural, económico y familiar necesario para lograr la disciplina de, al menos, conectar virtualmente para una clase sincrónica. De esta manera, la educación en pandemia pareciera incidir en aquellos y aquellas que ya están educados.

Mucho antes de que la pandemia sucediera, Dolors Reig (2012) observó un cambio entre aquellas primeras Tecnologías basadas en la Información y Comunicación (TIC), que tendían a aislar y dejar al oyente/espectador en la pasividad del simple acto de ver/escuchar (diarios, radios y televisión) y las nuevas tecnologías basadas en el Aprendizaje Colaborativo (TAC) y en el Empoderamiento y la Participación (TEP) que principalmente se centran en las redes sociales (Facebook, twitter y otras) o, lo que la autora reconoce como, redes sociables: asumiendo a las mismas como generadoras de una sociedad aumentada, lo que significa que dispositivos móviles y redes sociales nos mantienen conectados de forma permanente, proporcionando una capa adicional a la realidad que amplía y aporta infinitos matices de sociabilidad (p. 24).

Ante el análisis de estos dos autores, es posible alcanzar diversas observaciones respecto del papel que ocuparon las tecnologías en la educación durante el año 2020 y el primer semestre del 2021. Más aún si se contemplan dichas observaciones en base a poblaciones en condición de vulnerabilidad, entendiéndose por las 100 Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad, en su regla n°3, donde:

⁷ Resolución N°363. 2020 *Procesos de Evaluación - Continuidad Pedagógica*. ANEXO I. Consejo Federal de Educación. Argentina.

“se consideran en condición de vulnerabilidad aquellas personas quienes, por razón de su edad, género, orientación sexual e identidad de género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, o relacionadas con sus creencias y/o prácticas religiosas, o la ausencia de estas encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico” (p.5)

A esta última definición, se suman las características propias de las poblaciones estudiantiles de los establecimientos educativos que son objeto de análisis en este documento y de sus modalidades, lo cual permite la clara vinculación entre el concepto ‘condición de vulnerabilidad’ y la realidad cotidiana en la que están sumergidos, y al ser (este análisis) circunscripto al tiempo de pandemia, en que se da por entendido que la población mundial se encontraba en situación de vulnerabilidad, no puede pasarse desapercibido que aquí, se analizan poblaciones en doble o triple situación de vulnerabilidad, por todo lo antes expuesto.

Tecnología y participación ciudadana en los sectores vulnerables. Una propuesta de taller educativo

A raíz del proyecto presentado a la “Convocatoria de iniciativas de intervención en el medio, en el marco de la emergencia sanitaria y social por Covid-19 años 2021–2022”, mediante Resolución CD N° 207/2021 de la Facultad de Ciencias Humanas, nuestro equipo de trabajo, sensibilizado por la situación que se estaba viviendo en la sociedad, y lejos de quedarnos de brazos cruzados viendo el conteo de infectados y muertos que reportaban diariamente los medios de comunicación, nos propusimos generar un canal de diálogo y de acciones con los sectores vulnerables de nuestra ciudad.

Ese canal de diálogo generado con los centros educativos que nos vinculamos, nos señalaba cómo la problemática se profundiza desde una multiplicidad de factores que dificultan el derecho a la educación, una de ellas es el acceso a la tecnología. Así, por ejemplo, había familias que tenían un solo celular, tampoco se disponía de datos para bajar las actividades escolares, o no se tenía acceso a Wi-Fi libre. La otra problemática identificada, hace referencia a que las familias de los jóvenes estudiantes no pueden acompañar en el desarrollo de las tareas, pues los niveles educativos de su padre, madre, tutor o responsable a cargo, es de nivel primario o secundario incompleto. Por lo tanto, la participación familiar en las actividades educativas escolares es casi nula, lo que implica para el sujeto educativo (Caruso y Dussel, 1998) una dificultad en el desarrollo de los aprendizajes disciplinares.

Indudablemente que la situación de educación virtual y el uso de las tecnologías para tal finalidad, nos convoca a las siguientes preguntas: ¿cómo es la vinculación entre las familias de los sectores vulnerables y la escuela en modalidad virtual?, ¿es factible la participación escolar en familias con niveles educativos inferiores a los que se encuentra cursando su hijo o hija?, ¿cuál es el desarrollo tecnológico para la comunicación educativa de estos sectores vulnerables?

Avanzar sobre estas preguntas lleva a pensar en el siguiente supuesto:

El proceso de involucración (participación) en el desarrollo de las actividades escolares en los centros educativos que nos vinculamos, mediatizados por la tecnología, dificulta el proceso de apropiación de conocimiento en sus hogares, debido a que las familias y/o tutores no tienen los niveles escolares para acompañarlos.

Recordemos que “participar” es formar parte de algo. Es estar de acuerdo en que se esté inmiscuido en una acción social grupal. Pues no hay participación sin un horizonte de inclusión de otros actores sociales. Participar tiene como premisa la voluntad consciente de que algo se debe modificar. Entonces, si participar es ‘tomar parte de algo’, la vida social presenta un abanico complejo de posibilidades de acceder a la vida pública (Merino,1995). Los partidos políticos, las organizaciones sociales, los ámbitos institucionales, los medios de comunicación, son algunos de los espacios que cobijan la participación, pero también la propia calle es espacio donde se expresan los ciudadanos (Monteiro y Vera, 2018; Uranga, 2016; Arditi, 2011).

Por ello, nuestra propuesta de intervención en los centros educativos de sectores vulnerables de la ciudad de Río Cuarto, también forma parte de nuestra participación ciudadana, y como una estrategia más al conjunto de acciones pedagógicas-didácticas que vienen realizando cada uno de estos centros educativos para favorecer el derecho a la educación, en común-uniión entre las directoras, coordinadores y docentes, e integrantes de equipo de investigación.

A partir de este posicionamiento nos propusimos como objetivo general:

- Contribuir al proceso de retención y permanencia de los sujetos en situación de vulnerabilidad social, como derecho a la educación que vienen realizando los centros educativos.
- Comprender los procesos de compromiso y participación ciudadana en el marco de la educación virtual en los sectores vulnerables de la ciudad de Río Cuarto.

En el marco de estos objetivos, y desde la propuesta de la convocatoria de investigación-intervención, se propuso la realización de talleres educativos que consistieron en la siguiente experiencia:

Experiencias de encuentro

Primer taller

Se inició el encuentro con una dinámica grupal para distender a los presentes a lo que posteriormente se planteó como pregunta disparadora ¿Qué anécdota recuerdan haber vivido en el tiempo de educación virtual por la pandemia? La conversación se inició con una anécdota, y fue de a poco variando entre situaciones de la vida misma, los aprendizajes, el vínculo entre docentes y estudiantes en relación con las tecnologías.

Las conversaciones generadas pasaron de momentos de risas a otros de llanto y agradecimiento y, durante todo el tiempo que se compartió el diálogo, se generó un proceso reflexivo entre los presentes por las situaciones vividas en las diferentes fases de suspensión de la presencialidad. Desde los problemas de conectividad, el poco o casi nulo acceso a herramientas tecnológicas para el aprendizaje, hasta el desconocimiento de su uso y potencialidades.

Manifestaron, casi al unísono, la emoción que les produjo ver llegar a sus profesores a sus casas con alcohol en gel, plantines para hacer huerta o con los materiales impresos, y expresaron que, la distancia que sentían a principio de año/pandemia con los docentes, se acortó cuando empezaron a recibir Emojis de ellos, valorando esa complicidad, esa cercanía como necesaria para transitar, así empezaron a darse cuenta que estaban todos en la misma situación, y aprendieron a “ponerse en el lugar del otro”.

La manera en que se organizaron fue por WhatsApp, destacando el aprendizaje de hacer flyers. En el contexto de profundización de la situación de vulnerabilidad que se vivía en el barrio se organizaron para hacer una colecta para una copa de leche.

En esta población de estudiantes, en muchos casos fueron los hijos quienes ayudaron con las actividades escolares a sus padres, expresando múltiples situaciones que ilustraban esta realidad, a la vez que asumieron expresamente lo valiosas que son las tecnologías y lo importante de estar actualizados para poder manejarlas. Destacaron el rol fundamental que ocuparon los docentes que, con algunos gestos, lograron sostenerlos en el sistema.

Segundo taller

Con el objetivo de generar procesos de reflexión con docentes y estudiantes respecto de la educación en tiempo de virtualidad se pudo dialogar sobre:

-Las dificultades para la continuidad de los aprendizajes, asumiendo ellos mismos que, aquellas actividades que no sabían cómo resolver, simplemente no lo hacían porque no tenían ni los medios de comunicación (herramientas tecnológicas apropiadas) ni el acompañamiento de algún familiar, o persona que pueda ayudarlos (esto se dio principalmente en las actividades de inglés y matemáticas, comentó un estudiante del último año).

-Aun así, esta situación no se dio en el 100% de los estudiantes. Un estudiante era ayudado por su mamá o la hija de su padrastro, según las tareas que debía resolver. Otro del tercer ciclo manifestó que, la mayoría de las tareas eran muy parecidas a las que hacían en clases, en momento de presencialidad.

Frente a la situación de empobrecimiento y dificultades económicas de las familias y con a fin de garantizar seguridad alimentaria en sus estudiantes, la comunidad de docentes y educadores, organizaron bolsones de comida de alta calidad (queso, carne y verdura entre otros productos) para repartir a las familias de los estudiantes, logrado gracias al aporte voluntario de docentes y de la organización misma.

Tercer taller

En base a lo que surgió en los talleres uno y dos, el equipo a cargo del proyecto, comenzó a gestar la idea, para después plasmarlo conjuntamente con estudiantes y docentes del CENMA 73; la realización de dos talleres, con el objetivo de brindar herramientas tecnológicas a los estudiantes para elaborar su currículum vitae, propiciando así un espacio de conocimiento y transformación.

Los talleres que se llevaron adelante durante julio y agosto del corriente año, contaron con la participación de docentes y adscriptos del Departamento de Ciencias de la Comunicación que brindaron el taller; el Departamento de Lenguas y Literatura quien facilitó la sala de computación para llevar a cabo el mismo; estudiantes del CENMA 73 que cursaban su último año de secundario y sus docentes acompañantes.

Lo central que se pretendió generar en esta actividad fue un taller, que nos permita dialogar y pensarnos desde un espacio de construcción colectiva, donde el aprendizaje es un ida y vuelta con la comunidad, y con ello la importancia de la vinculación con el medio.

Conclusión

La posibilidad de observar los objetivos planteados en esta investigación participativa, permite arribar a algunas asociaciones, vinculaciones y a la problematización ampliada respecto de lo vivido por las poblaciones y comunidades educativas con las que se ha trabajado.

Sin ánimo de lograr soluciones universales para las poblaciones educativas en situación de vulnerabilidad de la localidad de Río Cuarto, si es posible arribar a algunos análisis que nos llevan a nuevas preguntas y la necesidad de continuar ampliando el trabajo ya iniciado.

Circunscripto el tiempo de análisis a lo sucedido en las dos instituciones educativas locales, con poblaciones en múltiples situaciones de vulnerabilidad, durante la pandemia de Covid-19, se pudo observar que, la intención hegemónica del sistema educativo nacional, en tanto organizador y rector de los modos en que fue impartida la educación para el tiempo de suspensión de presencialidad en las escuelas, fue diversificado por las características propias de cada población estudiantil y el conjunto de docentes que integran estas instituciones. Observándose en los dos casos que, ante la multiplicidad de situaciones de vulnerabilidad ocurridas con los estudiantes, la respuesta de los y las docentes se enmarca en el acompañamiento constante a los mismos. En la medida de las posibilidades que la situación permitía, algunas de estas mediadas por las tecnologías, circunscritas al uso de los teléfonos móviles a través de la aplicación WhatsApp, y otras veces mediadas por la decisión de sobreponerse a las decisiones hegemónicas que el Estado fue tomando con el objetivo de proteger el avance de los contagios, esto es, llegando a sus domicilios, permitiéndose el contacto, cuidado y responsable pero también necesario para suplir aquellas demandas insatisfechas, y por tanto la imposibilidad de los y las estudiantes para sostenerse de modo autónomo en el sistema educativo sin la explicación cara a cara con el docente, pero también sin el vínculo humano para encontrar razón a ese esfuerzo individual necesario.

Así, las prácticas educativas en dichos contextos específicos, lejos de estar mediadas por los diseños que el Estado nacional planteó, tanto desde el Ministerio de Salud como desde el Ministerio de Educación, para proteger a la comunidad y sostener la educación en la virtualidad, fueron cobrando los matices necesarios y oportunos, en muchos casos, para dar respuestas a estos espacios socioeducativos que vivían una realidad que no podía sostener los requerimientos del Estado ni encontraba salidas alentadoras en la individualidad “ (...) el canon hegemónico es impugnado en su pretensión de universalidad y exclusividad, abriéndose, así, espacio para dar crédito a concepciones y prácticas democráticas contrahegemónicas” (Souza Santos, 2004: p.59). Así fueron los casos en que los docentes les acercaron a sus hogares alimentos, alcohol en gel, materiales impresos y diferentes elementos para que puedan desarrollar las actividades planteadas y mantener un vínculo humano que por la virtualidad parecía desintegrarse.

Reestructurando las planificaciones, focalizando en diseños curriculares con recortes en base a aprendizajes fundamentales, pero también reales, acordes al momento, las circunstancias y condiciones dadas, los medios didácticos y las dimensiones pedagógicas tomaron matices propios y altamente necesarios. No hacerlo, y el Ministerio de Educación no autorizarlo (aunque no lo haya previsto en primera medida, ni lo haya autorizado abiertamente), habría sido la negación de una gran realidad, muchas veces triste y minimizada, soslayada con discursos meritocráticos, de lo que algunos sectores sociales de nuestro país viven a diario, y a lo que se enfrentaron en la pandemia.

Fue la pandemia la que tensionó en la necesidad de alfabetización tecnológica, la importancia de su uso, así como de la generación de políticas públicas destinadas a tales fines; por la diversificación de acciones que permite y el abanico de posibilidades que brinda, no solo de comunicación

direccionada, sino interactiva, que puede potenciar las poblaciones y estructuras si se logran usos coherentes a las necesidades.

Cómo mirar la educación hoy, una vez retornado a las aulas, una vez que las instituciones de educación secundaria reabrieron sus puertas, una vez que necesariamente la educación ya no está mediada por la virtualidad, pero esta no deja de ser un recurso de nuestro tiempo y un eje transversal de alfabetización para los estudiantes.

La escuela presencial no va a desaparecer, su importancia se clarificó con docentes demostrando su vocación más allá de las complejidades del momento, pero acucia la necesidad de repensar sus prácticas una vez más, no solo desde su interior sino también generando espacios de contención desde su exterior, porque de alguna manera quedó plasmado que, el sistema educativo no es solo la escuela, sino también inspectores, ministros, padres, madres, etc. De esta manera, el sistema educativo se enfrenta a un nuevo desafío de transformación, en pos de garantizar el derecho a la educación.

La simple articulación de estas experiencias locales de participación ciudadana manifiesta la existencia de intenciones contrahegemónicas, y en la articulación de estas redes, es posible observar movimientos que ensayan las formas para desarrollar la capacidad transformadora de una educación que en verdad emancipe a los sectores que se encuentran en constante situación de vulnerabilidad.

La universidad, y la formación de docentes universitarios, no puede dejar de acompañar este proceso y sumarse al mismo en tanto promotores de prácticas docentes conscientes, pero también como observadores de la multiplicidad de acciones que suceden a partir de un hecho puntual, y los métodos que la sociedad ejecuta para sortearlos.

Referencias bibliográficas

- Arditi, B. (2011) *“El reencantamiento de la política como espacio de participación ciudadana”*, en Hopenhayn, M. y Sojo, A. (Comps.) *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas*. Bs. As. Siglo XXI, pp. 55-84.
- Caruso, M. e I. Dussel (1998) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos básicos para Educación Contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Cumbre Judicial Iberoamericana. 2008. Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. XIV Cumbre Judicial Iberoamericana. En <http://www.cumbrejudicial.org/>.
- Gvirtz, S., Grinberg S. y Abregú A. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique.
- Meurie, P. (2020) *La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes?* <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/> Movimiento Educativo de educación Popular. Recuperado el 05 de mayo de 2020.
- Merino, M. (1995) *La participación ciudadana en democracia*. Cuaderno de la divulgación de la cultura democrática, N° 4. México. Instituto federal electoral.
- Monteiro, R. y Vera, L. (2018) *Participación ciudadana, comunicación y tecnología. experiencias de investigación*. Río Cuarto. Cántaro de Piedra.

(2020) *Comunicación, Tecnología y Participación Ciudadana: actores, contextos y poder en ciudades intermedias*. Río Cuarto. Proyecto Aprobado y subsidiado por SCEyT-UNRC.

(2011) Propuesta curricular para el ciclo básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos. Dirección Gral. De Enseñanza de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Resolución N° 363 (2020) *Procesos de Evaluación - Continuidad Pedagógica*. ANEXO I.

Consejo Federal de Educación. Argentina.

Resolución N° 108 (2020) *Suspensión de Clases en establecimientos Educativos*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Souza Santos, Boaventura de (2004) *Democratizar la democracia: Los caminos de la democracia participativa*. México. F.C.E.

Saville-Troike, M. (2005) *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires. Prometeo.

Uranga, W. (2016) *Conocer, transformar, comunicar*. Buenos Aires. Editora Patria Grande.

Innovación didáctica y curricular en docentes de ciencias: aportes claves de la formación pedagógica universitaria

Mónica Astudillo¹, Carola Astudillo², Jimena Clerici³, Ana Laura Correa⁴ e Isabel Pastorino⁵

Resumen

En este trabajo compartimos avances de una investigación desarrollada por un equipo de docentes de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC, desde la cual venimos dando continuidad y profundización a una línea de investigación compleja, multidimensional e interdisciplinaria sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias,

1 Prof. en Psicopedagogía, Esp. en Docencia Universitaria y Mgter en Educación Superior. Prof. Adjunta Exclusiva en Pedagogía Universitaria, Didáctica I y IV (FCH) y Didáctica (FCEFQyN), Universidad Nacional de Río Cuarto, mastudillo@hum.unrc.edu.ar.

2 Lic. en Psicopedagogía y Dra. en Educación. Prof. Adjunta Exclusiva en Epistemología de la Biología, Educación para la Salud y Didáctica. Universidad Nacional de Río Cuarto, castudillo@exa.unrc.edu.ar.

3 Lic. en Psicopedagogía y Dra. en Educación. Ayudante de primera semiexclusiva en Pedagogía Universitaria (FCH) y Didáctica (FCEFQyN), Universidad Nacional de Río Cuarto, jclerici@hum.unrc.edu.ar.

4 Lic. y Dra. en Biología. Jefe de trabajos prácticos semiexclusiva en Didáctica y Práctica de la Enseñanza Universidad Nacional de Río Cuarto, acorrea@exa.unrc.edu.ar.

5 Lic. en Biología. Esp. en Docencia Universitaria y Dra. en Ciencias de la Salud. Jefe de trabajos prácticos semiexclusiva en Didáctica, Educación para la Salud y Práctica de la Enseñanza. Universidad Nacional de Río Cuarto, ipastorino@exa.unrc.edu.ar.

prácticas docentes, formación e innovación educativa. El presente trabajo refiere a resultados parciales de la investigación en curso sobre prácticas de enseñanza innovadoras en ciencias biológicas, ambiente y salud, en relación a diversos contextos de formación pedagógica. El objetivo general es comprender la potencialidad de escenarios y dispositivos de formación pedagógica en la universidad para potenciar cambios en las prácticas docentes. En esta comunicación se analizan los datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas a docentes experimentados y noveles de carreras afines y que han cursado un trayecto de posgrado en docencia en la UNRC (que denominamos FD₁). Aquí se comparten los primeros resultados y discusiones en torno a tres ejes principales: a) el valor otorgado a la formación docente para la mejora de la docencia universitaria, b) los principales aportes teóricos y prácticos que reconocen de FD₁ y c) nuevos intereses y necesidades de formación que ayudan a pensar futuras propuestas de formación docente. Todo esto es información relevante para comprender las dinámicas y complejas condiciones dialógicas para la innovación educativa y la formación docente en la universidad.

Palabras clave: Formación docente – Innovación - Enseñanza - Educación científica.

Abstract

In this work, advances of a research developed by teachers of Human Sciences and Exact, Physical-Chemical and Natural Sciences of the UNRC are shared, working on the continuity and deepening of a complex, multidimensional and interdisciplinary line of research on the problems of teaching and learning science, practices, training and innovation. The present work refers then to the results of this ongoing research on innovative teaching practices in biological sciences, environment and health, in diverse pedagogical training contexts. The general objective is to understand the potential of teacher training scenarios and devices at the university, to promote changes in teaching practices. Hence, this research analyzes the data obtained through surveys and interviews with experienced and novice teachers of related courses of studies and who have completed a postgraduate pedagogical training course at the UNRC (here in after referred to as FD1). The first results and discussions around three main axes are shared: a) the value given to teacher training for the improvement of university teaching, b) the main theoretical and practical contributions identified by FD1 and c) new interests and needs of training that help to think about future proposals for teacher training. This is relevant information to understand the dynamic and complex dialogical conditions for educational innovation and teacher training at the university.

Keyword: Teacher training - Innovation - Teaching - Scientific education.

Contextualización y fundamentación

El interés que nos movilizó a realizar este estudio tiene su origen en la propia experiencia en investigación educativa y formación docente en el campo de las ciencias naturales en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En los últimos treinta años la UNRC ha generado una serie de acciones institucionales destinadas a formar, capacitar, actualizar a sus docentes a través de cursos, seminarios, posgrados, asesorías pedagógicas. Estas políticas tuvieron su correlato en programas institucionales de apoyo a la innovación en la enseñanza de grado y en la presentación de proyectos pedagógicos en diferentes asignaturas y áreas, creando un espacio propicio para nuevas instancias de

formación docente y revisión de las prácticas de enseñanza universitaria. Todo ello generó una multiplicidad de nuevos escenarios de prácticas, que vienen siendo estudiados en relación a su génesis, desarrollo y potencialidades (Clerici, Astudillo y Ortiz, 2007; Astudillo, 2012; Macchiarola, 2012; de la Barrera, 2011; Astudillo, 2015).

Por otra parte, el reconocimiento de la complejidad que supone abordar el estudio de las prácticas docentes reclama un enfoque dialéctico y contextualizado, multidimensional e interactivo (Baena Cuadrado, 2000; Vázquez Bernal y otros, 2007). Los estudios que intentan profundizar de modo más analítico, en las decisiones y argumentos de los docentes respecto de su propio quehacer, posibilitan una comprensión mayor de las relaciones entre acción y pensamiento, formación e innovación (Bain, 2006).

En estudios anteriores (Astudillo, 2015) pudimos analizar en profundidad los principales rasgos que asumen las prácticas de docentes universitarios de ciencias, innovadores y con formación pedagógica sostenida. De este trabajo y en consonancia con otras investigaciones podemos puntualizar aspectos claves en la toma de decisiones del profesor universitario, en tanto profesional reflexivo, innovador y formado en docencia:

- Hay una relación sustantiva entre formación docente e innovación que posibilita una práctica reflexiva y fundamentada.
- La reflexión epistemológica sobre el contenido es motor de innovaciones en la enseñanza, al ser fuente de problematización y perspectiva crítica.
- Comprender la naturaleza de los procesos cognitivos y motivacionales de los alumnos es clave para la intervención pedagógica en el proceso de enseñanza.
- La articulación teoría-práctica se halla presente en la organización y dinámica de las clases, en la relación de los contenidos de la asignatura con el perfil de la carrera, en la articulación del saber disciplinar con el pedagógico-didáctico en la práctica docente.
- La articulación contenido-método a partir de la problematización del contenido, del papel del alumno y del propio rol como educador da lugar a innovaciones auténticas.
- La importancia de contemplar diversos momentos didácticos a lo largo de las clases que suponen recapitulación, reflexión metacognitiva, resolución de tareas orientadas a la construcción significativa de los contenidos y exposiciones orales dialogadas.
- La importancia estratégica del trabajo colaborativo en la universidad en tanto sostiene y potencia los cambios, incrementa la confianza y autoestima y posibilita una comprensión mayor de la complejidad del objeto disciplinar.
- La construcción de la profesionalidad docente a través de la formación dialógica entre el saber disciplinar y el pedagógico-didáctico, en relación con los problemas de la práctica y a la posibilidad de compartir ese saber con otros significativos.
- La importancia de políticas institucionales de desarrollo profesional docente que contemplen el triángulo estratégico entre formación, investigación e innovación a través de acompañamiento pedagógico y el reconocimiento al esfuerzo y dedicación docente.

En este trabajo damos continuidad a la indagación de estos y otros aspectos que iluminan la construcción dialógica de ese marco referencial teórico y práctico que conforma los saberes docentes, analizando la incidencia de los escenarios y dispositivos actuales de formación pedagógica en el

pensamiento y las prácticas. Y, de este modo, proponemos alternativas que fortalezcan el desarrollo profesional docente y el cambio didáctico, en este caso, en la enseñanza de contenidos de biología, salud y ambiente.

Desarrollo del trabajo ¿qué hicimos y que encontramos?

Hasta el momento hemos consultado la opinión de los docentes que cursan uno de los trayectos de formación pedagógica de posgrado que se dictan en la UNRC (FD₁). Se trata de cuestionarios on line acerca de los siguientes tópicos: los aspectos en que más le ayudó/inspiró la formación; lo más importante que aprendió hasta ahora en el cursado; nuevas temáticas y problemáticas que debería incluir FD₁ y, tres razones principales para realizar esta formación. Obtuvimos 47 respuestas anónimas (de un total de 84) de las cuales 13 corresponden a la población que nos interesa estudiar. Estos datos dieron lugar a un proceso analítico e interpretativo más profundo que se combinó con la información obtenida de 13 entrevistas a docentes experimentados (E) y noveles (N) que participan en FD₁ y que desarrollan docencia en el ámbito de las ciencias biológicas, salud y ambiente. A continuación, presentamos las categorías y subcategorías construidas a partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos.

1. La formación docente es fundamental, necesaria e importante

1.1 No reproducir libretos heredados: los participantes reconocen a FD₁ como una oportunidad fundamental para problematizar y revisar las estructuras, modelos, prácticas de enseñanza heredadas a partir de la reflexión sistemática sobre las propias prácticas docentes:

“Bueno, yo creo que es muy importante... todos los docentes deberían tener algún trayecto de formación... Por ahí un microbiólogo se recibe, se dedica a la investigación y de pronto engancha un cargo docente... y si realmente no busca la formación es como que va a usar el mismo librito del manual con el que se formó para dar las clases” (N1).
“Es fundamental porque muchos programas se llenan porque así lo hacía el profesor anterior y lo sigo haciendo igual y no se ven las herramientas que te pueden servir a vos para mejorar la fundamentación ... tiene que ver con el ser social que estás formando, con el profesional que estás formando, la importancia que tiene la fundamentación en un programa... darle sentido a todas estas cosas que hacemos y valorizarlas como realmente tiene que ser” (E2).

1.2 Abrir la cabeza: se identifica a FD₁ como escenario de construcción de nuevas motivaciones para la innovación o renovación de la enseñanza. En este sentido, algunos docentes utilizan expresiones como: *salir de la queja, de la comodidad, conectarme con lo que yo puedo hacer, ver los problemas de manera más integrada* y sostienen, por ejemplo:

“Desde mi perspectiva, y con la experiencia que he tenido, para mí es **fundamental**. Yo lo que rescato siempre... hacer este tipo de formación y sobre todo en carreras como la nuestra, **te abre muchísimo la cabeza**” (N8).

1.3 Revalorizar la profesión docente: reconocen que la formación docente es clave para construir una profesionalidad e identidad con expresiones tales como *“especializarnos en docencia es fun-*

damental para pasar a ser docentes y dejar de trabajar de docentes” (N4) y desarrollar un rol docente más pensado, con criterios, objetivos y propósitos educativos:

“me parece importantísimo tener una formación abocada a la didáctica, a la pedagogía, porque tenés que tener la capacidad de cómo transmitir eso, de qué manera poder usar ciertos recursos, utilizar recursos educativos adecuadamente, construir escenarios de aprendizaje que sean genuinos para esa co-construcción de saberes... son varias cosas que son interesantes y FD₁ me ayudó mucho en eso” (N5).

2. La formación docente mejora las propias prácticas a través de la reflexión crítica y aprendizajes teóricos y prácticos

Los principales aportes teóricos y prácticos que los docentes entrevistados reconocen de FD₁ se pueden sintetizar en cinco aspectos. A saber:

2.1 Revisar y cuestionar la propia práctica: manifiestan que ha significado una oportunidad de reflexión crítica sobre las propias prácticas de enseñanza, interpelándolas, cuestionándolas, revisándolas a la luz de nuevas perspectivas. Esta reflexión ha implicado un giro significativo hacia propuestas de enseñanza centradas en los estudiantes y en desarrollar una mirada diferente sobre sus actitudes, posibilidades y limitaciones.

- “...porque te hacen ver a los estudiantes como más cercanos a uno. Como que se achican los escalones, es como que los dos aprenden de los dos. Y realmente es así porque de hecho cuando los chicos más te preguntan, más podés dar y es como que se retroalimentan mucho. Y antes, por lo menos cuando yo era estudiante es como que yo veía que el profe era el que tenía que darme a mí algo y yo recibirlo... Pero la relación es recíproca, uno puede aprender de los estudiantes como ellos de uno” (N8). “Siempre, siempre la queja eran los alumnos y no nos mirábamos nosotros como docentes. Eso es lo más importante, la mirada diferente que nos dejó la carrera” (N7).

También sostienen que les ha ayudado a revisar las decisiones en el aula, automotivarse, y reconocer a la docencia como práctica situada en un contexto siempre dinámico, atravesado por la incertidumbre. Asimismo, la formación habría ofrecido escenarios y herramientas para visualizar fortalezas y debilidades de la propia práctica, alentando la búsqueda de nuevas alternativas y poniendo de relieve la necesidad de autoevaluación y metacognición por parte de ellos mismos como docentes. En palabras de los participantes de este estudio, la formación docente permite estar alerta, ser coherente, mirarse a sí mismo:

“Me ha dado muchas herramientas para replantearme [...] por ejemplo qué hace uno en el aula. Por ejemplo, decir bueno qué decisiones voy a tomar en el aula” (N3). “Motivación propia y algunos tips que me han quedado de los cursos que he hecho” (N1) “Entonces ahí es cuando te das cuenta que vos querés decir Ay yo quiero hacer esto bajo este enfoque y después cuando vas al aula te das cuenta que no todo es así. Y hay cosas que no las estás haciendo bajo ese enfoque...que no es tan... coherente digamos, que yo esté hablando dos horas sola explicándole un tema” (N3) .“Me ayudó a conectarme con lo que yo quiero hacer... y observar conductas en mí como docente, poder mirarme en una situación concreta” (N5).

2.2 Conceptualizar y comprender la práctica desde marcos teóricos de referencia : Se reconoce que FD₁ ha fortalecido la argumentación de las prácticas docentes desde perspectivas teóricas y criterios prácticos abordados en los cursos y en la bibliografía de estudio como camino para ganar confianza respecto de las decisiones docentes. En este mismo sentido, algunos docentes ponen en valor la posibilidad de construir herramientas o recursos discursivos para expresar mejor las propias ideas pedagógicas. Ligado a estas reflexiones, expresan que la carrera les permitió poner nombre a prácticas o modos de hacer que ya veníamos desarrollando:

“Al final estoy más entusiasmado con ese proyecto que con el proyecto de mi tesis doctoral...yo cuando entré ya venía haciendo investigaciones desde el desconocimiento, imaginaba cosas sin saber nada y decía por ejemplo, bueno, les voy a preguntar el concepto de b....Entonces les iba tomando esas evaluaciones así y quería ver si el concepto, a medida que iban pasando los prácticos, iba mutando. Por decir algo... cosas improvisadas, sin consultar a nadie” (N5).

“...dar sentido a muchas cosas que hacíamos de manera empírica y muchas cosas que sigo haciendo... nos obliga permanentemente a empezar a expresarlo y buscar esta cuestión del lenguaje que nosotros no tenemos... somos muy fríos a la hora de hablar, somos muy estructurados y particularmente hasta parecemos dictadores, cuando en realidad no lo somos, pero desde el lenguaje ustedes pueden hacer dulce y escribir un montón de cosas en base a nuestras expresiones... que si bien en la práctica no lo somos, nuestro lenguaje es muy duro en ese sentido. Y creo que en eso (FD₁) nos ejercita bastante (E2).

Al ser interrogados sobre qué marcos teóricos reconocen como más útiles para la propia práctica muchos mencionan a la didáctica y la pedagogía mientras que otros participantes avanzan con más precisiones: “esta cuestión de la institución, de lo que es un currículo, la evaluación, qué sentido tiene, planificar. Esos núcleos básicos me parecen indispensables” (E2). Otros, mencionan a la comprensión de la práctica de enseñanza como un proceso de toma de decisiones, dinámico y situado, la apropiación de conocimientos específicos sobre modelos didácticos tradicionales y enfoques críticos (tanto clásicos como actuales), la posibilidad de contar con nuevas estrategias didácticas, orientaciones para construir secuencias didácticas, criterios y fundamentos de la evaluación, repensar los parciales y la forma de evaluar en la materia. También se reconoce como aporte significativo comprender la naturaleza del conocimiento a enseñar desde enfoques epistemológicos, así como la reflexión sobre el sentido de su enseñanza y saberes o criterios para la selección de contenidos del currículum:

“Me gustó mucho el curso de Didáctica, porque creo que lo sentí muy aplicable. Y que tenía muchas cosas para rescatar; el curso de construcción curricular también me gustó mucho porque dentro de los cambios que queremos hacer tenemos que ir haciendo adaptaciones del currículum y como que también de ahí podemos sacar herramientas, sobre todo por la cantidad de contenido que tiene la asignatura” (N1). “Bueno, lo de institución me acuerdo que para mí institución era un establecimiento y eso a mí me costó de una forma... es como que ahora todo es institución para mí, lo puedo ver como institución e instituyente... ese fue como un golpe grande me parece, pero bien, lo de evaluación institucional me pareció bueno, sobre todo porque estoy formando parte de la comisión curricular, y estamos con todo el tema de la actualización de plan

de estudio, entonces aportó muchas cosas para lo que estábamos haciendo en ese momento” (N8).

Se reconocen también los aportes de los seminarios para la formulación, análisis y mejora de proyectos de innovación, así como saberes específicos respecto del desarrollo de una investigación educativa.

“Me ha dado muchas herramientas para pensarme a mí como docente que puede estar investigando en la parte de educación del área de las ciencias naturales o de la biología. Entonces eso es algo nuevo porque en las otras formaciones que he hecho no me había topado ...para mi es súper importante porque es decir cómo puedo proyectar...o cómo puedo hacer un proyecto de investigación. [...] Poder identificar el problema educativo en el aula o en la asignatura, que eso antes yo lo hacía, pero de instinto” (N3).

También se valora como aporte específico la problematización de ideas arraigadas como aquella que sostiene al aprendizaje como consecuencia directa de la enseñanza. Además, se valora el haber puesto aún más en valor el trabajo en equipo e interdisciplinario, preguntarse por las razones y sentidos de la práctica docente, priorizando la contextualización de la enseñanza. De manera complementaria, esta posibilidad de conceptualización y argumentación de la enseñanza se ha conjugado, en algunos casos, con un proceso de movilización afectiva, de disfrute, de sensibilización y puesta en valor de la docencia como profesión, renovando motivaciones y deseo de superación y crecimiento junto a los otros (formadores y pares):

“Si uno no se cruza en esos espacios con esas personas, que te comparten esa forma de ver la docencia o las decisiones docentes, o cómo es ser docente, es muy difícil hacer el quiebre solo. Si nosotros no nos hubiésemos cruzado ¿cómo hacés el quiebre? no....de un libro de didáctica no lo vas a entender, lo tenés que vivenciar (N3)

Todo ello emerge a pesar de las dificultades de acceder y apropiarse de un lenguaje o código discursivo nuevo, el específico de las disciplinas *pedagógicas*, tal como señala este testimonio:

“En los primeros cursos sinceramente yo iba a abandonar porque no entendía el lenguaje, me hablaban de currículum oculto y no sabía lo que era, de habitus y no sabía lo que era. Cuando te hablan con un lenguaje más cercano lo agarrás de entrada...en los otros cursos tuve que releer y escribirme hasta significados de palabras porque no, lo que significaba para los demás no era lo que significaba para mí...eso me costó, a muchos nos costó el lenguaje” (N7).

2.3 Mejorar la enseñanza en las aulas : Los entrevistados reconocen un conjunto de aportes que han tenido un impacto en sus prácticas de enseñanza en un sentido de mejora, de mayor creatividad y de una consideración más atenta y fundamentada de diferentes aspectos de la práctica: organización de la clase, incorporación de nuevas preguntas, la importancia de repensar propósitos y objetivos de conocimiento, entre otros. Un aporte significativo en este sentido ha sido también comprender que el cambio didáctico es posible, destacando en algunos casos, la aplicabilidad de los aportes y perspectivas abordadas en los cursos con la referencia a ejemplos concretos. Otro aprendizaje especialmente valorado, refiere a la posibilidad de otorgar protagonismo a los estudiantes, pro-

mover una escucha atenta de sus necesidades e inquietudes y hacerlos partícipes en la construcción de la propuesta de cada asignatura.

“Son herramientas que podés aplicar de alguna forma a lo que estás haciendo. Yo de la Diplomatura rescato eso, que me dio muchas herramientas y sentís que podés ir haciendo cambios. Porque por ahí sentís que se te ocurren cosas y no sabés el cómo” (N1).

Con respecto a la naturaleza de los cambios referidos por los/as docentes, pueden inferirse diferentes dimensiones:

a) pensar la enseñanza desde nuevos propósitos y modelos educativos

“romper con esto de que yo soy el dueño del conocimiento y que te lo transmito a vos y vos sos algo que está vacío” (N5). “Primero conocer más sobre el problema y luego proyectar qué puedo hacer” (E3).

b) proyectar cambios en distintos componentes didáctico-curriculares (objetivos, contenidos, actividades, evaluación),

... “generar los criterios de evaluación, generarlos en conjunto con los estudiantes, y eso, por lo menos por lo que yo veo en las dos asignaturas en que he estado, jamás se lo planteó el docente. Decir, bueno, qué va a ser importante en esta asignatura, qué pretendemos construir entre todos...” (N8). “Me tocó trabajar en la Curricular [...] entonces una propuesta fue que tengan (una materia específica de la carrera) desde el primer año de la carrera, que se articule con las básicas de primer año, con la química, la matemática. Se va a llamar “Introducción a la...”... va a tener otra finalidad, se dicte en forma de taller, donde se puedan trabajar teóricos prácticos, algún laboratorio vinculando las demás asignaturas, empezar a mostrarles el perfil profesional” (N7).

c) llevar los cambios proyectados a la práctica con decisiones concretas

“En lugar de evaluar los conocimientos con múltiple opción, ahora partir de una situación problematizadora [...] ellos hacen una defensa oral, se lo planteamos antes... Las situaciones están relacionadas con la profesión, son problemas a los que se tienen que enfrentar cuando se reciban” (N7).

d) analizar/evaluar las innovaciones que vienen llevando a cabo en la asignatura

“Por ejemplo, en los seminarios tomamos varios proyectos PIIMEG y te permitía ir repensándolos... y fue más fácil hacer las readecuaciones a la virtualidad porque las habíamos ensayado tanto ya, como que lo pudimos afianzar más... eso fue gracias a lo que fuimos haciendo en los diferentes cursos” (N1). “Una vez habíamos implementado esta idea de los parcialitos pero era una cuestión de que les hacíamos alguna preguntita para que recuperen el tema. Y después en el curso de evaluación yo consulté sobre esto y las profes me decían que era como mucho” (N5).

2.4 Reflexionar críticamente sobre los contenidos y el currículum: En relación con aprendizajes respecto a lo curricular, destacan la oportunidad de analizar y revisar los contenidos de las asignaturas. También destacan las posibilidades de acceder a las investigaciones actuales sobre la temática. Más específicamente, algunos entrevistados mencionan como aprendizaje importante la reflexión sobre las disciplinas de referencia, reconociendo saberes e ignorancias y la necesidad de profundizar y revisar el propio conocimiento y enfoques epistemológicos respecto del contenido a enseñar:

“Eso sí lo he sacado de los postítulos y de esta carrera ...tratar de decir para qué quiero enseñar esto. Entonces ahí es cuando veo que bueno si tengo tanto contenido y tan poco tiempo bueno entonces ahí tratar de decir bueno para qué quieren saber esto si después no sé, lo pueden a lo mejor de alguna forma cuando ellos se reciban sí van a tener herramientas para poder aprenderlo, por ejemplo, entonces también me ha dado esas herramientas” (N3).

“ahora estamos ya trabajando más sobre el programa de la asignatura, porque pensamos que el programa de la asignatura tiene que ser una guía para el estudiante...y tiene que estar expresado lo que queremos nosotros como equipo docente de esa asignatura... la formación docente nos fue dando esa mirada de mirar al programa como un documento que está vivo que es un documento que... que es plástico, que se puede tocar, eh... y creo que ese una vez que nosotros tenemos claro ese mapa de la asignatura es donde podés empezar a tener más claridad por dónde abordar las modificaciones que querés hacer y demás” (E3).

2.5 Asumir la complejidad de la práctica docente en Educación Superior: Los docentes reconocen haber construido, gracias a los aportes de FD₁, una mirada compleja respecto del aula, la enseñanza y la institución, contemplando las diferentes dimensiones que la atraviesan y sus relaciones e implicancias sociopolíticas. Refieren al dinamismo que es propio de las prácticas docentes, las aristas sociales del enseñar y el aprender, la posibilidad de pensar las prácticas en términos de interdisciplinariedad y la construcción de una *mirada sistémica* respecto de la docencia universitaria.

“A lo mejor a algunos nos interesa más lo que tiene que ver con lo político y lo institucional y a otros nos interesa más lo que tiene que ver con la didáctica ... pero es necesario ver un todo, porque a lo mejor hay cosas que uno nunca le da una mirada... como el currículum, y es algo que es importante y es interesante” (N5).

3. Continuar formándose en evaluación, didáctica, tecnologías educativas, emociones, motivación, investigación y políticas educativas

Al ser consultados sobre qué temáticas deberían incluirse en la formación docente muchos señalan, en primer lugar, a la evaluación de los aprendizajes por la complejidad de recrear en el aula otras formas de evaluar más acordes a modelos superadores de prácticas tradicionales y la consecuente necesidad de profundizar más sobre esta temática.

“A mí por ahí lo que me quedó, que me hubiera gustado que fuera un poquito más profundo es el tema de evaluación” (N1). “Yo creo que el tema evaluación... porque

estos aportes son muy buenos pero a la hora de llevarlos a la práctica, al menos a mí, no me termina de caer la ficha” (N8). “De evaluación profundizar, porque es muy complejo y algunas veces caigo en evaluaciones re tradicionales que después no coinciden con la forma en que estoy dando clases” (N3).

Otras temáticas que fueron señaladas como importantes e interesantes a incluir también refieren a la enseñanza y aprendizaje en su dimensión áulica. Al respecto, señalan que es importante profundizar en “elaboración de las situaciones problemáticas” (N3); incluir formación en educación virtual y Tics; profundizar en los aspectos psicológicos de la relación docente/estudiantes, comunicación y educación emocional “me gustaría mucho profundizar sobre creatividad, sobre las emociones... motivación, esos serían aspectos que me parecen interesantes” (N5).

Algunos entrevistados señalan, además, que es importante formarse en metodología de investigación educativa “para escribir el proyecto y hacer el trabajo final” (N7). En menor medida manifiestan otros intereses tales como formarse más en gestión universitaria, políticas educativas, vinculación interinstitucional y extensión, como así también necesidades de formación que ayudan a pensar futuras propuestas de formación docente.

A modo de reflexiones finales y prospectivas

La indagación realizada permite afirmar que los entrevistados confieren un gran valor a la formación docente ya que la misma les ayuda a comprender la complejidad de la docencia en el nivel superior; construir herramientas para mejorar e innovar; nuevos argumentos, conocimientos, motivación, sentido de superación y mayor valoración de la profesión docente. Alienta y acompaña a las innovaciones didácticas y curriculares, promueve la flexibilización de los mandatos heredados, brinda conocimientos y herramientas para mejorar la enseñanza.

Todo ello resulta posible, desde las voces de los protagonistas, en tanto FD_1 , favorece una mirada integral y profunda de la práctica docente, autorreflexión y reflexión en equipo, compromiso con la emancipación social; interdisciplinariedad y análisis de la dimensión sociopolítica de la educación. Las temáticas que despiertan interés muestran, por un lado, una clara relación con el campo práctico de toma de decisiones en contexto y, por otro lado, evidencian deseos de continuidad y profundización en los ejes que la formación (FD_1) misma ayuda a visualizar y a ampliar, como horizonte de intereses.

Para finalizar, creemos que es muy importante que institucionalmente se mantengan estos espacios de formación docente, que son a la vez desafío y sostén para innovar y mejorar la docencia. Ofrecen un marco de construcción de sentido de compromiso y pertenencia institucional, de acompañamiento a los docentes noveles en la construcción de su profesionalidad y de fuente de apoyo, reflexión y generación de novedades para los docentes más experimentados.

Referencias bibliográficas

Astudillo, C. (2012). *Progresión del conocimiento profesional de docentes de Ciencias Naturales. Un estudio en trayectos de formación inicial y continua*. Tesis defendida para el título de Doctor en Educación, Facultad de Filosofía. UNC.

- Astudillo, M. (2015) *Pensamiento y acción docente en la enseñanza de las ciencias naturales: un estudio de casos en la universidad*. Tesis defendida para el título de Magíster en Educación Superior. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL
- Baena Cuadrado, M.D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(2), 217-226.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Clerici, J., M. Astudillo y F. Ortiz (2007). Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. En *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y II Jornadas regionales - IV Jornadas Institucionales*. CD ROM. Mendoza.
- de la Barrera, S. (2011). *Del aislamiento docente al profesionalismo colaborativo. Estudio de caso de una innovación en la enseñanza universitaria*. Tesis de Maestría en Educación Superior. UNSL. Inédito.
- Macchiarola, V. (coord.) (2012) *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto, UniRío editora.
- Vázquez Bernal, B., R. Jiménez Pérez, V. Mellado Jiménez y C. Taboada Leñero (2007). Análisis de las secuencias de actividades: reflexión e intervención en el aula de ciencias. El caso de una profesora de secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 649-672.

La filosofía en el currículum de la formación docente y en la *práctica profesional aprendida*: reflexiones a partir de un estudio de caso

María Belén Bedetti¹ y Andrea Montano²

Resumen

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Grupo de Investigación “*La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados*” (2019-2023). A partir de un estudio múltiple de casos, indagamos acerca de las experiencias laborales iniciales de los/as graduados/as y en los saberes que valoran de su formación inicial.

La hipótesis de nuestro trabajo se sostiene en el supuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados/as pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras.

1 Prof. en Filosofía; Prof. Adjunta Ordinaria con Dedicación Semiexclusiva en las asignaturas Filosofía de la Educación y Problemas de la Filosofía; Ayudante “A” Ordinaria con dedicación Semiexclusiva en la asignatura Didáctica Especial de la Filosofía; Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, belen.bedetti@uns.edu.ar.

2 Mgter en Políticas y Estrategias, Esp. en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación; Prof. Adjunta Ordinaria con Dedicación Exclusiva en las asignaturas Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, y Didáctica I; Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur; amontanoar@gmail.com.

En este trabajo, en particular, partimos de la voz de una de las entrevistadas quien afirma que uno de los espacios curriculares que considera que más herramientas le brindó para el ejercicio de su profesión es *Reflexión Filosófica de la Educación*.

Desde este caso particular, indagamos en cuestiones vinculadas con la innovación curricular desde interrogantes como: ¿qué aspectos inciden en la relevancia de los distintos espacios curriculares en la formación docente inicial?, ¿qué entienden como saberes valiosos para el ejercicio profesional docente los/as egresados/as?, ¿y sus formadores/as?, ¿qué formas de desarrollo curricular ponen en valor los contenidos abordados en el campo de la formación general de la carrera?

Finalmente, intentamos revisar qué innovaciones en el diseño curricular de la formación docente para el nivel inicial permitirían potenciar y revalorizar los espacios del campo de la formación general y los de índole filosófica en general.

Palabras clave: Práctica profesional aprendida - Formación docente inicial - Desarrollo curricular - Campo de la formación general - Filosofía.

Abstract

This work is part of the Research Group Project “Learned professional practice. Insertion and development from the perspective of graduates” (2019-2023). From a multiple case study, we inquire about the initial work experiences of the graduates and the knowledge that they value from their initial training.

The hypothesis of our work is sustained in the assumption that the professional practice learned exceeds that of which advanced students can give an account, at least discursively, when they are in the final stretch of their courses of studies.

In this work, in particular, we start from the voice of one of the interviewees who affirms that one of the curricular spaces that she considers provided her with the most tools for the exercise of her profession is Philosophical Reflection on Education.

From this particular case, we inquire into issues related to curricular innovation from questions such as: what aspects affect the relevance of the different curricular spaces in initial teacher training? What do graduates understand as valuable knowledge for the professional practice of teachers? and what about their trainers? What forms of curricular development value the contents addressed in the field of general career training?

Finally, we try to review what innovations in the curricular design of teacher training for the initial level would allow to promote and revalue the spaces of the field of general training and those of a philosophical nature in general.

Keyword: Learned professional practice - Initial teacher training - Curriculum development - Field of general training - Philosophy.

Introducción

En esta ponencia, nos interesa socializar algunos de los resultados del trabajo que estamos desarrollando desde 2019 en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “*La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados*” (2019-2023).

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados/as pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, se daría el desarrollo y la implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio múltiple de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales desde la perspectiva de quienes se graduaron en los profesorados de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. En este sentido, el estudio involucra a graduadas/os 2010-2018 de todas las instituciones y carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca, que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años.

En este trabajo, partimos de la voz de una de las entrevistadas quien afirma que algunos de los espacios curriculares que considera que más herramientas le brindaron para el ejercicio de su profesión son los vinculados con Filosofía.

A partir de ello revisamos qué aspectos del diseño curricular jurisdiccional, para el Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, pueden dar cuenta de tal relevancia, especialmente teniendo en cuenta que tradicionalmente se asume que este tipo de asignaturas, en mayor medida ubicadas en el campo de la formación general, suelen ser cuestionadas por su difícil articulación y relación con la práctica.

Partimos de la distinción entre currículum establecido y currículum en acción (Camilloni, 2001) y, desde allí, asumimos que el diseño curricular no es el único elemento que da cuenta de las características de los espacios que componen el programa de formación docente y, por ello, recuperamos para el análisis además del testimonio de la graduada, el programa de la materia y la voz de la docente a cargo, a través de una entrevista.

Desde este caso particular, buscamos indagar en cuestiones vinculadas con la innovación curricular desde interrogantes como ¿qué aspectos inciden en la relevancia de los distintos espacios curriculares en la formación docente inicial?, ¿qué entienden como saberes valiosos para el ejercicio profesional docente los/as egresados/as?, ¿y sus formadores/as?, ¿qué formas de desarrollo curricular ponen en valor los contenidos abordados en el campo de la formación general de la carrera?, ¿qué características del perfil de los/as formadores influyen en la relevancia de las asignaturas a su cargo en relación con la práctica profesional aprendida?

Luego de este abordaje, intentamos revisar qué innovaciones en el diseño curricular de la formación docente para el nivel inicial permitirían potenciar y revalorizar los espacios del campo de la formación general y los de índole filosófica en general.

El testimonio de la graduada como punto de partida

La entrevista semiestructurada y en profundidad, buscó indagar en los saberes, habilidades, tareas que la graduada considera que debía dominar para hacer su trabajo en los primeros años de inserción y desarrollo profesional, así como en qué aspectos cree que la formación inicial contribuyó a sus experiencias laborales en la docencia. Al respecto, sostiene que:

Primero, bueno, era como una experiencia, todo nuevo porque obviamente uno cuando recién se recibe tiene fresca la teoría pero cuando... estar en el campo, digamos en la práctica, es otra cosa... creo que ahí lo que me demandaba también era... el saber, el contacto con las familias... también yo creo que también aprendí mucho el hacer muchas cosas a la vez porque no era solamente digamos hacer las actividades planificadas, sino que eran un montón de cosas más... pero eso yo creo que poder sortear los imprevistos que suceden en el día a día, digamos, que muchas veces son cosas que suceden en el afuera pero que... que obviamente que repercuten digamos en el jardín, en la sala (D-G11).

La graduada entrevistada refiere cuestiones vinculadas con la articulación teoría y práctica, con las relaciones entre la formación inicial y el mundo laboral. En este sentido y para responder cómo aprendió aquellas cuestiones que su formación inicial no contempló, destaca algunas herramientas que sí encontró en su trayectoria como estudiante y que se vinculan con la reflexión sobre la práctica que demanda necesariamente la construcción de saberes profesionales:

... me encanta la filosofía, me encanta y me gustó. En primer año, me encantaba la profe, viste cuando una profe te queda mucho, [menciona el nombre y apellido]... es excelente. La tuve y la tuve en cuarto también en Dimensión [Dimensión ético política de la praxis docente] y después también teníamos Reflexión [Reflexión filosófica de la Educación] ese año. Y bueno muchas cosas ¿viste? repensar mucho sobre la práctica docente... Entonces bueno eso sí también esos espacios de, bueno poner en común lo vivido en las prácticas y repensar eso, me sirvió un montón (D-G11).

Hace algunos años, Martha Nussbaum (2012) anunciaba cierta desaparición de las humanidades y la filosofía de las carreras de educación superior desde ideologías que privilegian la inclusión de disciplinas valoradas desde una perspectiva instrumental. En este sentido, las humanidades y la filosofía, afirma la autora, parecerían tener una función meramente “ornamental” y, por ello, estarían en retirada. En este contexto decidimos indagar un poco más en los sentidos que este tipo de espacios pueden tener en la formación docente.

Acerca de la propuesta formativa: el diseño curricular y las asignaturas

Sin lugar a duda, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 tiene incidencia en la revisión y creación de los planes de estudios que surgen con posterioridad. Entre ellos, los primeros en ser reformulados son los destinados a los profesados de educación inicial, primaria y especial. En este contexto, la provincia de Buenos Aires cambia su plan de estudio para el Profesorado de Educación Inicial en el año 2008, a partir de un diseño curricular que sigue vigente hasta el día de hoy.

Un antecedente normativo de este Diseño Curricular (2008) puede identificarse en la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, en la que se aprueba el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Estos lineamientos buscan servir como base para las discusiones y acuerdos de las distintas jurisdicciones, como marco regulador y anticipador, aun reconociendo que los diseños curriculares en tanto documentos no bastan para sostener los procesos y resultados de la formación, sino que también es menester revisar dinámicas, contextos institucionales y organizacionales que los hagan posibles.

Sobre la formación docente inicial y sus diseños curriculares, se pauta un mínimo de 2600 horas reloj distribuidas en planes de estudio de cuatro años de duración. Por otra parte, se establecen tres campos de conocimiento en los que se organizan los planes de estudio: la formación general (para la que se recomienda entre un 25 y 35% del total de la carga horaria), la formación específica (entre 50 y 60% de la carga horaria total) y la formación en la práctica profesional (entre 15 y 25%); en el caso de esta última, se hace la recomendación de que se presente de manera articulada con los otros campos. Los tres campos deben abordarse durante todos los años del plan de estudios y estar presentes en los dos ciclos pautados por la Ley de Educación Nacional (2006): el de la formación básica común y el de la formación especializada.

En lo referido al campo de la formación general, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) reconocen que debe ser fortalecido en los nuevos diseños, pues se lo identifica como el menos desarrollado y más débil en las últimas reformas realizadas. Entre otras cuestiones, esto se visibiliza en instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible (Bernstein, 1998), que generan dificultades en los/as estudiantes para comprender versiones sintéticas del conocimiento y reconocer las estructuras disciplinares que les dan sustento. En este sentido, recomiendan recuperar el enfoque disciplinar, en tanto las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas (CFE, 2007:12).

No obstante, se aclara que esto no contradice el poner en diálogo los contenidos con los problemas de la vida y la profesión, diálogo que se recomienda para su desarrollo, mientras que se desalienta un abordaje de tipo enciclopedista. Es así que las asignaturas de este campo, tendrán el formato más tradicional de materias, asociadas al desarrollo teórico de las disciplinas que les dan su nombre. Asimismo, y dado que existe un campo al que el currículum otorga el carácter central, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, se demanda el trabajo de articulación entre las distintas asignaturas del plan.

Dentro de este marco general, emanado del nivel central, la provincia de Buenos Aires elabora sus diseños curriculares. En el caso de esta jurisdicción y respecto de la formación filosófica se pueden identificar tres asignaturas. *Filosofía*, en primer lugar, guarda la especificación disciplinar y sigue la pauta recomendada a nivel nacional. *Reflexión filosófica de la Educación* acentúa el carácter de una práctica desde su misma denominación, al iniciar con un verbo sustantivado y, luego, situar el abordaje filosófico en el objeto de la educación. La *Dimensión ético-política de la praxis docente*³ pone el acento en dos de las tradicionales ramas de la filosofía: la ética y la filosofía política para, desde allí, revisar la tarea docente.

3 En la lectura completa y análisis del Diseño Curricular pudo observarse que, mientras que en las primeras páginas del documento se presenta la propuesta de manera global y se hace referencia a las materias “Análisis filosófico de la educación” y “Dimensión ética de la praxis docente” (p. 31), luego, en el plan de estudio y en la descripción de estos espacios, aparecen los nombres modificados: “Reflexión filosófica de la educación” y “Dimensión ético-política de la praxis docente”.

En estos tres espacios, que inician en el primer año de la carrera y finalizan en el cuarto y último, se da un acercamiento progresivo a la filosofía, desde un trabajo más general para luego profundizar en aspectos considerados relevantes a la hora de pensar las prácticas profesionales de los/as futuros/as docentes.

En este sentido y respecto de las fundamentaciones y orientaciones de estos espacios, *Filosofía*, pretende

brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación. Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geo-culturales de su producción. Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental, pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina (DGCyE, 2008: 51).

En el caso de *Reflexión filosófica de la educación*, se busca

proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión (...). Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación (DGCyE, 2008: 83).

Finalmente, la *Dimensión ético-política de la praxis docente* considera primordial

reflexionar, sobre la base de referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. (...) se propone la noción de praxis entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador (DGCyE, 2008: 83).

Por la forma en que se presentan estas dos últimas materias, y desde sus mismas nomenclaturas, se reconoce cierto distanciamiento de las disciplinas específicas tradicionales en la búsqueda de un diálogo entre la tradición y las problemáticas específicas de la profesión.

La voz de la docente y los programas

En la entrevista a la docente responsable del dictado de las asignaturas en el caso de estudio, se le consulta acerca de qué prioriza a la hora de diseñar el programa y la planificación de dichos espacios curriculares. La docente señala:

Lo primero que pienso siempre es en el aporte que la Filosofía puede hacer a las estudiantes como futuras docentes de Nivel Inicial, y por eso trato de llevar permanentemente la reflexión en relación con ello... pensar en las preguntas de la infancia, en su cuestionamiento, en la problematización de la praxis como docentes. En función de ello trato de organizar los contenidos y los materiales bibliográficos. Y lo primero que

hago en las primeras clases es explicitar esto para que entiendan por qué tienen estas materias en su formación. De ese modo ya desde el inicio sabemos juntas hacia dónde vamos (D-DF).

En su testimonio se evidencia la preocupación por situar la propuesta en relación con la carrera y el perfil profesional al que está orientada la formación, atendiendo también a las características propias de la disciplina específica. Es decir, hay una contextualización de los contenidos que, además, busca ser explicitada a las estudiantes de manera que puedan reconocer el sentido que tiene la propuesta para su formación. La docente no solo transmite discursivamente sus propósitos, sino que la formulación de los contenidos destaca el hacer vinculado con la práctica profesional: interrogar, problematizar, reflexionar sobre la práctica docente.

En este sentido y acerca de la dinámica particular de las clases afirma que “Las estudiantes suelen valorar positivamente los espacios de reflexión y dado que considero que es la base de las materias en las que trabajo, es lo que más priorizo... siempre sobre la base de fundamentos bibliográficos, por supuesto” (D-DF).

En cuanto al programa de las asignaturas a su cargo podemos observar cómo, en *Filosofía*, se presentan distintas modificaciones en relación a la formulación de los contenidos del diseño curricular. Así, si bien la propuesta aborda lo prescripto a nivel jurisdiccional, hay una evidente reformulación, jerarquización y revisión en la que se introducen contenidos no pautados que permiten situar la propuesta.

En este sentido, en el análisis del programa podemos reconocer contenidos como: las preguntas filosóficas y la importancia de su reconocimiento; el preguntar original desde la infancia; el imaginario social acerca de la docencia en el Nivel Inicial; la infancia como enigma, el lugar de “lo otro”; el campo de la Filosofía de la Educación; la educación como un ámbito propio de la filosofía práctica; educación y escolarización: reflexiones en torno al rol como futuras docentes del Nivel Inicial.

En esta apropiación del currículum establecido, la docente da cuenta de la preocupación que manifiesta en la entrevista: que los contenidos del espacio cobren sentido en el marco de la formación específica, de los intereses y el perfil profesional que orienta la formación de sus estudiantes. Esto mismo, que se ve reflejado en la voz de la graduada entrevistada cuando afirma la relevancia de esta formación en el marco de sus primeras prácticas profesionales, pone de manifiesto que la relación entre el programa, el posicionamiento de la docente a la hora de diseñar la propuesta de trabajo y su concreción presentan internamente relaciones de consistencia y coherencia.

El programa de *Dimensión ético política de la docencia*, por otra parte, y a diferencia del presentado anteriormente, expone los contenidos de manera mucho más ajustada al diseño curricular. No obstante, al observar la bibliografía, puede identificarse una priorización de materiales y autores/as asociados al campo educativo. Esto no resulta irrelevante: los diseños curriculares para los profesores de educación inicial y primaria de la provincia de Buenos Aires -a diferencia de los de otras jurisdicciones del país- no indican bibliografía para los espacios curriculares, por lo que esta tarea es exclusivamente construcción de los/as docentes.

Conclusiones

En este trabajo, nos propusimos abordar e interpelar el diseño curricular jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires en términos de innovación curricular.

En el marco de nuestro PGI, al indagar acerca de la *práctica profesional aprendida*, partimos de la voz de una de las entrevistadas quien afirma que algunos de los espacios curriculares que considera que más herramientas le brindaron para el ejercicio de su profesión, son los vinculados con Filosofía.

En este sentido, nos interesó abordar tanto el *currículum establecido* como el *currículum en acción* (Camilloni, 2001), al asumir que el diseño curricular no es el único elemento que da cuenta de las características de los espacios que componen el programa de formación docente. Por ello, recuperamos en el análisis, además del testimonio de una graduada, el programa de la materia y la voz de la docente a cargo, a través de una entrevista.

Este trabajo nos permitió arribar a algunas conclusiones y propuestas relativas a la innovación curricular, que organizamos desde lo que consideramos un componente micro en la construcción curricular, los contenidos, hacia lo más macro que es el diseño curricular, pasando por sus unidades que son las asignaturas o espacios curriculares.

En primer lugar, tanto en la entrevista a la docente como en el análisis de los programas de materias filosóficas reparamos en la formulación integrada y compleja que asumen los contenidos. Entendemos por contenidos complejizados a aquellos que expresan una enunciación superadora de la presentación esquemática de temas. Dicha enunciación implica el conocimiento didáctico del contenido a enseñar, las bases conceptuales que sustentan ese conocimiento, la integración de esos saberes al momento de enseñar de modo que permitan generar procesos graduales y de complejización del conocimiento de los estudiantes.

En el testimonio de la docente como en los programas analizados, los contenidos se formulan en función de las capacidades enunciadas en el perfil formativo del plan de estudios y de los objetivos de la asignatura, y se expresan como habilidades complejas: reflexión, pensar en las preguntas de la infancia, en su cuestionamiento, en la problematización de la praxis como docentes; educación y escolarización: reflexiones en torno al rol como futuras docentes del Nivel Inicial.

Por otra parte, esta formulación compleja e integrada de los contenidos da lugar a problematizar la necesidad de “salir” de las disciplinas y pensar un abordaje interdisciplinario de los contenidos. De esta manera, puede trabajarse la estructuración en torno a núcleos-ejes o a problemas a resolver y promover un mayor acercamiento a la práctica profesional y a sus requerimientos en contextos reales. Entendemos que esto podría darse en los Espacios de Definición Institucional (EDI) y en los Talleres Anuales Integradores (TAIN).

Finalmente, y en relación con el Diseño Curricular, sostenemos que la formulación de contenidos que hemos caracterizado en este trabajo como parte de los resultados de nuestra investigación, podría aportar también a una mayor articulación entre teoría y práctica, tomando la práctica docente como vertebradora del plan de estudios.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS: Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2007), Resolución N° 24/07. Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

DGCyE, (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata.

Nussbaum, M. (2012) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Los supuestos sobre Infancia(s), Escuela(s) y Sociedad(es) que resultan de la construcción colectiva de conocimientos en las Escuelas Asociadas

Nicolina Cabral¹, Cecilia De Dominici², Fernando Dehaes³, Lucía González Torres⁴ y Maricel Mateos⁵

Resumen

Estamos estrenando propuestas de formación docente pensadas desde Perspectivas de Derechos, que suponen posicionamientos éticos, políticos, epistemológicos y pedagógicos, posibles de traducirse en el recorrido de las decisiones docentes, desde la selección de contenidos, el ejercicio de la pregunta, el diálogo, la problematización de ciertos supuestos de trabajo y el desarrollo del oficio.

1 Prof. y Lic. en Filosofía (U.N.R.C.); Esp. en Ciencias Sociales; Prof. Semi-exclusiva de la Práctica Profesional Docente del Profesorado en Filosofía (U.N.R.C.) y Prof. de Filosofía y Educación en el Profesorado de Primaria (I.S.R.Menéndez Pidal), lanicolina@gmail.com.

2 Prof. y Lic. en Psicopedagogía; Esp. en Ciencias Sociales; Prof. Adjunta en la Universidad Nacional de Villa María; vicedirectora y Prof. de Práctica Docente y Psicología Social en el I.S.F.D. Ramón M. Pidal, cdominici2565@gmail.com.

3 Prof. en EGB1 y EGB2, Prof. en EGB3 y Polimodal en Psicología, Esp. en Educación Rural, Esp. en TIC, Prof. de Filosofía en el IPEM 128 Dr. Manuel Belgrano, Coordinador Pedagógico Institucional en ISEP, Prof. de Práctica en el IFD Escuela Normal Superior J.J. de Urquiza. ferdehaes@gmail.com.

4 Prof. en Ciencias de la Educación (U.N.C.); Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles en el Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. luciagonzalez11@gmail.com.

5 Prof. en EGB I y II, Prof. de Educación Secundaria en Psicología, Lic. en EGB I y II. Coordinadora de Nivel Superior en el I.S.R.M.P., mateosmary010@gmail.com.

En la línea de investigación sobre la Formación Docente Inicial desde la Perspectiva de Derecho (PROMIIE II, III y IV), nos propusimos explorar, registrar y documentar prácticas escolares, productoras de sentidos con relación a los derechos sociales y los posibles espacios en/de construcción que pueden expresar las múltiples posibilidades de ciudadanía. En esta oportunidad, nos centraremos en la exploración de los circuitos de formación docente que deberían sostenerse para que las orientaciones políticas, de los diseños curriculares de Nivel, y especialmente en el área de Ciencias Sociales, se expresen en decisiones pedagógicas-didácticas que reconozcan a las Infancias provistas de ciudadanía, a las sociedades como espacios de construcción colectiva y comunitaria de sentidos y, a las escuelas, como lugares donde se trama lo social y lo cultural.

Palabras clave: Formación Docente Inicial- Ciencias Sociales - Perspectiva de Derecho - Infancias - Ciudadanía.

Abstract

We are presenting proposals for teacher training and curricular designs for the Primary school Level from a Human Rights perspective that proposes new ethical, political, epistemological and pedagogical positions, which can be applied to teaching decisions, the selection of content, the exercise of generating questions and deep dialogue, the problematization of certain assumptions, and the development of the profession itself. In the line of research on Initial Teacher Education from the Perspective of Law (PROMIIE II, III and IV), we set out to explore, record and register school practices; producers of meanings in relation to social rights and possible spaces in/ of construction that can express the multiple possibilities of citizenship. It is from these constructions that, in this opportunity, we will focus on the exploration of the epistemological, pedagogical, ethical and political assumptions that are configured in the teaching practices and residencies of the initial training and that should be sustained so that the political orientations of the curricular designs, and especially in the area of Social Sciences, are expressed in pedagogical-didactic decisions that recognize childhoods provided with citizenship, societies as spaces of collective and communitarian construction of meanings, and schools as places where the social and the cultural aspects are plotted.

Keyword: Initial Teacher Training- Social Sciences - Law Perspective- Children- Citizenship.

Introducción

En los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para la formación docente inicial (2008) se descubren construcciones en clave de Perspectiva de Derechos:

La enseñanza se define como una acción compleja (...) que requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008, p.12).

Algunas/os de las y los profesores consultados en 2018 sostuvieron, en relación con la propuesta curricular para la formación docente, que: “(...) *no estaríamos trabajando en esta perspectiva*”. En

este sentido, lo que cuestionan de los lineamientos es su potencia y orientación sobre la formación de profesoras/es como sujetos políticos, quedando supeditados al posicionamiento de las y los profesores o de las instituciones formadoras y, a la tarea del estudiante en formación (Zapata, M. J. y otros, 2022 p.109).

Asumimos que, desde el conocimiento de las concepciones se pueden comprender las prácticas educativas cotidianas, así como las razones, motivos, creencias y supuestos que las orientan, consideramos la importancia de hacer explícitos esos saberes, dado que el pensamiento constituido y constituyente es el que guía las maneras de pensar la intervención. Es un proceso que consiste en mirar, escuchar y escribir a partir de la confrontación de los marcos conceptuales disciplinarios en que fuimos formados y los *modelos nativos* de aprehensión de los fenómenos sociales (Cardoso de Oliveira, 1996).

Las sociedades como espacios de construcción colectiva y comunitaria de sentidos

Las sociedades ponen en funcionamiento dispositivos de subjetivación que, de acuerdo a las épocas, van cambiando y se van reconfigurando por diversos y singulares procesos políticos, económicos, tecnológicos y culturales. En la modernidad, la individualización resultó de un complejo juego de saber/poder, que configuraron como emergentes las instituciones de vigilancia; en sociedades pos-modernas, algunas de estas marcas identitarias, se separaron de las lógicas institucionales, para ser pensadas como “autoconstrucciones” que parecen darle un aire de cierta liviandad a un fenómeno complejo (Byun Chul Han, 2020). Las grandes tradiciones sobre el conocimiento y las sociedades, esbozadas por autores de la Modernidad, no alcanzaron a comprender las tramas colectivas y emergentes productoras de desigualdades sociales y culturales. Todos estos cambios, reclaman un abordaje desde lo colectivo y lo comunitario, para visibilizar las prácticas sociales singulares y la construcción de conocimientos desde una Ecología de los Saberes (Boaventura de Sousa, 2009, p.12)

Nos parece interesante comenzar a preguntarnos, siguiendo la línea de Sennett (2006), ¿qué valores y prácticas pueden mantener unidos a los individuos cuando se fragmentan las instituciones en las que viven? Este autor plantea que a su generación le faltó imaginación para responder a esta pregunta, para proponer las virtudes de la comunidad en pequeña escala. La comunidad no es el único medio de cohesión de una cultura; como es obvio, en una ciudad, individuos extraños entre sí habitan una cultura común incluso a pesar de no conocerse.

Es imposible abordar en este breve espacio, la complejidad de este entramado. Para ello proponemos un ejercicio de “desmontaje” (haciendo una articulación derridiana) que nos lleve a pensar en las prácticas de formación docente y las propuestas que se ponen en juego a la hora de enseñar y aprender en este escenario histórico particular, marcado por el regreso del neoliberalismo en varios países de la región.

Sociedades desprovistas de conflictos

El Diseño Curricular para la Educación Primaria (2011-2020)⁶ propone el enfoque interpretativo crítico, para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, y sostiene que constituye un campo de conocimientos en permanente construcción, que tiene por objeto de estudio la realidad social en sus

6 Diseños Curriculares para la Educación Primaria (2011-2020). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primary-23-02-2018.pdf.

diversas dimensiones, entendiendo el acontecer humano como complejo, dinámico y conflictivo (p. 30).

En las propuestas de enseñanza⁷ se analizan interesantes problemas/temas que intentan integrar los diferentes ejes de contenidos que organizan el campo de conocimientos de las Ciencias Sociales⁸: “Creación del Mercosur”; “El uso de los agroquímicos” (Plurigrado); “El espacio geográfico ¿Dónde vivimos? Argentina y sus Provincias”; “Los usos del suelo. Espacios rurales y urbanos. Las ciudades y las localidades”; “Los problemas ambientales: una mirada desde lo social”; “Viajando a través del tiempo y el espacio”; “¿Todos formamos parte? Presupuesto Participativo” y “Mujeres que hicieron patria”.

Para Cordero y Svarzman (2007), enseñar Ciencias Sociales, es procurar desarrollar actitudes científicas, adquirir conocimientos que les permitan analizar y comprender, es decir, explicar la realidad social en la que les ha tocado vivir considerando algunos principios -causalidad, complejidad social, multiperspectividad, cambio/continuidad, interjuego de escalas de análisis- que sustentan el accionar del científico social.

Si bien, en las secuencias se registran temas y problemas que reconocen los aprendizajes y contenidos que definen los diseños curriculares, integrando los diferentes ejes, a partir de preguntas y problemas situados, en las actividades planteadas predomina la perspectiva de *Sociedades sin conflicto*: espacios y tiempos sin interrupciones, la dinámica de las sociedades ligadas a un solo transcurrir del tiempo, una historia con cosas, tiempos y sin actores. Se puede analizar, en algunas propuestas, la intención de reconocer la construcción de los espacios y los tiempos desde una perspectiva colectiva y comunitaria, pero no revisando los procesos que los inauguraron y dieron continuidad. En una de las secuencias, se propone recuperar la posibilidad de retomar la continuidad de un espacio público, en el sentido de *lo común y lo participativo*, en donde las y los niñas/os junto a sus familias se constituyen en protagonistas, retomando la apuesta de la formación de una *ciudadanía crítica*; en parecida sintonía, otras propuestas se interesaron por el protagonismo de la mujer en los procesos actuales e históricos, ingresando la perspectiva de género.

Las Escuelas en tramas de Época

Sandra Nicastro (2017, p. 57) menciona que las organizaciones como la escolar, la familia, la política, están en la época, resultan de la época, expresan y traducen una época. La escuela como lugar en donde se debería explorar e investigar sobre problemas comunes, que problematice la realidad y habilite la construcción de algo nuevo, es una posibilidad que se muestra como pequeños vestigios en el horizonte; entendida y asumida con un rol fundamental en el trabajo comunitario y en relación a él. Podemos decir que también coexisten supuestos de espacios sin conflictos, y que la escuela es para *hacer, entretener*, sin tiempos para la discusión, el debate y la formulación de propuestas. Este *hacer entreteniendo* se asemeja más a los tiempos y espacios del consumo, del ocio mercantilizado que a los tiempos y espacios de lo escolar como *tiempo libre* y separado del mundo del trabajo (Ranciere, 2013; Larrosa, 2019; Simmons y Maschelein, 2014). El tiempo de la escuela es un tiempo libre para el estudio, para la reflexión sobre el mundo:

7 En la primera etapa del trabajo de campo, se analizaron diferentes documentos de trabajo: Diseños Curriculares para el Nivel Primario (2020) y propuestas de trabajo para el Segundo Ciclo (Planificaciones, Secuencias Didácticas, Proyectos Integrados) en las Prácticas Docentes y Residencias Docentes del año 2021.

8 En el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2020), los aprendizajes y contenidos del Área de Ciencias Sociales están organizados en torno a los siguientes ejes: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo y las actividades humanas y la organización social.

La escuela aparece cuando una sociedad decide que los niños y los jóvenes tienen que disponer de tiempo liberado del trabajo, no productivo. La escuela aparece precisamente cuando una sociedad decide que los niños y los jóvenes no tienen que trabajar. Lo que hace es liberar a los niños del trabajo, pero no para prepararlos para el trabajo sino para darles un tiempo distinto y, sobre todo, un tiempo para otras cosas (Larrosa, 2019: p.4).

Ese otro tiempo de lo escolar permite a docentes y estudiantes que algo (nos) pase en términos de experiencia, que el conocimiento y el estudio, el diálogo y el estar con otros nos atraviese de un modo distinto y que nos afecte para después volver al mundo y renovarlo (Arendt, 2007). Si la escuela se vuelve ese tiempo del *rendimiento* ¿qué pasa con esos sujetos libres y autónomos que queremos construir?

Escuelas en alternancia

Al inicio del ciclo lectivo 2021, ante el retorno gradual a una presencialidad cuidada y responsable, el desafío para las escuelas fue diseñar los mejores escenarios posibles (Dussel, 2021). Fue necesario re-visitar las prácticas escolares (Nicastro, 2006) para articular e integrar los saberes docentes en el triple cruce de la escuela como institución: la de un antes de la pandemia, la que se fue re-construyendo en el proceso de la continuidad pedagógica durante el aislamiento y, la que comenzó a re-configurarse en vistas a una nueva habitualidad.

Las disposiciones del Ministerio de Educación preveían modalidades de trabajo articulado de los contenidos priorizados y el desarrollo de capacidades fundamentales, trabajo en equipos para definir núcleos de saberes integradores y proyectos en el que dialogan varios campos de conocimiento/ espacios curriculares para el abordaje de problemáticas reales y situadas.

“Una escuela diferente, comprensiva. No sólo inteligente, sino también sensible y emprededora, con capacidad de evolucionar, de mejorar en el día a día del proyecto, partiendo de la construcción de entornos integrados de aprendizaje”. (Cuaderno 8. Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba, 2021, p.9).

Los espacios y tiempos educativos bajo la modalidad de alternancia se diversificaron, en el sentido de habilitar entornos integrados de aprendizajes para que la presencialidad cuidada reconociera lo sanitario, las disposiciones de organización institucional y, la configuración de mejores condiciones para el enseñar y el aprender, en el sentido de un cuidado pedagógico.

Todas las secuencias analizadas tienen la intencionalidad de reconocer entornos integrados de aprendizajes. En el planteo de los problemas, a veces no aparecen las voces de las y los niñas/os, las consultas se quedan en la exploración de los saberes previos no ligados a la vida de los sujetos sino a los conocimientos escolares, perdiendo *la pregunta* la función didáctica en entornos de los aprendizajes basados en problemas y la construcción de un saber social crítico. Algunos ejemplos:

En la secuencia integrada “El uso de agroquímicos” para un Plurigrado, el problema se construye a partir la presentación de casos locales y la problematización a partir del intercambio con las y los niños:

Vivo en la zona rural de Tres Acequias, en el lugar viven pocos habitantes que nos dedicamos a la producción agropecuaria y otros productores somos quinteros, es decir,

producimos verduras que luego vendemos en el mercado de abasto de Río Cuarto. Últimamente me tuve que acercar a hablar con mis vecinos porque estaban pulverizando muy cerca de las casas

Se proponen las siguientes preguntas para abordar el caso sobre el uso de los agroquímicos:

- ¿Cuál es la importancia del caso?
- ¿Qué actores sociales (personas) están involucrados en esta problemática?
- Si vos fueses María, ¿Qué harías frente a esta situación?

En la secuencia integrada “Los problemas ambientales: una mirada desde lo social” (4° grado), la docente parte de un problema no-problema (Duschatzky, 2010) y las preguntas tienen el sentido didáctico de explorar conocimientos previos:

- ¿Qué entendemos por problemas ambientales?
- ¿Qué problemas ambientales creen que hay en la provincia de Córdoba?

En el recorrido por algunas de las actividades, proponen objetivos de aprendizajes que habilitarían la reflexión y el diálogo; sin embargo, esas intencionalidades en algunas propuestas, se reducen a completar, contestar preguntas, mirar videos, consumir imágenes, sin tiempos para el intercambio, el análisis y la discusión.

- A) En el siguiente mapa, marca y pinta con un mismo color los países que conforman el Mercosur.
- B) Responder las siguientes preguntas:
 - 1) ¿En qué fecha se firmó el tratado?
 - 2) ¿Qué países lo conforman actualmente?
 - 3) ¿Qué permite la integración económica?

Las decisiones docentes en relación de cómo se gestiona el conocimiento de lo social en la escuela, desde la perspectiva que plantean los diseños curriculares, deberían estar atentas a la vigilancia epistemológica, para dar lugar a una transposición didáctica significativa (Chevallard, 1997), principalmente cuando las tareas escolares desconocen a las y los niñas/os como ciudadanas/os de un barrio, localidad, ciudad, región, nación.

Infancias provistas de Ciudadanía

El nuevo siglo está signado por profundas metamorfosis, aquellas certezas que actuaron como coordenadas en la vida social no tienen la misma fuerza, dando lugar a nuevos escenarios. Conceptos, instituciones, representaciones que se forjaron durante más de tres siglos se transformaron, obligándonos a re-visitarnos.

La(s) “Infancia(s)” fue una de las concepciones que heredamos de ese largo proceso de construcción de certezas, produciéndose en estas últimas décadas, registros que dan cuenta de de-construcciones de esta categoría para definirla desde la pluralidad, es decir cuestionando una concepción

esencialista de la misma. Hoy hablamos de “infancias”, y en torno a éstas se abre un abanico de nuevas representaciones.

En un contexto de constantes disruptivos (Korinfeld, 2021), tanto las y los niñas/os, como los adultos se encuentran fragilizados, las marcas sólidas que definían cada etapa, trazando caminos y definiendo movimientos, hoy se desdibujan. Perla Zelmanovich (2003) nos advierte:

Pensar en las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo, en tanto que obviar esta distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil (p. 3).

La infancia, la nuestra y la del mundo, tal como se ha visto desde hace siglos por el ideal humanista no es, no existe, se fue, dice Carlos Skliar (2012), difícilmente vuelva, tal vez nunca existió. No sobrevivió a la globalización, a la escolarización cada vez más temprana, ni a las imágenes pervertidas de la publicidad, ni a las representaciones ingenuas que todos reproducimos. El tema –el niño, hoy, la escuela- que no es un tema sino un desborde de cuestiones, exige algo de detenimiento, de cuidado, pero al mismo tiempo de asumir riesgos, de poner en juego percepciones extremas. Seguimos atentamente la preocupación del autor en que la niñez pierde la posibilidad de hacer y hacerse infancia en tiempos convulsionados, hiper-acelerados, hiperconectados.

Lo que ocurre es una interrupción de la niñez y de la infancia. Ni continuidad ni evolución ni progreso ni circularidad ni elipsis: interrupciones. El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono. Y otras veces la interrupción coincide con el inicio de la escolarización. Y es que también puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción (Skliar, 2012, p. 23).

El Diseño Curricular para la Educación Primaria (2011-2020) propone, desde el punto de vista pedagógico didáctico, el enfoque socio-constructivista, que aborda la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende, generando condiciones para la interacción entre pares; incluye los elementos contextuales para el desarrollo de un conocimiento situado, reconociendo como meta la formación, en los estudiantes, de una conciencia ambiental, histórica y política, con la integración de la dimensión tecnológica, desde una perspectiva social; como modo de garantizar la apropiación de los valores democráticos, la explicación y comprensión de los cambios y las continuidades en las sociedades humanas en el tiempo, como así también la participación responsable y crítica en el proceso de transformación del espacio geográfico: “El desarrollo de estos aprendizajes les permitirá reconocerse como sujetos sociales espacial y temporalmente situados y contribuirá a la formación de ciudadanía” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2011, p. 30).

Nos encontramos con propuestas que caracterizamos de algún modo como *asépticas*, en la que el/la docente desaparece de la escena como sujeto político. Esto lleva o desplaza el discurso y la puesta en juego del conocimiento y desafía a pensar en las infancias desde diferentes lugares: deslidas, excluidas. En algunas de las propuestas analizadas, las actividades siguen un formato tradicional, des-habilitando tiempos para las preguntas y las re-preguntas, como parte indiscutible del pensamiento posmoderno y de las nuevas construcciones identitarias. Esto nos acerca a una mirada

de *infancias dirigidas*, en las que niños y niñas son meros reproductores de una maquinaria que tiene un funcionamiento automático, en donde se hace difícil pensar las diversidades emergentes. Parecería que la perspectiva de Derechos... niñas, niños... infancias de Derechos como supuestos político y epistemológico no alcanzaría para la construcción de propuestas que incluyan infancias ciudadanas y participativas.

Consideraciones finales

Perla Zelmanovich (2003), a partir de un análisis crítico y preocupado sobre las *Infancias*, advierte que se requiere del alojamiento de un Otro, para la construcción de una trama de cuidado; se pregunta sobre las posibilidades de la escuela como institución, de tejer esa trama de significaciones que atempere, proteja y que posibilite el acceso a la cultura como forma de resguardo del desamparo de las diferentes realidades.

Es interesante preguntarnos, en este punto, qué sucedería si tocáramos ese *nosotros* por otro *nosotros*, en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela, entre las familias y las escuelas. Algo así como *adultos con adultos*, al amparo de los niños y de los jóvenes (Zelmanovich, 2003, p. 3).

Nos quedamos pensando y, con la tarea de analizar las propuestas ministeriales y los documentos de trabajo de las y los residentes/ docentes, en clave de una *Ecología de los Saberes* (Boaventura de Sousa, 2009) ya que, en algunos momentos del análisis, ante el tiempo acelerado y disruptivo de las instituciones, nos preguntábamos por las cotidianidades de las niñas y de los niños, las diversidades de mundos posibles y las formas plurales y colectivas de conocimientos.

Nicastro (2017) menciona que las organizaciones como la escolar, la familia, la política, están en la época, resultan de la época, expresan y traducen una época. Las sociedades actuales evidencian profundas tensiones y desigualdades que se reproducen desde las instituciones. La tarea de problematizar las decisiones docentes en el Nivel Primario, nos ayudan a develar y repensar en los supuestos epistemológicos, pedagógicos, éticos y políticos con los que se forman los niños y las niñas de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Arendt, H. (2007). *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid, Herder.
- Boaventura de Sousa, S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. En: *Revista de Antropología*, 39:1 (pp. 13-37). Publicacao do Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Univ. de Sao Paulo.
- Derrida, J (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Duschatzky, S. (2010). *Escuelas en Escena*. Buenos Aires, Paidós.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires, del Estante.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, Colectivo América Libre.
- Larrosa, J. (2019). "Separaciones", en *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires, Noveduc
- Nicastro, S. (2017). *Las instituciones y las organizaciones educativas como objeto de análisis y producción de conocimiento situado. Notas para pensar la formación*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2022, Año 18. (pp.1-17). Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. los Polvorines, Bs. As., Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Salamanca, C. (2011). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* (42). Recuperado de <https://cutt.ly/jkYGGnY>
- Sennett, R (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Sidrán, E. y Grilli Silva, J. (2012). Transitar hacia la profesión docente. La pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Diálogos educativos* (23). Recuperado de <https://cutt.ly/lkYFoU8>
- Skilar, C. (2012). *La niñez pierde la posibilidad de hacerse infancia*. Buenos Aires, FLACSO.
- Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones*. Buenos Aires, FLACSO.
- Svarzman, J. y Cordero, S. (2007). *Hacer geografía en la escuela, reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Zapata M., De Dominici, C., Ortiz, S., Baigorria, M. C., Cabral, N., Galetto, R., Ghiglione, S., Pereyra, A., Mateos, M., (2022) La formación docente en perspectiva de derechos. En: Astudillo, C., Cortese, M., Muchiut, M. (Comp.) *Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior*. Libro digital. Río Cuarto, UNRC, UniRío Editora.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio S. (Comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Relación entre investigación, currículo y transferencias de conocimientos en la carrera de Enfermería de UNTREF

Gladys Rosa Calvo¹ y Elisa Ángela Lucarelli²

Resumen

Esta presentación da cuenta de avances y primeros resultados de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2021-2022, orientada hacia el estudio de la articulación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva desde la perspectiva de los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF. El equipo está dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Gladys Calvo.

En este sentido se busca analizar en profundidad la formación en los quehaceres investigativos que se ofrece en la carrera de Enfermería de UNTREF ya que, como se identificó en los proyectos anteriores, resulta una práctica emergente dentro de su campo profesional. Asimismo, resulta de interés conocer cómo se articula la formación de esta práctica emergente con la formación en la práctica profesional de la Enfermería como práctica dominante de esta carrera de grado.

1 Dra., Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Programación Científica UNTREF. gladysrcalvo@yahoo.com.ar.

2 Dra., Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Programación Científica UNTREF. elucarel@gmail.com.

En consecución con los proyectos anteriores, la estrategia general metodológica está centrada en un modo de operar cualitativo o de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2022). En esta presentación se busca compartir los primeros resultados obtenidos a partir de los cuestionarios realizados a docentes y estudiantes de la carrera. Se obtuvieron categorías que muestran la fuerte relación que hay entre la formación en la práctica profesional sustantiva y la formación en la práctica investigativa durante la carrera a partir del PAE (Proceso de Atención en Enfermería) y las estrategias de enseñanza que favorecen este proceso formativo.

Palabras clave: Currículum – Didáctica – Profesión - Formación en investigación.

Abstract

This presentation reports advances and first results of the research that is being carried out as part of the UNTREF Scientific Programming 2021-2022, oriented towards the study of the articulation between training in research practice and training in research. substantive professional practice from the perspective of the curricular actors of the UNTREF Nursing career. The team is led by Dr. Elisa Lucarelli, with the academic coordination of Dr. Gladys Calvo.

In this sense, it seeks to analyze in depth the training in investigative tasks offered in the UNTREF Nursing career since, as investigated in previous projects, it is an emerging practice within its professional field. Likewise, it is interesting to know how the formation of this emerging practice is articulated with the training in the professional practice of Nursing as the dominant practice of this degree course.

In line with the previous projects, the general methodology strategy is focused on a qualitative or conceptual generation mode of operation with participatory instances (Sirvent y Rigal, 2022). This presentation seeks to share the first results obtained from the questionnaires made to teachers and students of the career. Categories were obtained that show the strong relationship between training in substantive professional practice and training in research practice during the degree from the PAE (Nursing Care Process) and the teaching strategies that favor this training process.

Keyword: Curriculum – Didactics – Profession - Research training.

Introducción

Esta presentación da cuenta de avances y primeros resultados de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2021-2022, orientada hacia el estudio de la articulación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva desde la perspectiva de los actores curriculares de la carrera de Enfermería de UNTREF. El equipo está dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, con la coordinación académica de la Dra. Gladys Calvo y formado por: Claudia Finkelstein, Viviana Scabone, Diego Rombys, Andrea Damonte, Ermelinda Salinas, Malvina Renosto y Nadia Gay.

Su objetivo central es generar conocimiento científico en torno al objeto de estudio anteriormente señalado. En este marco, interesa conocer la perspectiva que tienen los actores curriculares sobre la formación en investigación recibida en las licenciaturas en Enfermería de la UNTREF y especialmente respecto a la articulación de esta práctica investigativa con la formación en la práctica profe-

sional específica. Además, como otro objetivo, se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado.

Estos objetivos se relacionan íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las prácticas investigativas en la licenciatura de Enfermería de UNTREF desde la perspectiva de los actores curriculares? ¿Qué relación presenta la formación en las prácticas investigativas y la formación en la práctica profesional sustantiva en la licenciatura de Enfermería de UNTREF desde la perspectiva de los actores curriculares?

Para el desarrollo de estos objetivos se trabaja con las siguientes anticipaciones de sentido: a) Las carreras de grado de la UNTREF presentan en su propuesta curricular un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales en un área específica. b) La formación en investigación en Enfermería adquiere características particulares propias del campo de las Ciencias de la Salud donde la articulación teoría y práctica presenta un lugar central. Esto se puede observar en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. c) La relación entre la formación en la práctica investigativa y la formación en la práctica profesional sustantiva se basa en el PAE (Proceso de Atención en Enfermería) que permite articular teoría y práctica a lo largo de toda la licenciatura en Enfermería de UNTREF y sentar bases para posibles proyectos de investigación.

El encuadre teórico conceptual

El encuadre teórico conceptual desde el cual se desarrolla esta investigación corresponde a un enfoque didáctico curricular y más específicamente desde una perspectiva didáctica crítica fundamentada (Lucarelli, 2001).

Alicia De Alba (1998) define al currículum como una síntesis de elementos culturales a los que diferentes grupos con distintos intereses llegan en la elaboración de la propuesta a través de diferentes mecanismos de negociación e imposición.

Por su parte, Elisa Lucarelli (1993) considera que el currículum puede ser pensado desde un enfoque integrador, que reconoce que la propuesta curricular y su puesta en práctica son fruto de una tarea compleja, donde son muchos los sujetos que intervienen, razón por la cual, en la definición de este objeto privilegiado de la Didáctica, se conjugan intereses contradictorios de diferentes grupos.

También es importante considerar que el currículum en el Nivel Superior adquiere características propias. Elisa Lucarelli (2001) señala una serie de peculiaridades que identifican al currículum en el nivel superior: alto grado de especificación y diversificación en lo relativo al contenido; orienta los estudios hacia la formación de una profesión; supone el trabajo con un grupo de adultos con trayectoria educativa y hasta con posible experiencia laboral en el rol para el cual se lo está formando; esto exige al docente la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definen a partir de las peculiaridades antes señaladas.

Según ese enfoque, la profesión como estructurante del currículum adquiere un papel estratégico en el nivel superior. Fundamentada en la teoría de los campos bourdiana, (Bourdieu, 2000) esta mirada acerca de la profesión obliga a considerarla como espacio construido sociohistóricamente y, a la vez, estratificado en posiciones con distinta valoración en función de prestigio y poder. Al interior del campo profesional, donde el control de sus fronteras se da por mecanismos de delimitación y exclusión, se producen bienes simbólicos, los servicios. Las estructuras profesionales son consideradas en esta perspectiva, formaciones de orden sociocultural (Pacheco Méndez, 1997) dado que generan

modos de pensar y de actuar particulares de cada campo. Sus miradas acerca del conocimiento, las formas de estructuración del pensamiento y sus valoraciones se trasladan a las instituciones formadoras definiendo articulaciones con, por lo menos, dos objetos didácticos en el nivel superior de educación: la enseñanza y el currículum. Es en este sentido que se afirma que la profesión se hace presente en la situación didáctica a través de dos vías: la profesión de destino plasmada en el diseño curricular y la profesión académica que la encarna en cada clase y en la dinámica institucional (Lucarelli, 2009, 2022).

En este juego la dinámica con la que cada campo profesional va definiendo *sus* prácticas como dominantes, obsoletas o emergentes (Follari y Berruezo, 1981; Díaz Barriga, 1990) se transfiere *al* ámbito de la formación, aunque no de manera inmediata. Este distanciamiento en el tiempo hace que muchas propuestas curriculares en las universidades o en los institutos superiores incluyan en sus contenidos prácticas que ya no son vigentes en el campo profesional.

La estrategia metodológica y la relevancia científica y social

En este proyecto, se utiliza un diseño de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2022). Esto implica que se adoptará una lógica cualitativa o intensiva, que pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Implica trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad (Sirvent y Rigal, 2022). Las instancias participativas propuestas en esta investigación, como formas mínimas de este tipo de estudio, son sesiones iniciales de acuerdos con la cátedra y de retroalimentación al final donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad. Se busca conocer y comprender cómo es la formación de habilidades en el quehacer investigativo y su relación con la formación en las prácticas profesionales sustantivas en las licenciaturas de la UNTREF, ahondando en los sentidos y significados de los actores que participan de este proceso formativo.

Las técnicas de recolección de datos a utilizar son: entrevistas a los docentes de los espacios de formación y cuestionarios a los alumnos que cursan las materias analizadas.

Asimismo, se prevé como técnica de análisis de la información el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), considerado como un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. A través de esta técnica se busca conseguir la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, de manera de tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada, en este caso los procesos del aula universitaria.

Considerando los antecedentes se comprende la originalidad y la relevancia social y académica que presenta este trabajo, dado que se partirá de un estudio didáctico curricular general y se profundizará en torno a la formación en investigación y su relación con la formación profesional sustantiva en la carrera de Enfermería de UNTREF.

Este objeto de investigación resulta de relevancia social y científica ya que la universidad como institución dentro de la sociedad tiene como uno de sus ejes constitutivos, junto a la enseñanza y la transferencia a la sociedad, la producción de conocimiento. Esta tarea adopta características particulares según el lugar y el campo profesional en el que se desarrolle. En las Universidades de reciente creación, como es la UNTREF, las investigaciones sobre sus procesos formativos cumplen un doble propósito: generar conocimiento sustantivo sobre esta problemática, información de base para las

decisiones académicas en el grado, y a la vez, desarrollar la producción científica de la institución en el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria.

Así se busca aportar conocimiento original, desde una perspectiva didáctica-curricular, en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos de grado, ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y formando los profesionales e investigadores.

La elección del caso de estudio, la carrera de Enfermería adquiere también una relevancia social y académica, dado que para esta la investigación es una práctica profesional aún emergente.

Resultados obtenidos

Para responder al problema planteado, se concretó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la ampliación del marco teórico conceptual de la investigación proveniente del Proyecto anterior 2018-2019 y en el rastreo de antecedentes sobre la formación profesional brindada actualmente en la carrera de Enfermería. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas nacionales e internacionales que plantean su preocupación en la práctica profesional de los enfermeros y específicamente por la articulación entre la práctica sustantiva habitual y la práctica investigativa, ya que desde los organismos internacionales de salud se busca impulsar esta última como práctica emergente en Enfermería.

El trabajo con el material teórico implicó la organización de seminarios virtuales internos del equipo una vez por mes durante todo el primer año del proyecto. La lectura y el intercambio permitieron avanzar en el uso de categorías y en la enunciación de las relaciones centrales. También permitieron esbozar el primer esquema del instrumento que se utilizó en el segundo cuatrimestre para obtener información empírica. Asimismo, favoreció la formación teórica y metodológica de algunos integrantes que están cursando sus posgrados en UNTREF.

Durante el segundo cuatrimestre de 2021, además de continuar con los seminarios teóricos, se confeccionó el instrumento definitivo de obtención de la información empírica (un cuestionario virtual dado el contexto de pandemia). Mediante una entrevista con la coordinadora, se revisó el instrumento que implicaba un cuestionario semi-estructurado para docentes y otro para estudiantes. Antes de utilizarlo se realizó un pre-test para revisar la validez y confiabilidad del instrumento. Luego se hizo circular de forma virtual usando los listados de mails que la coordinación nos facilitó. Se obtuvieron respuestas de ambos grupos (docentes y estudiantes) durante noviembre y diciembre de 2021.

Los análisis iniciales realizados durante los primeros meses de 2022, muestran que la mayoría de los actores reconoce que el eje central de la formación en la profesión de enfermero está orientado en el cuidado y contención del paciente y su familia. En este sentido toda práctica y atención de enfermería está dirigida a un ser humano y por ende es necesario la humanización de dichos cuidados para mejorar la salud y proteger la vida. La carrera universitaria de grado los forma en prácticas profesionales centrales para su desempeño. Uno de los docentes lo manifestó de la siguiente manera: *“Son tres los pilares que hacen al buen profesional: aspecto cognitivo, aspecto procedimental y el aspecto actitudinal. Cada futuro profesional de enfermería debe apropiarse y construir y reconstruir conocimientos teóricos, realizar el proceso de atención de enfermería, planificar de cuidados teniendo en cuenta conocimientos teóricos de las materias cursadas, realizar procedimientos invasivos y no invasivos, realizar los registros de enfermería, interpretar indicaciones médicas, trabajar y aprender con sus pares y el equipo de salud, etc.”* (Docente B, 2021). Como se observa, se busca una formación integral del profesional cuya columna vertebral está en el PAE (proceso de atención en enfermería). El PAE es la aplicación

del método científico en la práctica asistencial enfermera, lo que permite prestar cuidados de una forma racional, lógica y sistemática, que resulta de vital importancia cuando se trabaja en el ámbito de las urgencias. El PAE posibilita innovaciones dentro de los cuidados además de la consideración de alternativas en las acciones a seguir. Proporciona un método para la información de cuidados, desarrolla una autonomía para la enfermería y fomenta la consideración como profesional. Consta de cinco pasos: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. La valoración constituye la base de las siguientes fases, pudiendo ser considerada como la piedra angular del PAE.

Resulta significativo que la totalidad de los docentes y la mayoría de los estudiantes (todos menos uno) considere a *la investigación como una práctica profesional* del enfermero y que *existe relación entre la formación profesional del enfermero para la atención de un paciente con la formación en investigación* ya que ambas se retroalimentan: por un lado, la formación profesional para la atención del paciente permite desarrollar su práctica profesional en el campo comunitario y hospitalario. Todo lo que allí ocurre permite pensar en situaciones problemáticas y seleccionar objetos de estudios para investigar. Pero, por otro lado, los cuidados usados en enfermería surgen de la aplicación de estrategias de intervención que se basan en prácticas ya realizadas y analizadas usando EBE (enfermería basada en la evidencia) de las cuales surgen nuevos cuidados. Todo lo que se investiga es un aporte para el avance en cuidados de calidad y mejora la fundamentación y trabajo del enfermero. Así explicita la relación, uno de los estudiantes de la licenciatura en enfermería: *“Porque la investigación permite mejorar las prácticas y a su vez las prácticas plantean problemáticas a solucionar mediante la investigación”* (Estudiante D, 2021). También la plantea una de las docentes: *“La ciencia evoluciona y el profesional enfermero desde el inicio de su formación entiende a la investigación como un pilar de su disciplina, por lo que debe mantenerse actualizado y a la vanguardia de los cambios de su contexto hay nuevos fármacos, nuevas enfermedades, tratamientos, etc.”* (Docente D, 2021). Orellana y Sanhueza (2011) señalan al respecto, que es a través de la investigación que el conocimiento de la Enfermería puede ser depurado al punto de atender con calidad las crecientes y cambiantes necesidades de atención en salud presentadas por las personas, y acompañar con éxito los cambios en los sistemas de salud y viceversa. Según las autoras, contar entonces con competencia en investigación es un requisito primordial en el momento actual para apropiarse y empoderarse del nuevo modelo de cuidado, que permita la transformación cultural de transitar hacia una práctica basada en evidencia que entrelaza la ciencia, la ética, la filosofía y la práctica (Orellana y Sanhueza, 2011).

Algunos de los sujetos curriculares reconocen al *PAE como eje articulador entre la formación profesional sustantiva y la formación en investigación*. Un estudiante lo expresa de la siguiente manera: *“A través de diferentes propuestas como ser los PAE se dirigen las actividades diarias a investigar sobre el conocimiento científico previo sobre cada tema”* (Estudiante A, 2021). Esta idea también aparece confirmada por una investigación realizada por Miranda-Limachia, Rodríguez-Núñez y Cajachagua-Castro (2019) donde buscan comprender el significado que tiene el PAE para los estudiantes del último curso de la carrera de Enfermería en Perú. Una de las categorías que obtienen en los resultados es el *“PAE como herramienta de investigación en su formación profesional”*. Las subcategorías que se desprenden de la anterior son: *“Adquisición de competencia investigativa para el cuidado”* y *“Consolidación de habilidades investigativas con el uso de técnicas”*. La primera está relacionada con la experiencia en el desarrollo de trabajos de investigación. Este proceso de aprendizaje continuo en su formación académica está marcado por la búsqueda de nuevos conocimientos a través de la investigación. La segunda categoría hace alusión a que la carrera de enfermería, siendo una disciplina que fundamenta su intervención en el método científico, necesita que los estudiantes fortalezcan sus habilidades en investigación. En síntesis, el aprendizaje del PAE se torna fundamental para los estudiantes para fomentar el pensamiento reflexivo, razonamiento y juicio clínico. A su vez, la búsqueda

de información con criterio estimula la comprensión y va construyendo significados durante su formación. Esto ayuda a desarrollar su competencia investigativa y entender el porqué de sus acciones.

En este sentido, tanto docentes como estudiantes, identifican no solo a las asignaturas que explícitamente tienen intención de formar en investigación (como Metodología de la investigación o Investigación en enfermería) sino también en otras asignaturas de la carrera donde comienzan a realizar valoración y se forman en la observación (Enfermería pediátrica y del adulto crítico, seminario de PAE) como parte de *las instancias curriculares* que los forman en los quehaceres investigativos. En estas instancias se forman habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento (Moreno Bayardo, 2015) cuyo desarrollo es fundamental para una amplia gama de desempeños y que en el caso del investigador necesariamente tiene que realizarse con un alto nivel. Para ello, se utilizan *estrategias y recursos* en las clases que ayudan a ir acercando a los estudiantes al quehacer investigativo y que se manifiestan en los enfoques didácticos para la formación en investigación epistemológico, metodológico e instrumental (Calvo, 2021) y en las modalidades específicas de articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009) desde la ejemplificación a través de la lectura de informes de investigación hasta la producción de un diseño de investigación con trabajo de campo.

Asimismo, reconocen la realización de la tesis de grado como una posibilidad de articular la formación profesional sustantiva con la formación en investigación. Uno de los estudiantes lo expresa de la siguiente forma: *“Porque la realización de la tesis se basa en la problemática la cual se tiene curiosidad y mayormente es justo en la práctica profesional en donde uno mayormente lo descubre”* (Estudiante B, 2021). También uno de los docentes afirma: *“Considero que articulan correctamente ya que la una se nutre de la otra y/o viceversa aportan al perfil del profesional que propone la universidad”* (Docente B, 2021). La persona que realiza una tesis, tiene la posibilidad de reflexionar sobre los problemas no sólo inmediatos que se encuentran a su alrededor, sino también sobre la relación que tienen éstos con los problemas globales. La importancia de llevar a cabo una tesis radica en que ofrece al egresado universitario la oportunidad de efectuar una lectura de la realidad que rompe con los parámetros de una sola visión, implicando el desafío de reconocer la necesidad de desarrollar una respuesta ante una situación problemática. En este caso, se espera que los estudiantes de Enfermería enfoquen la investigación a la solución de los problemas surgidos en la práctica asistencial para poder tomar decisiones basadas en la mejor evidencia.

La amplia mayoría de docentes y estudiantes (el 94% de estudiantes y el 100% de docentes), consideran que *la formación en investigación aporta a la formación profesional en enfermería* principalmente en dos aspectos: por un lado, la producción de conocimiento científico válido para la atención de los pacientes y, por otro lado, la legitimación de la enfermería como campo científico dentro de las ciencias de la salud. Los estudiantes así lo manifiestan: *“La formación en investigación es la forma que el profesional de enfermería tiene para buscar nuevos métodos o desarrollar actividades con fundamento científico para que este sea válido”* (Estudiante G, 2021); *“Porque ayuda a legitimar nuestra carrera y darle la importancia y valor que se merece”* (Estudiante D, 2021); *“Permite mejorar la mirada sobre la enfermería, adquirir nuevas formas y saberes en la práctica, mejora el contacto con el paciente”* (Estudiante H, 2021). Por su parte, los docentes, también se expresan al respecto: *“Todo lo que se investiga es un aporte para el avance en cuidados de calidad y mejora la fundamentación y trabajo del enfermero”* (Docente A, 2021); *“El aporte de nuevos investigadores potencia y visibiliza el trabajo enfermero a través de publicaciones y presentaciones de resultados de investigación”* (Docente D, 2021). Efectivamente, Varela Curto, Sanjurjo Gómez y Blanco García (2012) aseveran que en Enfermería es importante investigar para: generar nuevo conocimiento y mejorar el ya existente, avanzar como profesión, fundamentar científicamente los cuidados, adaptar los cuidados a la demanda social y tecnológica y consolidar un estatus profesional. Los autores plantean que, para ser reconocida como profesión, la Enfermería necesita tener un reconocimiento social, necesita que la sociedad la iden-

tifique como una actividad autónoma e independiente y para eso necesita desarrollar conocimiento propio e identificar su campo de acción. El crecimiento y reconocimiento social de la Enfermería dependen en gran parte de la investigación, ya que a través de esta se demuestra cómo los cuidados enfermeros contribuyen a mejorar la salud y el bienestar de los usuarios, justificando así su importancia social y la inclusión de sus producciones científicas como parte de las Ciencias de la Salud. Como señala Bourdieu (2000) *el campo científico es el lugar de lucha competitiva* y en esa lucha quiere participar la Enfermería.

Tenemos previsto profundizar en el análisis y la realización de entrevistas en profundidad a algunos de los actores, la triangulación de la información y la elaboración de los informes con los resultados finales obtenidos.

Conclusiones / Reflexiones finales

El análisis de los últimos cuestionarios y entrevistas nos ayudan a sacar algunas conclusiones, las cuales se han venido construyendo a lo largo de estos años de investigación:

- La formación en investigación es considerada por los actores curriculares una práctica profesional emergente en el campo de la Enfermería.
- Esta formación en la carrera de Enfermería de UNTREF está fuertemente ligada a la formación profesional sustantiva logrando una importante articulación teoría y práctica. El PAE (proceso de atención en enfermería) es un articulador en la formación profesional entre ambas prácticas.
- A su vez, la organización curricular de las carreras de grado (sea de forma regular o como Ciclo de Complementación Curricular) con asignaturas que forman en investigación durante la carrera como un eje transversal y andamian la producción de la tesis, favorece a la formación en investigación.

El estudio de este caso, nos permite reflexionar sobre las estrategias que se ponen en juego en la universidad para formar profesionales, en este caso, los enfermeros. Entendemos a la formación universitaria como un campo de estudio inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. El estudio realizado nos permitió avanzar en un entramado donde los aspectos históricos y políticos educativos permiten una mirada contextualizada de los problemas didácticos en la universidad. Este entramado, centrado en la comprensión de las prácticas formativas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Barcelona: Anagrama.
- Calvo, G. (2021). *La formación en investigación en la universidad. El caso de las ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. FFyL. UBA.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

- Follari, R. y Berruezo, J. (1981). “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XI. No. 1 México: CEE.
- Glaser y Strauss (1967). Traducción del Cap. V. “El método Comparativo Constante” en *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Lucarelli, E. (1993). *Regionalización del currículum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: UBA- OPFYL.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2022). “La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones: acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad” *Revista RAES*, XIV (25), pp. 34-47.
- Miranda-Limachi, K., Rodríguez-Núñez, Y., & Cajachagua-Castro, M. (2019). “Proceso de Atención de Enfermería como instrumento del cuidado, significado para estudiantes de último curso”. *Enfermería Universitaria*, 16(4).
- Moreno Bayardo, G. (2015). “La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades” en Mancovsky y Moreno Bayardo. *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Orellana, A y Sanhueza, O (2011). “Competencia en investigación en enfermería” en *Ciencia y Enfermería*. XVII (2), pp. 9-17. ISSN 0717-2079.
- Pacheco Méndez, T. (1997). “La institucionalización del mundo profesional” en Pacheco Méndez y Díaz Barriga, A. (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. México. UNAM. CESU. Porrúa.
- Sirvent M.T. y Rigal, L. (2022). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Libro en vías de impresión).
- Varela Curto, D., Sanjurjo Gómez, L. y Blanco García, J. (2012). “La investigación en enfermería. Rol de la enfermería” en *Asociación Española de Enfermería en Urología*. Núm. 121. Enero/ febrero/marzo/abril 2012. *Enfuro* pp. 19-21.

Gramática y formación docente: una oportunidad para la innovación curricular

María de los Ángeles Corradi¹ y María Soledad Aguilera²

Resumen

En el marco del Proyecto de Apoyo a la Evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras (Resolución N°3075-E-APN-SECPU#ME/17), del que formaron parte el Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante los años 2018 y 2019, llevamos a cabo un proceso de heteroevaluación de los planes de estudio de ambas carreras que involucró el aporte de diferentes actores institucionales: estudiantes, docentes, graduados y evaluadores externos de varias universidades nacionales.

En el transcurso de ese proceso los graduados señalaron con mucha persistencia cierto desajuste entre la formación gramatical rigurosa y descriptiva que habían recibido durante su trayectoria en la Universidad y los conocimientos que se requerían para su enseñanza en el nivel medio, más

1 Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Docente en el Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria doctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE). Sus investigaciones incipientes se ocupan del lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua y en la formación docente; mdacorradi@hum.unrc.edu.ar.

2 Dra. en Ciencias de la Educación. Docente en el profesorado en Educación Especial y la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE). Su tarea de investigación se focaliza en alfabetización académica y procesos motivacionales; saguilera@hum.unrc.edu.ar.

orientados al trabajo sobre el texto como unidad mínima de análisis. De esta constatación deriva nuestro interés por pensar cuál es el lugar que la formación disciplinar en el área de la Gramática debe ocupar en la formación docente.

El recorrido que diseñamos contempla los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba para la enseñanza de la Lengua en el nivel medio y el modo como se ponen en diálogo o entran en conflicto con las trayectorias de formación docente de las que estos actores han participado y las decisiones curriculares que cada uno de ellos toma desde su propia “libertad de cátedra”. Esta mirada pretende inaugurar un camino posible que reduzca la brecha entre la formación y el ejercicio profesional.

Palabras clave: Enseñanza de la gramática - Formación docente - Gramática pedagógica - Innovación curricular.

Abstract

Within the framework of the Project of Support for the Evaluation of University Professors in Letters (Resolution No. 3075-E-APN-SECPU#ME/17), of which the Teaching Staff and the Bachelor's Degree in Language and Literature from the National University of Río Cuarto during the years 2018 and 2019, we carried out a process of hetero-evaluation of the curricula of both careers that involved the contribution of different institutional actors: students, teachers, graduates and external evaluators from several national universities.

In the course of this process, the graduates pointed out with great persistence a certain mismatch between rigorous and descriptive grammatical training that they had received during their career at the University and the knowledge required for their teaching at the intermediate level, more oriented to the work on the text as a minimum unit of analysis. From this observation derives our interest in thinking about the place that disciplinary training in the area of Grammar should occupy in teacher training.

The route we designed contemplates the curricular guidelines of the province of Córdoba for the teaching of the Language in the middle level and the way in which they engage in dialogue or conflict with the teacher training trajectories in which these actors have participated, and the curricular decisions that each of them makes from their own “academic freedom”. This view aims to inaugurate a possible path to reduce the gap between training and professional practice.

Keyword: Teaching grammar - Teacher training - Pedagogical grammar - Curricular innovation.

1. Antecedentes de la investigación

1.1 Antecedentes inmediatos

La Universidad Nacional de Río Cuarto lleva adelante desde el año 2017 un *Programa de innovación curricular y formación docente para las carreras de pre-grado y grado* (aprobado por RCS N° 298/2017) que incentiva la revisión y transformación de los planes de estudio vigentes. En ese marco institucional, el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas implementó, con el finan-

ciamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), un *Proyecto de Apoyo a la Evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras* (Resolución N°3075-E-APN-SECPU#ME/17), del que formaron parte el Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante los años 2018 y 2019. El proceso de innovación curricular que se inició a partir de ese proyecto, todavía continúa vigente en el Departamento y se rige por los lineamientos sugeridos desde la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).

En esta oportunidad queremos enfocarnos en una de las propuestas de innovación curricular que surgió a partir del intercambio con los graduados del Departamento de Letras con motivo del proceso de heteroevaluación de los planes de estudio que acabamos de describir. Consideramos pertinente aclarar que la revisión del currículum para las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura involucró el aporte de diferentes actores institucionales: estudiantes, docentes, graduados y evaluadores externos de varias universidades nacionales. El propósito era que las propuestas que emergieran del intercambio evidenciaran los aportes de los diferentes sujetos que intervinieron en el proceso de revisión.

Particularmente nos centraremos en una de las necesidades señaladas con persistencia por nuestros graduados. Pero antes de llegar al planteo de esta situación-problema, haremos una contextualización que nos permita darle marco. Aunque el título de Profesor (Carrera N° 18, Plan de estudio 1998, versión 3) y Licenciado (Carrera N° 26, Plan de estudio 2013, versión 0) en Lengua y Literatura es habilitante para un espectro variado de inserción profesional: editoriales, medios de comunicación, instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior, entre otros; es válido reconocer que la mayor área de demanda laboral se encuentra en la escuela media. Esto se suma al hecho de que el perfil del graduado del profesorado está pensado en buena medida para ese nivel educativo. De modo que, de los graduados convocados para el proyecto, la mayoría se encontraba trabajando en escuelas de la provincia de Córdoba de gestión pública o privada.

La regulación de los contenidos que se enseñan en ese nivel depende de al menos dos documentos oficiales: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) que conforman una base común para la enseñanza en todo el país y el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba. Estas normativas, de las que nos ocuparemos más ampliamente en otro apartado, prevén para la asignatura de Lengua y Literatura la enseñanza de contenidos que se agrupan en diferentes ejes, uno de los cuales atañe especialmente al conocimiento gramatical y se denomina: *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso)*.

Nos detenemos en este eje porque la inquietud compartida por los graduados en la que pretendemos focalizarnos se relaciona directamente con él y los desafíos que supone su enseñanza en el ámbito educativo. Más específicamente ellos señalaban un desajuste entre el tipo de formación gramatical que habían recibido durante su trayectoria universitaria y los contenidos que debían enseñar a sus estudiantes en la escuela media, lo cual instalaba una brecha entre la formación y el ejercicio profesional.

Con esto que acabamos de mencionar no desconocemos la idea de que todo contenido que llegue a los estudiantes de la escuela secundaria debe estar mediado por un proceso de transposición didáctica. Eso es algo que los graduados entienden muy bien, porque a lo largo de la carrera han tenido materias de formación disciplinar (lingüísticas y teorías literarias, por ejemplo) y también las didácticas específicas asociadas con cada una de ellas (didáctica de la lengua y de la literatura). Más bien intentamos aludir a una diferencia de enfoques entre lo que se enseña en el profesorado y lo que los documentos oficiales requieren para la escuela.

Yendo a lo concreto, el problema que señalaban los graduados era que habían recibido una formación muy sólida en la gramática descriptiva, que tiene como unidad máxima de análisis a la oración. Pero en las escuelas, se requería que manejaran contenidos de la gramática del texto, cuya unidad de análisis es más amplia y se ocupa de nociones teóricas como las de coherencia y cohesión, tipologías textuales, clases y géneros, entre otras.

Esta constatación suscitó nuestro interés y nos hizo pensar cuál es el lugar que la formación disciplinar en el área de la Gramática debe ocupar en la formación docente de los futuros profesores de Lengua y Literatura, qué objetivos debe perseguir y de qué manera se pone en diálogo con las decisiones didácticas y las prácticas docentes que estos actores llevan a cabo en el ámbito educativo en el que se desempeñan.

Las discusiones acerca del abordaje de la gramática dentro del campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura se han intensificado en la última década, luego de que se comprobara que la aplicación del enfoque comunicativo funcional, cuyo propósito apuntaba al desarrollo de la competencia comunicativa, (Cassany, 2008; Gutiérrez Ordóñez, 1997; Mendoza Fillola et al., 1996; Tusón Valls, 1996; González Nieto, 2001) no producía los resultados esperados, porque las dificultades para leer y escribir en armonía con las demandas del contexto comunicativo persistían en los diferentes niveles del sistema educativo (Otañi y Gaspar, 2001 y 2005; Otañi, 2008).

Muchos autores se dedicaron a diseñar propuestas que intentaban zanjar la relación problemática entre la gramática y su enseñanza, sin embargo, aún resultan incipientes los estudios acerca del punto de vista de los docentes a propósito de su formación específica en este campo y el modo en que la ponen en diálogo con sus propias prácticas. Consideramos que incorporar a los estudios existentes la mirada que los docentes en ejercicio pueden tener desde las instituciones en las que se desempeñan hacia sus trayectorias de formación constituye un aporte invaluable a la discusión acerca del papel de la gramática en la enseñanza de la lectura y la escritura.

De ahí que nos propusiéramos recuperar la voz de los docentes en ejercicio acerca de sus propias trayectorias de formación en el ámbito de la gramática y ponerla en relación con sus decisiones didácticas y prácticas en el contexto de la disciplina Lengua y Literatura. Esta mirada pretende inaugurar uno de los senderos posibles para el proceso de innovación curricular que se lleva a cabo en nuestro contexto de trabajo y ofrecer una alternativa como respuesta a las demandas de los graduados que reduzca la brecha entre la formación y el ejercicio profesional.

1.2 Los aportes de una investigación previa

En este apartado queremos recuperar los antecedentes de una investigación que se llevó a cabo desde la Universidad Nacional de Córdoba acerca de la educación gramatical (Supisiche, 2014). Ese trabajo tiene la virtud de incorporar el análisis del lugar asignado a esta disciplina en los documentos curriculares oficiales (NAPs, Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba), así como las concepciones y contenidos trabajados por los docentes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. A continuación, intentaremos referir sucintamente los que consideramos sus principales aportes para esta investigación.

Supisiche (2014) advierte que en los documentos oficiales la formación gramatical tiene un lugar secundario o subsidiario. Se la reserva para las instancias de revisión del texto escrito, pero sin hacer lugar a la reflexión gramatical en sí misma. Esta concepción utilitaria o aplicacionista de la gramática desconoce su potencial cognitivo, el papel esencial que desempeña en el desarrollo del pensamiento abstracto y simbólico. Nadie en la escuela se cuestiona para qué sirve aprender geografía o

matemáticas, pero los contenidos gramaticales siempre están rodeados por un manto de sospecha. Es cierto que ningún hablante nativo necesita aprender gramática para hacer uso de la lengua, pero también lo es el hecho de que la gramática permite hacer consciente el conocimiento implícito que tenemos acerca de ella. Y hacerlo consciente equivale a utilizarlo estratégicamente en función de nuestras intenciones comunicativas.

Otra de las debilidades que señala la autora en su análisis del Diseño Curricular se asocia a la ausencia de fuentes gramaticales que sirvan de consulta para docentes y lectores. Ella advierte: “no hay una sola mención a una fuente gramatical mientras que abunda en referencias textuales” (Supisiche, 2014, pp. 19). La orientación es claramente textualista y no deja lugar para los niveles lingüísticos más básicos que conforman al texto ni para el ejercicio analítico.

Este énfasis en el contenido textual que no se pone en relación con las formas gramaticales que lo sustentan resulta preocupante, porque daría la impresión de que “la escuela (...) quiere formar lectores que comprendan cualquier texto, no sujetos críticos que sometan a cuestión las elecciones lingüísticas” (Supisiche, 2014, pp. 21). El conocimiento gramatical contribuye a la formación de lectores críticos, pero en los documentos oficiales no se propone su abordaje sistemático lo que nos permite suponer que no se lo considera necesario o pertinente para alcanzar los objetivos propuestos.

Con el propósito de recuperar la voz de los docentes en ejercicio respecto de esta problemática, el equipo de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba encuestó a 77 informantes en el plazo de tres años (2011, 2012 y 2013) que eran profesores y licenciados en Letras o Lengua y Literatura y estaban a cargo de esta asignatura en otros niveles educativos. El objetivo era recabar información en torno de tres ejes: 1) concepciones de la gramática, 2) temas gramaticales que seleccionan para sus clases y abordaje que realizan, 3) justificaciones acerca de la enseñanza de la gramática y 4) limitaciones y fortalezas de la formación docente recibida.

A partir de la información recolectada tanto del análisis de los documentos oficiales como de las encuestas a los docentes, Supisiche (2014) y su equipo elaboran un diagnóstico o estado de situación que intentaremos resumir a continuación. Está claro que la enseñanza de una gramática descriptiva que se reduzca al análisis sintáctico no puede resolver por sí misma los problemas de comprensión y producción textual, pero las propuestas texto-discursivas que surgieron con el triunfo del enfoque comunicativo-funcional tampoco lo hicieron. El lugar asignado a la gramática ha sido bastante similar al que propician los enfoques explícitamente anti-gramaticales: ha quedado relegada a un lugar secundario o subsidiario, escindida del texto, y en ningún caso se repara en el potencial que tiene en la formación de sujetos críticos.

2. Objetivos de la ponencia

- Presentar una situación-problema señalada por los graduados del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura durante el proceso de heteroevaluación curricular (Resolución N°3075-E-APN-SECPU#ME/17).
- Retomar los aportes de una investigación previa que se realizó en la Universidad Nacional de Córdoba a propósito del lugar de la gramática en los lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la Escuela Secundaria, así como en las voces de los docentes en ejercicio.

- Presentar los objetivos y la metodología de una investigación incipiente que realizamos en el marco de nuestra formación de posgrado y cuyo propósito es indagar sobre los recorridos de formación docente en gramática dentro de nuestro anclaje territorial.
- Introducir la noción teórica de gramática pedagógica como un concepto que nos permite anticipar la dirección que seguiremos con nuestra investigación.

3. Objetivos de la investigación

Inspiradas en esta investigación que acabamos de reseñar y en la situación problema señalada por los graduados durante el proyecto de heteroevaluación curricular, elaboramos desde nuestro propio anclaje territorial, que es la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y el Instituto de investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE), un proyecto de investigación que tiene como objetivo general la intención de comprender en su complejidad, desde un trabajo colaborativo con profesores y profesoras en ejercicio, las articulaciones entre conocimientos vinculados a la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria-adquiridos en trayectorias de formación diversas-, decisiones didácticas y desafíos propios de las prácticas en el área de Lengua y Literatura como disciplina escolar.

Hablamos de conocimientos adquiridos en trayectorias de formación diversas porque partimos de una concepción de la formación docente como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achilli, 2008). No se trata de la adaptación a un modelo predeterminado (Abrate, 2020) sino de un acontecimiento abierto, continuo, marcado por el sentimiento de incompletitud que sirve de incentivo para el crecimiento profesional. Estas trayectorias no se reducen a la formación obligatoria que debe completarse para obtener una titulación, sino que incluyen todas aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje de las que el sujeto participa con el propósito de enfrentar los sentimientos de inacabamiento e incomodidad que son el combustible de su crecimiento profesional. Podemos mencionar aquí instancias de formación autogestionada en contextos diversos, propuestas o no por los organismos de gestión, capacitaciones institucionales, participación en congresos o jornadas donde el conocimiento se construye de manera colectiva, grupos de estudio, etc.

A partir del trabajo colaborativo con docentes en ejercicio esperamos poder identificar y describir esas instancias de formación, capacitación e intercambio, así como los recursos didácticos vinculados a la enseñanza de la gramática que han estado presentes en las trayectorias de formación docente transitadas por ellos. También conocer y comprender el valor que le asignan a cada una de estas instancias y recursos para la enseñanza de los contenidos gramaticales.

Nos interesa describir los desafíos vinculados a la enseñanza de la gramática en el ámbito escolar que los docentes participantes identifican para sus propias prácticas y reconstruir junto con ellos el modo en que las trayectorias de formación transitadas se articulan con decisiones didácticas y prácticas de enseñanza concretas. Porque asumimos que existe un diálogo inevitable entre el proceso de formación docente, las decisiones didácticas y las prácticas concretas que estos sujetos llevan a cabo en el área de Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2019).

Cuando nos referimos a la práctica docente no estamos pensando exclusivamente en la actividad pedagógica sino más bien en el “conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas” (Achilli, 2008: 23). Aunque habitualmente reducimos las prácticas al despliegue de destrezas operativas, técnicas o para el hacer (Davini, 2015), esta visión resulta incompleta porque deja

de lado que siempre hay un pensar que precede al hacer y que las prácticas no pueden dissociarse del sujeto que las lleva a cabo y se encuentra atravesado por un conjunto de ideas y valores relacionados con su experiencia del mundo.

Esta concepción de las prácticas docentes como intervención en contextos reales y trabajo sobre problemas genuinos, torna muy pertinentes los aporte de Southwell (2020) a propósito de la noción de “posición docente”; categoría teórica que alude a los significados que los sujetos enseñantes construyen en torno de su propia tarea: los problemas, desafíos y utopías que se van creando alrededor de ella, de manera individual o colectiva. Asimismo, dichos significados se encuentran atravesados por el discurso prescriptivo de la didáctica de la lengua y la literatura. Podemos hablar, así, de una tensión entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1991).

La didáctica de la gramática está presente en la formación docente -concebida en sentido amplio- como una de las facetas del “deber ser” y al mismo tiempo entra en diálogo con las prácticas que los propios docentes llevan a cabo en tanto actores sociales. De modo que: didáctica de la gramática, formación docente y práctica docente se nos presentan como categorías de análisis profundamente imbricadas unas con otras.

4. Metodología de la investigación

Para alcanzar los objetivos explicitados se plantea un diseño de investigación cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) que busca acceder a la experiencia de los docentes, valorando los conocimientos que construyen a partir de sus propias prácticas y trayectorias de formación complementarias.

Hablamos de investigación cualitativa en el sentido de un proceso de indagación descriptivo e interpretativo que intenta comprender un problema humano o social (Creswell, 1998, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde nuestro rol de investigadoras procuraremos recolectar una serie de materiales empíricos (encuestas, entrevistas en profundidad, documentos) a partir de los cuales emprenderemos la tarea de describir cuáles son los diferentes significados que los docentes, en su carácter de actores sociales de la actividad educativa, le asignan a sus propias prácticas y a las instancias de formación en las que se han involucrado.

Para la recolección de los datos que nos permitirán reconstruir las trayectorias de formación docente proponemos un trabajo de campo estructurado en tres etapas. En primer lugar, enviaremos a los graduados del Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de sus correos electrónicos, una encuesta acerca de sus trayectorias de formación en el área de la gramática.

En la segunda parte trabajaremos con casos seleccionados según el criterio de máxima variación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), teniendo en cuenta los años de graduación de los participantes, los contextos en los que llevan a cabo su tarea profesional, la formación complementaria que hayan realizado y el interés por participar de la investigación. La interacción con estos participantes se llevará a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Hernández Sampieri et al., 2017; Díaz Barriga, 2014) para las que se solicitará un consentimiento informado.

En la tercera y última etapa realizaremos grupos de discusión (Barbour, 2013; Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014) con los participantes. Estos espacios nos permitirán caracterizar de manera conjunta con los docentes que se desempeñan en la escuela los desafíos vinculados a la enseñanza de la gramática en el ámbito educativo y ensayar propuestas superadoras.

5. Algunas consideraciones sobre la noción de gramática pedagógica

Como se trata de una investigación incipiente, dado que nos encontramos en la etapa de diseño de la encuesta que posteriormente enviaremos a los docentes graduados de nuestro Departamento, aún no tenemos resultados parciales que podamos informar. No obstante, creemos pertinente recuperar una noción teórica sumamente productiva para esta investigación que es la de gramática pedagógica. Algunos autores pioneros en diseñar propuestas que intentaban zanjar la relación problemática entre la gramática como disciplina científica y la gramática como objeto de enseñanza-aprendizaje acuñaron la noción de gramática pedagógica (Castellá Lidon, 1994; Zayas, 1994, 1997, 2006 y 2011), es decir: una gramática que no esté supeditada a una sola teoría lingüística y cuyo propósito esté orientado al uso de la lengua, que no sea concebida como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar un objetivo mayor que es el desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita.

García Folgado (2022) afirma que es posible rastrear en los planteos de algunos autores de mediados del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX la idea de una gramática pedagógica, que parte de la intuición y aplica un método inductivo para avanzar desde las reflexiones metalingüísticas del hablante nativo hacia la elaboración de nociones gramaticales más abstractas como fase final del proceso de aprendizaje. Y especifica que no se trata de pensadores aislados, sino que cada uno de ellos era portavoz de las ideas que circulaban en el ambiente intelectual de esa época. Esta constatación nos permite afirmar, como bien señala el autor antes referido, que: “los mismos temas que se discuten actualmente en Didáctica de la lengua y que preocupan a docentes e investigadores (...) tienen importantes antecedentes históricos” (García Folgado, 2022, p. 39).

Supisiche (2014), por su parte, en la investigación de la que nos ocupáramos en apartados anteriores de este trabajo, desarrolla una noción que se aproxima bastante a la de gramática pedagógica y ella denomina Gramática Significativa como Herramienta (GSH). Según nos advierte la autora, la gramática pedagógica tiene más amplio alcance que la Gramática Significativa dado que esta última constituye una propuesta incipiente “de la que, hasta ahora, solo tenemos el nombre y la intención de elaborarla” (Supisiche, 2014, pp. 59).

La Gramática Significativa es una gramática aplicada que se diferencia de las gramáticas teóricas y empíricas. Su propósito no es la descripción de las unidades de la lengua y del discurso, sino la solución del problema de la educación lingüística. Es decir, su objetivo es mejorar las potencialidades comunicativas de los hablantes a través del abordaje del sistema gramatical.

Esta gramática está dirigida a estudiantes y profesores en su tarea docente en el nivel medio. Se plantea como una alternativa frente al “aplicacionismo” (entendido como la ausencia de transposición didáctica en la enseñanza de contenidos gramaticales) que ha caracterizado a la enseñanza gramatical en la escuela. Se define como un enfoque ecléctico, puesto que selecciona temas, contenidos y perspectivas de las gramáticas teóricas y empíricas en la medida que resulten operativos para comprender y producir textos. Supisiche (2014) la construye como una mirada que apunta a la conciliación de las antinomias que han atravesado el campo de la enseñanza de la gramática.

6. Conclusiones

El recorrido que propusimos para el presente trabajo partió del planteo de una situación-problema enunciada por los graduados del profesorado y la licenciatura en Lengua y Literatura durante el proceso de heteroevaluación curricular de los planes de estudio de ambas carreras que se inició en nuestra Facultad en el año 2017. Ellos señalaron un desajuste entre la formación disciplinar que ha-

bían recibido en su recorrido por la universidad y los conocimientos requeridos por las instituciones educativas para su ejercicio profesional. Más específicamente el problema se debía a que el tipo de instrucción gramatical que habían recibido no era el que necesitaban para enseñar a sus estudiantes. No solamente en lo que hace a la complejidad de los contenidos, que podría reajustarse a partir de un proceso de transposición didáctica. Sino, esencialmente, en lo que tiene que ver con el paradigma gramatical y la unidad de análisis seleccionados por un nivel y el otro: gramática descriptiva que se ocupa de la oración durante la formación universitaria vs. gramática textual que tiene como unidad mínima de análisis al texto en el nivel medio.

Esta situación-problema nos hizo pensar en la gramática como objeto de enseñanza y aprendizaje. Pudimos recuperar algunas consideraciones que hacen respecto de ella tanto el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la Educación Secundaria como una muestra de docentes en ejercicio encuestados en el marco de una investigación previa llevada a cabo por la Dra. Supisiche y su equipo en la Universidad Nacional de Córdoba (2014).

Finalmente, nos propusimos indagar cuál es la situación en nuestro contexto de trabajo y para eso diseñamos una propuesta de investigación propia. El objetivo es reconstruir a partir del trabajo colaborativo con docentes en ejercicio sus recorridos o trayectorias de formación relacionados con la enseñanza de la gramática para luego ponerlos en diálogo con las decisiones metodológicas y prácticas docentes que ellos realizan en sus ámbitos laborales. Para lograrlo, elaboramos un diseño metodológico cualitativo.

Esperamos que los resultados de esta investigación puedan retroalimentar el proceso de innovación curricular del que surgieron y contribuyan a reducir la brecha que existe entre la formación docente y el ejercicio profesional. Entretanto recuperamos la noción teórica de gramática pedagógica como uno de los horizontes que nos guían en nuestra tarea de acortar distancias entre la gramática como disciplina científica y el papel indispensable que esta representa como herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

En tiempos vertiginosos de cambio social, la innovación del currículum puede contribuir a que la universidad se anticipe a los desafíos que implica para sus graduados la inserción en el ámbito profesional. Pero esto requiere de una formación docente comprometida con el cambio y la transformación, no solo en el plano de lo declarativo sino ante todo en el de la acción. Nuevos planes de estudio más flexibles, integrados y transversales solo podrán conseguirse a través de la construcción de propuestas alternativas que tengan en cuenta las problemáticas y desafíos planteados por los actores de las diferentes carreras.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Abrate, L. (2020) *Formación docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barbour, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. México, Ríos de Tinta.
- Castellà Lidon, JM. (1994) ¿Qué gramática para la escuela?: sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos: de didáctica de la lengua y de la literatura*, volumen (2), pp. 15-23.

- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2014) El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz Barriga, Á. y Luna Miranda, A. (coord.) *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43-64). Díaz de Santos.
- García Folgado, M. J. (2022) La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Téjuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35 (2), pp. 15-44.
- Gee, J. A. (2011) *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. Routledge.
- Gee, J. A. (2018) *Introducing Discourse Analysis: From grammar to society*. Routledge.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (C. Blanco y T. del Amo, Trads.). Madrid, Morata.
- González Nieto, L. (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997) Nuevos caminos en la lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa). En Serrano, J. y Martínez, J. (Coords.) *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 14-57). Barcelona: Oikos-tau.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación* [6ta edición]. McGraw Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Mendoza Torres, P. y Cuevas Romo, A. (2017) *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill.
- Mendoza Fillola, A.; López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mercado, R. (1991) Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista infancia y aprendizaje*, (55), pp. 59-72.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) Sobre la gramática. En Alvarado, M. (Ed.) *Entre líneas*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2005) La gramática. En Alvarado, M. (Ed.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Otañi, L. (2008) Una gramática reflexiva y contextualizada. *Revista Limen*, volumen (8), pp. 22-25.
- Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J. (2014) Los grupos de discusión. En Sáenz López, K. A. y Támez González, G. B. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-273). México D.F.: Tirant Humanidades.
- Rapley, T. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la escuela*, volumen (4), pp. 65-78.
- Schettini y Cortazzo (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación formal*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

- Southwell, M. (2020) *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Supisiche, P. (2014) Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística, Tesis Doctoral. Córdoba, Argentina: UNC. Inédito.
- Tusón Valls, A. (1996) Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura. En Lomas, C. (Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 67-108). Universidad de Barcelona: Editorial Horsori.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zayas Hernando, F. (1994) La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, volumen (2), pp. 65-72.
- Zayas Hernando, F. (1997) Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En Martínez Fernández, J. y Serrano, J. *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Oikos-Tau, pp. 211-240.
- Zayas Hernando, F. (2006) Hacia una gramática pedagógica. En Camps, A. y Zayas Hernando, F. (Ed.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 17-30.
- Zayas Hernando, F. (2011) Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, volumen (37), pp. 16-35.

Prácticas y procesos reflexivos en el trayecto curricular de la formación docente del/a profesor/a en Lengua y Literatura

Mónica Lucía Cúrtolo¹, Camila Beatriz Berardo², Violeta Castresana³, Julieta Varela⁴ y María Emilia Videla⁵

Resumen

Esta presentación se origina desde nuestra propia práctica profesional docente y se enmarca en un proyecto de investigación en curso titulado: *Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza*

1 Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Mgter. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Asociada Exclusiva en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Didáctica e Instituciones Educativas. UNRC. monicacurtolo@hotmail.com.

2 Prof. en Lengua y Literatura. Esp. en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Jefa de Trabajos Prácticos Semi-Exclusiva en Planeamiento Curricular del área de Lengua y Literatura, en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en Seminario-Taller de Práctica Docente I. Profesora de Español para extranjeros (CELU). UNRC. camilaberardo@hotmail.com.

3 Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Ayudante de primera Semi- Exclusiva en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Didáctica e Instituciones Educativas. UNRC. violetacastresana@gmail.com.

4 Prof. en Lengua y Literatura. Esp. en Prácticas Redaccionales en el ámbito académico. Diplomada en Currículum y Prácticas escolares en contexto. JTP a cargo de Planeamiento curricular e institucional en el área de Lengua y Literatura y Seminario- Taller de Práctica Profesional Docente I. UNRC. capricorniovarela@gmail.com

5 Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Ayudante de primera Simple en Seminario- Taller de Práctica Profesional Docente I y Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura. UNRC. videlaemilia@gmail.com.

de Lengua y Literatura. Voces de practicantes. En este trabajo pondremos en consideración avances del proceso de investigación y, específicamente, queremos comunicar el trayecto curricular que realizan estudiantes en el área de formación docente desde primero hasta cuarto año durante el cual escriben narrativas que implican procesos reflexivos. Así, en Instituciones Educativas de primer año escriben autobiografías escolares y breves relatos sobre su propio proceso de aprendizaje; en Seminario Taller de Práctica Profesional Docente I de segundo año, producen relatos de experiencia sobre prácticas de lectura con adultos y escriben su propia autobiografía lectora; en Didáctica de tercer año, elaboran relatos sobre talleres de lectura y escritura realizados a partir de prácticas socio-comunitarias; en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura de cuarto año, escriben autobiografías escolares, diarios de practicantes y memorias del practicante. Consideramos que la práctica docente reflexiva permite que los practicantes se cuestionen sobre acciones prescriptas y, por lo tanto, puedan desarrollar su autonomía profesional para construir sus propias propuestas fundamentadas en consonancia con el contexto en el que deben desarrollar sus actividades. Desde esta perspectiva, sostenemos que el enfoque reflexivo sobre la práctica docente es el eje que estructura la formación docente y es el que promueve la realización de transformaciones profundas en las prácticas de enseñanza con el objetivo de optimizarlas.

Palabras clave: Prácticas reflexivas - Formación docente - Narrativas.

Abstract

This presentation arises from our own teaching practices and is part of an ongoing research project entitled: Narratives that enhance reflective practices in teaching Language and Literature. Practitioners' Voices. In this work, we will consider progress in the research process and, specifically, we want to communicate the curricular path that students take in the area of teacher training from their first to their fourth university year, during which they write narratives that involve reflective processes. In first-year Educational Institutions they write school autobiographies and brief stories about their own learning process; in the second-year workshop seminar on Professional Teaching Practices I, they produce experience reports on reading practices with adults; in third-year Didactics, they elaborate stories about reading and writing workshops carried out at social-community projects; in fourth-year Professional Teaching Practicum: Language and Literature teaching, they write school autobiographies, teacher student diaries, and teacher student memories. We consider that these narratives are teacher training devices and that, as such, promote the training of reflective professionals since they allow students to position their actions, their cognitive operations and their decisions at different moments and as objects of analysis. From this approach, we maintain that the reflexive approach to teaching practice is the axis that structures teacher training and is what promotes the realization of profound transformations in teaching practices with the aim of optimizing them.

Keyword: Reflective practices - Teacher training – Narratives.

A modo de introducción

Formamos un equipo de docentes investigadoras del área de Formación Docente del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto de la ciudad de Río Cuarto, provin-

cia de Córdoba, República Argentina. Hemos llevado a cabo diversas investigaciones sobre aspectos relacionados con los procesos de escritura en la formación docente desde el año 2013. Desde el año 2018 hasta la actualidad, nos hemos focalizado en las narrativas en relación con las prácticas reflexivas en la formación docente inicial. Esta presentación se origina desde nuestra propia práctica docente y se enmarca en un proyecto de investigación en curso titulado: *Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza de Lengua y Literatura. Voces de practicantes*.

Cabe aclarar que las narrativas que analizamos pertenecen a nuestros estudiantes que son en su mayoría jóvenes oriundos de la ciudad de Río Cuarto y de la zona de influencia y que realizan sus prácticas profesionales docentes de Lengua y Literatura en distintos escenarios educativos de la ciudad.

En este trabajo, queremos comunicar el trayecto curricular que realizan los estudiantes desde el área de formación docente desde primero hasta cuarto año y también poner en consideración avances del proceso de investigación en curso. Los alumnos del profesorado escriben narrativas que implican procesos reflexivos sobre sus prácticas educativas. Así, en Instituciones Educativas de primer año escriben autobiografías escolares y breves relatos sobre su propio proceso de aprendizaje; en Seminario Taller de Práctica Profesional Docente I de segundo año, producen relatos de experiencia sobre prácticas de lectura con adultos y escriben sus propias autobiografías lectoras; en Didáctica de tercer año, elaboran relatos sobre talleres de lectura y escritura realizados a partir de prácticas socio-comunitarias; en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura de cuarto año, escriben autobiografías escolares, diarios de practicantes y memorias del practicante.

En relación con el proyecto de investigación en curso, consideramos que estas narrativas son dispositivos de formación docente y que, como tales, favorecen la formación de profesionales reflexivos ya que permiten que los estudiantes se posicionen en diferentes momentos y como objeto de análisis, sus acciones, sus operaciones cognitivas y sus decisiones. Al mismo tiempo, estas narrativas se convierten en unidades de análisis que nos permiten indagar sobre los procesos reflexivos que realizan nuestros estudiantes y de esta manera, realizamos una mirada diacrónica de estos procesos reflexivos. En esta oportunidad queremos comunicar algunas de sus reflexiones incipientes presentes en sus narrativas y cómo avanzan hasta elaborar reflexiones más complejas. Es decir, indagamos en los relatos de los estudiantes los distintos procesos reflexivos que ellos realizan y los diferentes niveles que logran alcanzar en cada etapa de la carrera.

(Re)construcción del camino recorrido desde una perspectiva reflexiva

En primer año del Profesorado en Lengua y Literatura, los estudiantes cursan la materia Instituciones Educativas. En este espacio, se reflexiona especialmente sobre la institución educación, sobre la condición de ser fundamentalmente sujetos institucionales y sobre las organizaciones escolares. Nos valemos de dos dispositivos narrativos: la autobiografía escolar y un relato de experiencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

Desde este marco, en consonancia con Gvirtz y otros (2011) entendemos que la educación es una práctica social porque es un hacer que se realiza entre otros; es una acción que tiene una dirección y un significado; tiene la función de transmitir saberes a los miembros de la sociedad; es histórica porque siempre está contextuada en una época y en un espacio; es universal porque todos los grupos sociales llevan a cabo prácticas educativas; y es una institución que tiene sus propias leyes, normas y códigos. Asimismo, consideramos que la práctica educativa es una actividad guiada por valores e intenciones, por eso reflexionar sobre educación implica reconocer sus dimensiones éticas y políticas.

En relación con estas concepciones, se lleva a cabo un análisis institucional teniendo en cuenta las distintas dimensiones del campo institucional y de la organización escuela. Los estudiantes visitan una institución educativa para entrevistar al personal directivo y a un docente de Lengua y Literatura. Los datos recabados se organizan en un informe y luego se lleva a cabo la planificación de una intervención institucional. Por lo tanto, esta asignatura permite el acercamiento de los estudiantes a las escuelas de Nivel Secundario y de esta manera, es la primera vez que ingresan a un establecimiento educativo con la mirada de futuros docentes. Por este motivo, consideramos que esta es la primera práctica profesional supervisada en su trayecto formativo.

Desde estos lineamientos teóricos y en relación con los contenidos de la asignatura, una de las primeras actividades de escritura consiste en la elaboración de una autobiografía escolar que permite evocar el paso por la escuela de Nivel Secundario. En este relato pretendemos que los estudiantes focalicen su mirada desde el recuerdo en algunas de las dimensiones del campo institucional. Entendemos las autobiografías escolares como narrativas personales elaboradas por los sujetos que comienzan a transitar su trayecto formativo. En ellas, los estudiantes recuperan hechos del pasado, lejanos o próximos y los traen al tiempo presente de su formación inicial para reconstruir y comenzar a comprender contextualmente su recorrido escolar. Anijovich (2009) refiere a las autobiografías escolares como espejos o ventanas que “permiten observar, conocer, entender la vida de una persona” (p. 86). De esta manera, escribir historias profesionales y personales puede provocar procesos reflexivos sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida, en este caso en particular del contexto escolar. Esta narrativa habilita procesos de construcción de conocimientos sobre la formación y sobre el campo institucional en el que se lleva a cabo la práctica educativa.

Así, por ejemplo, en sus narrativas los estudiantes recuperan características distintivas de las instituciones educativas a las que asistieron y buscan comprender el tratamiento de situaciones conflictivas:

“Con relación al tema conflicto, no existe un accionar único frente a los conflictos, a veces, se los analiza para buscar una solución, se cita a las partes involucradas y se realiza un trabajo importante para resolverlos. Otras veces, falta comunicación; se acciona frente al conflicto puertas adentro. En algunas oportunidades, se los trata de manera burocrática, pero el problema no se resuelve.” (A.C.)

Otra actividad de escritura es el pedido de un breve relato sobre la experiencia realizada en el recorrido de la materia y que habilite una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Se inician de esta manera, en procesos reflexivos y metacognitivos:

“En cuanto al proceso de escritura, el hecho de elaborar los trabajos prácticos para cada clase, teniendo en cuenta las correcciones de las profesoras, me resultó muy enriquecedor en cuanto al proceso de aprendizaje, ya que pude incorporar cuestiones ligadas a la redacción, formulación de preguntas, considerando el lenguaje académico”. (A.S.)

Podemos sintetizar que los estudiantes, en el recorrido de este espacio formativo, inscriben sus primeras experiencias de prácticas profesionales en el Nivel Secundario y al mismo tiempo, escriben sus primeras e incipientes reflexiones sobre las prácticas educativas y sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En segundo año, los estudiantes cursan el Seminario de Práctica Profesional Docente I cuya temática central es la lectura y su enseñanza. Proponemos aquí la escritura de dos dispositivos narrativos: la autobiografía lectora y el relato de experiencia.

Como punto de partida, retomamos los aportes de la perspectiva sociocultural y etnográfica dentro de la cual habilitamos un recorrido sobre las experiencias de lectura en la conformación de la subjetividad, es decir, la posibilidad que nos brinda de simbolizar, de crear un espacio propio. El primer dispositivo constituye una narración de la experiencia del estudiante/lector que le permite recuperar las huellas de la lectura en su pasado, sus vivencias, las escenas de lectura, los libros que lo marcaron, otros sujetos que intervinieron como mediadores.

El análisis de las autobiografías lectoras, entendidas como narraciones de la experiencia de los estudiantes, relatadas en primera persona, nos permite elaborar, al decir de Tobón Cossio (2020) “una serie de herramientas conceptuales y cuantitativas para establecer un aparato categorial en el que las historias de vida puedan ser analizadas, para que potencien los fines pedagógicos de la formación de docentes y lectores” (p.168). Estas narrativas habilitan procesos reflexivos que van complejizándose en el entramado conceptual de la formación profesional.

En este sentido, podemos rastrear prácticas personales de los autores y experiencias generacionales, compartidas, protocolos de lectura y modos de leer, creencias sobre la lectura, entre otros, ya que como sostiene Rockwell (2001) la lectura no es una práctica aislada, sino que presupone cierta continuidad cultural, pautas recurrentes que tienen un significado social.

En cuanto a las orientaciones para la escritura de las autobiografías lectoras, se consideran la presencia del yo lector, la recuperación de escenas de lectura y libros significativos, recuerdos de sujetos que han intervenido como mediadores en dichas experiencias y el significado subjetivo que se construye respecto de la lectura en su vida.

La escritura de este dispositivo permite a los estudiantes repensarse como hacedores de su historia de lectores y, también, proyectarse en su futuro rol docente. Comenzar a resignificarse profesionalmente exigirá un gran desafío, el “dar de leer” en palabras de Pennac (1992), convertirse en mediadores de lectura. En el siguiente fragmento, podemos leer que la experiencia compartida de lectura conforma la subjetividad y delinea la elección profesional de esta estudiante. Además, identificamos diferentes mediadores que configuraron su experiencia y su pasión:

“La lectura se volvió algo central en mi vida, tanto en el ámbito laboral como en el plano del ocio y, al centrar mi mirada en mi pequeño recorrido como lectora puedo vislumbrar esos instantes que me dirigían hacia un lugar impensado. Muchas personas me condujeron también hasta aquí; mis padres como primeros mediadores entre la lectura y yo, maestros, profesores, amigos.” (M.P)

El segundo dispositivo narrativo, el relato de experiencia, se elabora al finalizar una práctica de enseñanza acotada que desde el año 2018 se lleva adelante en un contexto educativo no formal en los talleres literarios del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). Dicho programa, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNRC, consiste en ofrecer diversos talleres educativos gratuitos a personas mayores de 55 años.

La práctica de enseñanza que se desarrolla en esta instancia propicia el intercambio intergeneracional entre los sujetos participantes y fortalece la construcción de saberes pedagógicos situados en este contexto particular. La realización de los talleres de lectura implica procesos de observación,

planificación, implementación y evaluación. Los mismos se llevan a cabo con el acompañamiento y supervisión de las docentes tutoras.

Al finalizar esta práctica educativa, los estudiantes elaboran un relato de experiencia con el objetivo de registrar en primera persona esta experiencia y reflexionar sobre ella. En este sentido, emergen con mayor asiduidad reflexiones sobre las acciones realizadas y los condicionantes que las atraviesan. Asimismo, es posible advertir en estas narrativas articulaciones entre las experiencias narradas y los marcos referenciales sobre el abordaje de la enseñanza de la lectura. A continuación, el siguiente fragmento narrativo destaca el recorrido de prácticas como instancia de enriquecimiento formativo:

“Considero valioso que desde la cátedra se haya propuesto realizar el primer acercamiento a nuestro futuro profesional en un espacio no formal. La articulación de la institución PEAM con la Universidad Nacional de Río Cuarto, significó para mí una oportunidad de encuentro y de intercambio, con la que pude aproximarme a mi futuro rol como docente.” (C.B)

Podemos concluir entonces que a partir del trayecto que realizan en esta asignatura los estudiantes elaboran reflexiones relacionadas con el propio recorrido lector y que se convierten en aportes para la construcción de su identidad profesional. Además, en la narración de sus relatos de experiencia elaboran incipientes reflexiones sobre estas prácticas docentes contextualizadas.

Recorriendo el trayecto formativo en clave reflexiva

En tercer año, los futuros docentes transitan por el espacio formativo que propone la materia Didáctica. Entendemos que la Didáctica puede considerarse la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben, en consonancia con Litwin (2008). Así, su objeto de estudio es la enseñanza, entendida esta como proceso y como práctica social contextualizada. En esta asignatura, ponemos en consideración fundamentos teóricos de las perspectivas didácticas actuales con el objetivo de promover saberes que construyan sentidos sobre la realidad educativa. Al mismo tiempo, al analizar las contribuciones de la Didáctica orientamos a nuestros estudiantes para que proyecten formas de intervención profesional en procesos de enseñanza contextualizados. En este sentido, retomamos aportes de teorías de la enseñanza y del aprendizaje en función de la construcción de propuestas didácticas fundamentadas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

En la propuesta de esta cátedra, los estudiantes preparan talleres de lectura y de escritura en el marco de un proyecto de prácticas socio-comunitarias. Estos se implementan en una institución de la ciudad que presta apoyo escolar a niños que asisten a la escuela primaria.

La metodología específica de los talleres se aborda desde la cátedra y también se contempla en la planificación de los mismos. La preparación y puesta en marcha de los talleres da cuenta de procesos en distintas fases: prepráctica, práctica y postpráctica, en términos de Jackson (2002). Especialmente en las fases preactiva y postactiva los estudiantes dialogan con el equipo de pares y con las profesoras tutoras para tomar decisiones consensuadas y fundamentadas teóricamente. Estas fases son momentos clave para la reflexión porque se piensa sobre la práctica en un tiempo diferido. En cambio, la fase interactiva se caracteriza por la imprevisibilidad, simultaneidad y espontaneidad, aunque los talleristas siempre cuentan con el acompañamiento de las profesoras tutoras.

Luego de la implementación de los talleres de lectura y de escritura, los estudiantes elaboran relatos en los que rememoran la experiencia vivida que están entrelazados con reflexiones sobre esta práctica a partir de marcos teóricos abordados en la cátedra. Consideramos que estas narrativas son dispositivos de formación docente que propician la formación del profesional docente reflexivo. En este sentido, adherimos a la concepción de Anijovich (2009) sobre las narrativas como dispositivos de formación docente. Estos dispositivos permiten que los estudiantes se posicionen en diferentes momentos y como objeto de análisis, sus acciones, sus operaciones cognitivas y sus decisiones. En el siguiente fragmento narrativo podemos leer una reflexión sobre la experiencia vivida en relación con conceptos específicos trabajados en la materia.

“Quisiera rescatar lo que el trabajo de planificación implica en relación con el diseño de actividades. Proceso que podemos denominar construcción metodológica teniendo en cuenta la definición propuesta por Edelstein (1997), es decir, reconocer al sujeto que diseña dicha propuesta y pensarlo como un acto singularmente creativo. Fue una experiencia muy significativa que me permitió reflexionar sobre nuestro rol como futuros docentes del área de Lengua y Literatura, la complejidad de esa tarea y la responsabilidad que conlleva.” (P.M)

Para concluir, podemos advertir que en el recorrido de este trayecto formativo los estudiantes han internalizado conceptos procedentes de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que les permiten analizar sus propias prácticas con otro nivel de complejidad en relación con los espacios formativos de años anteriores. Por este motivo, las reflexiones tienden a ser más específicas y más profundas.

En el cuarto año de la carrera los estudiantes cursan la materia Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Este espacio disciplinar toma como objeto de estudio las prácticas de enseñanza caracterizadas como prácticas sociales construidas y contextualizadas socio-históricamente, y atravesadas por múltiples determinantes que inciden significativamente en las propuestas pedagógico-didácticas. Las prácticas son consideradas como proceso y construcción subjetiva entre sujetos epistémicos, sociales y contextualizados que intervienen con sus cosmovisiones, valoraciones e intenciones.

Debido al carácter complejo que caracteriza a este objeto de estudio y que recuperamos de Sanjurjo (2015), planteamos la necesidad de un enfoque teórico- metodológico que permita dar cuenta de su singularidad y especificidad. Abordamos las narrativas de los practicantes como dispositivos, es decir, modos de organizar la experiencia formativa en los cuales los sujetos protagonistas interpelan progresivamente la práctica docente a través de la interacción consigo mismo y con otros. Trabajamos sobre las huellas del recorrido por el propio trayecto formativo y consideramos que el acto de narrar(se) a sí mismos habilita una mirada posible para comprender la configuración del docente de Lengua y Literatura como profesional de la educación.

Los estudiantes escriben diversas narrativas a lo largo del trayecto de prácticas profesionales: autobiografías escolares, diarios de practicantes y memorias del practicante. A partir de estos relatos y siguiendo los aportes de Caporossi (2015), nos interesa particularmente cómo estas producciones favorecen procesos de reflexión, por lo que investigamos temáticas, articulaciones entre teoría y práctica, reflexiones sobre la propia práctica, y potenciales transformaciones a partir de las reflexiones emergentes en los dispositivos narrativos.

Con respecto a la escritura de autobiografías escolares, debemos destacar que el género pacta la constitución de una subjetividad que se asume como protagonista de su propio recorrido por

el sistema escolar, recuperando y valorando experiencias de enseñanza y de aprendizaje que han sido relevantes para el sujeto. En relación con las autobiografías escolares de primer año podemos señalar diferencias. Las de primer año evocan el paso por la escuela poniendo el foco en aspectos más generales y las de cuarto año se enfocan en aspectos más específicos relacionados con el futuro rol docente. Consideramos que los estudiantes que están transitando este trayecto formativo, se encuentran en una posición diferente de la de los alumnos de primer año. Por lo tanto, y siguiendo a Sanjurjo (2002), con lentes que les proporcionan los marcos teóricos analizados pueden ver críticamente aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con los contenidos a desarrollar, con las estrategias de enseñanza, con el rol docente, entre otros aspectos.

La siguiente reflexión recupera las estrategias didácticas que los docentes han utilizado y que han permitido tener experiencias de aprendizaje positivas o negativas:

“Había todo tipo de estrategias orientadas a despertar nuestro interés, que al menos conmigo funcionaban, como juegos, desafíos y apelaciones a nuestros gustos como grupo humano puntual. Desde ese momento, no sólo empecé a ver la docencia como una profesión realmente noble que tiene la capacidad para incidir en la vida de las y los alumnos de manera positiva y enriquecedora —en el sentido académico y personal indistintamente—, sino que también comprendí que algo dentro mío se movilizaba mucho con esta asignatura en particular.” (S.V)

A su vez, podemos destacar la importancia de lo colaborativo en la constitución del saber docente o de la configuración de una subjetividad lectora ya que en las autobiografías lectoras y escolares aparece la figura central de un otro mediador o docente que ha permitido el acercamiento, ha acompañado los diferentes procesos.

De esta manera, todo proceso de reflexión acontece en un contexto institucional, social y político, constituido por otros sujetos que orientan. Además, la reflexión implica un tiempo de aprendizaje para que pueda volverse práctica explícita, consciente y constante, según Anijovich (2009).

A continuación, proponemos la escritura del diario del practicante. Este se presenta como un relato autobiográfico que aglutina sentimientos, sensaciones, opiniones, interpretaciones sobre las propias prácticas pedagógicas.

La escritura del diario se realiza de manera simultánea a las prácticas y en él es posible advertir no solo los acontecimientos de clase sino las primeras reflexiones en torno a las decisiones que se van tomando. Seguidamente leemos las referidas a la selección de contenidos y a las estrategias de enseñanza:

“Es un eje bastante complejo, deberemos hacer un corte significativo, tanto en la cantidad de contenido como en la importancia de los mismos” (M.G)

Tengo la sensación que de estos cuatro rasgos específicos que propone Amar Sánchez, hubo uno, el de la Interdependencia formal, que no les quedó del todo claro. A pesar de que lo explicamos más de una vez y que insistimos en que nos dijeran si seguían sin entenderlo, siento que no todos alcanzaron a comprender” (M.P)

Advertimos que los estudiantes llevan adelante procesos reflexivos que se complejizan en el transcurso de la propia trayectoria formativa y pueden objetivarse a partir de los dispositivos de escritura.

En última instancia, proponemos la realización de las memorias. La elaboración de estas narrativas al finalizar la residencia dialoga con la escritura del diario del practicante que previamente permite recopilar información sobre diversos aspectos. Mencionamos, por ejemplo, las instituciones educativas donde se han realizado dichas prácticas, el grupo de estudiantes y la propia intervención del sujeto practicante durante este proceso formativo. A partir de la escritura de los diarios, los procesos reflexivos juegan un rol central en la comprensión de los aspectos registrados y en la producción de nuevos conocimientos respecto de la práctica profesional situada. Los temas que emanan en la escritura de los diarios de practicantes se convierten en insumos para reflexiones más complejas que habilitan la escritura de las memorias.

Desde el equipo de cátedra consideramos que las memorias son narraciones escritas por los practicantes en las que comunican sus experiencias de prácticas docentes, conflictos y emociones, a la vez que construyen reflexiones fundamentadas en nociones teóricas. Estas producciones hacen referencia a un período de tiempo determinado que ya ha concluido; a partir del recuerdo de esas experiencias se inicia el análisis de lo vivido por medio de una relación dialéctica entre teoría y práctica. El enunciador, en primera persona, da cuenta de las experiencias de su trayecto formativo y establece relaciones entre estas y los conceptos teóricos abordados. Además, reflexiona respecto de las decisiones que ha tomado como sujeto practicante inserto en contextos particulares y realiza una valoración crítica y constructiva de su práctica profesional.

Este último fragmento nos abre camino al análisis del papel de la reflexión durante todo el trayecto formativo, su valor e implicancias en la formación de profesionales.

“Comprender que era necesario hacer conscientes nuestras decisiones a la hora de diseñar la planificación de cada clase, juzgar su pertinencia o no en función de los objetivos, repensarlas y recrearlas fue una de las primeras cuestiones que, para mí, fue en extremo reveladora y que me sirvió como guía para el resto de las instancias. En esto tuvo mucho que ver el espacio de consulta con la docente tutora... reitero la importancia de los espacios de consulta pues fue en ellos en donde hice el mayor trabajo de reflexión”
(G.B)

En definitiva, podemos leer en estas narrativas diferentes reflexiones con mayor nivel de complejidad y de detalles que dan cuenta de la construcción de conocimientos sobre la propia práctica. El desarrollo de la capacidad reflexiva favorece la construcción de saberes profesionales y permite asumir el desafío de generar transformaciones en el desarrollo profesional.

Algunas conclusiones

La escritura de narrativas moviliza al estudiante a desplazarse una y otra vez, de diferentes modos y con sus tiempos, trazando direcciones singulares y buscando resignificar su propio trayecto educativo, volviendo sobre él al compás de marcos teóricos referenciales con el asesoramiento de las profesoras tutoras y con el acompañamiento de sus parejas pedagógicas con quienes es posible el diálogo, la crítica y la reflexión.

En este sentido, podemos distinguir diferentes reflexiones, unas ligadas a los propios trayectos personales tales como las autobiografías escolares con las que evocan el paso por la escuela secundaria o las autobiografías lectoras con las que rememoran la construcción del camino lector; otras sobre su propio proceso de aprendizaje, otras relacionadas con las diferentes instancias de prácticas ofrecidas desde el trayecto formativo de la carrera. Asimismo, al recorrer los distintos espacios for-

mativos del trayecto curricular los estudiantes habilitan reflexiones con mayor nivel de precisión teórica estableciendo diálogos fecundos entre teoría y práctica. Emerge así, la construcción de conocimientos profesionales respecto de la complejidad de la práctica. Decimos que la construcción de estos conocimientos no se da de manera lineal, sino de manera espiralada ya que se producen avances y también retrocesos para alcanzar luego, mayor nivel de complejidad.

En el último año del Profesorado, los estudiantes concluyen el trayecto curricular con las Prácticas Profesionales docentes. En ellas se retoma y cierra, momentáneamente, el proceso reflexivo iniciado desde primer año en el área de formación docente. Destacamos que este cierre es transitorio ya que esperamos que, a partir de los conocimientos construidos, nuestros egresados hayan podido internalizar los procesos de reflexión y comprender que estos son fundamentales en la formación de un docente profesional y crítico. De esta forma, apostamos para que esta actitud reflexiva permanezca durante el trayecto de socialización profesional, en aquellos lugares del ámbito laboral en los que también se configura el rol docente.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caporossi, A. (2015). “La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes” en Sanjurjo, L. y otros. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Edelstein, G. (1997). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Camillioni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* (1996). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gvirtz, S., Grimberg, S. y Abregú, V. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). “Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la Didáctica” en *Las configuraciones didácticas* (1997). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona, España: Editorial Norma.
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural. Conceptos para el estudio de los libros escolares” en *Revista Educacao e pesquisa*, 27, 001. Universidad de Sao Paulo, Brasil.
- Sanjurjo, L. (2002). “Teorías que fundamentan las prácticas reflexivas” en Sanjurjo, L. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (pp. 19-50). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2015). “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas” en Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Tobón Cossio, J.C. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias sociales y educación*, 9, 17, pp. 163-173. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342854350_La_autobiografia_lectora_una_herramienta_para_la_construccion_de_sentido_en_el_quehacer_docente.

Las Prácticas Sociales Educativas en la UNCuyo: Facultad de Filosofía y Letras

Miriam Liliana Fernandez¹

Resumen

En esta ponencia se relata una experiencia de innovación curricular relacionada con el proceso de actualización de Planes de Estudios de las Carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo con la curricularización de las Prácticas Sociales Educativas. Para la recolección de información se han realizado entrevistas a informantes claves y buceo bibliográfico.

Las Prácticas Sociales Educativas se han introducido en la Universidad Nacional de Cuyo en la reforma curricular que comenzó en el año 2015. A partir de las normativas elaboradas en la Universidad y en las diferentes Unidades Académicas como, por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Letras, en donde, se ha avanzado en su implementación dentro de cada carrera a partir de una determinada carga horaria y con complejidad creciente. De esta forma se han introducido diferentes espacios pedagógicos que tienen por objeto vincular los contenidos teóricos y herramientas metodológicas relacionadas con cada carrera para vincularse con problemas sociales en un diálogo de saberes. Se trata de trayectos transversales que buscan una formación integral.

1 Esp. en Docencia Universitaria; Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación; Prof. Titular Semiexclusiva Efectiva de Gestión de Proyecto y Pasantía; Política y Legislación Educativa; Prof. Asociada Interina de Educación No Formal. Universidad Nacional de Cuyo. (mfernandez92@ffyl.uncu.edu.ar).

En la Universidad Nacional de Cuyo, se ha realizado un proceso de análisis crítico surgido de debates, sobre los modelos de extensión universitaria que se ponían en práctica para la comunidad, en cada una de las Unidades Académicas. Estos modelos respondían a las características de las Prácticas Sociales Educativas. Las conclusiones que surgieron a partir de esto fue que era necesario que la extensión crítica se integrara a las demás funciones de la Universidad: docencia e investigación.

Palabras Clave: Prácticas – Sociales – Educativas – Universidad – Currículum.

Abstract

This paper reports an experience of curricular innovation related to the process of updating the Study Plans of the Careers of the Faculty of Philosophy and Letters, National University of Cuyo and the curricularization of Educational Social Practices. For the collection of information, interviews with key informants and bibliographic diving have been carried out.

Educational Social Practices have been introduced at the National University of Cuyo in the curricular reform that began in 2015. Based on the regulations developed at the University and the different Academic Units, such as the Faculty of Philosophy and Letters, where, progress has been made in its implementation within each career from a certain workload and with increasing complexity. In this way, different pedagogical spaces have been introduced that aim to link the theoretical content and methodological tools related to each career to link with social problems in a dialogue of knowledge. These are cross-cutting paths that seek comprehensive training.

At the National University of Cuyo, a critical analysis process emerged from debates on the university extension models that were put into practice for the community, in each of the Academic Units. These models responded to the characteristics of Educational Social Practices. The conclusions that emerged from this was that it was necessary for critical extension to be integrated into the other functions of the University: teaching and research.

Keyword: Internships - Social - Educational - University – Curriculum.

Introducción

Algunos de los autores que se expresan sobre las Prácticas Sociales Educativa como Medina y Tommasino (2018) quienes, a partir de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Nacional de Rosario, desde la Secretaría de Extensión Universitaria, plantean la necesidad de efectuar un análisis crítico de los modelos de extensión universitaria y de propiciar el debate sobre el modelo de universidad que se pretende para la comunidad. En este sentido, el trabajo propone pensar la extensión integrada al hacer universitario cotidiano y no como un apéndice que se adueña del compromiso social universitario. Expresan que no se concibe a la extensión como aquello que no forma parte de la docencia ni de la investigación, sino con una mirada integral de la formación de estudiantes y docentes.

Por otra parte, también Cecchi y Oyarbide (2020), explican que existe una tendencia en las Instituciones de Educación Superior a repensar sus sentidos, misiones y funciones. Se trata de un posicionamiento crítico que busca la consolidación del compromiso social de las Instituciones. Además, se propone concretar intenciones transformadoras que, tanto en Argentina como en otros

países de la Región, buscan sistematizar e institucionalizar procesos de articulación en la relación con el territorio, los movimientos sociales y las organizaciones mediante procesos de curricularización. Constituyen experiencias diferentes que necesitan institucionalizarse a través de diversas formas, como por ejemplo las denominadas Prácticas Sociales Educativas o similares, con distintos formatos y sentidos. De este modo, según la relación que entablan con el territorio o comunidad y la interpretación del sentido de las prácticas, se pueden mencionar modalidades antagónicas: una difusionista transferencista con un claro sesgo iluminista que se relaciona en forma unidireccional y asimétrica con el entorno y otra, vinculada con la extensión crítica que sostiene una relación dialógica y de carácter más horizontal en el vínculo con los actores territoriales. En línea con la segunda modalidad, los autores hacen hincapié en la importancia de señalar que se ha observado una tendencia hacia la consolidación de procesos de interacción de las universidades públicas con el contexto. Esta interrelación adquiere proporciones relevantes con una complejidad creciente en tiempos de pandemia como los actuales, por lo que se hace necesario una reflexión profunda sobre la praxis y sus posibilidades de transformación.

Al respecto y reafirmando lo expuesto por los autores mencionados, Erreguerena (2020), explica que con distintos formatos y denominaciones, numerosas universidades del país avanzan en experiencias de curricularización de espacios pedagógicos que vinculan las problemáticas sociales con los contenidos teóricos y herramientas metodológicas generando espacios integrales de diálogos de saberes, evitando de esta forma un distanciamiento entre la propuesta académica y el compromiso social universitario.

Experiencia contextualizada

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) no ha sido ajena a todos los pasos que se vienen describiendo, ya que a partir del diálogo con informantes claves², se puede decir que se ha llevado adelante un proceso de análisis crítico a partir de debates en diferentes instancias, sobre los modelos de extensión universitaria que se ponían en práctica en la UNCuyo para la comunidad, en cada una de las Unidades Académicas. Las conclusiones que surgieron a partir de esto fue que era necesario que la extensión crítica se integrara a las demás funciones de la Universidad: docencia e investigación. Además, de no observar a la extensión como un “apéndice” que se enfoca en el compromiso universitario, sino más bien integradas al hacer cotidiano de la Universidad.

De esta forma, con una mirada renovada, se pensó en una formación integral de estudiantes y docentes, a partir de una tendencia a reflexionar sobre el sentido, misión y función de la universidad, con un posicionamiento crítico, que busca consolidar ese compromiso social en la institución.

Por otro lado, se comenzó a trabajar en la sistematización e institucionalización de procesos de articulación en relación con el territorio, los movimientos sociales y la organización, que se venían llevando a cabo desde algunas unidades académicas, mediante procesos de curricularización.

A partir de estas acciones, se aprovechó el momento oportuno para hacer realidad las Prácticas Sociales Educativas, resaltando su valor y diferenciándolas de otras modalidades como el aprendizaje en servicio, el voluntariado universitario, las pasantías, etc.; teniendo en cuenta, siempre, las tres funciones principales de la Universidad antes mencionadas: docencia, extensión e investigación.

2 Esp. Adriana García, ex Secretaria Académica de la UNCuyo y directora de la Diplomatura de Posgrado de Prácticas Sociales Educativas de la FFyL y Cs Políticas de la UNCuyo (28/9/2021). Dr. Fabio Erreguerena, ex responsable de la Secretaría de Extensión de la UNCuyo y miembro del Comité Académico de la Diplomatura de Posgrado de Prácticas Sociales Educativas de la FFyL y Cs Políticas de la UNCuyo.

Los primeros pasos comenzaron con algunos referentes que trabajaban en el Rectorado y que contaban con experiencias en diferentes modalidades de aprendizaje. Ellos comenzaron a impulsar las mencionadas prácticas que surgieron con diferentes formatos y sentidos dentro de lo que se desarrolló como “extensión crítica”, entendida como el brazo cultural de la Universidad hacia la sociedad, trabajada por diversos actores universitarios: estudiantes, docentes y no docentes.

Para fines del siglo XX, se hablaba de “extensión crítica” en la UNCuyo y fue a partir del año 2008 cuando se comienza a instalar con diferentes programas y proyectos. En el año 2014, se comienza a trabajar más en profundidad y es entonces que surge la necesidad de nuevas ordenanzas para la modificación o creación de nuevas carreras, se comenzó a pensar cómo transformar los planes de estudio e incorporar diferentes actividades y contenidos que se consideraban relevantes y por lo tanto tenían que estar presentes para el desarrollo de capacidades demandadas por la realidad, para la formación integral de los estudiantes. Dentro de estos temas considerados importantes se encontraban las Prácticas Sociales Educativas que fueron incluidas luego de muchas discusiones y debates, debido a que no eran comunes a las 14 Unidades Académicas de la UNCuyo.

En dicho proceso tuvo mucho que ver la elaboración del Plan Estratégico de la Universidad, pues, en las discusiones que se fueron dando sobre la Educación Superior y el reconocimiento de la educación como un derecho humano, un bien social, un deber de los estados es que se consigna en sus artículos las Prácticas Sociales Educativas con el consiguiente compromiso de ponerlas dentro del currículum.

En uno de los objetivos de dicho Plan, se plantea la transformación de los Planes de Estudio y la incorporación de diferentes actividades que se fueron dejando de lado en otras oportunidades como: la actividad física saludable, los idiomas con una carga horaria más importante, la virtualidad y las Prácticas Sociales Educativas.

Así, en las nuevas Ordenanzas se presentan ciertos lineamientos para la incorporación al currículum de las PSE de forma organizada, con cargas horarias establecidas y con complejidad creciente que el estudiante deberá cursar a lo largo de la carrera. La idea inicial que se presentó a partir de material de estudio a todas las unidades académicas, resaltaba la idea de interrelación de la Universidad con el contexto a partir de una relación dialógica y de carácter horizontal en el vínculo con actores en territorio, con comunidades concretas. Además, era importante tener en cuenta que se debía evitar el distanciamiento entre la propuesta académica y el compromiso social universitario, procurando lograr un verdadero diálogo de saberes.

En la Unidad Académica que se incorporó más fuertemente, por considerarlas más próximas a varias disciplinas fue en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que comenzó con una nueva concepción de la extensión y la conformación de cátedra de PSE, esto fue considerado como un paso importante pues existía una tendencia a confundirlas con las Prácticas Profesionales.

En esta unidad académica se encuentran las carreras de Trabajo Social y Sociología, esta última fue la primera en generar el espacio para dichas prácticas. Estas carreras presentan un fuerte contacto con el estudio de la realidad contemporánea, también la carrera de Comunicación Social se encuentra revisando y renovando su plan de estudio al que se incorporarán las PSE.

Por otro lado, otras Unidades Académicas también han comenzado a dar sus primeros pasos: Medicina, Odontología y Arte a partir de profesores que se enfocaban en la importancia de las Prácticas Sociales Educativas, realizando diferentes experiencias en comunidades concretas, siempre a partir de “voluntades”, de personalidades que comenzaban a enfocarse en la importancia de dichas prácticas, pues sus primeros pasos no fueron institucionales como se llevó a cabo luego a partir de

las ordenanzas del Rectorado N° 7/16 y la N° 75/16 que dieron las bases, la plataforma, para que las otras unidades académicas comenzaran a interiorizarse en el tema.

La ordenanza del Rectorado N° 7/16 aprueba los “lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo” propuestos por la Secretaría Académica del Rectorado. En ella consta el marco normativo en el que se basó para dichos lineamientos y las propuestas, en diferentes apartados, de nuevos espacios curriculares a incorporar en los nuevos planes.

Con respecto a las Prácticas Sociales Educativas la misma expresa que dicha iniciativa contribuirá a alcanzar una universidad más integral que articule las funciones, que enseñe, investigue y haga extensión de una forma armónica. Entonces, propone incorporar al trayecto académico del estudiante universitario espacios que integren las tres funciones de la universidad antes mencionadas, en las que puedan desarrollar acciones educativas teórico – prácticas en un entorno territorial, en articulación con organizaciones sociales, promoviendo el diálogo de saberes, entre otras cosas.

Por otra parte, la ordenanza N° 75/16 del Rectorado, regula lo normado en la ord. 7/16 antes mencionada y en su artículo 4° establece “incorporar las prácticas sociales educativas en los diseños curriculares de los planes de estudio de las carreras de pre-grado y grado como estrategia de innovación educativa...”, siempre respetando las características disciplinares de cada carrera y su perfil de egreso. Además, en el anexo IV explica claramente conceptos y formas de incorporar las prácticas resaltando que deben realizarse con una carga horaria específica, con diferentes formatos curriculares y con complejidad creciente.

El Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, en el año 2017, aprueba con la Res. N°85/17, los “Lineamientos mínimos comunes para la Formación Docente de las Carreras de Profesorados...”, siguiendo lo establecido por las normativas del Rectorado, en relación, a cada una de las Unidades Académicas.

Si bien, en la actualidad, el proceso de introducción de las PSE se encuentra instituido, el mismo está lejos de haber terminado y tiene mucho por resolver, pues, hay resistencia por falta de conocimiento, de estudio e ideologías encontradas.

Frente a esta realidad, desde el Rectorado, la Secretaría Académica comienza con un proceso intenso de concientización y capacitación como así también con la elaboración de material didáctico para los profesores.

La Facultad de Filosofía y Letras por encontrarse en pleno proceso de transformación de los Planes de Estudio, adopta la Ordenanza del Rectorado y elabora y aprueba una propia para incluir dichas prácticas en sus 20 planes de estudio de profesorados, licenciaturas y tecnicaturas. También, considera que la formación y concientización no puede quedar sólo a nivel docente, pues es necesario trabajar la temática con los estudiantes y no docentes. Pues, si no se consigue involucrar a toda la comunidad educativa, las PSE pueden quedar encerradas en un Espacio Curricular más, que los estudiantes deban cursar para obtener su título y no cumplirían el objetivo para el cuál se las incorporó en el currículum.

Debido a que estas prácticas son consideradas mucho más que una materia a aprobar, pues, se trata de un real compromiso universitario con la sociedad puesto en acto. Se busca desarrollar la capacidad de lograr un verdadero diálogo de saberes, que si bien, involucra una serie de conceptos que deben ser estudiados y analizados, la praxis y el trabajo con una comunidad concreta enriquece y abre las paredes del aula.

Varios profesores asocian como sinónimos la Educación Popular, las Pedagogías Críticas y las Prácticas Sociales Educativas. Como así también, la elaboración y gestión de proyectos institucionales y de PSE. Si bien se observa un trabajo en soledad desde las diferentes carreras, también existen grupos de profesores que están trabajando en equipo, de forma interdisciplinaria conformando talleres, concientizando a estudiantes con propuestas de apertura y escucha atenta, todas iniciativas todavía débiles que deben ser fortalecidas para lograr espacios permanentes y válidos durante todo el ciclo lectivo.

Se apunta a continuar con la formación de estudiantes, profesores y no docentes, en las PSE en el rigor académico, considerando a este último como el estudio de sus metodologías, de sus procedimientos, sus conceptos. Para ello se elaboró una Diplomatura de Posgrado como camino hacia una Especialización, que ha permitido, en los que ya cursaron la primera corte, dejar de ver las PSE como prácticas solidarias, voluntariados, aprendizaje en servicio, etc., surgiendo el trabajo conjunto entre profesores, de diferentes carreras, formando equipos que se puedan sostener todo el año lectivo.

Se busca que el trabajo en territorio con comunidades concretas no se dé desvinculado de lo que se estudia en el aula, de esta forma los estudiantes realizarán actividades con un alto valor social, vinculando los conocimientos estudiados en la teoría con las experiencias prácticas, buscando objetivos y metas más generosas.

Es relevante destacar que las Prácticas Sociales Educativas son consideradas un ejemplo concreto (no el único) de cómo se puede hacer realidad el compromiso de la universidad con la sociedad, pues involucra una serie de conceptos que son necesario estudiarlos y analizarlos, como así también, el trabajo desde diferentes disciplinas interactuando entre sí y enriqueciendo el diálogo de saberes con el trabajo en comunidad.

Se busca relacionar estas prácticas con conceptos que tienen que ver con la convivencia, la solidaridad, el respeto y el reconocimiento de culturas y saberes invisibilizados, apuntando a la formación integral del estudiante.

La propuesta es continuar con la formación de estudiantes, docentes y no docentes no sólo en los conceptos, sino también en las metodologías y procedimientos, buscando formar equipos de profesores y estudiantes de diferentes carreras y unidades académicas en el trabajo conjunto de manera de lograr la inserción en el territorio durante todo el año, con un proyecto transversal.

En la Facultad de Filosofía y Letras se está llevando adelante una experiencia interesante con un grupo de profesores de las carreras de Inglés, Ciencias de la Educación y Filosofía que comenzó con un taller con más de cien estudiantes quienes fueron motivados y se comprometieron con la propuesta.

Reflexiones finales

Entonces, el desafío sigue siendo lograr la articulación entre diferentes facultades y carreras para programas de trabajo concreto, conjunto con priorización de zonas concretando esfuerzos para realizar anclajes territoriales. Buscar estratégicamente prácticas geo-referenciadas en territorio, buscando vínculos, armando proyectos que engloben diferentes líneas de acción que comiencen en enero y abarque todo el año o dos años con acuerdos que pueda llevar a realizar un trabajo con la comunidad que sea significativo para sus integrantes.

De las experiencias recogidas se pudo deducir que no se puede improvisar, que son numerosos los obstaculizadores que dificultan su desarrollo, como por ejemplo la falta de financiamiento específico para el trabajo en territorio. Es por eso que es necesario fortalecer los facilitadores que estas prácticas necesitan como un apoyo institucional importante, no sólo desde la universidad, sino también la creación de vínculos con otras instituciones y comunidades, porque se pueden agotar en una sola experiencia o puede tratarse de actividades no relevantes o impuestas como invasión cultural.

Referencias bibliográficas

- Bauzá, J., Buj, C., Defacci, A, Erreguerena, F., Fernandez, M., Navarro, M., Siarri, G. (2017) “*Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2: Programa de capacitación docente de Secretaría Académica para la implementación de los Lineamientos y ejes para la creación y actualización de las carreras de grado y pregrado de la UNCuyo*”. Secretaría Académica: UNCuyo.
- Cecchi, N. y Oyarbide, F. (2020) Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 103-130. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-05>
- Cecchi, N., Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013) “*Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad Necesaria*”. CONADU- Instituto de Estudios y capacitación (IEC).
- Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós Revista de Extensión Universitaria* (5), 1-17.
<http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedoss/article/view/102>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ley 26206 (2006) Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. 27 de diciembre de 2006. D. O. N°31062.
- Mediana, J.M. y Tommasino, H. (2018) *Extensión Crítica. Construcción de una Universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Argentina. UNR Editora.
- Ordenanza 75 de 2016. Consejo Superior- UNCuyo. Reglamentación de la Ord. N° 7/2016-CS, de aprobación de los Lineamientos ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo. 24 de octubre de 2016.
- Resolución N° 85/17. Consejo Directivo – Facultad de Filosofía y Letras -UNCuyo. Reglamentación de los Lineamientos ejes para la actualización y/o creación de carreras de pregrado y grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Las infancias latinoamericanas como interpelación para la generación de apuestas por la innovación curricular. Relaciones entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria

Maria Noelia Galetto¹, María Paula Juárez², Anabel Verhaeghe³, Ornella De Filpo⁴ y Sonia Luján de la Barrera⁵

1 Esp. en Estudios Culturales de Prácticas e Identidades en Contexto de Globalización; Prof. y Lic. en Educación Inicial; Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Seminario de Investigación Educativa, Organización de Jardines de Infantes y Antropología Cultural (Dpto. de Educación Inicial); Ayudante de Primera en Pedagogía (Dpto. de Ciencias de la Educación); Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); mngaletto@hum.unrc.edu.ar.

2 Dra. en Psicología. Mgter. en Ciencias Sociales. Lic. en Psicopedagogía; Prof. Responsable Adjunta en las asignaturas Pedagogía Social y Psicología Social II (Dpto. de Trabajo Social); Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), FCH-UNRC; mpaula-juarez@gmail.com.

3 Lic. En Psicopedagogía. Experta en intervención socioeducativa en ámbitos desfavorecidos. Ayudante de Primera en las asignaturas Psicología Social I y II (Dpto. de Trabajo Social); FCH-UNRC. Integrante del equipo de trabajo de la Subsecretaría de Género, Niñez, Adolescencia y Familia de la Municipalidad de Río Cuarto; anaverha@hotmail.com - averhaeghe@hum.unrc.edu.ar.

4 Estudiante avanzada en la Lic. en Trabajo Social (FCH-UNRC); Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (Convocatoria Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2020); Coordinadora de “El Galponcito”, un espacio de Educación Popular de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEPE); ornedefilpo@gmail.com.

5 Mgter. en Educación Superior; Esp. en Docencia Universitaria; Lic. en Psicopedagogía; Psicopedagoga; Prof. en Psicopedagogía; Prof. Responsable Adjunta de Pedagogía para Lic. en Psicopedagogía, Prof. y Lic. en Educación Especial; Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales (Dpto. de Ciencias de la Educación); FCH-UNRC; sdelabarrera@hum.unrc.edu.ar - soniadelabarrera@hotmail.com.

Resumen

Durante el primer cuatrimestre del año 2022 se realizó una Actividad Académica Extracurricular (AAE), titulada “Infancias latinoamericanas. Diálogos en contextos socioculturales y educativos”, que convocó a docentes y estudiantes de distintos espacios curriculares de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El objetivo fue desarrollar un conversatorio desde un abordaje teórico-conceptual y empírico-concreto sobre las infancias latinoamericanas, atravesadas por procesos de diversidad y desigualdad, a partir de las vivencias y las experiencias transitadas en una escuela y un espacio de Educación Popular de Río Cuarto. En el encuentro participaron la directora del jardín de infantes público del Barrio Jardín Norte; una de las coordinadoras del Taller de Arte, Literatura y Juego de “El Galponcito”, espacio de Educación Popular de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEPA), ubicado en el mismo barrio; y una docente e investigadora de los Departamentos de Educación Inicial y Ciencias de la Educación (FCH, UNRC). Ellas compartieron, desde sus prácticas y un abordaje socio-antropológico y educativo, reflexiones acerca de las infancias situadas en escenarios atravesados por desigualdades.

El objetivo del presente trabajo es compartir una AAE concebida como una experiencia movilizadora por un hallar sentido a la posibilidad de construir lecturas, diálogos y análisis compartidos que convoquen *relaciones posibles entre las instancias de investigación que transitamos, los espacios curriculares que habitamos y las experiencias de extensión desde las que nos vinculamos*, en relación con la temática de las infancias situadas en escenarios de vulneración de derechos desde lecturas locales con proyección latinoamericana.

Palabras clave: Infancias latinoamericanas - Innovación curricular – Investigación – Docencia - Extensión.

Abstract

During the first quarter of 2022, an Extracurricular Academic Activity (AAE) was carried out, entitled “Latin American Childhood. Dialogues in sociocultural and educational contexts”, which brought together teachers and students from different curricular spaces of different careers of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto. The objective was to develop a discussion from a theoretical-conceptual and empirical-concrete approach on Latin American childhoods, crossed by processes of diversity and inequality, based on the experiences and experiences in a school and a space of Popular Education of the Rio Cuarto. The meeting was attended by the director of the public kindergarten of Barrio Jardín Norte; one of the coordinators of the “El Galponcito” Art, Literature and Game Workshop, a space for Popular Education of the Union of Workers of the Popular Economy (UTEPA), located in the same neighborhood of our city; and a teacher and researcher from the Departments of Initial Education and Educational Sciences (FCH, UNRC). They shared, from their practices and a socio-anthropological and educational approach, reflections about childhoods located in scenarios crossed by inequalities.

The objective of this work is to share an AAE conceived as an experience mobilized by finding meaning in the possibility of building shared readings, dialogues and analyzes that convene possible relationships between the research instances that we travel, the curricular spaces that we inhabit and the experiences of extension from which we are linked, in relation to the theme of childhoods located in scenarios of violation of rights from local readings with a Latin American projection.

Keyword: *Latin American childhoods - Curricular innovation – Research – Teaching - Extension.*

El punto de partida de la propuesta de AAE: Repensando nuestras prácticas educativas como entramado de distintos quehaceres

Como equipo de trabajo que entrelaza la docencia, la investigación y la extensión, habitualmente nos vemos interpeladas por el desafío de repensar nuestras prácticas educativas en diálogo con aquellas inherentes a la investigación y a la vinculación con el medio. En este sentido, revisar e ir construyendo un currículum flexible y dinámico, que favorezca genuinos procesos de enseñanza y aprendizajes en los y las estudiantes, se constituye en un compromiso central de nuestro quehacer.

En este contexto confluyeron distintas cuestiones que dieron surgimiento a una propuesta de Actividad Académica Extracurricular (AAE)⁶. Estas fueron: a) intercambios que mantuvimos como integrantes docentes de un Proyecto de Investigación en curso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con directivos de instituciones educativas del Barrio Jardín Norte; b) el ser integrantes, en calidad de docentes, de un Proyecto de Extensión, Cultura y Universidad (2021) relacionado con el mismo barrio y con el espacio de educación popular que en él funciona; y c) el hecho de que varias de las docentes aborden en sus asignaturas la temática de las infancias latinoamericanas.

La intención de la AAE fue poner en diálogo y tejer redes entre nuestras prácticas docentes, la investigación y la extensión universitaria con el fin de dinamizar procesos de innovación curricular no sólo a través de ideas si no de prácticas concretas que favorezcan la formación de profesionales críticos y reflexivos (Steiman, 2021).

Atendiendo a ello, los equipos docentes de las asignaturas de Pedagogía (1er año del Prof. y Lic. en Educación Especial y Lic. en Psicopedagogía), Seminario Introductorio al campo profesional, Pedagogía y Seminario de Investigación Educativa (1er y 4to año del Prof. y Lic. en Educación Inicial), Psicología Social II y Pedagogía Social (3er y 4to año de la Lic. en Trabajo Social), nos propusimos tramar vínculos por dentro y por fuera del espacio académico universitario. Entendemos *el adentro* como los vínculos que entretejemos los distintos equipos docentes de las asignaturas curriculares de las diversas disciplinas de las Ciencias Humanas y, desde allí, el interjuego con los y las estudiantes de dichas carreras; y simultáneamente retroalimentando esos vínculos con *el afuera* en diálogo con los y las protagonistas sociales que trabajan, habitan y vivencian espacios territoriales a través de instituciones y organizaciones sociales.

Desde nuestra Universidad nos sustenta un marco institucional que promueve maneras de repensar no sólo las prácticas educativas sino la propia universidad como territorio. En este sentido, Schneider, Bresso y Giuponne (2020) refieren que en el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2017-2023, de la UNRC, se plantea como uno de los ejes estratégicos el compromiso social mediante la construcción de redes territoriales, fundamentado en la premisa de la democratización del conocimiento que ella produce y enseña mediante el desarrollo de prácticas académicas centradas en la intencionalidad de una mayor justicia e igualdad social.

Desde este posicionamiento realizamos en el mes de mayo del año 2022 una AAE, con la intención de hacer un Conversatorio sobre infancias latinoamericanas, por ser una temática convocante en las asignaturas de las carreras mencionadas. El tema de las infancias latinoamericanas nos interpela, problematiza y desafía a seguir avanzando hacia nuevos paradigmas y maneras de configurar un quehacer de nuestras prácticas.

6 AAE aprobada por Res. CD. N° 218/2022.



Imagen del equipo de educadoras y educador que organizó la AAE.

Conversatorio sobre Infancias Latinoamericanas: Construyendo diálogos -entre estudiantes, protagonistas de la comunidad⁷ y docentes- a partir de la confluencia investigación, docencia y extensión

Como planteamos anteriormente, desde las prácticas educativas que realizamos, nos orienta la intención de generar puentes entre docencia, investigación y extensión. En este sentido, el objetivo principal de nuestro proyecto de investigación⁸ plantea “conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) en comunidades en situación de pobreza de la ciudad de Río Cuarto, identificando en ellos procesos de inclusión o exclusión en relación con las poblaciones de niños, niñas y sus familias”. En el estudio uno de los bloques de indagación refiere a las infancias y sus relaciones con los encuentros y los desencuentros entre salud y educación. En este contexto entendemos a las infancias latinoamericanas como sujetos sociales y políticos cuyos derechos necesitan ser reconocidos y garantizados.

El Proyecto de Extensión, Cultura y Universidad 2021⁹, del cual formamos parte, se propone entre sus intencionalidades favorecer la formación de profesionales de la educación y del trabajo social desde un conocimiento situado, un perfil popular y social que permita desarrollar en los

7 Con *protagonistas de la comunidad* nos referimos a la directora del jardín de infantes y la educadora popular que participaron del conversatorio.

8 Proyecto de Investigación: “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”, dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. Se enmarca en el Programa de Investigación: “Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana” (Res. Rec. N° 083/20). Período 2020-2022. (SECyT. UNRC.)

9 Proyecto titulado “Construyendo derechos con otrxs hacia una economía popular: una experiencia en red con la comunidad del Barrio Jardín Norte y la UNRC”, dirigido por la Prof. Lilian Martella y aprobado en el año 2022 por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (RESOL-2022-32-APNSECPU#ME).

y las estudiantes una perspectiva académica y extra-académica crítica, reflexiva y transformadora vinculada con la conciencia social. En este sentido, entendemos la extensión universitaria, desde las perspectivas de extensión crítica y la investigación participativa, que parte de relaciones entre sujetos que contribuyen con su conocimiento a la construcción de nuevos conocimientos desde el diálogo de saberes.

En este contexto es clave destacar, que tanto nuestros proyectos de investigación como extensión, se han territorializado en el sector norte de la ciudad, más específicamente en Barrio Jardín Norte, por lo cual, la construcción de diálogos, de saberes y de prácticas se anclan auténticamente a esta comunidad.

Atendiendo a este escenario, pensar las infancias latinoamericanas, localizadas territorialmente, y desde las voces de los y las protagonistas sociales que trabajan cotidianamente en organizaciones sociales y del Estado, generó en las docentes autoras de este trabajo, una gran motivación para proponer una actividad con el fin de poner en diálogo y tensión nuestras propias prácticas educativas.

En relación con eso, Tommasino y Cano (2016) afirman que uno de los desafíos en la Educación Superior consiste en trascender los modos estandarizados de enseñanza y la reproducción de las formas tradicionales de habitar los territorios. Esto supone romper con el aislamiento áulico intramuros que se mantiene de espaldas a las problemáticas y al diálogo con los y las protagonistas sociales. Al respecto, Schneider, Bresso y Giuppone (2020) señalan que las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que interpelan los conocimientos que docentes y estudiantes construyen en las aulas, posibilitando su mejor apropiación al vincularlos a problemáticas sociales, culturales, educativas, etc. de su tiempo. Estas prácticas, según los autores, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de asumir posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios.

Recuperamos como referencia los planteos de estos autores ya que la propuesta del Conversatorio sobre infancias latinoamericanas consistió en trascender el “aula intramuro” y generar “experiencias educativas en y desde el terreno”. Esta forma de trascender las aulas se ha plasmado en:

- La presencia de protagonistas sociales, integrantes de instituciones y organizaciones de Jardín Norte, un barrio en situación de vulnerabilización, de nuestra ciudad. A partir de sus presentaciones promovieron un diálogo en torno a las infancias situadas territorialmente. Y, en consecuencia, pudimos reflexionar sobre esas infancias y formas de hacer y de posicionarse en la tarea cotidiana de espacios concretos como: un Jardín de Infantes público y un espacio de Educación Popular.
- La participación de estudiantes y docentes de diversas carreras (Prof. y Lic. Educación Inicial, Prof. y Lic. Educación Especial, Lic. Psicopedagogía y Lic. Trabajo Social), lo cual dio lugar a intercambios y a la construcción de diálogos entre miradas, trayectorias, experiencias, prácticas, saberes, sentidos y sentires diversos.
- Ambos aspectos mencionados con anterioridad han posibilitado la co-construcción de nuevos saberes, conocimientos, perspectivas y miradas que nos permiten pensar y repensar las infancias en contexto.
- La AAE nos permitió pensar lo áulico en diálogo con lo territorial ya que, desde los aportes que hacen los protagonistas de la comunidad, en este caso la directora del jardín de infantes y la educadora popular, se enriquecen los conocimientos que, docentes y estudiantes, construyen en las aulas (Tommasino, 2017).

Construcciones emergentes acerca de las infancias para seguir pensando nuestras prácticas

Atendiendo a lo planteado, el “Conversatorio de infancias latinoamericanas. Diálogos en contextos socioculturales y educativos” ha permitido poner en tensión, en diálogo y en reflexión temáticas fundamentales de ser abordadas en instancias de formación de grado de las distintas carreras convocadas. En este sentido, recuperamos a continuación algunos ejes de reflexión e interpelación *como construcciones posibles emergentes del conversatorio*:

- La problematización y la desnaturalización del carácter adultocentrista de las infancias.
- La invitación, por un lado, a pensar las infancias en plural, comprendiéndolas y reconociéndolas desde las diversidades, las desigualdades y desde las tramas complejas que atraviesan. Y, por otro, la importancia de situar esas infancias en nuestro contexto latinoamericano y a partir de la diversidad de realidades sociales, culturales y educativas. Las infancias necesitan ser reconocidas y valoradas desde sus pluralidades y, en ese sentido, los educadores y las educadoras, los trabajadores y trabajadoras sociales, los psicopedagogos y las psicopedagogas, etc. tenemos que asumir grandes compromisos y desafíos.
- Pensar las infancias como construcciones sociohistóricas, situadas contextual y temporalmente.
- Reconocer las infancias, a partir de un paradigma del protagonismo, desde el cual sean escuchadas sus voces, sus experiencias, sus sentidos y sus prácticas. Es clave que niños y niñas sean considerados como ciudadanos cuyos derechos deben ser reconocidos y garantizados.
- Considerar una mirada intersectorial para atender a sus demandas y problemáticas, muchas veces, comunes en relación con las infancias, por lo que es necesario acompañar las articulaciones con las instituciones.
- Tener en cuenta los aportes de la Pedagogía Crítica, la Pedagogía de la pregunta, las perspectivas interculturales y descoloniales para reconocer a los niños y niñas en tanto sujetos de derechos. Estos planteos nos invitan a construir espacios que permitan transformar lo dado, pensar los ámbitos educativos y escolares desde lo posiblemente *otro*, lo humanamente *otro*.
- Comprender experiencias de Educación Popular destinadas a las primeras infancias.
- Pensarnos de manera colectiva (corresponsabilidad) para dialogar, intercambiar y construir conjuntamente prácticas humanizadoras y descoloniales hacia y con las infancias.

Estos son algunos emergentes que nos movilizan a redoblar nuestros compromisos y generar otro tipo de prácticas educativas. En este sentido, estamos convencidas que la Universidad, cuando va a trabajar a territorio, es decir, con la comunidad, trae *más de lo que deja* (Tommasino, 2017). Ello se vincula, plantea el autor, con la posibilidad de amalgamar saberes académicos y científicos propios de la formación con otros saberes imprescindibles para pensar la transformación social y la formación de los estudiantes como seres integrales, críticos y sensibles capaces de comprender las realidades no solo desde la intelectualidad sino desde los múltiples sentidos de la vida.

Consideramos que la AAE realizada, al promover nuevas tramas entre la docencia, la investigación y la extensión, nos permitió transitar hacia un pensar y un comenzar a hacer vinculado a la innovación curricular en el marco de nuestras asignaturas. Cuando hablamos de innovación se hace alusión a una transformación en las prácticas y los modos de pensar preexistentes dirigidos a la resolución de problemas o al mejoramiento de la enseñanza (Macchiarola, 2012). En este sentido, “se

trata de un conjunto de procesos intencionales, complejos y planificados que implican rupturas con las prácticas rutinarias y cambios en las creencias de supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas” (Macchiarola, 2012, p. 34).

La experiencia innovadora supone relaciones dinámicas entre teoría y práctica. De allí que la innovación se identifique, “en términos de Heller, con la praxis inventiva: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica” (Lucarelli, 2003, p. 58).

Las valoraciones de los y las estudiantes: Significando la experiencia del conversatorio como parte del currículum académico

Como parte de la AAE, les propusimos a los y las estudiantes, una instancia de valoración respecto a su participación en el Conversatorio sobre infancias latinoamericanas. Dicha instancia se realizó a través de un formulario online, de manera anónima, valorando cuatro (4) aspectos: el abordaje sobre infancias desde la perspectiva latinoamericana, el encuentro entre estudiantes y docentes de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, el abordaje de las infancias en sus respectivos planes de estudio y otras temáticas de interés para futuros encuentros.

Se advierte que los y las participantes han valorado positivamente el conversatorio ya que consideran interesante y necesario el tratamiento de la temática de las infancias latinoamericanas y sus relaciones con la educación. Además, consideran interesante la inclusión de actores sociales que trabajan en instituciones y organizaciones educativas de nuestra ciudad. Algunas de las valoraciones expresan:

(Esta actividad es) necesaria, ante una ausencia de conocimiento sobre el tema o al menos, una ausencia de conocimiento situado en nuestras realidades latinoamericanas particularmente. (E1. Lic. en Trabajo Social).

Fue muy interesante poder conocer distintas perspectivas de las problemáticas que afectan a las infancias y que son parte de nuestra realidad y espacios cercanos. Muchas veces, hay un gran desconocimiento de estas situaciones y este tipo de instancias académicas posibilitan el conocimiento y acercamiento, permitiéndonos repensar y reflexionar acerca de estas situaciones, que ... posiblemente sean parte de nuestra realidad laboral el día de mañana. (E2. Prof. y Lic. en Educación Inicial).

El abordaje de esta temática, desde una perspectiva latinoamericana, resulta fundamental para establecer una mirada contextualizada de las infancias en los contextos socioculturales y educativos que habitan, donde transcurren su desarrollo de manera particular y singular, pero siempre atravesados por el contexto y por dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas particulares. (E1. Lic. en Trabajo Social).

En la carrera de Psicopedagogía consideramos fundamental la importancia del encuentro con otrx, del debate y el intercambio, aprendemos con otrxs. Realmente valoro este tipo de actividades dinámicas que reúnen diferentes docentes y estudiantes ya que posibilitan la puesta en común de diversas miradas y la posibilidad de argumentar sobre una temática que nos interpela a todxs. (E1. Lic. en Psicopedagogía).

A las y los estudiantes les interesó escuchar las propuestas, conocer las distintas realidades que acontecen en la ciudad de Río Cuarto. En algunos casos mencionaron tener escasos conocimientos sobre las infancias en los tiempos que corren, así como reconocen que, incluso dentro de la formación de grado, son escasos los espacios que habilitan la construcción de miradas para repensar las problemáticas en contextos educativos latinoamericanos.

Respecto al encuentro con otros (estudiantes, docentes, protagonistas sociales localizados en un barrio) señalan que les resultó enriquecedor, favoreció el intercambio, el debate, la puesta en común de distintas perspectivas, la generación de instancias de aprendizaje sustantivo, la apertura a nuevas inquietudes, significando la propuesta como una innovación desafiante. La mayoría reconoce que la temática se ha trabajado en algunas asignaturas, pero no dentro del currículo académico sino a modo de experiencias o ejemplos. En ciertos casos mencionan que las infancias son abordadas curricularmente desde la perspectiva de la psicología evolutiva, por ejemplo.

Finalmente, algunos de los temas que proponen para futuras instancias similares al conversatorio y referidas a las infancias son: infancias trans, subjetividades políticas, discapacidad y diversidad, Educación Sexual Integral (ESI), políticas públicas y sujetos de derechos, vulneración de derechos, educación y prácticas pedagógicas no homogeneizadoras.

Lo valorado por los y las estudiantes, *nos resuena* en relación a las palabras de Steiman (2021) quien plantea la necesidad de que la formación de los futuros profesionales, se oriente a hacia una formación basada en una ciudadanía ética, jurídica, socialmente solidaria y responsable que conviva con la diversidad, proponiendo que la formación sea un espacio de problematización más que de disciplinas.



Imagen del Conversatorio 'Infancias latinoamericanas. Diálogos en contextos socioculturales y educativos en el Anfiteatro 1 del pabellón 2

Reflexiones que orientan nuestros horizontes y futuras prácticas

Como educadoras, en el ámbito universitario, pensar acerca de las infancias nos interpela continuamente ya que supone posicionarnos, explicitar nuestras concepciones, preguntarnos desde qué paradigma nos situamos para comprenderlas, desde dónde construimos conocimientos y saberes en torno a ellas, cómo y para qué. En este sentido, intentando habitar la ética política y esperanzada que supone explicitar nuestros posicionamientos en torno a realidades más justas y más humanas, valoramos esta AAE. La misma nos permitió entrelazar miradas, voces, argumentos, saberes, *romper* con los muros áulicos y abrir la posibilidad de que el territorio y sus referentes ingresen a la Universidad enriqueciendo nuestros aprendizajes y desafiándonos a continuar en estas apuestas que se orientan hacia la innovación curricular.

En el conversatorio pudimos avanzar en la posibilidad de realizar articulaciones iniciales entre docencia, investigación y extensión. Steiman (2021) insiste con la idea de que ese es uno de los desafíos actuales en nuestras universidades y debe orientarse a favorecer derechos, promover oportunidades y propiciar perspectivas de una vida mejor desde las políticas académicas universitarias; siendo la posibilidad de lograr transformaciones sustantivas en los vínculos entre docencia, investigación y extensión. Tommasino (2017) apuesta a la incorporación de la extensión a la tarea concreta del y la docente en lo cotidiano y de los y las estudiantes en aula; desde ahí, se convoca simultáneamente a la enseñanza y la investigación. En el conversatorio apostamos también a incluir la extensión universitaria, concibiéndola, al decir de Tommasino y Cano (2016), como extensión crítica sustentada en la intencionalidad de promover procesos integrales de formación que generen estudiantes solidarios y solidarias, comprometidos y comprometidas con la transformación de las sociedades latinoamericanas y, agregaríamos nosotras, de los espacios educativos. De ahí la dimensión política en esta perspectiva de extensión que se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular.

La AAE que realizamos logró poner en diálogo y tejer redes, como dijimos, entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria desde una apuesta por la innovación curricular. Consideramos que pensarnos en ese sentido es uno de los pilares fundamentales para una universidad pública, inclusiva y democrática que se piensa en y con las comunidades y apuesta a procesos de transformación.

En esta línea, y considerando las valoraciones que hicieron nuestros y nuestras estudiantes del conversatorio, es que durante los meses de septiembre y octubre del corriente año llevaremos a cabo un Ciclo de AAE “Educación popular y Educación Sexual Integral: Visibilizando prácticas en territorio que reconocen a las infancias como sujetos de derecho” cuyo objetivo es promover un espacio sostenido de reflexión crítica en torno a la educación popular y la Educación Sexual Integral como posibilidad para promover la lectura de las realidades socioculturales y educativas de las infancias como sujetos de derecho.

Referencias bibliográficas

- Lucarelli, E. (2003). «Innovaciones educativas en la formación docente» en *Revista Nordeste*, 19, pp. 49-65. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2669-8241-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2669-8241-1-PB%20(1).pdf).
- Macchiarola, V. (2012). «Innovaciones educativas: Sentidos y condiciones» en Macchiarola, V. (Coord.). *Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad* (pp. 33-44). Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.

- Schneider, M., Bresso, E. y Giuppone, D. (2020). «Experiencia de articulación e integración en prácticas de docencia, investigación y extensión en educación superior» en *Trayectorias Universitarias*, 6, 11. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/24690090e031>
- Steiman, J. (2021). «Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario de la pospandemia» en *Integración y Conocimiento*, 10, 1, pp. 163–181. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31965>
- Tommasino, H. (2017). Entrevista a Humberto Tommasino. *Abordaje de la extensión universitaria* [Archivo de video]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lq72sKfAYBQ&t=7s>
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). «Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay» en *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 1, 14, pp. 9-23. Recuperado de: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/3>

Docencia, investigación e innovación tecnológica en nuevos escenarios que nos desafían: abordaje de la enfermedad de Chagas-Mazza

Cintia V. Gómez¹, Melina Richardet², Macarena Castro³, Analía P. Bosque⁴ y Guillermo Bagnis⁵

Resumen

Una de las consecuencias de la pandemia fue la necesidad de reestructurar gran parte de los contenidos académicos y actividades prácticas, modificando el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje desde aquel que transmite información, donde el docente cumple un rol protagónico, a otro que promueva la participación más activa de los estudiantes. En el marco de la asignatura “Enfermedades Zoonóticas y Emergentes” del último año de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se implementó una actividad que requería a los estudiantes

1 MSc. Médica Veterinaria; Prof. Adjunta Exclusiva en Salud Pública; Fac. de Agronomía y Veterinaria; Universidad Nacional de Río Cuarto. cgomez@ayv.unrc.edu.ar.

2 Dra. Médica Veterinaria; Ayudante de Primera Exclusiva en Salud Pública; Fac. de Agronomía y Veterinaria; Universidad Nacional de Río Cuarto. mrichardet@ayv.unrc.edu.ar.

3 MSc. Médica Veterinaria; Jefa de Trabajos Prácticos Exclusiva en Salud Pública; Fac. de Agronomía y Veterinaria; Universidad Nacional de Río Cuarto. mcastro@ayv.unrc.edu.ar.

4 Médica Veterinaria; Ayudante de Primera Semi-exclusiva en Salud Pública; Fac. de Agronomía y Veterinaria; Universidad Nacional de Río Cuarto. abosque@ayv.unrc.edu.ar.

5 MSc. Médico Veterinario; Profesor Asociado Exclusivo en Patología General; Fac. de Agronomía y Veterinaria; Universidad Nacional de Río Cuarto. gbagnis@ayv.unrc.edu.ar.

hacer uso de la herramienta digital “Formulario Google”. El objetivo de dicha actividad consistió en desarrollar un producto (encuesta) de manera colaborativa, con el fin de relevar información sobre la enfermedad de Chagas-Mazza en la población. Dicha innovación tuvo como objetivo el desarrollo de actividades que incentiven y promuevan el trabajo colaborativo entre pares y que permitan el trabajo a distancia con el fin de favorecer el contacto con ciudadanos y su concientización sobre problemáticas relacionadas a la Salud Pública. Los estudiantes se mostraron receptivos a aprender nuevas herramientas digitales que les faciliten, no sólo la sistematización de la información, sino la llegada a la sociedad en temáticas de relevancia como es la Enfermedad de Chagas-Mazza, remarcando, como beneficios obtenidos, la motivación, la integración de contenidos y el logro de un aprendizaje significativo al implementar esta herramienta para abordar una práctica social. Como equipo docente, coincidimos con el 100 % de los estudiantes acerca de la importancia de incorporar mayor alfabetización digital en la carrera universitaria.

Palabras clave: Salud pública - Trabajo colaborativo - Enfermedad de Chagas-Mazza - Formulario Google - TIC.

Abstract

One of the consequences of the pandemic was the need to restructure much of the academic content and practical activities, modifying the approach to the teaching-learning process from one that transmits information, where the teacher plays a leading role, to one that promotes more active student participation. Within the framework of the subject “Zoonotic and Emerging Diseases” of the last year of the Veterinary Medicine course at the National University of Río Cuarto, an activity was implemented that required students to make use of the digital tool “Google Form”. The objective of this activity was to develop a product (survey) in a collaborative way, in order to collect information on Chagas-Mazza disease in the population. The purpose of this innovation was to develop activities that encourage and promote collaborative work among peers and allow distance work in order to promote contact with citizens and their awareness of issues related to Public Health. The students were receptive to learn new digital tools that facilitate not only the systematization of information, but also to reach society on relevant issues such as Chagas-Mazza disease, highlighting as benefits obtained, the motivation, the integration of content and the achievement of meaningful learning by implementing this tool to address a social practice. As a teaching team, we agree with 100% of the students about the importance of incorporating more digital literacy in the university career.

Keyword: Public Health - Collaborative work - Chagas-Mazza disease - Google Form – TIC.

Introducción

El 2020 se presentó como un año bisagra por la irrupción de la pandemia, obligando a los equipos docentes a reestructurar gran parte de los contenidos académicos y sus actividades prácticas. Uno de los tantos desafíos para la docencia fue poder modificar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje desde aquel que transmite información, donde el docente cumple un rol protagónico, a otro que promueva la participación más activa de los estudiantes. Esto conlleva a un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, quien es un actor principal y debe estar dispuesto a trabajar en equipo, demostrar flexibilidad, proactividad y autonomía, junto con una disposición permanen-

te hacia la reflexión (Silva y Maturana, 2017). Los espacios virtuales de formación ofrecen diversas posibilidades para el desarrollo de actividades y de los aprendizajes. El trabajo colaborativo, es una de ellas, donde la interacción y participación por parte del estudiante y las acciones tutoriales, son estrategias y actuaciones que permiten adquirir competencias, generando oportunidades de aprendizajes permanentes, desarrollando discusiones profundas (Korhonen *et al.*, 2019; Castellanos y Niño, 2020) a través del contraste de perspectivas y opiniones, así como de su propia implicación y compromiso sobre todo si se lo conecta con situaciones reales (Cotán Fernández *et al.*, 2021). Fue así como surgió la idea de implementar metodologías activas basadas en el trabajo colaborativo, profundizando y explorando la inclusión digital en los estudiantes. En este marco, dentro de uno de los módulos centrales del curso titulado “Enfermedad de Chagas-Mazza” (ECM), se diseñó e implementó una e-actividad que requería a los estudiantes hacer uso de la herramienta digital “Formulario Google” (FG), el software de administración de encuestas que se incluye como parte del paquete gratuito de editores de documentos de Google. El objetivo de dicha actividad consistió en desarrollar un producto (encuesta) de manera colaborativa, con el fin de relevar información sobre la enfermedad de Chagas-Mazza. Dicha encuesta fue dirigida a mujeres en edad fértil (MEF) de diferentes provincias de Argentina, a fin de evaluar el nivel de conocimiento sobre esa enfermedad, así como la presencia de factores de riesgo en este grupo de mujeres y de factores ecológicos y epidemiológicos que pudieran contribuir a la transmisión de la misma. Si bien hay varios estudios respecto a esta temática (Sanmartino *et al.*, 2000; Hoyos *et al.*, 2007; Donovan *et al.*, 2013; Ruiz-Colorado *et al.*, 2016), en ninguno de ellos se utiliza este tipo de formularios como herramienta en el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por TIC.

La innovación tecnológico-digital ha tenido un avance estrepitoso en los últimos años y esto trae consigo una mejora notable en la forma de investigar y estudiar, adoptando nuevas tecnologías, como el uso de herramientas *on-line*, las cuales han revolucionado las formas de recopilar información, y por lo que los estudiantes, no deben quedar atrás de dichas experiencias (Alarco y Álvarez-Andrade, 2012). Es por ello que, como equipo docente, se destaca la importancia de promover alternativas innovadoras donde la universidad se involucre activamente con la sociedad, en la cual pronto los estudiantes se insertarán laboralmente. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de implementar herramientas digitales en la educación a través de nuevas estrategias, lo cual motivó plantearse como objetivos del proceso de enseñanza, desarrollar e-actividades que incentiven y promuevan el aprendizaje contextualizado y colaborativo entre pares y que permitan el trabajo a distancia con el fin de favorecer el contacto con los ciudadanos para informar y concientizar sobre problemáticas relacionadas a la Salud Pública.

Contextualización y descripción de la experiencia

La carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) tiene un plan de estudios de 5 años y medio. El último año cuenta con las siguientes Orientaciones: Clínica Animal, Producción Animal y Salud Pública. Dentro de esta última, más concretamente en el curso “Enfermedades Zoonóticas y Emergentes” fue donde se llevó a cabo la implementación de la innovación objeto del presente trabajo. El mencionado curso, durante el año 2021 contó con un total de 50 estudiantes con quienes se desarrolló la experiencia. Cabe destacar que esta asignatura, al ser del último año de la carrera, tiene un fuerte contenido práctico, donde lo que se persigue es que el estudiante, próximo a recibirse, adquiera destrezas, experticia e integración de los contenidos apprehendidos en todo el trayecto académico, particularmente aplicados en el área de la Salud Pública. Asimismo, se intenta fomentar el desarrollo de competencias y habilidades como el trabajo en equipo, la colaboración y tolerancia, la responsabilidad y autogestión, la iniciativa y pensamiento crítico, con un rol más activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La innovación

En el mes de abril de 2022, en el módulo de la ECM se incorporó la innovación digital. La misma consistió en trabajar de forma colaborativa con los estudiantes, sobre los atributos de los FG, generalidades, armado de plantillas, confección de diversos tipos de preguntas, configuraciones, procesamiento de resultados, entre otros. Los estudiantes se dividieron en grupos de 4-5 integrantes, los que trabajaron colaborativamente de manera virtual, sobre un modelo de encuesta relacionado al nivel de conocimiento y factores asociados a la ECM, temática que forma parte del proyecto de investigación vigente que lleva adelante la cátedra. Posteriormente, se realizó un encuentro virtual por medio de videoconferencia entre todos los estudiantes y docentes, donde las preguntas de cada encuesta fueron socializadas, y tras un debate enriquecedor, se seleccionaron aquellas que formarían parte de la encuesta definitiva. Una vez concluida la confección de este formulario, el mismo fue difundido por medio de WhatsApp entre los contactos de los estudiantes. Finalmente, el equipo docente decidió valorar la implementación de esta e-actividad de innovación por medio de una encuesta a los estudiantes; la misma fue anónima y de carácter no obligatorio.

Resultados

El desarrollo de la actividad grupal llevada a cabo de manera virtual, permitió al equipo docente no sólo evaluar el producto colaborativo (encuesta), sino también el proceso de internalización de conceptos biomédicos y epidemiológicos de la ECM por parte de los estudiantes, como así también evaluar la dinámica de trabajo dentro de cada grupo. Concluida la confección de la encuesta, se procedió a su difusión vía WhatsApp, obteniendo una semana después una gran cantidad de respuestas ($n = 634$) (Figura 5). A través de una videoconferencia, se realizó otro encuentro virtual, en donde los docentes procedieron a compartir con los estudiantes dichas respuestas y el análisis de los datos. Entre todos, se llevó a cabo la interpretación y discusión de los resultados obtenidos. Esta actividad no sólo generó un rico debate de los resultados entre los estudiantes, sino que éstos pudieron reflexionar sobre el producto logrado colaborativamente (encuesta) y, a su vez, interiorizarse sobre las prestaciones que ofrece el software FG. Algunas de las ventajas en la aplicación del FG fue la inserción de contenido multimedia para hacer más atractiva la encuesta, la posibilidad de poder ser enviada masivamente por diferentes medios y redes sociales y, sobre todo, la capacidad de almacenar automáticamente los resultados en una base de datos en formato electrónico, permitiendo el análisis e interpretación de los resultados a través de la confección automática de gráficos y estadísticas más relevantes. Una vez finalizada la actividad innovadora, se valoró la implementación de esta experiencia a través de una encuesta realizada por los docentes a los estudiantes. Se procesaron, en total, 39 encuestas, correspondientes a un 78 % de los estudiantes de la clase (39/50). Casi un 90 % estuvo comprendido entre los que no conocían la aplicación FG al momento de realizar la actividad innovadora y entre aquellos que sí la conocían, pero nunca habían trabajado como “editor” y el desarrollo de esta e-actividad les permitió navegar en la aplicación y hacer uso de una gran cantidad de ventajas (Figura 1). Un elevado porcentaje de los estudiantes encuestados consideró a la herramienta de FG como “muy práctica y de mucha aplicación a futuro” (82 %), y muy útil y novedosa (64 %) (Figura 2). Los encuestados pudieron valorar diferentes utilidades de esta aplicación. El 90 % consideró al FG como una herramienta que les permitió una observación rápida y resumida de los resultados. El 50 % de los encuestados manifestó como una ventaja que su uso les permitió disminuir errores al cargar los datos en una hoja de cálculo o planilla Excel manualmente, como así también la proyección de observar la utilización de esta aplicación en diversos escenarios de futura vida profesional, y no sólo para encuestas. Dentro de los beneficios del uso de esta herramienta vinculados con la temática puntual de la EMC, los estudiantes resaltaron sentirse motivados (69 %),

integrar mejor los contenidos (69 %), el permitir el trabajo colaborativo de manera virtual (49 %) y la mejora en los procesos de aprendizaje (51 %) (Figura 3). Un 72 % de los estudiantes consideró “importante” el uso de esta herramienta en condiciones de pandemia y un 46% como “esencial y de aplicación inmediata en la currícula” (Figura 4). Asimismo, el 100 % de los estudiantes encuestados consideró importante la incorporación de alfabetización digital en las asignaturas de los últimos años de la carrera.



Figura 1: Conocimiento por parte de los estudiantes acerca del software, según estudiantes de 6º año de la carrera Medicina Veterinaria, UNRC, año 2021 (n = 39).

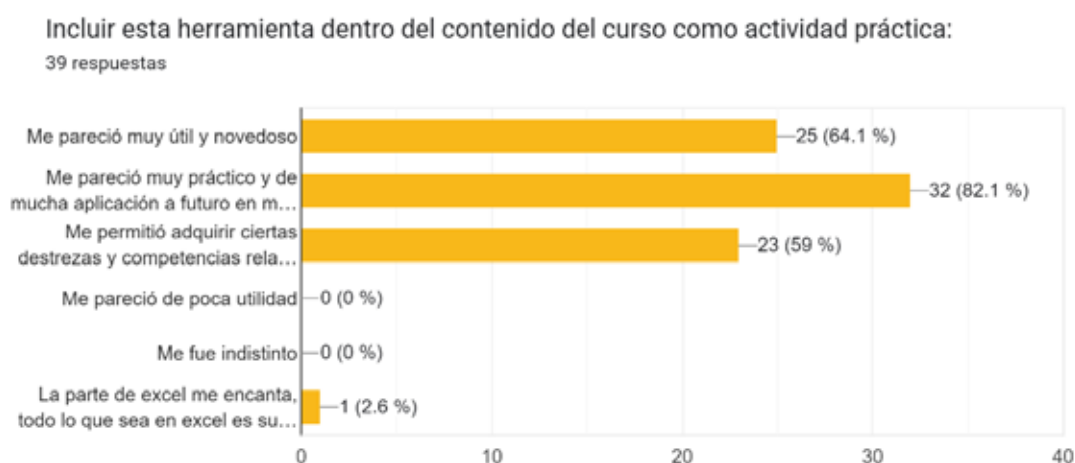


Figura 2: Apreciación de la herramienta como actividad práctica, según estudiantes de 6º año de la carrera Medicina Veterinaria, UNRC, año 2021 (n = 39).



Figura 3: Beneficios obtenidos al trabajar con el Formulario Google como herramienta vinculada a la Enfermedad de Chagas, según estudiantes de 6º año de la carrera Medicina Veterinaria, UNRC, año 2021 (n = 39).

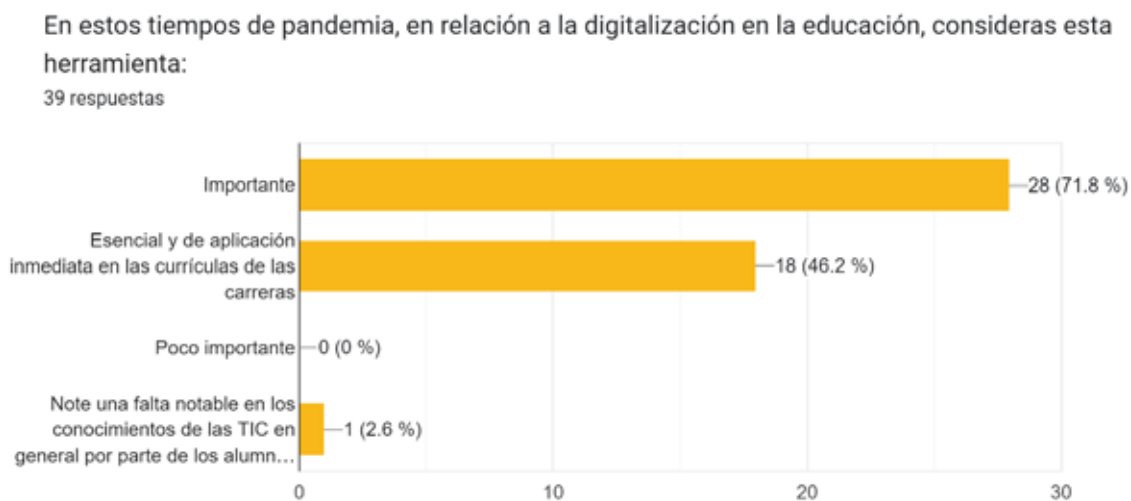


Figura 4: La digitalización en la educación, según estudiantes de 6º año de la carrera Medicina Veterinaria, UNRC, año 2021 (n = 39).



Figura 5: Captura de pantalla encuesta general de ECM trabajada con estudiantes, según estudiantes de 6° año de la carrera Medicina Veterinaria.

Discusión y conclusiones

En este complejo contexto de suspensión de la educación presencial, acaecida en el marco de la pandemia, se debió adoptar una modalidad virtual de enseñanza. El rol de los educadores en el área de Salud Pública, que persigue formar profesionales comprometidos e inmersos en la sociedad, se vio bruscamente condicionado por ello, constituyendo un importante desafío pedagógico, tanto en el desarrollo de actividades como en la evaluación de los aprendizajes. La implementación de metodologías activas basadas en el trabajo colaborativo y contextualizado de los estudiantes, favoreció el proceso de internalización de conceptos biomédicos y epidemiológicos de una zoonosis clave de la asignatura. Otro beneficio obtenido fue lograr una retroalimentación estratégica sumando la investigación al engranaje docencia-innovación, resultando una alternativa enriquecedora por haber contribuido significativamente al proceso enseñanza y aprendizaje brindando una conexión con la realidad y la participación en un proyecto de investigación.

El FG se presenta como una herramienta con un gran abanico de aplicaciones a futuro, capaz de reemplazar al registro de datos sobre planillas de papel, almacenándose en forma segura en “la nube” a través de Google Drive, y ahorrando tiempo de transcripción y resumen de la información (Pastor, 2009). Como equipo docente concluimos que los estudiantes se mostraron receptivos a aprender nuevas herramientas digitales que les faciliten, no sólo la sistematización de la información, sino la llegada a la sociedad en una temática de relevancia como lo es la ECM. Al tener en cuenta que casi un 90 % de los estudiantes no tenía conocimiento o no había trabajado como editor de esta herramienta, consideramos de valiosa importancia los beneficios obtenidos como la integración de contenidos, el trabajo colaborativo entre pares y la mejora en el aprendizaje de tipo significativo (Ausubel, 1983), que está íntimamente relacionado con la motivación. Así mismo, se destaca la relevancia de este tipo de herramientas para evaluar el desarrollo de competencias digitales, el aprendizaje autónomo y cooperativo en grupos de trabajo.

Para finalizar, se considera de suma importancia la posibilidad de implementar en cursos futuros, actividades prácticas para que los estudiantes generen formularios y utilicen la aplicación para

registrar información de manera segura, e incorporar esta nueva herramienta en su vida profesional (Alarco y Álvarez-Andrade, 2012). En este sentido, coincidimos con el 100 % de los encuestados acerca de la importancia de incorporar mayor alfabetización digital en asignaturas de los últimos años de la carrera. Las nuevas tecnologías, deben de ser ampliamente aceptadas por las comunidades universitarias procurando que sean gratuitas y sencillas en su aplicación. En este sentido, FG cumple los requisitos básicos y ventajas de las encuestas on-line, por lo cual se debe promover y difundir su uso, tal como ocurre en otros países donde resulta habitual el empleo de este tipo de tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Alarco, J. J. y Álvarez-Andrade, E. V. (2012). *Google Docs: una alternativa de encuestas online*. Educación Médica, 15(1), 9-10.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Castellanos, J. C. y Niño, S. A. (2020). *Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e20, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329>.
- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I. y Gallardo-López, J. (2021). *Trabalho colaborativo on-line como estratégia de aprendizagem em ambientes virtuais: uma investigação com estudantes universitários da Educação Infantil e Primária*. Educación, 30(58), 147-168. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.007>.
- Donovan, S. D., Stevens, M., Sanogo, K., Masroor, N. y Bearman, G. (2014). *Knowledge and perceptions of Chagas disease in a rural Honduran community*. Rural and remote health, 14(3), 264.
- Hoyos, R., Pacheco, L., Agudelo, L.A., Zafra, G., Blanco, P. y Triana, O. (2007). *Seroprevalencia de la enfermedad de Chagas y factores de riesgo asociados en una población de Morroa, Sucre*. Biomedica, 27(Suppl. 1), 130-136. Recuperado el 10 de marzo de 2021 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-41572007000500014&lng=en&tlng=es.
- Korhonen, A. M., Ruhalahiti, S. y Veermans, M. (2019). *The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments*. Education and Information Technologies, 24(1), 755-779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>.
- Pastor, J. M. (2009). *Los formularios en línea como herramienta telemática para interactuar con los estudiantes*. @tic Revista d'Innovació Educativa, 3, 79-83.
- Ruiz-Colorado, M. C., Rivas-Acuña, V., Gerónimo-Carrillo, R., Hernández-Ramírez, G., Soan-catl-Castro, M., y Damian-Pérez, R. (2016). *Nivel de conocimiento y factores de riesgo de la enfermedad de Chagas en una comunidad de Cárdenas, Tabasco, México*. Salud en Tabasco, 22(3), 61-69.
- Sanmartino, M. y Crocco, L. (2000). *Conocimientos sobre la enfermedad de Chagas y factores de riesgo en comunidades epidemiológicamente diferentes de Argentina*. Revista Panamericana de Salud Pública, 7, 173-178.
- Silva, J. y Maturana, D. *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas*. Innovación Educativa 17 (7): 117-132.

Proceso de Actualización e Innovación Curricular del Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo

Gabriela Inés González¹, Silvina Andrea Curetti², Miriam Liliana Fernández³ y Claudia Beatriz Lucena⁴

Resumen

Se presenta la experiencia de actualización curricular del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, en el marco de la actualización curricular de carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

1 Dra. en Ciencias de la Educación; Esp. en Docencia Universitaria; Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación; Prof. Titular Exclusiva Efectiva del Taller de Orientación y Tutoría Educativa; Psicología de la Educación y Trabajo de Campo. Universidad Nacional de Cuyo. (gabygonzalezbarros@gmail.com).

2 Esp. en Docencia de Nivel Superior; Prof. en Ciencias de la Educación; Prof. Asociada Exclusiva Efectiva Taller de Didáctica II y Primer nivel de práctica docente; Planeamiento curricular y práctica de asesoría docente. Universidad Nacional de Cuyo. (silcuretti@gmail.com).

3 Esp. en Docencia Universitaria; Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación; Prof. Titular Semiexclusiva Efectiva de Gestión de Proyecto y Pasantía; Política y Legislación Educativa; Prof. Asociada Interina de Educación No Formal. Universidad Nacional de Cuyo. (profmiriamfernandez92@gmail.com).

4 Esp. en Docencia Universitaria; Esp. Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro; Prof. de Enseñanza Media y Superior en Historia; Profesora Asociada Semiexclusiva Efectiva de Historia de la Educación Argentina y de Latinoamérica; Educación Permanente. Universidad Nacional de Cuyo. (claudiablucena@gmail.com).

La misma se llevó a cabo entre los años 2015-2021, con la participación y representatividad de los claustros docentes, graduados, estudiantes y personal no docente. La problemática inicial estuvo centrada en la comunicación y el consenso a partir de la escucha atenta de todas las voces en torno a las necesidades y demandas del contexto, que permitiera construir una renovada propuesta curricular para el profesorado y la licenciatura.

En una primera etapa se realizó un diagnóstico que puso de relieve dos asuntos fundamentales que significaron un punto de partida para este proceso: 1) trayectorias académicas con excesiva prolongación de años de estudio; 2) desfase entre el perfil de egreso y los requerimientos profesionales - laborales de la realidad educativa actual.

Entre los desafíos principales prevaleció el pensar en nuevos formatos curriculares que buscaran accionar verdaderas propuestas de formación inclusiva, para mantener el compromiso de una formación docente de calidad en respuesta a las exigencias del contexto socio educativo en que se insertan nuestros/as graduados/as.

Esto implicó redefinir competencias generales, específicas y disciplinares y reconocer que el campo profesional de los/las graduados/as en Ciencias de la Educación presenta nuevos y renovados ámbitos de inserción laboral, tanto para el profesorado como para la licenciatura, específicamente en la provincia de Mendoza.

Palabras clave: Actualización curricular - Plan de estudios - Carrera Ciencias de la Educación.

Abstract

We present the experience of the curricular update of the Study Plan of the Education Science Career.

It was carried out between the years 2015-2021, with the participation and representativeness of teaching staff, graduates, students and non-teaching staff. The initial problem was focused on communication and consensus based on attentive listening to all the voices around the needs and demands of the context, which would allow the construction of a renewed curricular proposal for teachers and undergraduate students.

In a first stage, a diagnosis was made that highlighted two fundamental issues that meant a starting point for this process: 1) academic trajectories with excessive extension of years of study; 2) gap between the graduation profile and the professional-labor requirements of the current educational reality.

Among the main challenges, thinking of new curricular formats that seek to activate true inclusive training proposals prevailed, in order to maintain the commitment of quality teacher training in response to the demands of the socio-educational context in which our graduates are inserted.

This implied redefining general, specific and disciplinary competencies and recognizing that the professional field of graduates in Education Sciences presents new and renewed areas of labor insertion, both for teachers and for the degree, specifically in the province of Mendoza.

Keyword: Curriculum update - Study plan - Education Sciences Career.

Introducción

La experiencia de actualización curricular del Plan de Estudios de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación se desarrolla como parte de un proceso global de revisión de planes de estudio de todas las carreras de Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

En Ciencias de la Educación, este proceso se lleva a cabo entre los años 2015-2021, con la participación y representatividad de los claustros docentes, graduados, estudiantes y personal no docente. La problemática inicial estuvo centrada en la comunicación y el consenso a partir de la escucha atenta de todas las voces en torno a las necesidades y demandas del contexto y las posibles respuestas desde una renovada propuesta curricular para el profesorado y la licenciatura.

En ese marco, surge la necesidad de llevar a cabo una evaluación diagnóstica, con la intención de conocer la realidad laboral de la formación docente y las necesidades del contexto local en que se insertan los/as profesionales en Ciencias de la Educación. La investigación se orienta a conocer las relaciones entre la propuesta académica que se estaba desarrollando, como así también el grado de correspondencia entre la situación de ese momento de los planes de formación y las demandas de actualización curricular a nivel general y específico para estas carreras, permitiendo así dilucidar los cambios necesarios en consonancia con los lineamientos internacionales, nacionales, regionales e institucionales para su reforma.

Esta evaluación diagnóstica es concebida como un proceso participativo para obtener y analizar información con el propósito de tomar decisiones en vistas al diseño de los nuevos planes de estudio. De este modo se desarrolla dentro de parámetros cuantitativos y cualitativos centrados en los ejes que interesa evaluar y que han sido definidos según los objetivos propuestos:

- Identificar los campos de acción laboral (y sus actividades) del/a Profesor/a y Licenciado/a en Ciencias de la Educación, desde una perspectiva concreta y proyectiva.
- Valorar la propuesta curricular de los planes de estudios vigentes y su impacto en la formación de sus egresados/as.
- Explorar la relación entre planes vigentes y trayectorias educativas de los/as actuales estudiantes de la carrera.
- Evaluar el grado de relación o correspondencia entre las demandas y necesidades del contexto y la propuesta curricular existente.

Para llevar a cabo este proceso se conforman primeramente tres subcomisiones integradas por miembros de tres claustros (docentes, egresados y estudiantes):

- diseño y desarrollo curricular
- trayectorias estudiantiles
- demandas del perfil profesional

En una segunda instancia, se conforma una subcomisión de revisión del diagnóstico, con la finalidad de sistematizar el trabajo de las subcomisiones mencionadas y construir el informe final.

Si bien las carreras poseen una corta historia en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, no son nuevas en Mendoza, ya que instituciones de nivel universitario y superior no universitario las ofrecen, multiplicándose la oferta académica en la actualidad, por la llegada a la provincia de uni-

versidades de gestión estatal y privada con propuestas a distancia, semipresencialidad, articulación con institutos de formación docente, ciclos de licenciatura, etc.

Como síntesis de los resultados obtenidos, se puede expresar lo siguiente:

Desde el diseño y desarrollo curricular se ve la necesidad de ampliar y diversificar la propuesta curricular y de flexibilizarla. Desde las trayectorias académicas estudiantiles se detecta un escaso reconocimiento académico de experiencias socioeducativas en organizaciones sociales, voluntariados, proyectos de extensión, entre otras; escasa o nula consideración de realidades laborales, económicas y sociales de los/as estudiantes, así como la consecuente deserción provocada por esto y un egreso excesivamente demorado.

Desde el contexto laboral actual y prospectivo se identifican demandas de graduados/as, estudiantes y docentes respecto a la Formación Práctica desde el inicio del tramo formativo y en forma gradual, diversificando las formas y los contextos en y desde las cuales desempeñarse y formarse en la práctica. Teniendo en cuenta las modalidades del sistema educativo y los ámbitos de intervención pedagógica (contexto de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria, educación popular, entre otros). Trabajar con el conocimiento teórico - práctico, situado en la institución educativa desde los distintos roles que les toque desempeñar: Docente, Asesor/a Pedagógico/a, Coordinador/a Pedagógico/a, Tutor/a.

A partir de la información obtenida en la evaluación diagnóstica se comienzan a pensar y elaborar los nuevos planes con un fin de consensos y acuerdos, dentro de un marco democrático que, si bien torna más lento el proceso, propicia la participación de los distintos claustros.

Todos los aportes son tenidos en cuenta de manera significativa e interconectada en la elaboración de la nueva propuesta curricular. La misma intenta superar los nudos problemáticos detectados y responder a las demandas identificadas, considerando también las exigencias profesionales y ciudadanas del contexto socio- histórico-político.

Fundamentación de los nuevos planes de estudios

En el marco de la Universidad Nacional de Cuyo, esta propuesta curricular asume la Misión y Visión de la Universidad establecidas en el Estatuto Universitario (2013) y en el Plan Estratégico 2021 (2013) en los que la Educación Superior es considerada un bien público y gratuito, un derecho humano y obligación del Estado, que desarrolla sus funciones sustantivas con inclusión, pertinencia y excelencia.

Se propone el “ejercicio integrado de la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión, articulando saberes y disciplinas” (Plan Estratégico 2021, p. 2), que signifiquen un aporte al

[...] logro del bien común, a la construcción de ciudadanía y al desarrollo socialmente justo, ambientalmente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo argentino, en un contexto de integración regional latinoamericana y caribeña, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior (Estatuto Universitario, art. 2).

Por su parte, la Ordenanza 07/16-CS. y su reglamentación Ordenanza 75/16-CS. establecen los lineamientos y ejes para la elaboración de propuestas de creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo.

En relación a la fundamentación curricular conforme a las ordenanzas mencionadas, se asumen los siguientes principios de la Educación basada en competencias:

- enseñanza orientada al aprendizaje de los/as estudiantes,
- flexibilidad curricular,
- interdisciplinariedad y multidisciplinariedad,
- orientación a la nacionalización, regionalización e internacionalización.

Desde esta perspectiva, el currículum propuesto en estos planes de estudios presenta un perfil de egreso que contempla competencias generales, competencias específicas disciplinares y competencias específicas profesionales. También plantea la evaluación curricular permanente como estrategia para la toma de decisiones en aras a la mejora de la calidad de la propuesta educativa.

Se concibe al currículum como una construcción sociocultural y desde las Ciencias de la Educación se reconoce que los principios curriculares son puntos de referencia situados en el contexto de esas representaciones, a partir de la manera predominante de pensar el conocimiento: su construcción, su circulación, su distribución. En este sentido se asume la propuesta como compleja, situada, dinámica, entendiendo que las situaciones o circunstancias que la configuran pueden resultar cambiantes, contradictorias o imprevisibles (Grundy, 1984).

Se adhiere entonces, al paradigma de pertinencia social y de inclusión con calidad que “favorece la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la integración en la diversidad y el respeto por las identidades culturales, en el ejercicio pleno de principios y valores democráticos” (Estatuto Universitario, art. 2).

La centralidad de la Pedagogía como saber reflexivo y crítico en y sobre el campo complejo y problemático de la educación, se propone como espacio de praxis, que habilita el cruce del saber, del actuar y de la responsabilidad, en tanto privilegia el diálogo contextualizado, respetuoso de las tradiciones y con apertura a lo nuevo a partir de una mirada integradora de diversas dimensiones de sentido.

En virtud de los ejes recomendados por la Ord. 75/16-CS- UNCuyo, se incorporan también, las siguientes innovaciones en la propuesta curricular: el crédito académico que contempla el tiempo estimado que el/la estudiante necesita para el logro de las competencias planteadas; los entornos virtuales con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación; las prácticas socioeducativas que permiten fortalecer las propuestas pedagógicas y articulan acciones solidarias con contenidos formales curriculares, promoviendo la participación ciudadana y democrática de los/as estudiantes en sus comunidades; la lengua extranjera con el objeto de desarrollar las diversas competencias lingüísticas; las prácticas de actividad física saludable a fin de promover acciones orientadas al bienestar psicofísico y social de los/las estudiantes y el complemento al título como forma de flexibilización del currículum.

La construcción curricular

Los planes de estudio organizan los campos de la formación profesional docente en una estructura curricular por trayectos, que supone un diseño *por columnas* (Camilloni, 2016), distribuidos en forma equilibrada durante las carreras. De este modo, los trayectos formativos articulan los distintos campos, conformados por espacios curriculares organizados en torno a ejes sustantivos y problemáticas propias de la formación del/la Profesor/a y del/la Licenciado/a en Ciencias de la Educación.

Los trayectos se visualizan como un espacio y proceso con márgenes de flexibilidad y en permanente construcción y posibilitan un recorrido secuencial y transversal de conocimientos a lo largo de la carrera, a partir de la identificación de los temas, procesos y problemas centrales para la formación profesional. Esta organización da lugar a espacios curriculares que proponen abordajes teóricos disciplinares, interdisciplinares y distintos modos de integración entre la teoría y la práctica, a partir de diferentes formatos: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas de campo supervisadas, entre otros. El eje vertebrador de las propuestas es la Práctica Profesional Docente (en el Profesorado) y la Práctica Profesional (en la Licenciatura) desde el primer año de cursado (Se muestra en anexos).

Los trayectos son:

- Trayecto de los sujetos, contextos y aprendizaje
- Trayecto de la educación y la enseñanza
- Trayecto de la práctica profesional -práctica profesional docente en el Profesorado-
- Trayecto de la expresión y la comunicación

Los diseños contemplan espacios curriculares obligatorios, optativos, electivos y una carga horaria de libre configuración brindando la posibilidad a los/las estudiantes de tomar decisiones sobre su trayectoria académica.

Una de las preocupaciones centrales de la comisión es la construcción del consenso. Durante todo el proceso del diseño curricular los tres claustros mayoritarios organizan diferentes instancias de acercamiento, consulta y trabajo con quienes representan. Tanto docentes, como estudiantes y graduados/as establecen canales de comunicación para socializar, analizar y ajustar avances y modificaciones que se van acordando en el seno de la comisión. De ninguna manera resulta un recorrido lineal, por el contrario, tiene momentos de mayor o menor fluidez y tensión.

Esta dinámica de trabajo implica un “ir y venir” en la toma de decisiones, permitiendo integrar y complementar las perspectivas, los aportes y construir en forma colectiva y flexible la propuesta, con el fin de garantizar su legitimidad y facilitar el proceso de implementación.

Principales núcleos de tensión en el proceso de construcción curricular

Al interior del trabajo de la comisión curricular, integrada mayormente por representantes de los 3 claustros (docentes, graduados/as y estudiantes), surgen algunos núcleos de tensión y discusión, entre los cuales queremos mencionar sólo algunos:

- Perspectiva asumida para el enfoque de educación basada en competencias, exigido por el marco normativo del rectorado de Universidad Nacional de Cuyo
- Posicionamiento frente a la propuesta de la Licenciatura, que no sólo profundice las competencias para la investigación educativa.
- Incorporación de la orientación y asesoría pedagógica en el trayecto de la práctica profesional del/la Licenciado/a y práctica profesional docente del/la Profesora en Ciencias de la Educación.

En cuanto a las competencias, la discusión se centra en la superación de un planteo desde una visión técnica, que manifiesta una fragmentación de conductas, tareas, conocimientos; una interpretación mecánica y descontextualizada de su proceso de desarrollo y una yuxtaposición sumativa

y repetitiva en el modo de entender el logro de las mismas. La perspectiva acordada intenta, desde el texto curricular y su desarrollo, un enfoque práctico-crítico, donde las competencias poseen un carácter holístico, multidimensional, integrado, reflexivo y en su desarrollo se enfatiza la importancia del contexto, de las intenciones y los significados, de las disposiciones o actitudes y de la dimensión ética de las acciones humanas. Entendiendo entonces por competencia la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada en torno a diferentes contextos de su vida como ciudadanos y profesionales.

Con respecto a la propuesta pensada para la licenciatura, el debate gira en torno a pensar y definir un proyecto formativo que no sólo aborde la investigación educativa como competencia y saber específico que lo diferencia del plan del Profesorado, sino enriquecerlo desde el reconocimiento de la gestión educativa como ámbito propio de desempeño profesional de los/as Licenciados/as en Ciencias de la Educación. En este sentido, los/as estudiantes pueden optar como instancia final de acreditación, entre una Práctica Profesional Final de Investigación (con la tesina) y una Práctica Profesional Final de Gestión en alguna institución u organización educativa (con una memoria narrativa). Esta decisión recupera el estudio de algunas experiencias de formación que se desarrollan en otras universidades del país. Con esta posibilidad de elección y decisión, se propicia la configuración personal y autónoma por parte del/la estudiante, de la finalización de su formación universitaria como Licenciado/a en Ciencias de la Educación, considerando las dos grandes áreas de desempeño profesional de los/as egresados/as.

En relación al último núcleo de tensión que queremos compartir, se analiza, discute y acuerda incorporar la Orientación Educativa y la Asesoría Pedagógica en el trayecto de la Práctica Profesional de la Licenciatura y de la Práctica Profesional Docente del Profesorado, valorando estos roles como otras formas de práctica docente propias del perfil profesional de los graduados/as en Ciencias de la Educación.

Reflexiones finales

Los nuevos planes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, han pasado todas las instancias de evaluación y acreditación y ya cuentan con resolución ministerial. Son fruto de un proceso de innovación curricular democrático y participativo que valió la pena transitar apostando al diálogo constante, al respeto a la diversidad de miradas y opiniones, a la flexibilidad de perspectivas epistemológicas y teóricas y a la vinculación constante con los ámbitos de incumbencia profesional y laboral.

Por su parte, las características de la época transcurrida durante la última etapa del proceso de construcción curricular, coincidente con el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, permitieron vislumbrar un cambio de paradigma en el futuro de la educación y llevaron a repensar la necesidad de brindar un renovado sentido a saberes ineludibles para los/as profesionales en Ciencias de la Educación tales como la tecnología educativa y la educación a distancia.

Somos conscientes del complejo desafío colectivo e institucional que supone el acompañamiento para la implementación, desarrollo y construcción curricular, iniciada en este 2022, con el fin de sostener y garantizar el sentido y las características de la propuesta trabajada, acordada, consensuada y diseñada con la participación activa de los diferentes claustros. Para ello se está conformando una comisión que asuma dicho desafío y facilite avanzar con la implementación en el mismo sentido del proceso de diseño.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Revista Itinerarios educativos*, 9, 59-87.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/95
- Ley Nacional de Educación N° 26.206/06
- “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”, aprobado por Res. N° 24/2007 - Anexo I, del Consejo Federal de Educación (CFE).
- Disposición Ministerial N° 01/2010 - Anexo II, de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, que establece la normativa para la creación o modificación de carreras de grado pertenecientes al artículo 42 de la Ley 24521, modalidad presencial.
- “Lineamientos básicos sobre la formación docente de profesores universitarios” - Comisión mixta de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), 2011.
- “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios”, propuestos por Res. N° 787/2012, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- Estatuto Universitario (2013), Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Plan Estratégico 2021 de la Universidad Nacional de Cuyo, 2013. Mendoza, Argentina.
- “Lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de las carreras de pregrado y grado en la Universidad Nacional de Cuyo, aprobado por Ord. 7/16-CS. y su reglamentación Ord. 75/16-CS.
- “Lineamientos para la formación docente”, aprobado por Res. 85/2017 CD- Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

La evidencia científica como insumo para la formación académica universitaria

Roberto Luis Gustavo González¹, Juan Manuel Gallardo², Luciana Lorena Calderón³ y Daiana Soledad Duarte⁴

Resumen

El Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana recupera, procesa, analiza e informa acerca de las tasas delictivas en la provincia de Córdoba. Las actividades del Observatorio se orientan a la producción de estudios, análisis e investigaciones científicas para proveer información a los tomadores de decisiones en el área de seguridad ciudadana y son de acceso público. Su trabajo se constituye en información de relevancia al interior de las formaciones afines, otorgando una perspectiva científica y objetiva sobre un fenómeno que nos atraviesa como sociedad.

La formación de recursos humanos es una parte integrante de la dinámica científica. Es por ello, que se considera de particular importancia la posibilidad de aprovechar al máximo la evidencia científica producida por el Observatorio a los efectos de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con-

1 Mgter. en Investigación y Gestión de la Seguridad Pública, Gestión Pública y Seguridad Ciudadana; Dr. del Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana de la provincia de Córdoba; incseg@gmail.com.

2 Contador Público; Prof. Adjunto con dedicación exclusiva en Matemática I y Matemática II; Universidad Nacional de Río Cuarto; jgallardo@fce.unrc.edu.ar.

3 Lic. en Psicopedagogía; Ayudante de Primera con dedicación semiexclusiva en Psicología Evolutiva y Psicología Educacional; Universidad Nacional de Río Cuarto; lcalderon@hum.unrc.edu.ar.

4 Estudiante avanzada de Licenciatura en Geografía; Universidad Nacional de Río Cuarto; daianasd97@gmail.com.

textualizado. La construcción de saberes científicos implica la dialéctica entre teoría y práctica, mediada por la reflexión permanente con la intención de mejorar la formación académica universitaria.

Esta ponencia pretende reconocer la importancia de la información delictiva que producen diferentes organismos públicos de la provincia de Córdoba como instrumento teórico-metodológico para la formación académica universitaria.

La posibilidad de integrar la información delictiva producida por organismos públicos a los contenidos abordados en cátedras afines permite contextualizar la realidad de la provincia de Córdoba. El abordaje propuesto promueve la implementación de una práctica en contexto, favorece a la formación académica y genera un rol activo de los estudiantes para entender la realidad donde se encuentran inmersos.

Palabras clave: Conocimiento científico – Seguridad – Delito – Convivencia - Educación.

Abstract

The Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana recovers, processes, analyzes, and reports on crime rates in the province of Córdoba. The activities of the Observatory are oriented to the production of studies, analysis, and scientific research to provide information to decision makers in citizen security and are publicly accessible. His work constitute relevant information within related formations, giving a scientific and objective perspective on a phenomenon that crosses us as a society.

The training of human resources is an integral part of scientific dynamics. For this reason, the possibility of making the most of the scientific evidence produced by the Observatory in order to strengthen the contextualized teaching and learning process is considered particularly important. The construction of scientific knowledge implies the permanent dialectic between theory and practice, mediated by permanent reflection with the intention of improving university academic training.

This paper aims to recognize the importance of criminal information produced by different public bodies in the province of Córdoba as a theoretical-methodological instrument for university academic training.

The possibility of integrating the criminal information produced by public bodies to the contents addressed in related chairs allows contextualizing the reality of the province of Córdoba. The proposed approach promotes the implementation of a practice in context, favors academic training and generates an active role for students to understand the reality where they are immersed.

Keyword: Scientific knowledge – Security – Crime – Coexistence - Education.

Introducción

La complejidad del fenómeno delictivo demanda un abordaje interdisciplinario y miradas multi-referenciales que promuevan propuestas superadoras de intervenciones, al decir de Young (2009), simplistas, reactivas y punitivas en beneficio de atender a su multicausalidad e integralidad.

El Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana recupera, procesa, analiza e informa acerca de las tasas delictivas en la Provincia de Córdoba en general y en sus departamentos en particular. Estos datos se constituyen en información de relevancia al interior de las formaciones afines, otorgando una perspectiva científica y objetiva sobre un fenómeno que nos atraviesa como seres humanos y ciudadanos. Entendemos que tópicos como éste se constituyen en troncales para la formación de los futuros profesionales frente a realidades fluctuantes. En este sentido, son relevantes los aportes de Macchiarola (2012), cuando refiere a la innovación en su carácter transformador de las prácticas y los modos de pensar aplicados a la resolución de problemas, así como al mejoramiento de la enseñanza. Cuando se piensa en innovar, también refiere a experimentar y descubrir posibilidades, con la intención de desnaturalizar percepciones para deconstruir y reconstruir prácticas.

El objetivo de este trabajo es reconocer la importancia de la información delictiva que producen diferentes organismos públicos de la provincia de Córdoba como instrumento teórico-metodológico para la formación académica universitaria. Para ello, se plantea como metodología el abordaje de la práctica situada a partir de un enfoque transformador para generar aprendizajes significativos en la formación profesional.

La presente ponencia se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se realiza el desarrollo y la contextualización del problema de investigación. En ese sentido, toma relevancia la importancia de las bases de datos criminológicas como fuente de información proporcionadas por distintos organismos de la provincia de Córdoba y el rol protagónico que posee el Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana. En segundo lugar, se aborda la metodología propuesta para alcanzar el objetivo de este trabajo a partir de reconocer la importancia de generar prácticas situadas en la adquisición de conocimientos. Por último, se presentan las principales reflexiones acerca del problema abordado, reconociendo la importancia de incorporar esta información en la formación profesional universitaria.

Desarrollo y Contextualización

Las bases de datos criminológicas como fuente de información

Actualmente, el acceso a las fuentes de información resulta crucial para la evolución de la sociedad considerando que “los grandes descubridores son hombres que sistemáticamente coleccionan información, archivan y clasifican científicamente sus experiencias, hombres que siempre están esforzándose por que lo nuevo encaje en lo viejo, lo desconocido en lo que ya se conoce” (Standing, s/f, p. 29, citado en Gil Rivera, 1994, p. 2). En ese sentido, disponer de la información tiene una importancia trascendental considerando las decisiones que pueden derivar del reconocimiento y análisis de los datos proporcionados. Gil Rivera (1994) sostiene que “la información es como un impulso dinámico, ya que es producto del pensamiento del ser humano, el cual es siempre creador y transformador de su propio pensamiento” (p.3).

Así mismo, la UNESCO (1979) propone el desarrollo de los servicios de documentación e información como instrumento básico para la educación. Para ello, se recomienda la generación de políticas y planes nacionales que incentiven a la producción de información científica y tecnológica como parte de políticas nacionales para el desarrollo integral de las comunidades.

El desafío de las instituciones educativas se vincula a la capacitación de estudiantes, docentes e investigadores para hacer un uso eficiente, efectivo y creativo de la información. De ese modo, es

importante el desarrollo de estrategias educativas que se incluyan en el currículo y que permitan la adquisición de habilidades, capacidades y competencias para trabajar con la información. El fin último de esta práctica pretende recuperar el sentido social y contextualizado de los resultados obtenidos acerca de la realidad de la comunidad en la que se inserta la institución.

Entre las múltiples fuentes de información con las que cuenta un Estado, la base de datos criminológicas constituyen un instrumento idóneo para la toma de decisiones en el ámbito social y delictivo. El vínculo entre los crímenes y las condiciones de vida conduce a pensar en la concepción de delito a partir del impacto que posee en la vida cotidiana de las personas.

Partimos de considerar una perspectiva amplia del delito que permite atender a la multidimensionalidad de aspectos que atraviesan este fenómeno. En esta línea Calderón et al. (2020) mencionan lo siguiente:

La criminología contempla la conducta del homicidio de manera amplia superando el interés por las conductas tipificadas. Desde una metodología científica basada en evidencias se preocupa por el estudio del autor, la víctima, sus circunstancias, las relaciones entre autor y víctima, las causas de las violencias previas y posteriores, el funcionamiento del sistema penal, las cifras de la criminalidad y la identificación de factores de riesgos asociados. Propone una perspectiva integral para entender al homicidio en su multideterminación [...] (Calderón et al., 2020, p.71).

Esta propuesta conceptual permite comprender al delito más allá de la cifra estadística y al mismo tiempo, a partir de ella, desde un abordaje histórico, social, individual y colectivo, entendiendo a los comportamientos desde la complejidad en una trama de sentidos y significados. Una mirada atenta a la singular interacción entre estos factores posibilita entender el fenómeno de la inseguridad y al mismo tiempo generar más y mejores estrategias de prevención.

La temática del homicidio desde su complejidad amerita un abordaje multidisciplinar. En ese sentido, retomamos los aportes de González et al., (2017) quienes sostienen que “[...] para evitar posibles sesgos en la recogida y análisis de los datos es necesaria la participación de distintas disciplinas y profesionales con distintas perspectivas, entre ellos: policías, psicólogos, operadores jurídicos, académicos, etc. (en Calderón et. al., 2020, p.84).”

De esta forma, la perspectiva disciplinar diversa ofrece derivaciones valiosas para pensar acerca de los sujetos y sus realidades y así, tomar las decisiones adecuadas que beneficien a la sociedad.

Acerca del Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana

En la provincia de Córdoba, desde el año 2016 se han producido y difundido con periodicidad los resultados de las estadísticas criminales atendiendo el carácter científico de los procedimientos. A partir del Decreto 1025/2016 de creación del Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana, se propone producir evidencia científica para la definición de políticas públicas de seguridad ciudadana en la provincia de Córdoba. Las actividades del Observatorio se orientan en consecuencia a la producción de estudios, análisis e investigaciones científicas para proveer información a los tomadores de decisiones en el área de seguridad ciudadana. Además, el método científico como estrategia para el análisis, nos permite divulgar lo generado por este organismo exponiendo todo lo producido a una revisión y crítica como parte también del método.

En la sistematización y análisis de los datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información Criminológica (SNIC), participan multidisciplinariamente instituciones académicas como Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Facultad de Psicología y la Maestría en Estadística Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), la Universidad Tecnológica Nacional (UTN): Facultad Regional Villa María, la Policía de la provincia de Córdoba, el Ministerio Público Fiscal y entidades pertinentes. Estas instituciones producen anualmente y de manera colaborativa informes de “Tasas Delictivas en la Provincia de Córdoba” que incluye procesamientos de registros provenientes de la Policía de Córdoba y del Ministerio Público Fiscal, sobre Homicidios Dolosos, Muertes Viales, Hurtos y Robos. Las tasas son reportadas semestralmente, dada la disponibilidad de cifras demográficas sobre el tamaño poblacional, dando cuenta del comportamiento histórico de las tasas representadas.

La pertinencia de la información delictiva en la formación de profesionales universitarios

En el marco de los objetivos propuestos en el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en consonancia con la temática propuesta, resulta relevante reconocer la articulación de los datos generados por el Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana con los fines de la institución académica. En ese sentido, la UNRC en el Título Preliminar del Estatuto Universitario (Res. ME N°1723/2011) propone que la universidad es:

Un bien social, que debe contribuir a la definición y a la resolución de problemas sociales de los grupos o sectores más vulnerables, al desarrollo económico nacional, a la preservación del medio ambiente y a la creación de una cultura y una conciencia nacional y solidaria (Título Preliminar del Estatuto Universitario, 2011, p. 3).

En ese sentido, considerando que la inseguridad constituye una problemática social que afecta a todos los sectores de la comunidad, es importante contar con las tasas delictivas medidas por el Observatorio mencionado. De este modo, interiorizar a los integrantes de la institución académica en una cuestión transversal a la sociedad, resulta necesario para responder a uno de los perfiles propuestos por el Estatuto Universitario.

Además, otras de las características que definen a la institución según el estatuto, concibe a la universidad como:

Productora, distribuidora y difusora de conocimiento socialmente útil y público, es decir, provisional, histórico, criticable, no dogmático, hipotético, abierto a la pregunta, al cuestionamiento y al contraste riguroso. Como tal deberá ser reflexiva y proactiva, capaz de autoevaluarse en forma permanente y, así, comprender y mejorar sus procesos y sus productos. (Título Preliminar del Estatuto Universitario, 2011, p. 4).

De acuerdo con este punto, los datos proporcionados en los informes de “Tasas Delictivas en la Provincia de Córdoba” ofrecen la posibilidad de contar con un conocimiento con las características propuestas (provisional, histórico, criticable, no dogmático). Además, es la propia universidad quién participa en la producción y distribución de la información derivada de estos informes que son difundidos como conocimiento útil y público.

La integración de la información propuesta por el Observatorio en el currículo pretende contribuir a las finalidades establecidas en el Artículo 1° del Estatuto Universitario (Res. ME N°1723/2011). Entre ellas:

- Construir un modelo educativo integrador, que mediante formas innovadoras contribuya a la definición, comprensión, estudio y resolución de problemas socialmente relevantes; tanto regionales, nacionales como universales y que se oriente al desarrollo de un modelo superior de sociedad.
- Promover el ejercicio de una ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética fundada en valores de solidaridad, pluralismo, autonomía intelectual y firme defensa de los derechos humanos y de las formas democráticas de gobierno.
- Construir conocimiento estratégico mediante la formación de profesionales y técnicos especializados, con un alto nivel ético y poseedores de una visión integral de los ámbitos científico, social y humano que les permita entender globalmente a la sociedad y dar respuestas a las necesidades de nuestro país y su región.

Como expresa el PEI, la UNRC pretende generar una articulación social entre la producción de conocimiento y las necesidades de la comunidad, contribuyendo “a pensar, comprender y transformar los diversos problemas de la sociedad que integra” (Plan Estratégico Institucional, 2017, p. 56). De este modo, se promueve a pensar en un conocimiento contextualizado histórica y espacialmente.

En síntesis, la formación de recursos humanos es una parte integrante de la dinámica científica. Es por ello por lo que se considera de particular importancia la posibilidad de aprovechar al máximo la evidencia científica producida por el Observatorio a los efectos de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado en cátedras afines. Los registros administrativos con los cuales trabaja el Observatorio y sus posteriores procesamientos pueden ser utilizados como formas de abordar un aspecto de la realidad social relacionada con los crímenes, las violencias y la delincuencia. La construcción de saberes científicos implica la permanente dialéctica entre teoría y práctica, mediada por la reflexión permanente con la intención del proceso de mejorar la formación académica universitaria.

Metodología

La metodología para abordar esta propuesta es la de la práctica en contexto. En ese sentido, la presente ponencia pretende ofrecer una propuesta de abordaje transversal a los contenidos disciplinares de las carreras afines. El conocimiento está en estado de cambio y transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas (Chaiklin y Lave, 2001).

Las teorías de la actividad situada brindan nuevas perspectivas de aprendizaje donde, en palabras de Driscoll y Burner (2005), es necesario la construcción del conocimiento como una práctica en la experiencia. La actividad situada posibilita que los estudiantes complementen y contextualicen lo aprendido con situaciones relevantes de su futura práctica profesional, favoreciendo de esta manera una enseñanza significativa (Balderas et al., 2019). Al respecto, Guyot (2011) sostiene que “lo que acontece en el mundo, la sociedad, la cultura en el tiempo y en el lugar al que cada uno le toca vivir constituye la condición de posibilidad más fuerte para la práctica educativa” (p.46).

Bajo esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje y la contextualización se construyen socialmente. Consideramos que “aprender” y “hacer” son acciones inseparables y, en consecuencia, para

lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes, es necesario privilegiar aquellas prácticas educativas que estén destinadas al saber procedimental en articulación con el saber conceptual. Desde el aprendizaje situado, se promueve una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas que pretenden ser coherentes, significativas y propositivas a la realidad en la que está inserta el estudiante.

Gess-Newsome (1999) propone dos enfoques para abordar el contenido disciplinar bajo la perspectiva de la práctica situada. Por un lado, un primer enfoque denominado enfoque integrador que involucra la superposición del contenido conceptual y procedimental en el contexto que están inmersos los estudiantes, lo que resulta en un conocimiento común. Por otro lado, un segundo enfoque que aborda el conocimiento obtenido en la primera propuesta, pero que pretende transformar cada tipo de contenido para obtener saberes diferenciados. Para ello, es necesario que el equipo docente sea capaz de repensar sus prácticas, vinculándolas al desafío constante de generar *aprendizajes significativos* tanto para los estudiantes como para ellos mismos.

A partir de esto, la información proporcionada por los organismos públicos permite a los estudiantes involucrarse en una comunidad de práctica considerando las condiciones que configuran la realidad en la que están inmersos. Es de esta manera que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno cobra un rol protagónico en interacción con un equipo docente que estimula y promueve el desarrollo de competencias adecuadas para afrontar problemas similares a los que encontrará en su futuro desempeño laboral y profesional.

Reflexiones Finales

La posibilidad de integrar la información delictiva producida por el Ministerio Público Fiscal, por este Observatorio y por el Sistema Nacional de Información Criminal (SNIC) a los contenidos abordados en cátedras afines, permite contextualizar la realidad criminológica del territorio de la provincia de Córdoba. De esta manera, se pretende lograr la sensibilización sobre el delito a partir de las tasas analizadas, con el objeto de avanzar a la concientización sobre este tipo de crímenes que afectan a la sociedad.

La formación de los estudiantes en este contexto requiere de la generación de nuevas modalidades de abordaje del conocimiento, que permitan construir una práctica situada de la realidad en la que están inmersos. Considerando los enfoques planteados por Gess-Newsome (1999), está propuesta pretende superar el enfoque integrador para lograr una transformación en los conocimientos construidos que posibiliten repensar el quehacer académico. Como educadores, necesitamos comenzar a plantear nuevas maneras de implementar un aprendizaje que interrelacione el conocimiento disciplinar con las situaciones problemáticas que afectan a nuestra sociedad.

La Universidad Nacional de Río Cuarto, como institución formadora, cuenta con carreras que poseen el potencial para implementar esta propuesta de manera interdisciplinar. De ese modo, la información delictiva producida por los distintos organismos públicos adquiere el carácter de instrumento teórico-metodológico para la formación académica universitaria.

Referencias bibliográficas

Balderas, A., Navarro, C., Berlanga, K., & Altamirano, R. (2019). El buen fin desde la perspectiva del cliente: una experiencia didáctica de vinculación. *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica*, 1(1), 29–38.

- Calderón, L. E., De Camaño, O. P., González, R., Robles, J. F., & Artero, A. P. (2020) Estudio De Los Homicidios-Femicidios En La Provincia De Córdoba. Perspectiva Criminológica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(3), 71-90.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (2001). Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto. Amorrortu.
- Decreto PEP N° 1.025 de 2016. Observatorio de Estudios sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana. Poder Ejecutivo Provincial.
- Driscoll, M., & Burner, K. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. Examining Pedagogical Content Knowledge, 3–17. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_1
- Guyot, V. (2011). La enseñanza de las ciencias. En *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico* (pp. 37-49). Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- Macchiarola, V. (2012). Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad. Río Cuarto, UniRío Editora.
- Mussolini, M., Butigué, S., Gallardo, J. M., Cassano, M. V., Bissio, L. P., & Gil, L. (2019). Las TICs y las matemáticas en contextos económicos. *II Jornadas de Sociología*.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017. Resolución N° 517/2017 del Consejo Superior de la UNRC.
- Resolución CS 135 de 2016. Plan Estratégico Institucional. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Resolución ME N°1723 de 2011. Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ministerio de Educación. Córdoba, Argentina.
- Rivera, M. D. C. G. (1994). La base de datos. Importancia y aplicación en educación. *Perfiles educativos*, (65).
- Young, J. (2009). Repensando el rol del estado en la prevención del delito. En *Cuadernos de Seguridad* N°9.

Formación docente para incorporar virtualidad en las prácticas educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Lisa J. Hetzer¹, Ariel Ferreira Szpiniak² y Jorge O. Guazzone³

Resumen

La emergencia sanitaria producida por el COVID-19 puso a la Educación Superior ante el enorme desafío de sostener la enseñanza sin presencialidad y planteó de manera inesperada y masiva la necesidad de implementar estrategias de enseñanza virtual en materias y carreras habitualmente presenciales.

1 Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Pedagogía Social, Prof. en la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales”; Universidad Nacional de Río Cuarto; (hetzer.lisa@gmail.com).

2 Mgter. en Tecnología Informática Aplicada en Educación, Director de la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales”. Prof. Adjunto, Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; (arielferreiraszpiniak@gmail.com).

3 Esp. Universitario en Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet. Coordinador adjunto de la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales”. Jefe de Trabajos Prácticos, Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; (jorgeguazzone@gmail.com).

Este contexto profundizó aún más las viejas preguntas acerca de plantear la inclusión de las TIC y el uso de entornos virtuales como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales, sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera.

Como respuesta a los lineamientos de orden nacional e institucional y a las expectativas de los integrantes de la comunidad universitaria, nace la Diplomatura Superior en “Enseñar y aprender en entornos virtuales”, aprobada por el Consejo Superior de la UNRC a comienzos de 2022, procurando profundizar la formación de los docentes en ese campo y con ello, sostener el compromiso hacia políticas y acciones de virtualización de la Educación Superior.

La primera cohorte de la Diplomatura comenzó, en mayo de 2022, con 132 preinscriptos. En el mes de mayo comenzaron los cursos “Gestión de mi aula virtual” (83), “Diseño de materiales de aprendizaje” (11) y “Derechos de autor y licencias de uso” (25). En el mes de junio se hizo lo propio con “Estrategias de enseñanza en la virtualidad” (69) y “Evaluación de aprendizajes en la virtualidad” (25). Los niveles de participación registrados son elevados, donde se percibe un trabajo de visualización y reflexión de los materiales sugeridos en instancias previas a las intervenciones.

Palabras clave: Formación docente – Diplomatura – Virtualidad - Entorno virtual.

Abstract

The health emergency caused by COVID-19 put Higher Education before the enormous challenge of sustaining teaching without face-to-face teaching and unexpectedly and massively raised the need to implement virtual teaching strategies in subjects and careers that are usually face-to-face.

This context deepened even more the old questions about proposing the inclusion of ICT and the use of virtual environments as a support and/or complement to face-to-face activities, without implying a change in the modality of the career.

In response to the national and institutional guidelines and the expectations of the members of the university community, the Higher Diploma in “Teaching and learning in virtual environments” was born, approved by the Superior Council of the UNRC at the beginning of 2022, seeking to deepen the training of teachers in this field and with it, sustain the commitment to policies and actions of virtualization of Higher Education.

The first cohort of the Diploma began, in May 2022, with 132 pre-registered.

In the month of May, the courses “Management of my virtual classroom” (83), “Design of learning materials” (11) and “Copyright and use licenses” (25) began. In the month of June, the same was done with “Teaching strategies in virtuality” (69) and “Evaluation of learning in virtuality” (25). The registered levels of participation are high, where a work of visualization and reflection of the suggested materials is perceived in instances prior to the interventions.

Keyword: Teacher training – Diploma – Virtuality - Virtual environment.

Fundamentación

La Diplomatura “Enseñar y aprender en entornos virtuales” surge con la intención de fortalecer y dar sentido a los procesos de inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC), en general, y los entornos virtuales en particular, en las propuestas pedagógicas en el nivel superior. Propone formar a los actores del sistema educativo universitario local para la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para el diseño y puesta en práctica de iniciativas educativas donde la virtualidad constituye una oportunidad para enriquecer esas experiencias. Subyace a esta propuesta una concepción de la democratización del conocimiento y de la educación superior, entendida como un derecho social para lo cual la distribución, difusión, acceso y uso social del conocimiento que posibilitan las nuevas tecnologías y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje resultan de crucial importancia.

Marco institucional

Está en consonancia con el marco político institucional que ofrece diferentes proyectos y programas, sumado al protagonismo que han tomado los procesos de virtualización académica en el último año y medio producto de la pandemia COVID-19. Entre los más importantes y recientes podemos destacar:

- Los lineamientos del Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC 2017-2023 (Resolución del Consejo Superior N° 517/2017), que propicia incorporar el uso de las TIC, de manera coordinada, sistemática y reflexiva, en las funciones de enseñanza de grado y posgrado, investigación, vinculación, extensión y gestión universitaria.
- El Programa de Fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución del Consejo Superior 285/2016), implementado desde el año 2016.
- El proyecto “Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular” (Resolución del Consejo Superior N° 297/2017), enmarcado en el PEI de la UNRC. Este documento expone diversas dimensiones transversales al currículo, que procuran un marco de mayor flexibilidad y contextualización curricular. Dentro de la “Dimensión epistémico-metodológica y componentes transversales del currículo” se explicita la *“posibilidad de incluir estrategias virtuales durante el cursado (hasta un 25 % de la carga horaria total de la asignatura), en tanto el tiempo asignado a las mismas no implique cambio de modalidad”*.
- La Resolución Nacional 2641-E/2017 establece para las carreras presenciales la posibilidad de incorporar hasta un 30% de la carga horaria a través de mediaciones no presenciales. En el marco de las carreras presenciales, indica que “las actividades académicas previstas en el plan de estudio -materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos- se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera”. Para el caso de las Universidades que tengan aprobado su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), como es el caso de la UNRC, el porcentaje puede elevarse hasta el 50% de la carga horaria, sin perder la categoría de carrera presencial.
- El SIED de UNRC (Resolución del Consejo Superior N° 072/18), elaborado según los lineamientos de la Resolución Nacional 2641-E/2017 y el PEI de la UNRC, evaluado por CONEAU en 2019 y recomendando su validación ante la SPU (IF-2019-19094315-APN-DEI#CONEAU). El SIED, es un Sistema Institucional-marco en el que se incluyen las po-

líticas y referencias orientadoras para estrategias, acciones, normas, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas con modalidad no presencial.

- El Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES), iniciado en septiembre de 2020 por la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, a través del PROGRAMA DE CALIDAD UNIVERSITARIA, y del cual la UNRC participa activamente.
- La “Planificación en contextos de pandemia y pospandemia”, elaborada por el Rectorado de la UNRC en 2020, eje transversal “Plataformas Tecnológicas en el contexto de virtualidad plena y presencialidad con virtualidad”, en el marco de la cual se realizaron siete (7) cursos virtuales de las cuales se desprende la Diplomatura Superior propuesta.
- El acuerdo plenario N° 1139/21 aprobado el 29 de junio de 2021 por los Rectores del CIN, “Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia” que, entre otras consideraciones plantea impulsar herramientas de capacitación docente.

En el marco de estas políticas, plasmadas en normativas y acciones, las instancias institucionales permanentes de formación de los docentes para el uso crítico e innovador de las TIC en la enseñanza de grado y de posgrado mediante cursos, seminarios y acompañamiento situado tuvo una amplia repercusión en todos los ámbitos académicos.

La emergencia sanitaria producida por el COVID-19 puso a la educación superior ante el enorme desafío de sostener la enseñanza sin presencialidad y planteó de manera inesperada y masiva la necesidad de implementar estrategias de enseñanza virtual en materias y carreras habitualmente presenciales.

Este contexto profundizó aún más las viejas preguntas acerca de plantear la inclusión de las TIC y el uso de entornos virtuales como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales, sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera.

Incorporar virtualidad en las prácticas educativas no implica el reemplazo de la presencialidad, sino reconocer que es un importante complemento que, en las circunstancias actuales y futuras, permite enriquecer el espacio de comunicación pedagógica y condiciones para el aprendizaje ubicuo.

El sistema universitario argentino es profundamente territorial. Tal es así que, desde el año 2010, todas las provincias de Argentina cuentan con al menos una universidad pública y gratuita. A comienzos del siglo XX existían solo 4 universidades nacionales (UNC, UBA, UNL y UNLP), antes de 1970 se crearon 7 más, y en el marco del “Plan Taquini” se incorporaron 14, dentro de las cuales estuvo la UNRC. Entre 2009 y 2015 se produjo la gran expansión de todo el sistema universitario que permitió a nuestro país contar con 55 universidades nacionales. Ello contrasta con otros modelos mundiales como la Open University (OU) en Reino Unido o la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en España.

En este contexto de territorialidad, buscamos innovar y adecuar las carreras presenciales de nuestra universidad, dotándolas de mayor flexibilidad para el cursado y mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la incorporación de TIC, virtualidad, aulas extendidas e híbridas.

En el marco expuesto y como respuesta a los lineamientos de orden institucional y a las expectativas de los integrantes de la comunidad académica, nace el proyecto de creación de un Diplomado en “Enseñar y aprender en entornos virtuales” que procura profundizar la formación de los docentes en ese campo y con ello, sostener el compromiso hacia políticas y acciones de la virtualización de la Educación Superior.

Antecedentes

La utilización de entornos virtuales en la UNRC tiene 20 años de trayectoria. Antes de realizar una síntesis, cabe destacar que el disparador más importante y reciente para proponer la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” ha sido el proceso de virtualización al que la pandemia COVID-19 obligó al sistema educativo en general, y al cual la SPU, el CIN y la UNRC respondieron, entre otras acciones, con el “Plan VES”, documentos y la “Planificación en contextos de pandemia y pospandemia”.

Desde el año 2001 la UNRC dispone de aulas virtuales para extensión, desde 2003 para educación a distancia y desde 2008 de un campus virtual que incorpora a las asignaturas de las carreras con modalidad presencial que desean disponer de aulas extendidas.

El entorno utilizado se denominaba SIAT (Sistema Informática de Apoyo a la Teleformación), fue desarrollado por el Centro IRC de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC a partir de un proyecto que comienza a gestarse en el año 2001, cuyo objetivo era brindar cursos virtuales de actualización para graduados y más de 1.000 Coordinadores de Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC), de diferentes provincias del país, que la Universidad había capacitado en el marco del Programa argentin@internet.todos. Durante los años 2001 y 2002 también se trabajó intensamente junto a la Red Universitaria Centro Oeste (REDCOES) para impulsar la educación a distancia entre las Universidades Nacionales de Córdoba, Río Cuarto, Villa María, San Luis, San Juan, La Rioja y Cuyo. La REDCOES creó, organizó y llevó a cabo dos ediciones (2001 y 2002) del Curso Interuniversitario de Educación a Distancia, que capacitó a más de 800 docentes. La primera edición utilizó materiales impresos y tutoría vía correo electrónico, mientras que la segunda utilizó trece (13) aulas virtuales en el SIAT, donde participaron docentes (en calidad de estudiantes) y tutores (docentes especialistas) de todas las Universidades de la REDCOES. En esas 2 ediciones, más de cuarenta (40) docentes de la UNRC se formaron en la modalidad.

Posiblemente lo más trascendente de la actividad dentro de la REDCOES fue que, entre la primera y la segunda edición, expertos en educación a distancia de cada Universidad que integraban la red aportaron ideas y diferentes miradas para el diseño del SIAT y sus aulas virtuales, las cuales fueron de gran utilidad para mejorar la usabilidad pedagógica del entorno. También en el año 2002 la Facultad de Ciencias Económicas solicitó realizar una prueba piloto con dos asignaturas de primer año para analizar la posibilidad de incorporar el SIAT como entorno virtual para sus carreras con modalidad a distancia. El resultado fue positivo, y a partir del año 2003 lo adoptó formalmente.

En el año 2006 se inició el proyecto de utilización de aulas virtuales como complemento a la presencialidad. El objetivo de utilizar aulas virtuales como complemento, en las carreras con modalidad presencial de la UNRC, fue brindar un espacio de comunicación e información en la Web para que el equipo docente de cada asignatura pudiera interactuar con sus estudiantes de manera más fluida durante el cursado y previo a las instancias de evaluación final. Estas experiencias continuaron en el año 2007 utilizando una nueva versión del SIAT, adecuado a las necesidades educativas relevadas, y a comienzos del año 2008 se llevó adelante un proceso de difusión abierto y capacitación a docentes de todas las Facultades. Luego de más de 10 años de trabajo y mejoras ininterrumpidas, a fines del año 2019 se liberó una nueva versión denominada EVELiA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino), desarrollada también por la UNRC, en base al SIAT, pero con la característica de ser software libre y accesible desde dispositivos móviles. También se puso en marcha el proyecto de integración de EVELiA con el Sistema de Información (SISINFO), desarrollado por la Unidad de Tecnología de la Información (UTI) de la UNRC, en particular con el dispositivo de aula virtual del Sistema Integral de Alumnos (SIAL). Se trata de un proyecto desarrollado en el marco del Plan

de Fortalecimiento TIC de la UNRC para que el acceso a los sistemas institucionales sea único, para toda la comunidad universitaria. La integración pretende lograr la simplificación de todo el proceso de creación y uso de las aulas virtuales, de manera tal que, al momento de ser dada de alta la asignatura por el Registro de Alumnos de cada Facultad, el equipo docente ya tenga disponible su aula virtual, y al momento que el estudiante se inscriba pueda acceder directamente a ella. Con esto se evita la utilización de dos usuarios diferentes, solicitar el aula virtual, inscribir estudiantes o que se autoinscriban. También se está trabajando en conjunto para el diseño de nuevas herramientas, mejora de las existentes e integración de otras.

Desde el año 2008 la cantidad de aulas virtuales utilizadas fue creciendo paulatinamente, alcanzando en el año 2019 320 aulas virtuales para asignaturas de grado pertenecientes a carreras con modalidad presencial. Sin embargo, en el año 2020, a raíz de la suspensión de clases presenciales, entre marzo y abril se crearon más de 430 aulas para el grado (sobre 785 asignaturas), aunque lo que más se incrementó fue la cantidad de herramientas utilizadas en cada aula y la intensidad en su utilización, sextuplicando la cantidad de accesos al Campus Virtual (de un promedio de 2.500 accesos diarios a más de 15.000).

Cursos sobre enseñar y aprender en entornos virtuales

Durante la pandemia se realizaron de forma virtual 7 (siete) cursos de forma ininterrumpida y varias ediciones de los mismos, utilizando el entorno virtual EVELiA de la UNRC y produciendo los materiales de aprendizaje para cada curso:

- Estrategias de enseñanza en la virtualidad - Nivel Inicial (2 ediciones)
- Estrategias de enseñanza en la virtualidad - Nivel Avanzado (7 ediciones)
- Gestión de mi aula virtual (6 ediciones)
- Evaluación de aprendizajes en la virtualidad - Nivel 1 (5 ediciones)
- Evaluación de aprendizajes en la virtualidad - Nivel 2 (4 ediciones)
- Diseño de materiales de aprendizaje. Herramientas para desarrollar clases de forma sincrónica y asincrónica (5 ediciones)
- Derechos de autor y Licencias de uso (4 ediciones)

También se diseñó el sitio web “Enseñar y aprender en la virtualidad” que contiene aportes recientes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad, y material de ayuda para docentes y estudiantes. Entre los recursos más importantes se encuentran los materiales para el desarrollo de los siete cursos mencionados anteriormente, artículos sobre aulas extendidas, con los conceptos clave para educar desde la virtualidad; audios y videos sobre el uso didáctico de las aulas virtuales de EVELiA donde participan docentes de la universidad; artículos y videos sobre evaluación en la virtualidad y el aprendizaje en nuestras aulas virtuales universitarias. También más de 30 tutoriales sobre el modo de uso de las herramientas disponibles en EVELiA así como también al análisis de diferentes programas para grabar clases.

¿Por qué EVELiA en la Diplomatura?

La Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” no está pensada para la utilización de un entorno virtual en particular (EVEA / EVA / LMS), como pueden ser EVELiA, Moodle,

Chamilo, E-ducativa, Dokeos, Claroline, Sakai, ATutor, Docebo, Olat, Edmodo, Classroom, etc., donde se hace hincapié en el instrumento tecnológico sino que brinda los fundamentos para el diseño, gestión, aplicación de propuestas pedagógicas que integren las TIC y la virtualidad en la práctica presencial, como un espacio donde enriquecer y ampliar los contenidos y las experiencias del aula presencial, en el cual dialogan teoría y la práctica y donde los recursos didácticos, adquieren significatividad y trascendencia para los aprendizajes. Sin embargo, para su desarrollo, que será de forma virtual, la propuesta de utilizar EVELiA tiene varias razones, entre ellas:

- es utilizada por gran cantidad de docentes y estudiantes de la universidad;
- garantiza la protección de los datos personales de los usuarios;
- proporciona una respuesta rápida con ayuda y asesoramiento permanente;
- mantiene a la comunidad universitaria de la UNRC dentro del espacio institucional;
- almacena por tiempo que sea necesario toda la información de cada aula virtual y facilita el cursado, integrando todas las herramientas desde un solo espacio;
- está integrada con otras herramientas institucionales como UNRC meet (para realizar videoconferencias) y en proceso de integración al Sistema de Información de la UNRC (SISINFO) y al Sistema Integral de Alumnos;
- es un desarrollo propio y soberano que se adecua permanentemente a nuestras demandas y contexto institucional. En el año 2019 se presentó la nueva denominación del campus virtual, llamado EVELiA. Durante ese año convivieron SIAT y EVELiA, periodo de adaptación en el cual ambos estuvieron en funcionamiento al mismo tiempo, con el fin de que los usuarios pudiesen comenzar a reconocer el entorno EVELiA y el nuevo diseño de las aulas virtuales. Este cambio involucró afrontar el desafío no solo de una nueva organización y diseño gráfico, sino también la suma de nuevas funcionalidades requeridas de acuerdo al avance de las tecnologías de información y comunicación. EVELiA fue desarrollado en la UNRC y se puso en funcionamiento en septiembre de 2019. EVELiA es el sucesor de SIAT, adaptado a nuevos tiempos que requieren nuevas funcionalidades. EVELiA reúne la experiencia acumulada de SIAT y suma la característica de ser un software libre y accesible desde dispositivos móviles. Durante el año 2020 EVELiA formó parte de las acciones llevadas a cabo dentro de la “Planificación en contextos de pandemia y post pandemia” elaborada por Rectorado. Donde la nueva versión de EVELiA traía grandes aportes en módulos que posibilitan abordar, fundamentalmente, las dimensiones comunicativas, práctica, tutorial y evaluativa de un aula virtual.

Desde abril de 2020 hasta la fecha se han realizado 7 nuevas versiones, lo que da cuenta de la rápida respuesta a las demandas surgidas a raíz de la pandemia, consolidando el derecho a la educación, independencia y soberanía tecnológica.

El Campus Virtual EVELiA de la UNRC totalizó desde su lanzamiento en el año 2007 y el inicio de la pandemia 7 millones de accesos. Entre abril de 2020 y mayo de 2021 tuvo 3 millones de accesos (con picos de 20.000 a 26.000 accesos diarios), a raíz del considerable incremento de la virtualización de las actividades académicas, y con un gran incremento en la cantidad de aulas creadas y de herramientas utilizadas en las mismas, más de 600. En la actualidad se mantiene con alta demanda, el promedio de accesos diarios en épocas de cursado es de 15.000, con picos de 20.000 ingresos, demostrando un incremento considerable respecto a los 3.000 accesos diarios en tiempos anteriores a la pandemia. En mayo de 2021 superó los 10 millones de accesos y más de 800 aulas

virtuales en todas las instancias de formación que ofrece la universidad. Actualmente, contabiliza 14 millones de accesos.

Destinatarios

La Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” está dirigida a profesionales del campo académico de la Universidad Nacional de Río Cuarto que se desempeñan en la docencia y que manifiestan interés y compromiso por la innovación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a través de la inclusión apropiada de tecnología en entornos virtuales.

Propuesta curricular

El Diplomado Superior en “Enseñar y aprender en entornos virtuales” es el profesional docente capacitado para pensar, diseñar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas en entornos virtuales en el marco de aulas extendidas, que comprende a su vez, la formación de sujetos que incorporan las tecnologías de manera fundamentada, reflexiva y genuina.

La estrategia de construcción de la estructura curricular se encuentra organizado en tres ejes transversales que constituyen los espacios formativos de manera integrada:

- Eje: Formación teórica - Cultura, sociedad y tecnología desde una perspectiva inclusiva y fundamentada en la democratización del conocimiento: aporta un marco teórico e institucional para la implementación de propuestas pedagógicas en entornos virtuales. Este eje se encuentra articulado en los marcos institucionales y políticas educativas fundamentadas en la Virtualización de la Educación Superior y pretende la adopción de una mirada teórica - analítica de los procesos complejos de transformación anclados en el contexto institucional de la UNRC.
- Eje: Formación metodológica-tecnológica - Inclusión genuina de TIC y uso de entornos virtuales en propuestas pedagógicas en aulas extendidas: pretende el análisis de las potencialidades, implicancias y condiciones de uso de entornos virtuales como propuestas pedagógicas en aulas extendidas y la reconfiguración del rol docente en este escenario ubicuo.
- Eje: Formación práctica - Implementación de propuestas pedagógicas en aulas extendidas fundamentadas en demandas curriculares específicas: supone el desarrollo de propuestas situadas en los contextos específicos de desempeño del docente que permiten la mediación tecnológica en entornos virtuales. Este eje supone la integración y articulación de las decisiones metodológicas-tecnológicas enmarcadas en el eje teórico y converge en la elaboración de un trabajo final integrador que reviste el carácter de evaluación final de la Diplomatura Superior.

Las estrategias metodológicas en que se organiza la Diplomatura Superior en el sentido didáctico contemplan: la estrategia teórica-conceptual, que dispone de recursos teóricos- conceptuales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales. La estrategia reflexiva, que supone la apropiación crítica de las herramientas tecnológicas y entorno virtual para el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas pedagógicas. La estrategia práctica, que articula los contenidos teóricos, técnicos e instrumentales con los procesos y tareas necesarias para poner en práctica el uso de entornos virtuales como aula extendida en propuestas pedagógicas en contextos específicos.

Estructura curricular

Eje transversales	Unidad curricular	Carga horaria	Cursado/ Duración	Créditos
Formación teórica Marcos teóricos y conceptuales	Gestión de mi aula virtual	30	1° Unidad curricular 4 semanas	1,5
	Estrategias de enseñanza en la virtualidad	30	2° Unidad curricular 4 semanas	1,5
Metodológico-tecnológico Inclusión genuina de TIC y uso de entornos virtuales Apropiación crítica-reflexiva de las herramientas tecnológicas	Evaluación de aprendizajes en la virtualidad Módulo 1 Módulo 2	60	3° Unidad curricular 8 semanas (4 semanas por módulo)	3
Formación práctica Implementación fundamentada y genuina	Diseño de materiales de aprendizaje	30	A elección 4 semanas	1,5
	Derechos de autor y licencias de uso	30	A elección 4 semanas	1,5
	Proyecto Final Integrador	20	6° Unidad curricular 3 a 12 semanas	1
Total:		200		10

Modalidad

La Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” constituye una propuesta formativa no presencial centrada en el cursante y su contexto, que consiste en instancias formativas asincrónicas que asumen el 90% de la carga horaria total, e instancias sincrónicas que alcanzan el 10%.

Las instancias asincrónicas, que se efectivizan a través del entorno virtual EVELiA y servicios de la web 2.0 se centrarán en la explicitación y resignificación de saberes previos y experiencias de los cursantes, la construcción colectiva de conocimientos mediante el uso de foros, disponibilidad de recursos y materiales para conocer, reflexionar y diseñar la integración de manera genuina en el uso de entornos virtuales en propuestas pedagógicas con la modalidad de aula extendida.

La modalidad que combina espacios sincrónicos y asincrónicos se justifica ampliamente, ya que permite experimentar, vivenciar y transitar en la “condición de alumno” la cursada en entornos

virtuales para a partir de la propia experiencia comprender en profundidad los procesos de aprendizaje, reflexionar sobre condicionantes y potencialidades situados en el contexto de la cursada para luego trasladarlo a las propias prácticas pedagógicas en el contexto áulico, académico e institucional específico.

A modo de cierre

En resumen, el inédito escenario de la pandemia puso en tensión al sistema universitario y suponía buscar soluciones “emergentes” (Schwartzman, 2020) para virtualizar las prácticas pedagógicas habitualmente presenciales. De cierta manera, este modo forzado y fugaz de la educación a distancia dejó al descubierto viejas deudas didácticas-pedagógicas imbricadas en el modelo educativo tradicional. Surgieron a partir del rediseño obligado de propuestas pedagógicas la necesidad de reflexionar, replantear y re-crear las clases universitarias en contextos virtualizados, donde la innovación impuesta por emergencia propulsó el desarrollo de propuestas en las que se diseñaron experiencias virtuales de aprendizaje, siendo el centro de preocupación el estudiante y su proceso de aprendizaje, y en muchos casos dejaron de ser clases expositivas de mera divulgación de conocimientos académicos.

El actual contexto ya no significa la adaptación a la crisis, sino que, las Universidades se enfrentan a un momento de transición, en el marco de la post-pandemia, donde aparece el desafío de replantearse significativamente el camino en esta nueva realidad. Se trata de un cambio que no lo harán las tecnologías, por el contrario, las decisiones serán tomadas institucionalmente, enmarcadas en las sus tramas y en su cultura organizacional. Decisiones, que los actores enriquecen y retroalimentan con sus experiencias situadas y contextualizadas y a partir de sus propias trayectorias formativas para aportar constructivamente a la transición que trascienda las necesidades institucionales por sus significancias sociales, económicas, políticas e ideológicas (Lion, 2015, p.11).

Desde esta perspectiva, la formación docente continúa recobra un rol fundamental en la transición hacia un cambio de modelo de las Universidades, ya que los procesos de innovación requieren pensarse como parte de un cambio sistemático y planificado que permita a los docentes ampliar los escenarios de la práctica y vincularse con las tecnologías como productores de proyectos y experiencias, lejos de proponer recetarios para ser implementados, el punto de partida será habilitar espacios de reflexión, de diálogo y la co-construcción entre docentes para re-pensar las propuestas formativas en aulas extendidas, marcadas por la inclusión genuina (Maggio, 2012) de las tecnologías, que suponen no sólo la utilización de la herramienta tecnológica, sino también la capacidad del docente de dotar a ese uso de un significado disciplinar, didáctico y pedagógico concreto.

La primera cohorte de la Diplomatura comenzó en mayo de 2022. Tuvo 132 preinscriptos, de los cuales fueron aceptados 120. La mayoría (83) no habían realizado los cursos desarrollados durante el periodo de pandemia. En el mes de mayo comenzaron los cursos “Gestión de mi aula virtual” (83), “Diseño de materiales de aprendizaje” (11) y “Derechos de autor y licencias de uso” (25). En el mes de junio se hizo lo propio con “Estrategias de enseñanza en la virtualidad” (69) y “Evaluación de aprendizajes en la virtualidad” (25). En la actualidad se están replicando todos los cursos y está en marcha la primera edición del Trabajo Final Integrador (TFI). Hay 85 estudiantes activos, 20 están haciendo el TFI y los restantes lo harán a comienzo de 2023, una vez que hayan concluido todos los cursos. Los niveles de participación registrados son elevados, donde se percibe un trabajo de visualización y reflexión de los materiales sugeridos en instancias previas a las intervenciones.

Referencias Bibliográficas

- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W.W. Norton.
- Burbules, C. "Meanings of ubiquitous learning." Ubiquitous Learning, Bill Cope y Mary Kalantzis, eds. (Urbana, IL: University of Illinois Press, 2009), pp. 15-20.
- Florio, M. P., Grynwald, D., Lion, C. y Soletic, A. (2015): "Formar docentes para la bimodalidad" en Villar, A. (Comp.) *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. UVQ, 2016. Retrieved June 7, 2022, from: [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf)
- Kalantzis, M., & Cope, B. (Eds.). (2009). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.
- Ley de Protección de Datos Personales N° 25.326. 04/10/2000.
- Lion, C. (1995) *Mitos y realidades en la tecnología educativa* en Litwin E; (1995). *La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente*. Buenos Aires, Paidós.
- Lion, C. (2015). *Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento*. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). Retrieved June 7, 2022, from: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04>
- Maggio, M., Lion, C., & Perosi, M. V. (2014, 05 -). *Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica*. Revista Polifonías. Retrieved June 7, 2022, from <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>
- Perrenoud, P. (2008, 06). *CONSTRUIR LAS COMPETENCIAS, ¿ES DARLE LA ESPALDA A LOS SABERES?* Dialnet. Retrieved June 7, 2022, from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2749785.pdf>
- Resolución de Consejo Superior de la UNRC N° 297/2017 Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular.
- Resolución E 2641/2017. Ministerio de Educación y Deportes. 13/06/2017.
- Schwartzman, G. (2020). Formación docente para "virtualizar de emergencia": aportes a la respuesta universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista Hospital Italiano de Buenos Aires*, 40(1), 49-51. <https://epk.is/fq0Xd>
- Vogliotti, A, Barroso, S. y Wagner, D. (comp). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. Tercera sección: "Desde el Entorno Virtual SIAT hacia EVELiA. Tecnología desarrollada por sus propios actores" (pags. 513-530). Autor: Ferreira Szpiniak, A. UniRio Editora, Río Cuarto, 2016.

La práctica docente en la enseñanza de las ciencias naturales durante la formación inicial: una investigación interinstitucional

Graciela Lecumberry¹, Lorena Peña², Silvia Orlando³ y Verónica Arfenoni⁴

Resumen

En este trabajo se presentan los avances de una investigación sobre los saberes y conocimientos que los futuros profesores de Biología, Física, Química y de Educación Primaria consideran cuando diseñan y desarrollan propuestas educativas en Ciencias en la práctica docente. Se visualizó como problemática común en estos profesorados que pese a los esfuerzos y aportes realizados en los espa-

1 Prof. en Física y Química. Esp. en Docencia Universitaria y Mgter. en Educación y Universidad. Prof. adjunta en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; glecumberry@exa.unrc.edu.ar.

2 Esp. Docente de Nivel Superior en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Prof. y Lic. en Ciencias Biológicas. Prof. de Ciencias Naturales y su Didáctica y Tutora de Práctica Docente IV de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial (Escuela Normal Superior J.J. Urquiza). Referente disciplinar de Ciencias Naturales, profesorados de Biología, Física y Química (Formación Complementaria, ISEP); lorepena@yahoo.com.

3 Prof. en Física y Química. Esp. en Docencia Universitaria y Mgter. en Educación y Universidad. Prof. adjunta en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; sorlando@exa.unrc.edu.ar.

4 Esp. Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa en la Educación Superior. Prof. y Lic. en Ciencias Biológicas. Prof. de Ciencias Naturales y su Didáctica y Tutora de Práctica IV en el Profesorado de Educación Primaria (Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza) veroarfen71@gmail.com.

cios de formación persisten dificultades para articular lo aprendido en los diseños de intervención pedagógica. Se propuso entonces, identificar modalidades en las que los estudiantes recuperan esos saberes y conocimientos construidos en sus trayectorias personales y formativas cuando proponen e implementan una secuencia didáctica.

El diseño de la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con muestreo intencional y de corte longitudinal. Se analizaron las prácticas de estudiantes en momentos diferentes: al inicio, durante y al finalizarlas. Los instrumentos para recolectar los datos fueron las entrevistas, el análisis documental y la observación. Hasta el momento se han logrado definir ideas claves y categorías emergentes sobre directrices didácticas. Las ideas refieren a tres aspectos diferentes de las prácticas docentes: el oficio de estudiante del profesorado y su rol en los espacios de prácticas docentes, el oficio docente en el aula y el sentido de las prácticas de evaluación. Las categorías reconocidas describen propuestas de enseñanza centradas en la construcción de aprendizajes, en la adquisición de procedimientos, en la adquisición de contenidos o híbridas, así como el posicionamiento sobre las prácticas evaluativas.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias Naturales – Evaluación - Saberes docentes - Práctica Docente.

Abstract

This paper presents the advances of a research on the knowledge and skills that future teachers of Biology, Physics, Chemistry and Elementary Education consider when they design and develop educational proposals in Science in their teaching practice. It was seen as a common problem in these professorships that despite the efforts and contributions made in the training spaces, difficulties persist in articulating what has been learned in the pedagogical intervention designs. It was then proposed to identify the ways in which students recover the knowledge and skills built in their personal and formative trajectories when proposing and implementing a didactic sequence.

The research design within a qualitative approach with a purposive and a longitudinal sampling. Students' practices were analyzed in different moments: at the beginning, during and at the end of them. The instruments used to collect data were interviews, documentary analysis and observation. So far, key ideas and emerging categories on didactic guidelines have been defined. The ideas refer to three different aspects of teaching practices: the profession of the teacher trainee and its role in the spaces of teaching practices, the teaching profession in the classroom and the meaning of evaluation practices. The recognized categories describe teaching proposals focused on the construction of learning, on the acquisition of procedures, on the content acquisition or hybrids, as well as the positioning on evaluative practices.

Keyword: Natural Sciences Teaching – Evaluation - Teaching Knowledge - Teaching Practice.

Introducción

En el marco del fortalecimiento de investigaciones colaborativas e integración institucional en el sistema de Educación Superior, dos instituciones, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia

de Córdoba, generaron convocatorias a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE). En este contexto, se han desarrollado estudios sobre las prácticas docentes iniciales en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Al iniciar nuestra línea de investigación en el marco del PROMIIE 2013-2014 asumimos que las asignaturas vinculadas con la práctica docente deberían aportar a los estudiantes-practicantes instancias de análisis, metareflexión, interpretación y teorización sobre la profesión docente. Concebimos a estos espacios curriculares como ámbitos donde los estudiantes realizan la integración teórica y metodológica para dar lugar a propuestas creativas y transformadoras centradas en la formación científica de niños, jóvenes y/o adolescentes. No obstante, visualizamos como problemática común en la formación de los profesorado en Ciencias que, pese a los esfuerzos y aportes realizados en los espacios de práctica y en todos los trayectos de formación pedagógica-didáctica, aún persisten algunas cuestiones ligadas a la imposibilidad de transferir lo aprendido a las propuestas de intervención pedagógica (Lecumberry, Arfenoni, Orlando, Peña, Raffaini, Scoppa y otros, 2016).

Al indagar y describir las matrices formativas en estudiantes y profesores noveles en las instituciones de formación docente (IFD) y en la universidad, pudimos detectar la persistencia de una enseñanza focalizada en los productos científicos dejando de lado la Ciencia como proceso o *modo de conocer*, es decir omitiendo a la Ciencia como una práctica, como una actividad reflexiva que apela a técnicas, destrezas y estrategias al servicio de responder preguntas (Meinardi, González Galli, Revel Chion y Plaza, 2010). Resultados coincidentes con numerosas investigaciones que dan cuenta que la identificación de problemas, la emisión de hipótesis, el control de variables o la comparación de modelos están ausentes en las clases de Ciencias generalmente (Siccardi, Biancotti, Aragón, Pérez, y otros, 2004; Furman y Podestá, 2010). Asimismo, pudimos establecer que en el desarrollo de los trayectos de práctica docente se define una trama de tensiones; la que ocurre entre la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica, y la que se gesta entre la fundamentación de las propuestas y el diseño de las actividades en las planificaciones. Estas tensiones resultan de la conjugación de al menos tres aspectos que emergen en los discursos y en las propuestas de enseñanza de los estudiantes-practicantes: la escasa articulación entre formación disciplinar y formación pedagógica; escasa articulación entre los espacios que conforman el área de formación pedagógica y un desbalance en la selección de contenidos disciplinares en relación a los contenidos didácticos (Raffaini, Arfenoni y Peña, 2017).

Reconocemos que los posicionamientos pedagógico-didácticos respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales que se construyen en la formación inicial, están influenciados por las experiencias educativas anteriores, y además podrán ser reconstruidos conforme transcurren sus trayectorias profesionales situadas en determinados contextos sociales e institucionales (Raffaini, Arfenoni, Lecumberry, Peña, Orlando y Scoppa, 2019).

Las propuestas curriculares de las diferentes carreras de formación docente tienen como propósito el sentido performativo de la práctica docente. Es en la residencia dónde los estudiantes-practicantes deberían evidenciar las herramientas conceptuales y procedimentales que se apropiaron a lo largo del trayecto de formación. Si los saberes disciplinares específicos y los saberes del trayecto pedagógico se trabajan separados, es de esperar que la integración necesaria para la práctica docente quede exclusivamente a cargo de los estudiantes en formación. En una investigación anterior determinamos que cuando esa integración no es lograda, es factible entonces que se reproduzcan las biografías escolares y personales, ligadas generalmente a experiencias de enseñanza y aprendizaje tradicionales que en la mayoría de las propuestas se tradujo en patrones de interacción en las secuencias de actividades que remiten a la serie: demostración - cuestionario - explicación del docente - refuerzo por exposición a través de un texto informativo (Raffaini, Arfenoni, Lecumberry y Peña, 2020).

Actualmente, se encuentra en desarrollo el cuarto PROMIIE. Una investigación que gira en torno a los siguientes interrogantes: *¿Cómo recuperan saberes y conocimientos de la trayectoria formativa los futuros profesores de Educación Primaria y Secundaria en Biología, Física y Química cuando abordan la enseñanza de la ciencia en los espacios de formación específica y la práctica docente? ¿Qué procesos reflexivos se realizan cuando diseñan, desarrollan y evalúan sus propuestas? ¿Cómo presentan los contenidos los futuros profesionales a sus estudiantes de primaria o secundaria? ¿Cómo consideran las ideas de los estudiantes al diseñar propuestas didácticas para los futuros profesores? ¿Qué secuencia metodológica proponen? ¿Qué sentido y finalidad otorgan a la evaluación de los aprendizajes en ciencias los futuros profesionales?* La investigación se centra en indagar los procesos de toma de decisiones de los practicantes en torno a la presentación de los contenidos, la utilización de las ideas de sus estudiantes para diseñar propuestas didácticas, el diseño de secuencias metodológicas y la finalidad que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes.

En este escrito se presentan los avances de los análisis realizados sobre los saberes y conocimientos que los futuros profesores, de Educación Primaria y Secundaria en Biología, Física y Química, consideran cuando diseñan y desarrollan propuestas educativas en Ciencia en la práctica docente inicial.

Antecedentes del problema investigado

Sabemos que entre las condiciones didácticas que influyen en la forma en que los estudiantes aprenden a usar los procedimientos relacionados con la producción del conocimiento científico, uno de los factores más importantes es el tipo de tareas de enseñanza y aprendizaje a las que habitualmente se enfrentan en las clases de ciencias (Pozo y Gómez Crespo, 2001). Diversas investigaciones revelan que hay inconsistencias e incoherencias entre los posicionamientos didácticos que tienen los futuros maestros y profesores en la enseñanza de las Ciencias Naturales y la manera en que plantean las actividades para el aprendizaje, las que persisten en el desempeño profesional (Arfenoni y Peña, 2009; Arfenoni, Pastorino, Scoppa y Raffaini, 2014; Pastorino y Raffaini, 2013, Pastorino, Correa y Raffaini, 2016; Gil, Pessoa, Fortuny y Azcarate, 1994; Pérez Gómez, 1992; Weissmann, 1997; Furman y Podestá, 2010).

Coincidimos con Edelstein (2015) en que:

[...] el campo de la práctica, es decir, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación (p. 149).

Al caracterizar los trayectos que lo definen, tomando como objeto de estudio los procesos pedagógicos que suceden en la formación, reconociendo las distintas tensiones que atraviesan estas prácticas e impactan en la definición del perfil docente, se describen su complejidad y se revelan las aristas que permiten problematizarlas.

Hay evidencias de que durante el trayecto de formación en espacios curriculares asociados al campo de la práctica con formatos de talleres o trabajos de campo se modifican concepciones en contextos de actividades de confrontación, debate y discusión (Amórtegui Cedeño y Valbuena Ussa, 2011; Rodrigo, Borges, Calvo, Cordero, García y Raviolo, 1999). Sin embargo, también hay registros de la persistencia de diversos posicionamientos epistemológicos en relación a la Ciencia y

cómo enseñarla (Rodríguez Pineda y López Motta, 2006) más allá de la formación inicial (Raffaini y otros, 2019).

Asimismo, se ha establecido que en la formación inicial y en el desarrollo del oficio docente los posicionamientos pedagógicos didácticos son atravesados por diversas tensiones entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, entre la fundamentación de la propuesta y el diseño de actividades, entre los propósitos docentes y el contexto institucional, así como por los rasgos constitutivos que devienen de la biografía escolar y personal e influyen sobre la subjetividad (Alliaud, 2004; Davini, 1995; Feldman, 1999; Terigi, 2007; Raffaini y otros, 2019, Sanjurjo, 2002 y 2012).

El análisis de esas biografías nos permitió (Raffaini y otros, 2019) reconocer ideas, prácticas, rutinas escolares, modelos docentes, criterios y representaciones sobre el ser docente que constituyen un complejo entramado configurando una matriz formativa. Esta matriz incide en el modo de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza de los estudiantes practicantes. La matriz está conformada por la articulación de categorías como la decisión de ser docente, los modelos docentes vivenciados en la escolaridad obligatoria y en la formación, el dilema entre los saberes acreditados y los que se pueden desarrollar en la docencia, la influencia de lo contextual en las decisiones didácticas y el impacto de las TIC como recursos emergentes en las aulas de ciencias. La lectura de los elementos que configuran esas categorías dan cuenta de la persistencia de las biografías personales en la toma de decisiones en relación a las prácticas docentes y pedagógicas en coincidencia con lo que establecieron varios investigadores anteriormente (Alliaud, 2004; Davini, 1995; Feldman, 1999; Perrenoud, 2007; Rivas Flores, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García y Padua Arcos, 2010; Sanjurjo, 2002, 2012; Terigi, 2007).

Es claro que las discusiones que se plantean en las investigaciones citadas, dan cuenta de la complejidad y la multidimensionalidad de la construcción del perfil formativo desde el campo de la práctica docente, pero al mismo tiempo van perfilando la identidad de dicha práctica. Descriptas las dimensiones y categorías que lo perfilan, en este trabajo consideramos necesario revisar el ámbito de construcción de saberes de la práctica.

Encuadre conceptual

Los resultados encontrados durante las tres convocatorias anteriores del PROMIIE, nuestra experiencia como formadores de formadores, sumados a los aportes teóricos de investigaciones actuales, conforman el encuadre conceptual que nos permite abordar críticamente el trayecto y las propuestas que generan los estudiantes en los contextos de formación inicial. Coincidimos con Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2018) en que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman; esto supone básicamente tener en cuenta la subjetividad de quien la lleva a cabo y las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica, lo cual implica atender a los espacios comunicacionales y reflexivos en los distintos planos discursivos donde se entran los saberes para perfilar la docencia.

Distintos investigadores (Anijovich y otros., 2018; Davini, 2015; Perrenoud, 2007; Rivero, Martín del Pozo, Solis, Azcárate y Porlán, 2017) coinciden en que la reflexión en la formación docente se considera como una acción que vuelve sobre sí misma. En este sentido, Anijovich y otros (2018) mencionan que la reflexión implica el compromiso del sujeto para explorar su experiencia y realizar nuevas apreciaciones y comprensiones. Hay múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los docentes o los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo; las posiciones reflexivas se han convertido de un tiempo a esta parte en un elemento constitutivo al mo-

mento de analizar proyectos de formación o de mejora de la práctica. En este sentido la pregunta se ha desplazado puesto que ya no gira en torno a si los docentes reflexionan sobre sus prácticas, sino que lo hace en relación a los contenidos de esta reflexión y los modos de acceso a ellos.

En tanto, Davini (2015) afirma que si bien la reflexión en y sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial; cobra relevancia nuevamente revisar las formas en que se transmiten los conocimientos en los espacios formativos iniciales para establecer los encuadres que definen la dinámica de la matriz formativa.

Como sostienen Rivero y otros (2017) hay dos supuestos epistemológicos centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias, ellos son a) una concepción de la naturaleza de la Ciencia como un proceso de construcción de modelos explicativos de la realidad y no como el descubrimiento de leyes de la naturaleza, y b) una visión socioconstructivista del aprendizaje en donde, como exponen Martínez Chico, Lopez Gay, y Jimenez Liso (2014) “Se promueve que los alumnos se impliquen en actividades indagatorias para la creación, evaluación y revisión de los modelos que se pueden aplicar para entender y predecir el mundo natural” (p.160). Dado lo complejo del proceso, se requiere que los estudiantes de los profesorados desarrollen un conocimiento rico, profundo e integrado de cada uno de sus componentes, por tanto es necesario, como sostiene Shulman (1986 citado en Rivero y otros, 2017), desarrollar un profundo conocimiento didáctico del contenido, conocimiento sobre el currículo de ciencias, la comprensión de los contextos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y las orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias.

En relación a la evaluación integral adherimos a lo mencionado por Davini (2015):

[...] La evaluación no se ocupa sólo de los aprendizajes de los estudiantes sino también del valor y de la pertinencia del programa docente mismo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y la mejora permanente del programa propuesto (p.150).

También se considera valioso incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus producciones y procesos, identificando dificultades y logros generando cada vez más autonomía de reflexión y de acción, promoviendo un proceso más estimulante que el simple hecho de ser evaluado por otros. La evaluación es también una estrategia permanente que potencia la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.

En ese marco nos posicionamos en un sentido de profesionalidad ampliada (Edelstein, 2015) que:

[...] concibe al docente como sujeto-autor, que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe, sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma perma-

nente sus marcos conceptuales. Un docente que, a partir de reconocer simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, sus propias resistencias, avance sobre las mismas; un docente que se lance a generar sus propias producciones partiendo de la sistematización de experiencias, documentándolas; un docente que asume el desafío de tomar la palabra, hacer memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría (p. 158-159).

Asumimos que la formación inicial implica introducir a los estudiantes en un recorrido teórico-práctico en torno al aprendizaje y la enseñanza desde diferentes campos de formación. Entre esos campos se encuentran el de la formación disciplinar, ligado a los contenidos propios de las Ciencias Naturales; un campo de formación específica, desde donde se construirán los saberes pedagógicos didácticos para diseñar las propuestas de intervención pedagógica que deberá desarrollar en las aulas del nivel de destino, y el campo de la práctica docente. En el desempeño docente, los saberes de estos tres campos deberían conjugarse, de forma tal que las concepciones, supuestos y argumentos construidos en la etapa de formación, permitan justificar las decisiones didácticas (Raffaini y otros, 2019).

Consideraciones metodológicas

Para esta investigación se adoptó una metodología cualitativa y descriptiva de corte interpretativo (Vasilachis, 1992; Maxwell, 1996; Guba y Lincoln; 2002), al permitir aportar conocimientos sobre las acciones de estudiantes en situaciones concretas de formación, como son la práctica docente. El diseño de la investigación se asumió desde un enfoque etnográfico a partir de un muestreo intencional.

Para la selección de los casos se tuvo en cuenta la continuidad de la trayectoria formativa de los estudiantes de los profesorados. La muestra se conformó con 7 casos. Además, para realizar un estudio de corte longitudinal, se decidió analizar las prácticas de un mismo estudiante en momentos diferentes de su residencia, al iniciar las actividades, durante y al finalizar la misma, en el marco de las asignaturas de las prácticas docentes. Siendo los instrumentos para recolectar los datos la entrevista, el análisis documental y la observación no participante (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2006; Yuni y Urbano, 2006).

El relevamiento de los datos al analizar los diferentes documentos construidos al entrevistar, al registrar las observaciones y documentar las diferentes propuestas elaboradas por los estudiantes (proyectos educativos, los trabajos e informes finales, las propuestas de enseñanza, entre otros) permitieron identificar unidades de significado (como frases, oraciones, párrafos) que sirvieron para la construcción de ideas claves indagadas y categorías de análisis. Para la elaboración de las categorías de análisis se realizó una triangulación de datos, potenciando la elaboración de conocimientos sobre los saberes de los futuros profesores desde sus propuestas, sus voces y procesos reflexivos en los espacios de formación.

Análisis y reflexiones

El proceso de análisis de los datos se realizó, asumiendo un diseño interactivo entre los diferentes componentes de la investigación, articulando de manera flexible las estrategias de indagación, los datos con el contexto conceptual y el problema en análisis.

Los resultados parciales obtenidos, según el mencionado proceso de análisis, se organizaron en dos niveles que denominamos *ideas claves indagadas* y *categorías sobre directrices didácticas*. Entre las ideas claves indagadas se reconocen tres aspectos diferentes de las prácticas docentes, una vinculada con *el ser estudiante del profesorado y el rol en las materias de prácticas docentes*, otra sobre *el ser docente en el aula* y la última sobre *el sentido y las prácticas de evaluación de los aprendizajes*.

En referencia a la primera idea, *el ser estudiante del profesorado y el rol en las materias de prácticas docentes*, se pudo identificar en los distintos casos analizados la tensión que genera en los estudiantes del profesorado saber que tienen que hacerse cargo de los aprendizajes de los estudiantes en el nivel educativo que desarrollan sus prácticas. Se identificaron frases como: “pensaba que mi rol sería de ayudante de segunda en la materia de la práctica y no como docente, se asemeja más al rol de docente suplente” (caso E). “Pensé que íbamos a arrancar como todas las materias pedagógicas y no iniciamos planificando.iniciamos haciendo” (caso A).

La segunda idea, refiere *al ser docente y el aula*, vinculada directamente con el posicionamiento del futuro docente (en el momento que asume el rol docente) y el aula no como espacio físico, sino como espacio de interacciones socio-cognitivas. Se pudieron reconocer ideas fuertes que operan fortaleciendo o debilitando el rol con que asumen las prácticas docentes, por ejemplo: “faltaban 10 minutos para terminar la clase, no alcanzaba para iniciar otra actividad y me generó mucha incertidumbre sobre qué hacer” (caso E), “el aula me quedo grande” (caso A), “Estoy contento, los alumnos participaron mucho, fue una clase para conocer sus conocimientos alternativos y los manifestaron” (caso E).

La tercera idea, relacionada con *las prácticas de evaluación*, permitió reconocer en los entrevistados sentidos y concepciones sobre evaluación; discursivamente, se propone una evaluación procesual, pero en la práctica se la vincula con el cierre de un proceso de enseñanza, cuestión en la que también inciden características del contexto institucional de las escuelas asociadas o de inserción, relacionadas con el tiempo que se le otorga para ejecutar las propuestas y la necesidad de hacer un registro de la acreditación de los aprendizajes. Es decir, identificamos una tensión entre el reconocimiento del posicionamiento de los docentes que se están formando en torno a la evaluación procesual y un modelo institucional que reproduce prácticas evaluativas de logros. Algunos testimonios: «“voy a registrar las clases para el seguimiento...” “...como parte de la materia hay una instancia de la evaluación como cierre”» (caso E). “En principio la práctica está pensada en cuatro clases y la evaluación... la evaluación de lo que enseñamos la tenemos que hacer nosotros” (caso A).

En cuanto a las directrices didácticas, el análisis de los diseños de enseñanza de ciencias de los estudiantes de los profesorados, integrado a sus voces a partir de las entrevistas, permitió reconocer algunas categorías emergentes que dan cuenta de propuestas de enseñanza centradas en los estudiantes, en los procedimientos, en los contenidos, o con características híbridas.

- *Propuestas centradas en la construcción de aprendizajes*: Se asume que los saberes de la ciencia son producto de una construcción social y se logran en el aula a través de la indagación, situando al estudiante en contextos de construcción de conocimiento similares a los que experimentan los científicos; la enseñanza se organiza en torno a la resolución de problemas, la elaboración y contrastación de modelos y analogías o el conflicto cognitivo; se propone el enfoque de enseñanza por indagación o la investigación dirigida, con énfasis en estrategias de observación y experimentación considerando a la historia de la Ciencia como ambientación, las analogías como marco crítico reflexivo y la argumentación y explicación para la reflexión metateórica.

- *Propuestas centradas en la adquisición de procedimientos*: Se sostiene que los saberes de la Ciencia se logran en el aula situando al estudiante en contextos de construcción similares a los que expe-

rimentan los científicos atendiendo a que estos producen conocimiento a partir de un método; la enseñanza se organiza en torno a una secuencia metodológica lineal; se propone la enseñanza desde el enfoque por descubrimiento.

- *Propuestas centradas en la adquisición de contenidos*: Se concibe que los saberes de la Ciencia se organizan en conjuntos de conocimientos que se aprenden en el aula cuando los estudiantes adquieren los significados de la Ciencia a partir de la revisión de sus ideas previas; la enseñanza se organiza en torno a actividades que permiten la diferenciación e integración conceptual centrada en textos y discursos expositivos y explicativos en distintos soportes (analógicos o digitales); se propone la enseñanza desde el enfoque expositivo.

- *Propuestas híbridas*: Los supuestos y concepciones que se explicitan en fundamentaciones y discursos responden a enfoques que se contraponen a los que subyacen en las propuestas de actividades y evaluación. Se encuentra una incoherencia entre el discurso y la propuesta que se genera.

También, se reconocieron categorías que refieren la evaluación, vinculada con la acreditación, con los procesos implicados al aula, o como retroalimentación del proceso educativo.

- *La Evaluación como acreditación*; refiere a la idea de evaluación del tipo sumativa y se incluye a través de un dispositivo que permite establecer cuánto sabe el estudiante en relación a contenidos predominantemente teóricos. Se evalúa para registrar la acreditación o certificación de los mismos. Las decisiones didácticas se enmarcan en el enfoque evaluar para aprobar.

- *La Evaluación como proceso*; se la considera como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje; se recuperan evidencias de aprendizajes de los distintos tipos de contenidos, habilidades y capacidades, a partir de las tareas que los estudiantes desarrollan en cada actividad. Los criterios de evaluación se construyen en una retroalimentación objetivos - contenidos y aprendizajes - propósitos. Interesa establecer los niveles de logros entre aprendizajes iniciales y objetivos. Las decisiones didácticas se enmarcan en el enfoque evaluar para formar.

- *La Evaluación como retroalimentación*; refiere a la idea de que, la evaluación en su carácter formativo, le permite al docente revisar su propuesta basándose en los datos y en la información que obtiene de los procesos evaluativos y a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Los dispositivos de evaluación se diseñan considerando que deben ofrecer información que señale el impacto de estrategias y actividades en los aprendizajes logrados por los estudiantes. Las decisiones didácticas se enmarcan en el enfoque de evaluar para aprender.

A modo de cierre

Consideramos que los análisis realizados hasta el momento dan cuenta de la relevancia de interpretar y poner en discusión los procesos reflexivos que los estudiantes desarrollan en el marco de la práctica docente, centrando la atención en los procesos de toma de decisiones en torno a la presentación de los contenidos, la utilización de las ideas de sus estudiantes para diseñar propuestas didácticas, el diseño de secuencias metodológicas y el sentido que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes. Además, permiten revisar la forma en que los futuros docentes construyen los saberes, lo que en contexto pedagógico curricular puede retroalimentar los espacios de la práctica docente de cada uno de los profesorados involucrados en esta investigación.

También, al sistematizar los análisis realizados, fue relevante construir una mirada retrospectiva sobre el contexto, los condicionantes y las ideas fuerzas que gestaron este tipo de investigación interinstitucional. Reconocemos cuestiones vinculadas con tres aspectos que incidieron positivamente

en sostener estos PROMIIE: los modos de organización del equipo de investigación, la continuidad de una línea de investigación y las miradas en común entre los dos subsistemas educativo y formativo. En este contexto, se elaboraron aportes teóricos sustantivos que permiten comprender los procesos formativos durante la práctica docente. Más aún, nos ha permitido reconocer la necesidad de analizar dicho campo, el de la práctica docente, desde diferentes dimensiones en tanto emergen de él problemáticas comunes de la formación docente en ambos subsistemas del nivel superior y sostener a la *investigación educativa* como una dimensión para el desarrollo permanente de la profesionalización docente.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). «La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional» en *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*, 34 (4), pp. 1-13.
- Amórtegui Cedeño, E. F. y Valbuena Ussa, E. O. (2011). «Concepciones sobre prácticas de campo de futuros profesores de biología» en *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TEΔ*. Número Extraordinario. Recuperado en: repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/4072 Nov. 2020.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2018). *Transitar la formación pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arfenoni, V.; Pastorino, I.; Scoppa, M. y Raffaini, G. (2014). «La enseñanza de las Ciencias Naturales en las prácticas docentes iniciales: aportes para su innovación» en las *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencia en la Formación Docente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Arfenoni, V. y Peña, L. (2009). «La articulación en torno a las actividades científicas como espacio de práctica de la enseñanza» en Arfenoni, V. y otros. *Formando (nos): Aprender desde el hacer* (cap 1 - pp. 11-27. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la Práctica Docente*. CABA, Argentina: Paidós.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). «La enseñanza en la formación para la práctica» en *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). pp. 148-159. Recuperado en http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_01-2015.pdf
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Furman, M. y Podestá M. E. (2010). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gil, D.; Pessoa, A.M.; Fortuny, J.M.; Azcarate, C. (1994). *Formación del profesorado de las ciencias y la matemática: Tendencias y experiencias innovadoras*. 2. ed. Madrid, España: Popular.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). «Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa» En Denmna, C y Haro, J. A. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.

- Lecumberry, G.; Arfenoni, V.; Orlando, S.; Peña, L.; Raffaini, G.; Scoppa, M.A.; Torres, C. y Pastorino, I. (2016). «La cocina de Sarasvati y la trama de investigar las prácticas docentes en Ciencias Naturales» en Roldan, C.; Prámparo, C. y Clerici, J. (comp.) *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*. Río Cuarto, Argentina: UniRio, Universidad Nacional de Río Cuarto. ISBN: 978-987-688-159-3
- Martínez Chico, M; López Gay, R y Jiménez Liso, R; (2014) «¿Es posible diseñar un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basada en modelos en la formación inicial de maestros? Fundamentos, exigencias y aplicación» en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Nº 28, pp. 153- 173.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications. California. Caps. I y V. Traducción castellana M. Graffigna.
- Meinardi, E.; González Galli, L.; Revel Chion A. y Plaza, M.V. (2010). *Educación en Ciencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pastorino, I. y Raffaini, G.B. (2013). «Análisis de actividades experimentales propuestas por profesores de Biología en formación» en el *Cuarto Encuentro de innovadores Críticos* (memorias). Buenos Aires: A. D. Bi. A.
- Pastorino, I.; Correa, A. L. y Raffaini, G. (2016). «Las actividades experimentales en la formación inicial de profesores de Biología en la U.N.R.C.» en *Educación, Formación e Investigación*, 2 (3). ISSN: 2422-5975.
- Pérez Gómez, A. (1992). «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores» en *Investigación en la escuela*, 17, 51-73.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó Editores
- Pozo, J. y Gómez Crespo, M. A. (2001). *Aprender y Enseñar Ciencia: Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Raffaini, G; Arfenoni, V.; Lecumberry, G., Peña, L. (2020). Informe final. III PROMIIE DGES. UNRC. Córdoba. Argentina. Documento de secretaría académica de la UNRC.
- Raffaini, G; Arfenoni, V.; Lecumberry, G., Peña, L., Orlando, S, Scoppa, M.A. (2019). «Tensiones entre discursos y prácticas en la formación docente en Ciencias Naturales» En Astudillo, C.; Cortese, M.; Muchiut, M. y Bonvillani, C. (Comp.) *Trans-formando-nos: Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior II Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*. Río Cuarto, Córdoba, Argentina: UniRío Editora, ISBN 978-987-688-317-7.
- Raffaini, G., Arfenoni, V. y Peña, L. (2017). «Las prácticas experimentales en las propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales en la formación docente inicial» En Ramírez, S. M. y Mancini, V. A. (Ed.) *Gestión de estrategias para propiciar la transformación de las prácticas docentes en la escuela secundaria: etapa diagnóstica inicial del proceso*. (pp 10-19). Recuperado de: <http://131.221.0.35/wp-content/uploads/2019/10/libro-i-cnecnym-terminado-24-5-18-557-851.pdf>
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. A., Cortés González, P., Márquez García, M. J., y Padua Arcos, D. (2010). «La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones» en *Revista De Educación*, 353, 187-209.

- Rivero, A; Martín del Pozo, R; Solís, E; Azcárate, P; Porlán, R; (2017). «Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros» en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*: Vol. 35, Núm. 1
- Rodriguez Pineda, D. P y López Mota A. (2006). «¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* V11, N°31. pp 1307-1335.
- Rodrigo, J. G.; Borges, M. R.; Calvo, M. A.; Cordero, N.; García, N. y Raviolo, A. (1999). «Concepciones sobre el trabajo práctico de campo (TPC): una aproximación al pensamiento de los futuros profesores» en *Revista Complutense de Educación* Vol, 10. N. 2: 261-285 Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747386> Nov. 2020.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homos Sapiens Ediciones.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Primera reimpression. Bs. As, Argentina: CLACSO.
- Siccardi, L.; Biancotti E., Aragón, M.E., Pérez, E. Ledesma,R., Aime,F. Giordanino, F. y Rolotto R. (2004). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en centros educativos de nivel primario de Jovita, provincia de Córdoba. Análisis de obstáculos epistemológicos y metodológicos identificados y posicionamiento docente ante los mismos*. (Informe final). Proyecto de Investigación, 372. INFD.
- Terigi, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares» en *III Foro Latinoamericano de Educación de jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Bs As, Argentina: Fundación Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Yuni, J. y Urbano, C. I. (2006). *Técnicas para investigar. Recurso metodológico para la preparación de proyectos de investigación*. 1ra ed. Vol. 2. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Weissmann, H. (1997). «Qué enseñan los maestros cuando enseñan Ciencias Naturales, y que dicen querer enseñar» En Weissmann, H (comp.) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

El Juego, ¿es cosa seria?¹

Mariela Beatriz Medina² y Nefalí Daiana Navarro³

«Nada hay en la mente que antes no haya estado en los sentidos». (Comenio)

Resumen

Este taller tiene como objetivo principal habilitar un espacio para realizar un recorrido vivencial personal y colectivo que permita tensionar las posibles controversias en las prácticas dentro del plan de estudio de los profesorados en educación primaria e inicial, en relación a la importancia del juego como materia constituyente del plan de estudio, y como eje fundamental para la transversalidad del currículo en su totalidad.

Esta idea central y la incorporación de juego como espacio curricular nos invita a reflexionar desde la innovación en una doble dimensión: el juego en el currículum prescripto y su desarrollo como currículum real dentro del aula y en la posibilidad de articulación y transversalidad curricular.

1 Presentado en formato de taller.

2 Prof. en Ciencias de la Educación; Prof. responsable de Didáctica y currículum, juego y educación, Juego objeto lúdico y aprendizaje, Formación ética y ciudadana y Práctica II de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. mabe-me21@gmail.com.

3 Lic. en Psicomotricidad. Prof. en Educación Especial. Jefa de Trabajos Prácticos de Juego y educación, Juego objeto lúdico y aprendizaje y Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. neftalinavarro12@gmail.com.

Pensar en juego y educación nos remite a Mónica Kac (2011) cuando habla acerca del juego como un dispositivo de existencia, pensándolo desde este lugar es que debemos replantearnos la responsabilidad de los educadores y desde allí habilitar la oportunidad de posibilitar una realidad en juego, en movimiento y en interpelación. El juego como derecho nos permite entenderlo como un espacio protegido en donde se puede ser uno mismo, explorar emociones, podemos sentir y hacer algo con el miedo, podemos intervenir sobre él, sobre el tiempo y el espacio.

Los invitamos a recorrer un laberinto repleto de emociones, desafíos y sentires que nos lleve a construir un aula que nos permita mirar-nos en un tiempo diferente conformando juntos un espacio protegido, entendiendo el papel que cumple el juego en el currículo como elemento innovador por naturaleza.

Palabras clave: Juego – Vivencia – Currículum – Derecho - Protección.

Abstract

This workshop mainly aims at opening a space to carry out a personal and groupal experiential journey that allows stressing possible practical controversies, within the study plan in Primary and Pre School Education, related to the importance of games as a constituent subject of the study plan and its importance as a fundamental axis for the transversality in its entire curriculum.

This central idea and the incorporation of games as a curricular space, invite us to reflect on innovation in a double dimension: the game in the prescribed curriculum and its development as a real curriculum within the classroom and in its possibility of articulation and curricular transversality.

Thinking in games and education lead us to Monica Kac when she refers to games as an existential device. From this point of view, we must think about the responsibility that educators have and from there give the opportunity to enable a reality in games, movement and interpellation. Games as a right can be understood as a protected space where one can be oneself, explore emotions, feel and do something with fear, intervene on it, on time and space.

We invite you to go through a labyrinth full of emotions, challenges and feelings that leads us to build a classroom allowing us to look at each other in a different time, forming a protected space together, understanding the role played by the game in the curriculum as an innovative element by nature.

Keyword: Game – Experience – Curriculum – Right - Protection.

Introducción

La idea de la propuesta de este taller llegó a partir de una reflexión que se viene tensionando desde hace cuatro años. La Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), abrió las carreras de Profesorado en Educación Primaria y Profesorado en Educación Inicial. Las mismas, en sus planes de estudio contaban con una materia llamada Juego y Educación para primaria y Juego, Objeto Lúdico y Aprendizaje para inicial, respectivamente. La responsabilidad del espacio curricular se dio por extensión de Currículum y Didáctica y Pedagogía Especial, por lo que en primera instancia lo que ocupó al equipo fue la revisión de los contenidos mínimos y la reflexión sobre la pertenencia y perti-

nencia de la propuesta curricular en la totalidad del plan de estudios y en la coherencia con el perfil del egresado. Dicho trabajo quedó plasmado en el programa diseñado para el primer cuatrimestre del año 2018. Desde aquella primera planificación hasta la fecha, el programa ha ido desarrollándose en tanto el marco normativo permite (y exige) el crecimiento, la revisión y la profundización del mismo como herramienta curricular para la formación docente.

Se comenzó con la revisión de planes de estudios de las mismas carreras de otras instituciones, con la finalidad de respetar el principio federal de las propuestas curriculares y garantizar el acceso a un conocimiento vigente, crítico y reflexivo en el espacio de estas materias. El equipo del espacio curricular se propuso interiorizarse en el contexto particular de la institución y desde allí ampliar la miradas hacia lo macro, en el marco de las políticas educativas que atraviesan el sistema educativo vigente y en el lugar que ocupa el juego en el desarrollo de las infancias, asumiendo que no solo puede quedar remitido a un contenido para la formación de educadores del nivel inicial, sino también, para quienes se ocupan de la formación integral del sujeto en tanto perteneciente a la educación obligatoria como derecho.

Desde entonces se ha propuesto la educación vivenciada como el posicionamiento desde donde se trabajan los contenidos de la materia siguiendo los aportes del Dr. en Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación José Luis Pastor Pradillo (2002). Cuando se habla de educación vivenciada, fundamentalmente se utilizan dos aspectos diferenciadores de cualquier otra concepción. En primer lugar, la proclamación de una concepción global y unitaria del ser humano y, en segundo lugar, el empleo, como recurso didáctico, de la «vivencia» o experiencia que repercute en todas las dimensiones de la personalidad del individuo.

Los objetivos de este taller fueron mirar el currículo de la formación de formadores como herramienta que garantice el respeto y valoración de la diversidad, mirar el juego como facilitador de la construcción de accesibilidad para todas y todos, poder comprenderlo significativamente como derecho y espacio protegido dentro del aula.

Desarrollo

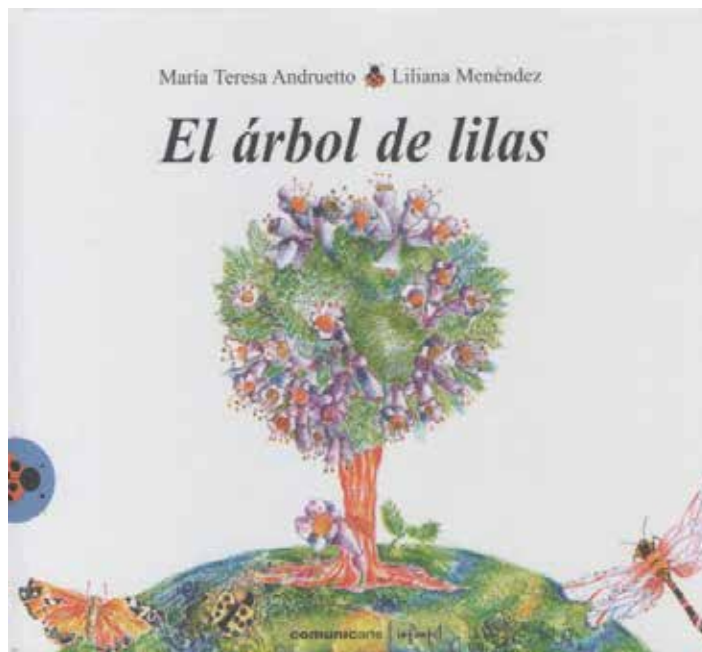
Para dar inicio se presentó una consigna titulada camino de búsqueda.



En una hoja de árbol realizada en cartulina lila se les propuso escribir en una sola palabra la primera impresión, sensación que sienten cuando se dice la palabra juego.



A Continuación, se realizó la lectura del cuento “El árbol de lilas” de María Teresa Andruetto y Liliana Menéndez.



Luego de la lectura se socializa el objetivo de la actividad proponiendo pensar la metáfora del árbol de lilas como el camino que se desandaría durante el taller en la búsqueda de la resignificación del concepto de juego (definición, marco teórico y derecho).

Se invitó a los participantes a pegar su hoja en el árbol de lilas. Las palabras que más resurgieron fueron: diversión y entretenimiento.

La siguiente propuesta consistió en jugar y conocernos, entendiendo que el juego nos invita a compartir, intercambiar con el otro, conocernos y reconocernos en un tiempo y espacio protegido.

En esta oportunidad se invitó a los participantes a jugar a “el piso es lava” en donde se realizaron una serie de preguntas con el fin de que interactúen, se comuniquen y ordenen sobre una línea recta sin pisar el piso lo que permitió el intercambio, el contacto y el reconocimiento de cada uno con el otro.



Al finalizar la dinámica se socializó sobre lo que se vivió en el transcurso de la actividad reconociendo todos los aspectos que podemos tensionar a partir del juego.

Para la conformación de grupos necesarios para el desarrollo del taller se realizó una actividad lúdica donde cada uno debió tomar un papel con una estrofa de determinada canción y cantar la misma en voz alta para encontrarse con el compañero o compañera que cantaba la misma canción. Luego, a partir de un relato que proponía la teatralización de lo narrado, se intentó recuperar la experiencia y vivencia previa de cada uno en relación con lo escuchado.



Las actividades que se realizaron hasta el momento enmarcaron la presentación teórica y conceptual del taller, poniendo énfasis en la importancia del juego como factor innovador en el currículo, reconociendo la mirada que se tiene sobre el sujeto que habita el aula del nivel inicial, primario, secundario y superior.

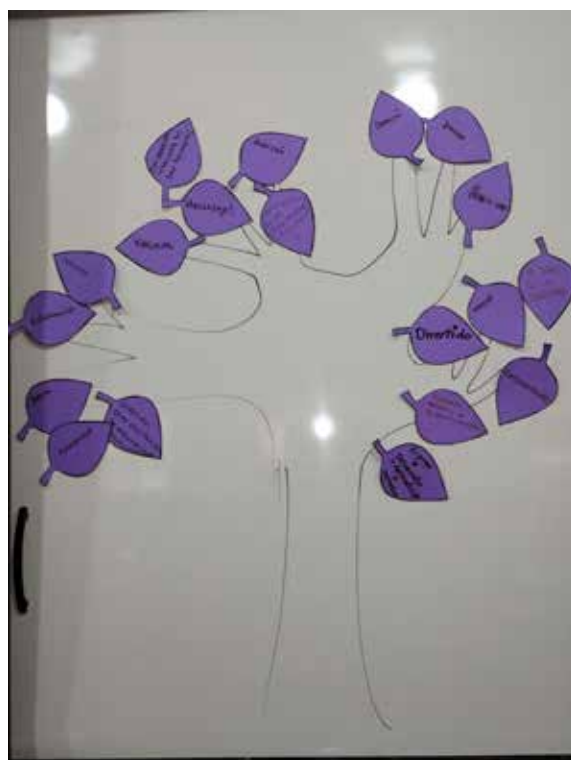


Se tomó como punto de partida el aporte innovador que significa que la materia de juego y educación y juego, objetos lúdicos y aprendizaje se encuentre dentro de la currícula de primer año de los profesados de educación primaria e inicial y se propuso a los grupos conformados revisar dos diseños curriculares de profesados de educación primaria e inicial de diferentes partes del país e identificar si había alguna asignatura que presente al juego como contenido. En caso de encontrarlo, proponer sus descriptores mínimos y socializar la propuesta.

Llegando al final del taller se propuso nuevamente tomar una hoja del árbol de lilas y escribir qué palabras nuevas agregarían luego del camino recorrido. Fue grato encontrar palabras como: aprendizaje, derecho, vínculo y transversalidad.

Quedó pendiente el desafío de comenzar nuevos caminos, nuevas búsquedas y miradas reconociendo que no se puede desconocer la esencia política del juego, que como agente político interviene en la vida del otro generando matrices, dotando o inhabilitando herramientas para posibles

transformaciones, siendo esta responsabilidad imposible de ser negada o invisibilizada por el sistema educativo en general y los docentes en particular.



Valoración de la propuesta. Fortalezas y debilidades

Los participantes pudieron hacer una valoración de la propuesta destacando como positivo que el espacio del taller los invitó a interpelar sus propias prácticas docentes, quienes expresaron esta fortaleza eran docentes de una gran trayectoria por lo que resultó un aspecto positivo para el equipo también. El taller motivó la presencia de profesionales de campos muy diversos lo que proporcionó una heterogeneidad rica para cada actividad, tanto en la puesta del cuerpo como en el aporte a la tensión de las propuestas de los planes curriculares. Pensar la innovación desde la diversidad habilitó un espacio de libertad y conocimiento crítico, favorable para el desarrollo del taller.

Otro aspecto positivo fue lo que sucedió durante el proceso y los resultados del análisis de las propuestas curriculares, sobre todo el desarrollo y las ideas plasmadas por cada grupo. los participantes en general manifestaron que esperaban encontrarse con un espacio de dinámicas de juego o actividades netamente físicas.

Pensar en debilidades con el otro permite ver siempre lo positivo en potencia. Se propuso un camino y durante su andar hubo encuentros y desencuentros, eso mismo es lo que permite construir nuevos caminos. El juego como contenido resultó una propuesta innovadora para pensar el currículum de nuestro tiempo presente: el juego como derecho, el juego como expresión y como elemento de la construcción de la ciudadanía.



Referencias Bibliográficas

Kac, M. (2018) *El juego como acto político*. Revisa Synesis. Revista de filosofía. (UNR). Año 2 Número 2. ISSN: 1853-1857.

Pastor Pradillo, J. (2002) *El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas*. Revista educativa Pulso 2002, 25. 217-228 ISSN: 1577-0338.

¿Una didáctica general con especificidad?

Una contrariedad necesaria

Paola Rossi¹ y Catalina Vettorazzi²

Resumen

En el trabajo se aborda la temática de la innovación pedagógica-curricular de la asignatura Didáctica I (General) de la carrera del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. La innovación mencionada forma parte de un proceso que inició a partir de una evaluación del desarrollo curricular para la toma de decisiones en la cual se advierte la necesidad de otorgarle a la asignatura Didáctica I mayor especificidad desde la perspectiva de la discapacidad.

El objetivo es compartir posicionamientos y modificaciones que se realizaron en la asignatura desde una mirada de conquistas. En relación a los posicionamientos consideraremos la especificidad de las prácticas pedagógicas enmarcadas en la perspectiva de la discapacidad y desde ese núcleo su generalidad (no a la inversa). Con respecto a las modificaciones haremos referencia al proceso de conformación de un equipo de cátedra con docentes del campo de la educación especial; y a la revisión del

1 Doctoranda en Pedagogía (Universidad Nacional de Villa María). Lic. y Prof. en Educación Especial. (Universidad Nacional de Río Cuarto). Prof. Adjunta en Didáctica General y Didáctica III (de la matemática) para el Prof. Y Lic. En Educación Especial. UNRC.

2 Prof. en Educación Especial. Ayudante de primera con dedicación simple en Didáctica General y Didáctica de la matemática. Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. UNRC.

programa de la asignatura, resguardando intencionalidad de ofrecer situaciones que les permitan a los futuros docentes comprender la complejidad de los procesos de enseñanza.

Somos conscientes que hay mucho camino por recorrer y nuevos desafíos, reconociéndonos con una tarea que implica esfuerzo y compromiso por la formación universitaria. En este sentido, recuperamos de nuestras prácticas en el campo profesional aspectos inherentes a la didáctica que como educadoras especiales requerimos como así también capacidades y habilidades que precisamos en el ejercicio de una profesión en permanente cambio y de gran responsabilidad social.

Palabras clave: Educación especial - Innovación curricular – Didáctica - Formación.

Abstract

The work deals with the theme of pedagogical-curricular innovation of the Didactics I (General) subject of the Special Education Faculty career of the Faculty of Human Sciences of the UNRC. The afore mentioned innovation is part of a process that began from an evaluation of the curricular development for decision-making in which the need to grant the Didactics I subject greater specificity from the perspective of disability is noted.

The objective is to share positions and modifications that were made in the subject from a perspective of achievements. In relation to the positions we will consider the specificity of the pedagogical practices framed in the perspective of disability and from that core its generality (not the other way around). Regarding the modifications, we will refer to the process of forming a teaching team with teachers from the field of special education; and to the revision of the subject program, safeguarding the intention of offering situations that allow future teachers to understand the complexity of the teaching processes.

We are aware that there is a long way to go and new challenges, recognizing us with a task that implies effort and commitment to university education. In this sense, we recover from our practices in the professional field aspects inherent to didactics that we require as special educators, as well as skills and abilities that we need in the exercise of a profession in constant change and with great social responsibility.

Keyword: Special education - Curricular innovation – Didactics – Training.

Introducción

En el siguiente trabajo se presenta una propuesta de innovación pedagógica-curricular de la asignatura Didáctica I (General) para las carreras del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, entendiéndose como una posibilidad de cambio para la mejora en la formación docente de profesionales de la educación especial.

La innovación mencionada forma parte de un proceso que se inició en el año 2019 a partir de una evaluación del desarrollo curricular para la toma de decisiones. La misma fue realizada por los integrantes de la comisión curricular de las mencionadas carreras, desde la convicción que toda formación requiere de una permanente vigilancia epistemológica y didáctica, ajustada al devenir

contextual, el cual está en constante transformación. En dicha evaluación se advierte la necesidad de otorgarle a la asignatura Didáctica I mayor especificidad desde la perspectiva de la educación especial, con la decisión que se dicte exclusivamente para estas carreras. Asumirlo, revistió la toma de decisiones, que implicaron una serie de cambios, los cuales, de manera procesual y paulatina, se están implementando.

Es importante aclarar que cuando hablamos de discapacidad nos apoyamos en una concepción desde los aportes del modelo social, en donde se la entiende como resultante de las singularidades de una persona en vinculación con lo social (Jiménez Lara, 2007). De este modo la discapacidad no se constituye en el atributo de una persona, sino en una construcción social. Cobeñas (2021) realiza una síntesis interesante de la historia del modelo social, planteando que el movimiento de personas con discapacidad empieza a visualizarse con mayor ímpetu, desde la década del 60, como un colectivo oprimido socialmente que lucha contra las barreras que los excluyen y discapacitan, perspectiva que se ve reflejada en espacios de estudios sociales de la discapacidad, apoyados en miradas sociológicas. Además, esta perspectiva se caracteriza por partir desde una visión de los derechos humanos y considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás (Palacios, 2008 en Cobeñas, 2021).

A continuación, se ofrece, en primera instancia, una contextualización de la asignatura, compartiendo algunos de sus propósitos en la formación del profesional en la educación especial, posicionamientos y desarrollo. En segundo lugar, se pretende presentar una síntesis explicativa y argumentada acerca de la decisión mencionada, entendiendo que es una decisión didáctica en sí misma ya que como afirma Camilloni (2007) “la didáctica tiene a la base la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social y procura resolverlos” (p.22) mediante diferentes acciones, tales como la evaluación del desarrollo curricular y la toma de decisiones acerca del mismo. En tercer lugar, se compartirán las modificaciones que, hasta el momento, se realizaron en la asignatura, desde una mirada de conquistas, reconociendo que forman parte de un proceso, que requiere de mejoras.

Caracterización de la asignatura

La asignatura Didáctica I, corresponde a 3º año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, formando parte del ciclo de formación específica. Se relaciona con asignaturas que se cursan en 1º y 2º año de la carrera, tales como: Pedagogía, Introducción a la Educación Especial, Psicologías evolutivas y Educativas y con las Didácticas específicas disciplinares e Intervención para las Personas con Necesidades Especiales que se dictan en el mismo año de cursado. La asignatura fundamenta la propuesta de formación en los resultados de estudios e investigaciones realizados en el campo de la educación y, más específicamente, en el de la Didáctica desde enfoques constructivistas cognitivos y socio-constructivistas. En este marco, se procura ofrecer una serie de situaciones que les permitan a los/as futuros/as docentes comprender la complejidad de los procesos de enseñanza, sus relaciones con los procesos de aprendizaje, con el contexto sociocultural e institucional y, fundamentalmente, intervenir en escuelas de modalidad especial en el ejercicio de la docencia como así también en instituciones educativas de nivel tanto como asesores/as de directivos y profesores/as, integrando equipos de orientación y como docentes de apoyo a los procesos de inclusión educativa. Específicamente, se procura atender a los siguientes alcances profesionales enunciados en el Plan de Estudios vigente:

- Planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles de la educación especial dentro del sistema educativo

- Asesorar en lo referente a los aspectos teórico-metodológicos, relativos a la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales³.

Es una asignatura con régimen cuatrimestral y una asignación semanal de 4 horas semanales, con clases teórico-prácticas. Dado que concebimos la enseñanza en tiempo presente, es decir, “pensarla en el presente de la sociedad” (Maggio, 2012, p.55), es que tenemos como propósito fundamental la construcción de un contexto formativo que propicie en los/as estudiantes aprendizajes significativos, creando las condiciones y buscando las herramientas para la construcción de conocimientos desde un posicionamiento crítico y reflexivo. En los procesos de enseñanza asumimos como parte de la tarea docente el enorme desafío de la mediación de la cultura académica, para lo cual el equipo de cátedra “selecciona, dispone y filtra diferentes obras, materiales y recursos con la intención de configurar una experiencia formativa transformadora” (Juarros y Levy, 2020), siendo un aspecto central desde lo metodológico, el vínculo pedagógico entablado con los/as estudiantes, adoptando un modelo comunicativo abierto que favorezca el diálogo, la interacción y el trabajo cooperativo.

Históricamente la asignatura se cursó conjuntamente con didáctica general para la carrera de licenciatura en Psicopedagogía. Durante los años 2020 y 2021, dada la situación de pandemia de COVID-19 que en nuestro país implicó que se dispusiera en primer el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, posteriormente, el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) establecidos por los Decretos de Necesidad y Urgencia (DNU) de la Presidencia de la Nación, y en correspondencia con los mismos las Resoluciones Rectorales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, implicaron la suspensión de las clases presenciales, la asignatura se dictó, de manera virtual, colectivamente para otros profesorados.

Especificidad dentro de una didáctica general

Habiéndose ofrecido un encuadre de la asignatura, se prosigue a presentar una síntesis explicativa y argumentada acerca de la decisión adoptada, vale decir que Didáctica I (General) para las carreras en Educación Especial se dicte con exclusividad, a partir de advertir la necesidad de otorgarle a la asignatura Didáctica I mayor especificidad desde la perspectiva de la futura práctica profesional de los educadores especiales. En el año 2019, la comisión curricular realiza una evaluación poniendo en diálogo los conocimientos y las competencias que requieren los profesionales mencionados con anterioridad, para el ejercicio docente, desde la didáctica y la formación recibida en el marco de la asignatura. En la misma se identifica que, si bien la didáctica general, entendida como

una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2007, p.22),

aborda los aspectos inherentes a la práctica docente sin discriminar niveles del sistema educativo, edades de los/las estudiantes, áreas de conocimientos, tipos de institución, en el marco de las carreras mencionadas, se vislumbra la necesidad de interpellarla, poniéndola en tensión, desde la perspectiva de la discapacidad.

La decisión adoptada también recupera la voz de los/as estudiantes de las carreras, quienes, en diversas oportunidades, han expresado la inquietud por la formación que se les ofrece, solicitando la incorporación y profundización de contenidos desde la perspectiva de la discapacidad como así

3 Dicha denominación se encuentra sin vigencia, léase Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad.

también la consideración en el desarrollo del cursado. Ello, en parte, puede corresponderse a que, en las prácticas de enseñanzas vinculadas a las personas con discapacidad, el/la educador/a especial, se acerca al “campo de una manera particular y realiza un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vistas, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 1997, p.78). En estas últimas, los conocimientos construidos cobran sentido, otorgándole un significado mayor a la formación recibida.

Además, el educador especial puede ejercer en una gran amplitud y diversidad de prácticas docentes. En éstas, la denominación que se le otorga al profesional de la educación especial se ajusta al contexto en la que la misma se lleve a cabo, ejemplo: orientador de grupo en centros de días, pareja pedagógica en lo escolar, facilitador en talleres protegidos, docente de apoyo en los procesos de inclusión educativa, docente de curso en escuelas especiales, tallerista en espacios laborales, entre otros.

Salvando las distancias entre los contextos y el nombre que se le asigna a la práctica, todas ellas requieren indiscutidamente de formación en docencia con ciertas singularidades, ante lo cual, como formadores de formadores, tenemos la responsabilidad de ofrecerles a los/as estudiantes teorías y abordajes prácticos para acompañarlos en la construcción de sus conocimientos que serán resignificados en el ejercicio de su propia práctica docente.

Sobre todo, si tenemos en cuenta el plan de estudios en su totalidad: en relación al campo de conocimiento didáctico las carreras cuentan con la didáctica general y luego didácticas específicas vinculadas a las disciplinas de lengua, matemáticas y las ciencias (sociales y naturales). Es decir, en cuanto a la didáctica general ésta es la asignatura en la cual ha de brindarse los conocimientos, con el compromiso que ello conlleva. Poniendo en consideración los tiempos, dado que, al ser una materia cuatrimestral, lo que se ofrece como contenido ha de ser cuidadosa y deliberadamente decidido.

Como sabemos, la enseñanza implica un docente que en su práctica se comprometa para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje, en ese sentido la asignatura tiene como propósito contribuir a la formación de un sujeto didáctico que sea capaz de reconstruir el significado teórico de los paradigmas, pudiendo desde allí comprender las situaciones de enseñanza, e interpretarlas. Es decir, esperamos aportar a la formación de docentes capaces de tomar decisiones y realizar transformaciones del conocimiento científico a través de la reflexión crítica y la toma de decisiones creativas. (Camilloni, 2007). Vale aclarar, que, al referenciar los procesos de aprendizaje, no hablamos de cualquier sujeto, sino vinculado a las personas con discapacidad, aspecto que refuerza la idea de la necesidad de especificidad de la didáctica general.

Una cuestión esencial en relación a la enseñanza, en su planificación, es que la misma requiere de toma de decisiones conscientes y deliberadas para orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad. Esto se fundamenta desde los aportes de Mancini (2007), quién sostiene que la planificación es un proceso cognitivo que permite prever o anticipar situaciones, posibilitando que la toma de decisiones, valoraciones y acciones del profesor tengan una orientación, mejorando el trabajo docente.

El conocimiento en profundidad de nuestros sujetos de aprendizaje es el factor que nos da como profesionales herramientas para pensar los procesos de enseñanza desde su diseño, concretamente en relación a la planificación entendiéndose como herramienta didáctica que permite un recorrido de enseñanza posible. Lo expresado, es otro argumento que valida la decisión tomada, procurando proporcionar una didáctica general que tenga en cuenta las características de los sujetos destinatarios de nuestras prácticas docentes: las personas con discapacidad.

Como cátedra, y como educadoras especiales, entendemos que una de las fortalezas del quehacer profesional del educador especial se encuentra en la formación para detectar barreras al aprendizaje y la participación, entre ellas las barreras didácticas que, siguiendo con los aportes de Cobeñas y Grimaldi (2021) son entendidas como

aquellas provenientes de los procesos de enseñanza por ejemplo enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad (p.141).

En este sentido, el/la educador/a especial ha de contar con las herramientas para identificarlas y proponer mejoras. En la misma línea de intervención, el/la docente en educación especial ha de generar apoyos, elaborar materiales y diseñar el uso de recursos que posibiliten al estudiante con discapacidad acceder con equidad a los procesos de enseñanza. Aspecto que concuerda con el planteo de una didáctica general con exclusividad para educación especial.

En relación con lo planteado hasta el momento sostenemos, haciendo propios los planteos de Cobeñas (2021), que no existe un método de enseñanza diferenciado que brinde respuestas a problemas de aprendizaje, sino que es necesario volver a mirar nuestras prácticas desde el Modelo Social poniendo nuestro saber didáctico a disposición de pensar en la enseñanza para todos/as, incluyendo a los estudiantes con discapacidad. Por todo esto, consideramos que en el ejercicio de la docencia para pensar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de personas con discapacidad el educador especial requiere de la construcción de conocimientos específicos. En este sentido la asignatura debe abordar aspectos específicos que potencien las posibilidades de aprendizaje.

En coherencia con la síntesis explicativa argumentada se compartirán las modificaciones realizadas hasta el momento:

En primer lugar, la conformación de un programa con unidades propias para el educador especial, poniendo el foco en sus necesidades de formación en el campo de la didáctica general y la discapacidad. Este hecho se ha dado de manera procesual desde el año 2020, realizándose primeramente algunas modificaciones poco sustanciosas hasta llegar en el año 2022 a cambios más significativos y estructurales, siempre recuperándose los aportes de quienes han sido responsables de la asignatura⁴; y en segundo lugar la incorporación de nuevos materiales de estudio, que se caracterizarán a continuación.

Unidades en la nueva configuración del programa de la asignatura

Unidad 1: La Didáctica General como teoría de la Enseñanza en el marco del Profesorado y Licenciatura de Educación Especial

1.1. El sentido de la Didáctica General en el Plan de Estudios del Profesor y Licenciado en Educación Especial. Aportes a la formación profesional en el marco de la inclusión escolar y los procesos de democratización de la educación.

⁴ En este sentido, queremos destacar a las profesoras Cristina Rinaudo y Alicia Mancini, quienes, sin lugar a duda, realizaron una entrega de gran reconocimiento académico y profesional.

1.2. Perspectivas teóricas en las investigaciones realizadas sobre la Didáctica General en los últimos años. Sus relaciones con las Didácticas Disciplinarias. Los aspectos éticos y políticos de la nueva agenda de la Didáctica

1.3. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica General. La complejidad como una de las características constitutivas de las prácticas de la enseñanza; su construcción social y subjetiva en las instituciones educativas. Las buenas prácticas de enseñanza en el contexto actual.

1.4 La Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo. El sujeto didáctico en la modalidad de la Educación Especial. El sujeto de la Educación Especial. Propuestas educativas orientadas a acompañar las trayectorias educativas integrales de estudiantes con discapacidad.

Unidad 2: El currículo como orientador para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad

2.1. Enseñar y aprender en la diversidad. La Educación Inclusiva como perspectiva para la construcción de sociedades más justas y equitativas. La inclusión de un enfoque filosófico, social, político y pedagógico. Fundamentos y prácticas inclusivas. La accesibilidad como condición para la participación de todos los estudiantes. La convivencia con el paradigma de la integración.

2.2. El currículo como proyecto político, social y cultural. Espacio de tensiones y conflictos. Las lógicas que regulan los procesos curriculares a nivel de las políticas curriculares, del accionar institucional y del trabajo didáctico en el aula.

2.3. El Diseño Curricular Oficial a nivel nacional y provincial como marco de referencia en la organización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Principios que lo fundamentan. Encuadre teórico-Metodológico, estructura organizativa, componentes curriculares, bloques temáticos, ejes organizadores, orientaciones didácticas para la enseñanza en el marco de la educación inclusiva.

2.4. Los diseños curriculares y su relación con las capacidades fundamentales. Los aprendizajes y contenidos fundamentales desde la perspectiva de la modalidad especial.

Unidad 3: La planificación de la acción didáctica como herramienta para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad

3.1 La planificación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La planificación de la enseñanza como un saber profesional. El proceso de toma de decisiones curriculares fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar los contenidos disciplinares en el marco del Proyecto Curricular Institucional. Estructuras y componentes didácticos.

3.2 El diseño Universal de Aprendizaje, como enfoque de enseñanza superador, desde una mirada de respeto a la diversidad. Sus principios fundamentales y vinculación con las tecnologías de la información y comunicación.

3.3 El proyecto Pedagógico para la Inclusión. Detección de barreras al aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad, propuestas curriculares, ajustes razonables, adaptaciones y configuraciones de apoyo como recursos educativos para la inclusión.

3.4 El rol del Educador Especial en el marco de la Educación Inclusiva. El educador especial en la programación de la enseñanza como docente de grado y como maestro de apoyo a los procesos de

inclusión educativa. Asesoramiento en lo referente a los aspectos teóricos/metodológicos relativos a la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Importancia de los procesos de deliberación curricular entre directivos, docentes y asesores institucionales.

- La constitución de un equipo de cátedra integrado por educadoras especiales. Ello ha implicado la contratación en primera instancia y posteriormente, la consumación de concursos abiertos y públicos, para profesores/as en la asignatura.
- A partir de las modificaciones anteriormente mencionadas, en el presente año, la asignatura Didáctica I para las carreras de educación especial se dictó de manera independiente. Este proceso tiene sus inicios en el año 2020, cuando de manera virtual, se desarrollaron algunas clases compartidas con Psicopedagogía y algunos profesorados y otras de manera separada; proceso que se acentuó al año siguiente. En el año 2022, a partir del diálogo con los equipos de cátedra, se logró el consenso sobre la pertinencia de transitar los dictados de las asignaturas de manera autónoma, quedando siempre la posibilidad de compartir espacios de enriquecimiento académico.

Conclusión

Desde el equipo de cátedra, compartimos la iniciativa de la comisión curricular, destacamos sus gestiones como así también las del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de nuestra universidad. Para la concreción del reto planteado se llevaron a cabo diversas acciones, las que indudablemente implicaron esfuerzos y un gran trabajo mancomunado. Agradecemos la confianza depositada, sabiéndonos con una enorme responsabilidad que asumimos desafiadamente. Sabemos que las modificaciones realizadas hasta el momento son solo las primeras, y quizás las más generales. Continuaremos trabajando, a fin de aportar a la formación de los profesionales en educación especial los conocimientos y competencias del campo de la didáctica que necesitan para un desempeño crítico, comprometido y reflexivo.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2007). *Justificación de la Didáctica*. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y S. Feeney. *El saber didáctico* (Cap. 1, 2 y 4). Buenos Aires, Paidós.
- P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4590/pm.4590.pdf>
- De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C. (Eds.): *Tratado sobre Discapacidad*. Jiménez Lara, A. (2007): Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. Editorial Thompson Reuters Aranzadi.
- Juarros, M.F. y Levy, E. (2020). *Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M (2016). Enseñanza Poderosa. En Maggio, M. Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Mancini, A. (2007). *La didáctica y su enseñanza. Orientaciones predominantes en las últimas décadas.* Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Nuevas literacidades: hacia la incorporación de herramientas computacionales en estudiantes de carreras biológicas. Una propuesta formativa

Vanesa Natalia Serafin¹ y José Antonio Coda²

Resumen

En las últimas décadas se han incrementado los requerimientos computacionales para el procesamiento, análisis y visualización de datos de los sistemas complejos en las Ciencias Naturales, lo cual exige una actualización permanente en el campo. La literacidad computacional comprende conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo; adopción de una postura crítica y la aplicación de determinados tipos de estrategias y consideraciones para un manejo adecuado de la información. Este trabajo describe la experiencia del dictado del curso extracurricular de grado *Procesamiento y manejo de datos biológicos*, en el contexto de la Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), destinado a estudiantes avanzados de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas, e intenta fortalecer la literacidad digital por medio de la

1 Prof., Lic. y Dra. en Ciencias Biológicas, Ayudante de Primera semiexclusiva en asignaturas del Departamento de Ciencias Naturales, becaria posdoctoral CONICET. Instituto de Ciencias de la Tierra, Biodiversidad y Ambiente (CONICET-UNRC), Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. vserafini@exa.unrc.edu.ar.

2 Lic. y Dr. en Ciencias Biológicas, Jefe de Trabajos Prácticos exclusivo - Investigador Asistente, Instituto de Ciencias de la Tierra, Biodiversidad y Ambiente (CONICET-UNRC), Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. jcoda@exa.unrc.edu.ar.

promoción de la utilización de herramientas de vanguardia, ampliamente utilizadas para análisis y procesamiento de datos en el campo disciplinar. Hasta el momento, el curso se ha dictado durante cuatro años y los estudiantes que lo han aprobado consideraron que los contenidos desarrollados satisficieron sus expectativas, son de utilidad para el futuro profesional y que no se superponen con otros contenidos curriculares. Estas valoraciones reflejan la importancia del desarrollo de estos contenidos en carreras de grado. Reconocemos que un único espacio curricular no es suficiente para brindar las herramientas necesarias para el futuro desarrollo profesional; sin embargo, puede ser un punto de partida para el desarrollo de nuevas propuestas curriculares transversales, a través de las cuales se puedan profundizar diversos aspectos de la literacidad computacional.

Palabras clave: Literacidad digital - Ciencias Naturales - Educación Superior - Transversalidad - Programación - Datos biológicos.

Abstract

In the last decades, computational requirements for data processing, analysis and visualization of complex systems in Natural Sciences have increased, which demands a permanent updating in the field. Computational literacy comprises knowledge, skills and attitudes directed to the effective search of digital content and its management; adoption of a critical posture and the application of certain types of strategies and considerations for an adequate management of information. This paper describes the experience of the extracurricular undergraduate course Biological Data Management, in the context of the Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales (FCEFQyN) of the Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), aimed at advanced undergraduate and graduate students in Biological Sciences, and seeks to strengthen digital literacy by promoting the use of cutting-edge tools, widely used for data analysis and processing in the disciplinary field. So far, the course has been taught for four years and the students who have passed it considered that the contents developed met their expectations, are useful for the future professional and do not overlap with other curricular contents. These evaluations reflect the importance of the development of these contents in undergraduate careers. We recognize that a single curricular space is not enough to provide the necessary tools for future professional development; however, it can be a starting point for the development of new transversal curricular proposals, through which different aspects of computational literacy can be deepened.

Keyword: Digital literacy - Natural Sciences - Undergraduate education - Cross-cutting contents - Programming - Biological data.

Introducción

Los avances tecnológicos de los últimos 20 años han posibilitado una mayor producción de datos en diversas disciplinas de las Ciencias Naturales como Ecología, Biología Evolutiva o las Ciencias Ambientales (Emery et al., 2020, Wright et al., 2019, McFarland et al., 2021). Esto tuvo como consecuencia una complejización en las habilidades requeridas para el procesamiento, análisis y visualización e interpretación de los datos en las Ciencias Naturales, como así también en fundamentos informáticos y de programación para interpretar adecuadamente datos complejos y multi-dimensionales (Wright et al., 2019, Stefan et al., 2015, Farrell y Carey, 2018). Este grado de avance

de la tecnología digital exige una actualización permanente, por lo cual el desarrollo de habilidades computacionales básicas en los futuros profesionales se vuelve indispensable, facilitando así el posterior acceso a herramientas específicas del campo disciplinar. Si bien los estudiantes que transitan hoy las aulas son nativos digitales, ello no implica que se encuentren naturalmente preparados para la utilización de estas tecnologías en el ámbito disciplinar específico. Esta realidad conlleva no solo el desafío de enseñar y aprender herramientas específicas de las Ciencias Naturales, sino también de favorecer el acercamiento a las tecnologías.

Partiendo de lo propuesto por Barton y Hamilton (2004), entendemos que la literacidad comprende un conjunto de prácticas sociales y que las mismas se encuentran asociadas con diferentes dominios de la vida. En el contexto tecnológico la entendemos como un proceso de digitalización de la información y el manejo asertivo de la misma. Esto comprende conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo; adopción de una postura crítica y la aplicación de determinados tipos de estrategias y consideraciones para un manejo adecuado de la información (Ramírez y Casillas, 2014). En este contexto, la literacidad computacional posee un rol fundamental en la actividad científica actual.

Diversos estudios muestran la importancia de la incorporación de estas habilidades en las carreras de grado en Ciencias (Wilson Sayres et al., 2018, Wright et al., 2019), e incluso numerosas iniciativas se han implementado en los últimos años (Stefan et al., 2015). No obstante, la enseñanza de estas habilidades no se encuentra incorporada a la mayoría de los planes de estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En una investigación realizada por Emery et al. (2021) identifican como barreras para integrar la enseñanza de estas habilidades computacionales en las carreras de grado a la falta de formación y de los conocimientos necesarios por parte de instructores y estudiantes, y de la posibilidad de incorporar espacios específicos en el plan de estudios. A su vez, Attwood et al. (2019), también reconocen la falta de confianza en la capacidad de utilizar recursos bioinformáticos como una barrera importante entre estudiantes y profesionales del área.

Este trabajo describe la experiencia del dictado del curso extracurricular de grado *Procesamiento y manejo de datos biológicos* (Res.130-2017 CD, Res. 468-2019 CD, Res. 199-2019 CD, Res.119-2021 CD), en el contexto de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, destinado a estudiantes avanzados de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas y otras carreras afines. Atendiendo a las necesidades de formación de los estudiantes de carreras de Ciencias Biológicas en la era digital, y considerando las barreras antes mencionadas en el desarrollo de habilidades informáticas, el presente curso intenta promover y facilitar la utilización de herramientas tecnológicas de vanguardia, ampliamente utilizadas para análisis y procesamiento de datos en el campo disciplinar, facilitando de esta manera, a los egresados, su posterior inserción laboral o en la formación de posgrado. En este marco, para el desarrollo del curso se proponen como objetivos específicos: a) adquirir destrezas en el manejo de herramientas básicas de carga y procesamiento de datos biológicos en hojas de cálculo y por medio del lenguaje de programación R; b) construir e interpretar los tipos de gráficos más comunes en el área de Ciencias Biológicas y c) conocer las características básicas de programas de gestión y edición de documentos.

Características del curso

El presente curso intenta fortalecer la literacidad digital por medio de la promoción de la utilización de herramientas de vanguardia, ampliamente utilizadas para análisis y procesamiento de datos en el

campo disciplinar. En la actualidad, una gran diversidad de programas permite a los profesionales de las Ciencias Biológicas gestionar y analizar diversas bases de datos. Incluso, la amplia utilización de estas herramientas en las últimas décadas, particularmente del Programa R, han transformado la manera de analizar los datos (Smolinski y Jungck, 2017).

En este curso, de manera similar a otros cursos en donde se implementan habilidades computacionales, el principal interés es la organización, manipulación y visualización de datos y escritura de código; y en menor medida aspectos relacionados con la reproducibilidad de los estudios implementados (Emery et al., 2021). Debido a que en el plan de estudios actualmente no existe un espacio obligatorio para la enseñanza de habilidades computacionales específicamente, el curso se ofrece en modalidad optativa, a través de la estructura de espacio extracurricular. El mismo se encuentra estructurado con el dictado de dos clases semanales de 2 hs, con un total de 56 hs en el cuatrimestre. Los contenidos se centran en la utilización de hojas de cálculo y el lenguaje de programación R, este último implementado a través del entorno de desarrollo integrado (IDE) RStudio. Seleccionamos estas herramientas ya que son las mayormente utilizadas en las Ciencias Biológicas (Farrell y Carey, 2018).

La hoja de cálculo, implementada en diversos programas (Excel de Microsoft, Calc de LibreOffice o Sheet de Google), es un tipo de herramienta que permite manipular datos numéricos y alfanuméricos dispuestos en forma de tablas compuestas por celdas, las cuales se suelen organizar en una matriz de filas y columnas. Por su parte, R es un lenguaje de programación y un entorno basado en objetos para cálculo estadístico y gráficos, creado por Robert Gentleman y Robert Ihaka (R Core Team, 2022). Es un programa libre, bajo la licencia GNU General Public License, lo que significa que cualquier persona puede ver el código fuente completo, y no posee licencias restrictivas, favoreciendo y promoviendo la ciencia libre y reproducible (Lewis et al., 2018). Una ciencia libre (*open science*) y reproducible promueve una cultura científica más productiva y responsable (Lewis et al., 2018). A su vez, si los científicos han documentado sus propios análisis adecuadamente, pueden rápidamente, reproducir y mejorar su propio trabajo (Lewis et al., 2018).

Como disciplina basada en habilidades, la computación requiere necesariamente un cierto nivel de interacción activa en clase por parte de los estudiantes (con el instructor o los compañeros, o con el propio material) (Wright et al., 2019). Se ha demostrado que la aplicación cuidadosa de estrategias de aprendizaje activo adecuadas aumenta tanto el dominio de los contenidos como el desarrollo de habilidades generales como el pensamiento crítico y la colaboración. Para la realización del curso, los estudiantes deben tener instalados los programas en sus computadoras personales. Esto presenta la ventaja, en primer lugar, de que se encuentran familiarizados con sus propias computadoras y sistemas operativos, lo que facilita el aprendizaje de la herramienta específica y, en segundo lugar, les permite tener acceso rápidamente al código y aplicar los conocimientos vinculados con los nuevos códigos aprendidos fuera de la clase (Wright et al., 2019). A su vez, para promover el aprendizaje activo, cada clase posee una estructura teórico-práctica, en las cuales cada contenido se desarrolla en tres momentos: 1) una breve presentación por parte del/los docentes (con ejemplos de códigos o de los contenidos de hojas de cálculo), 2) la resolución guiada de problemas en clase, y 3) la resolución de problemas complejos de manera asincrónica de manera individual. En el caso de estudiantes avanzados de las carreras, es posible utilizar el espacio de resolución de problemas para consultas/situaciones específicas referidas a sus tesinas de grado.

La estrategia de enseñanza de lenguajes de programación, a través de ejemplos provistos por los docentes, que implementamos en este curso, ha sido utilizado ampliamente para la enseñanza de habilidades computacionales (Wright et al., 2019). Debido a que en el dictado del primer año del curso observamos una discontinuidad entre los conceptos teóricos y las actividades que los estu-

diantes debían realizar, incorporamos a las presentaciones teóricas ejemplos guía. Esto para que los estudiantes puedan seguir los contenidos teóricos activamente durante el desarrollo del tema. Por otra parte, la resolución de los problemas se realizaba mediante la modalidad de escritura del código en directo (del inglés *live coding*), donde los estudiantes pueden seguir la resolución de los mismos implementándolo en sus propias computadoras (esto facilitado por el hecho de que los estudiantes utilizaban sus computadoras personales) (Wright et al., 2019). Este tipo de modalidad de enseñanza de la escritura de código de programación, facilita su enseñanza y es preferida por los estudiantes a la de observar un código estático, particularmente cuando ellos pueden escribir de manera conjunta con los docentes (Raj et al., 2018). La implementación de esta modalidad fue posible debido a que el curso nunca se dictó de manera simultánea para más de 10 estudiantes, lo cual es mencionado por algunos autores como un inconveniente para el desarrollo de esta estrategia (Wright et al., 2019). Este número se encuentra condicionado por la cantidad de estudiantes que cursan los últimos años de las carreras.

Posteriormente a las clases, los estudiantes debían resolver ejercicios extra, que podían realizarse con los códigos trabajados en clases, o bien con los utilizados por los docentes o por los ejemplos trabajados de manera conjunta (docentes-estudiantes), lo que no implicaba generación de nuevos códigos. Durante la resolución de problemas se instó a los estudiantes a trabajar tanto de manera colaborativa con los demás compañeros de clases, como así también de manera individual, consultando documentación y/o foros en línea específicos. Estas modalidades de trabajo facilitan la comprensión de los ejercicios y prevén un acercamiento a la forma de trabajo en las que deberán participar como futuros profesionales.

Con respecto a la evaluación, la misma está ligada a la acreditación del curso, el cual requiere, por normativa institucional, una calificación para la aprobación del mismo. Desde el comienzo de la implementación de este espacio extracurricular hemos realizado un examen final para evaluar los conocimientos aprendidos por los estudiantes, por medio de una única instancia al final del cursado (durante el horario de clase). Por las características particulares de este curso, la evaluación es a *libro abierto*, la cual es definida como prueba en la que se permite que el estudiante utilice materiales de estudio, internet, libros de texto, sus propias notas, etc (Centre for teaching and learning, 2021). Esta modalidad implicó la posibilidad de revisar todos los apuntes y códigos de clase, como así también poder consultar diversas páginas web para resolver los problemas planteados. La única restricción en esta instancia es la posibilidad de realizar consultas con alguno/a de sus compañero/as, esto debido a que la nota final debe reflejar el grado de autonomía alcanzado en la resolución de los problemas a nivel individual. Es necesario destacar que la dificultad y características del examen fueron similares a las actividades desarrolladas durante las clases.

Resultados de la implementación

Hasta el año 2022, el curso se ha dictado durante cuatro años y ha sido aprobado por 21 estudiantes. Realizamos encuestas anónimas a los estudiantes con la finalidad de conocer sus opiniones al respecto. Algunas de las motivaciones mencionadas por los encuestados a la hora de tomar el curso fueron: a) aprender a organizar y analizar datos, b) adquirir destrezas para la elaboración del trabajo final, c) adquirir destrezas en el uso de los programas utilizados en el curso, d) reconocer la utilidad de las herramientas abordadas en el curso para el desempeño como profesionales (académica, científica, ámbito privado, gestión entre otras), d) por recomendación de estudiantes que los habían realizado años anteriores.

Todos los estudiantes que cursaron y aprobaron el curso consideraron que los contenidos desarrollados satisficieron sus expectativas, son de utilidad para el futuro profesional y que los mismos no se superpusieron con otros contenidos curriculares. Con respecto a cuáles fueron las herramientas aprendidas en el curso que les resultaron más útiles en su posterior desarrollo como profesional, a pesar de que los egresados se encontraban desarrollando actividades en diversos ámbitos, todos reconocen la importancia de la totalidad de las herramientas, con particular énfasis en algunas herramientas como las tablas dinámicas de las hojas de cálculo y la lógica del lenguaje de programación R.

Por otra parte, si bien hay un consenso de que los tópicos abordados son pertinentes y relevantes, al consultar sobre qué modificarán o agregarían a lo ya desarrollado en el curso, algunos estudiantes consideran que es necesaria una mayor carga horaria destinada a estas temáticas y que se desarrollen en profundidad algunos aspectos vinculados a programación (construcción de funciones, loop o mayor desarrollo de librerías específicas de R).

La tasa estudiantes/docentes del curso (máximo 5:1), permitió poder atender a las necesidades casi de manera personalizada. Las encuestas de los estudiantes que finalizaron el curso informan de un alto nivel de aprendizaje y consideran que los prepara para resolver problemas cuantitativos y computacionales que encontrarán en su investigación.

La mayor dificultad que hemos observado en el desarrollo del curso durante estos años se vincula al aprendizaje del lenguaje de programación, lo cual coincide con el aspecto en el cual cuentan con menos experiencia al comenzar la cursada. La falta de familiaridad con estos programas (específicamente R) puede generar rechazo al aprendizaje del mismo. Sin embargo, consideramos que presentarlo como una herramienta útil y poderosa que podrá suplir las necesidades de un futuro profesional de las Ciencias Biológicas (e.g. permitiendo ahorrar tiempo y esfuerzo), ayuda a reconocer su valor.

Por último, nos parece necesario mencionar una limitante que identificamos en la actual modalidad del curso, la cual se corresponde con la metodología de evaluación. Hemos evidenciado que un único examen al final de la cursada no muestra de manera representativa los conocimientos que han podido incorporar los estudiantes. Si bien esto puede deberse a una multiplicidad de factores, la existencia de este examen final condiciona a los estudiantes a enfocarse sólo en aquellos contenidos que serán evaluados, tal como lo plantea Rodríguez y Pozuelos Estrada (2007), limitando de este modo su aprendizaje. Por ello, la implementación de una evaluación formativa y la modificación de la modalidad del examen final podrían mejorar de manera significativa la apropiación de los contenidos, reflejando las actividades desarrolladas tanto dentro como fuera del aula. Bajo este enfoque, el examen pierde peso específico y la acreditación es el resultado integral de las actividades y trabajos desarrollados a lo largo del curso (Casanova, 1998).

Conclusiones

Este artículo describe una innovación curricular en un curso extracurricular para las carreras de Ciencias Biológicas. Las valoraciones del curso por parte de los estudiantes reflejan la importancia del desarrollo de estos contenidos en el marco curricular de las carreras de grado. Si bien el curso se ofreció para estudiantes de diversas carreras biológicas, los destinatarios reales fueron estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas. Esto plantea la necesidad de incorporar y/o desarrollar en mayor profundidad contenidos que puedan ser de utilidad para otras carreras, como el profesorado, de manera que el curso resulte atractivo para estos estudiantes. Esto, considerando la importancia de la literacidad digital en la enseñanza de nivel medio en la actualidad. A su vez, los futuros pro-

fesores pueden desarrollarse profesionalmente en el ámbito de la investigación educativa, para lo cual, las herramientas desarrolladas en el curso (las actualmente incluidas en el programa y las cuales podrían incorporarse en un futuro como librerías para la investigación cualitativa) podrían ser de gran utilidad.

Identificamos diversos aspectos a mejorar de la modalidad actual y reconocemos que un único espacio curricular que abarque todas las temáticas incluidas en este curso no es suficiente para brindar las herramientas necesarias para el futuro desarrollo profesional. Sin embargo, consideramos que puede ser un punto de partida para el desarrollo de nuevas propuestas curriculares transversales, a través de las cuales se puedan profundizar diversos aspectos de la literacidad digital.

Referencias bibliográficas

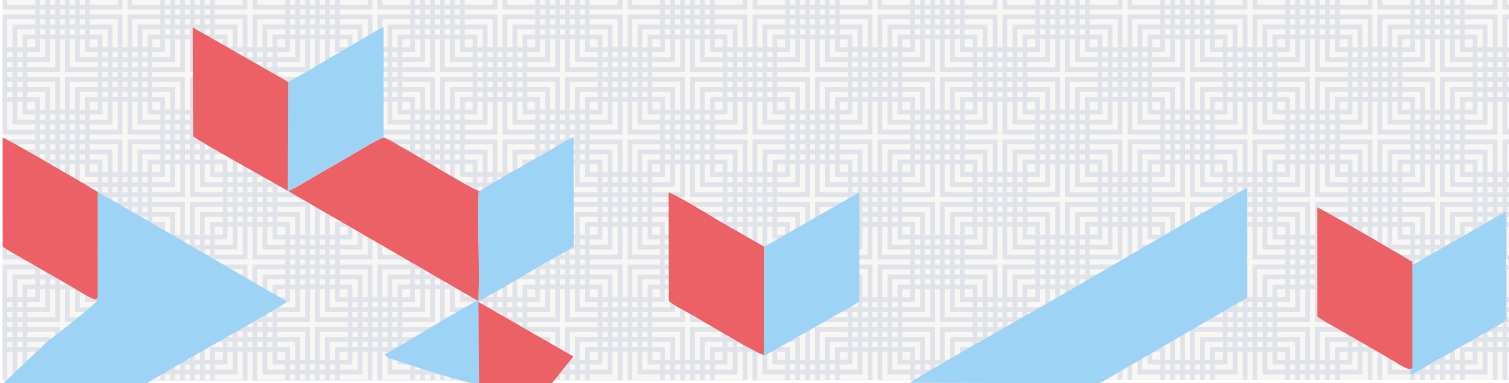
- Attwood, T. K., Blackford, S., Brazas, M. D. Davies, A., Schneider, M. V. (2019). A global perspective on evolving bioinformatics and data science training needs. *Briefings in Bioinformatics*, 20, 2, pp. 398–404. <https://doi.org/10.1093/bib/bbx100>.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social en Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Centre for Teaching and Learning. (2021). *A guide for academics - open book exams*. Newcastle, Australia: University of Newcastle. Recuperado de: https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/268980/LDTI-Open-Book-Exams.pdf
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, España: Editorial Muralla.
- Emery, N. C., Crispo, E., Supp, S. R., Farrell K. J., Kirchhoff A. J, Bledsoe E. K., O'Donnell K. L., McCall, A. C. y Aiello-Lammens M. E. (2021). Data Science in Undergraduate Life Science Education: A Need for Instructor Skills Training. *BioScience*, 71, 12, pp. 1274–1287. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab107>.
- Farrell, K. J. y Carey, C. C. (2018). Power, pitfalls, and potential for integrating computational literacy into undergraduate ecology courses. *Ecology and Evolution*. 8, pp. 7744– 7751. <https://doi.org/10.1002/ece3.4363>.
- Lewis, K. L., Wal, E. V., Fifield, D. A. (2018). Wildlife biology, big data, and reproducible research. *Wildlife Society Bulletin*. 42, 1, pp. 192-179. <https://doi.org/10.1002/wsb.847>.
- McFarland, D. A., Khanna, S., Domingue, B. W., y Pardos, Z. A. (2021). Education Data Science: Past, Present, Future. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211052055>.
- Raj, A. G. S., Patel, J. M., Halverson, R. y Halverson E. R. (noviembre de 2018). «Role of live-coding in learning introductory programming» en *Proceedings of the 18th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. Association for computing machinery. New York, Estados Unidos.
- Ramírez, A. y Casillas, M.A. (Comps.). (2014). *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Recuperado de: <https://www.R-project.org/>.

- Rodriguez, A. C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*. pp. 77-90.
- Stefan, M. I., Gutlerner, J. L., Born, R. T., y Springer, M. (2015). The Quantitative Methods Boot Camp: Teaching Quantitative Thinking and Computing Skills to Graduate Students in the Life Sciences. *PLOS Computational Biology*. 11, 4, pp. e1004208. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1004208>.
- Smolinski, T. G., y Jungck, J. (2017). Computer Literacy for Life Sciences: Helping the Digital-Era Biology Undergraduates Face Today's Research. *CBE - Life Science Education*. 3, 9, pp. 357-363. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0050>.
- Wilson Sayres, M. A., Hauser, C., Sierk, M., Robic, S., Rosenwald, A. G., Smith, T. M., Triplett, E. W., Williams, J. J., Dinsdale, E., Morgan, W. R., Burnette III, J. M., Donovan, S. S., Drew, J. C., Elgin, S. C. R., Fowlks, E. R., Galindo-Gonzalez, S., Goodman, A. L., Grandgenett, N. F., Goller, C. C., Jungck, J. R., Newman, J. D., Pearson, W., Ryder, E. F., Tosado-Acevedo, R., Tapprich, W., Tobin, T. C., Toro-Martínez, A., Welch, L. R., Wright, R., Barone, L., Ebenbach, D., McWilliams, M., Olney, K. C. y Pauley, M. A. (2018). Bioinformatics core competencies for undergraduate life sciences education. Preprint. Recuperado de: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196878>.
- Wright, A. M., Schwartz, R. S., Oaks, J. R., Newman, C. E. y Flanagan, S. P. (2019). The why, when, and how of computing in biology classrooms [version 2; peer review: 2 approved]. *F1000Research* 2020. 8, 1854. Recuperado de: <https://doi.org/10.12688/f1000research.20873.2>.



Subeje 3

Contextos, culturas, problemáticas actuales, currículo y modalidades.

- *Contextos, nuevos conocimientos y tecnologías, demandas contextuales y necesidades sociales que fundamentan el cambio curricular y la formación docente.*
 - *Contexto de pandemia y pos-pandemia. La virtualización de la presencialidad en la implementación curricular: sus aportes, consecuencias, problemas, dificultades, obstáculos y riesgos.*
 - *Contextos, culturas institucionales y culturas académicas.*
- 



Docentes participantes en el Congreso



Integrantes de la Secretaría Académica y de la Unidad Tecnológica de Información (UTI) de la Secretaría General de la UNRC, responsables del soporte tecnológico de las aulas híbridas.

Análisis de propuestas de enseñanza universitaria virtuales en contexto de emergencia

Ludmila Acierno¹, Leticia Cerezo², Silvina De Lellis³ y Marina Thiery⁴

Resumen

A partir de la Pandemia por COVID-19, el ámbito educativo universitario tuvo que repensar, de manera situada y cambiante, las estrategias para darle continuidad a la cursada sin afectar la calidad de los trayectos formativos. En el primer cuatrimestre de 2022, desde la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), aunque con diferencias entre las unidades académicas, se propuso regresar a las aulas en escenarios combinados, es decir alternando la presencialidad y la virtualidad en las propuestas de enseñanza. En este contexto, se propuso generar información acerca de la vuelta a la presencialidad en un contexto de escenarios combinados, comprendiendo y explorando los efectos de la bimodalidad en las propuestas de enseñanza en estudiantes y docen-

1 Ludmila Acierno: Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas; Maestranda en Antropología Social; Profesora Consejera UMET; acierno.l@umet.edu.ar

2 Leticia Cerezo: Lic. en Sociología; Dra. en Ciencias Sociales; Becaria Posdoctoral CITRA - UMET - CONICET; cerezoleticia@gmail.com

3 Silvina De Lellis: Lic. en Sociología; Maestranda en Generación y Análisis de Información Estadística; Profesora Consejera UMET; delellis.s@umet.edu.ar

4 Marina Thiery: Lic. en Ciencias de la Educación; Especialista en Tecnología Educativa; Directora del Departamento Pedagógico UMET; thiery.m@umet.edu.ar

tes⁵. El presente trabajo presenta los resultados de relevamientos de las aulas virtuales realizados en el año 2021 y 2022 por el Departamento Pedagógico, de entrevistas en profundidad a docentes y encuestas a estudiantes, ambas técnicas de investigación implementadas en 2022. La intención es compartir esa construcción, así como también las lecciones aprendidas en el contexto de pandemia y pos-pandemia en relación al uso de las aulas virtuales y las propuestas de enseñanza que en ella se despliegan.

Palabras clave: Escenarios combinados - Prácticas de enseñanza - Aulas virtuales.

Abstract

Since the COVID-19 pandemic, the university educational sphere has had to rethink, in a situated and changing way, the strategies for giving continuity to the course without affecting the quality of the educational pathways. In the first four-month period of 2022, the UMET, although with differences between academic units, proposed returning to the classroom in combined scenarios, i.e. alternating face-to-face and virtual teaching proposals. In this context, it was proposed to generate information about the return to face-to-face teaching in a context of combined scenarios, understanding and exploring the effects of bimodality in the teaching proposals for students and teachers. This paper presents the results of surveys of virtual classrooms carried out in 2021 and 2022 by the Pedagogical Department, in-depth interviews with teachers and student surveys, both research techniques implemented in 2022. The intention is to share this construction, as well as the lessons learned in the context of pandemic and post-pandemic in relation to the use of virtual classrooms and the teaching proposals that are deployed in them.

Keywords: Blended scenarios - Teaching practices - Virtual classrooms.

Introducción

La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) se caracteriza por ser una institución cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores, lo que la constituye como la primera universidad impulsada por una organización sindical. Estos inicios dotan de una identidad particular a la institución y le asignan características distintivas que transforman el derecho a la educación superior de los trabajadores/as y de sus hijos/as en un eje central de la política institucional. Desde la UMET se despliegan distintas estrategias que buscan favorecer el ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes, en pos de garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje significativo que esto conlleva. Un rol importante en este propósito es el que adquiere el Departamento Pedagógico (DP). Desde la planificación e inicios de la universidad en 2013, siempre existió este departamento que pasaría a cumplir un rol fundamental en el proyecto institucional. En palabras de la propia institución:

El Departamento Pedagógico (DP) es un área central de la Universidad desde la cual se busca sostener y profundizar nuestros objetivos de democratización de acceso al

5 Este trabajo de investigación se realizó con el apoyo del proyecto «Estudiar y enseñar en la UMET: Experiencias estudiantiles y prácticas docentes en el ingreso a la universidad en el contexto de pre- pandemia y virtualización de la educación superior (2018 - 2022)». Proyecto UMET Investiga - Convocatoria 2021.

conocimiento, generando condiciones para que nuestros/as estudiantes construyan trayectorias formativas enriquecedoras y exigentes (2016, p. 10, UMET).

El DP de la UMET, que depende de la Secretaría Académica de la Institución, se compone de un equipo de trabajo interdisciplinario integrado por un/a Director/a y Profesores/as Consejeros/as. Actualmente está dirigido por una Lic. en Ciencias de la Educación y entre los perfiles profesionales de sus integrantes se encuentran: Lic. en Sociología, Lic. en Psicología, Lic. en Ciencias de la Educación, Lic. en Letras, Lic. en Trabajo Social y Lic. en Antropología. Entre sus líneas de trabajo y a los fines de la presente ponencia, se destacan una serie de acciones destinadas a profundizar el acompañamiento a los equipos docentes y a las autoridades de las respectivas carreras y facultades.

Metodología

A los fines de alcanzar los objetivos seleccionamos un abordaje de métodos mixtos (John Creswell y Vicki Plano Clark, 2011), combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos basados en preguntas de investigación, e integrando ambos tipos de datos, combinándolos o fusionándolos secuencialmente. Esta combinación hace posible el enriquecimiento del análisis y su interpretación, permitiendo validar o complementar los distintos datos abordados. Dentro de este diseño metodológico se combinaron distintas fases, las cuales están presentadas a continuación.

Fase 1: Selección de las Aulas Virtuales

Las aulas virtuales (AV) funcionaron de unidad de relevamiento y fue a partir de ellas que pudimos llegar a los docentes y a los estudiantes. Para la selección de las AV se recurrió a una estrategia estratificada con selección aleatoria al interior de cada estrato, siendo estos las carreras que se dictan en la UMET. Por cada uno de los estratos (seis en total), se seleccionaron aleatoriamente dos aulas: una correspondiente a una materia de primer año y otra de tercer o cuarto año según el plan de estudios⁶. De este modo se seleccionaron 12 AV en total.

Fase 2: Relevamiento de las Aulas Virtuales

Una vez completado el dictado del primer cuatrimestre se procedió a hacer un relevamiento de las 12 aulas virtuales seleccionadas. Este se llevó a cabo a partir de un formulario online que nos permitió caracterizar la propuesta de enseñanza de las aulas.

Los aspectos relevados recuperan un abordaje realizado en 2021 y recorrieron las siguientes dimensiones: propuesta pedagógica, evaluación de la asignatura, uso y estructura del aula virtual, comunicación y seguimiento de estudiantes.

Fase 3: Entrevistas a Docentes

A los fines de conocer las decisiones de los docentes a cargo de esas materias y cómo se plasman en las aulas virtuales se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de ellos.

A partir de una guía de pautas diseñada *ad hoc*, nos propusimos indagar acerca de la planificación y las posibles modificaciones que se llevaron a cabo para el dictado de la materia en el primer

⁶ A los fines de la selección de materias se excluyeron las asignaturas intensivas y las anuales, así como también las materias con docentes que ingresaron a dar clase en UMET en 2022.

cuatrimestre de 2022, del uso del aula virtual, de las actividades y evaluación, de la comunicación y vinculación con estudiantes, y de la percepción de aportes de la virtualidad y la bimodalidad.

Fase 4: Encuestas a Estudiantes

Por último, se encuestaron a los estudiantes que cursaron durante el primer cuatrimestre de 2022 las asignaturas seleccionadas, mediante un cuestionario online. A partir del mismo se obtuvieron un total de 75 respuestas, representando esta cantidad un 29% del total de estudiantes matriculados en las asignaturas seleccionadas⁷. En estas encuestas se relevaron las siguientes dimensiones: percepciones acerca de la presencialidad, procesos de aprendizaje, uso del aula virtual, comunicación con docentes, procesos de evaluación, evaluación de la bimodalidad frente a la virtualidad y presencialidad.

Resultados

En esta sección nos proponemos presentar algunos de los resultados obtenidos en el marco de los relevamientos mencionados. A los fines de la presente ponencia organizamos esos resultados en los siguientes puntos: usos de aulas virtuales, comunicación y evaluación. En cada punto incluimos los hallazgos de cada relevamiento.

Usos de las aulas virtuales: usos pre pandemia y usos en la actualidad

Un aspecto de importancia a considerar en el marco de las entrevistas a docentes se refiere al uso de las aulas virtuales en la pre pandemia. Nos encontramos con que muy pocos docentes realizaban un uso de las mismas y que incluso algunos de ellos no las tenían habilitadas en el campus de la universidad. Algunos de los fragmentos que dan cuenta de esto son:

Antes de la pandemia yo no tenía aula virtual, era 100% presencial. Inclusive yo no tenía (nombre de la materia) en ese momento (Docente 1 - Bimodal).

No teníamos acceso al aula virtual en (nombre de la materia) y menos a las materias deportivas. Nosotros desembarcamos en el campus en pandemia (Docente 5 - Presencial).

En la etapa inaugurada con la pandemia se presenta un amplio abanico de estrategias para el uso de las aulas virtuales, siendo una característica común el uso como registro y organización de la propuesta de enseñanza. En este sentido, se puede mencionar el desarrollo de una presentación de la materia y de las unidades temáticas para orientar a los estudiantes a través de videos o podcast así como garantizar el acceso a la bibliografía. Que el material de estudio se encuentre disponible todo el tiempo resulta un elemento valioso para la mayoría de los entrevistados. Otro elemento destacable, y que refiere a cuestiones de índole organizativa, se relaciona con la posibilidad de comunicar las fechas de parciales, recuperatorios, entrega de actividades tanto como compartir devoluciones y calificaciones correspondientes a cada trabajo de producción realizado.

El año pasado ya lo tenía por unidades, entonces tenía la bibliografía, alguna actividad, el espacio para hacer preguntas sobre esa unidad, otra carpeta sobre evaluaciones, tener

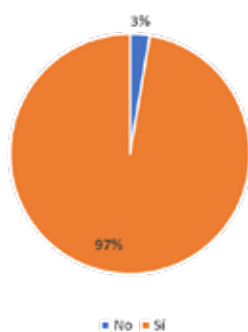
⁷ Esta cantidad de estudiantes matriculados no cuenta a quienes se han dado de baja a lo largo del primer cuatrimestre de 2022.

el programa, qué se va a hacer en cada clase, los organiza a los que quieran organizarse. Este año lo mantuve lo del plan, para que sepan, el que quiere seguir la clase y ver qué bibliografía...y saben cuándo va a ser el parcial, el recuperatorio, desde el principio. (Docente 4 - Bimodal).

Les hago una devolución individual por el campus y les hago una devolución para todo el grupo donde cuento lo que quiero que los demás sepan de la evaluación. (Docente 8 - Bimodal).

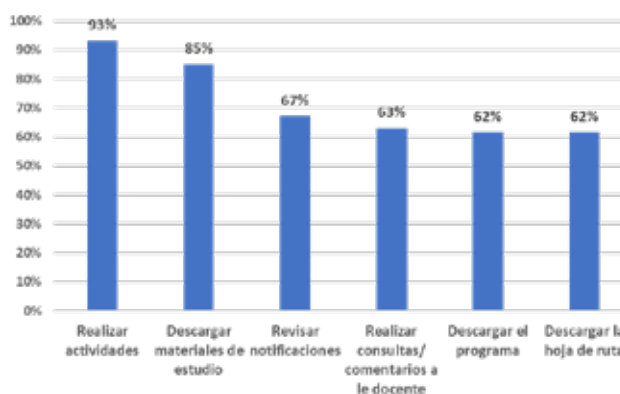
Por su parte, la encuesta realizada a estudiantes muestra que casi la totalidad de ellos (97%) utiliza el aula virtual, en su mayoría para realizar actividades propuestas por los docentes (93%) y descargar materiales de estudio (85%).

Utilización del aula virtual



Fuente: Encuesta a estudiantes

Porcentaje de estudiantes según uso dado al aula virtual



Fuente: Encuesta a estudiantes

Otra herramienta del aula sobre la que hacen mención los profesores tiene que ver con el uso de los foros. En este sentido, se menciona la poca participación con la que cuentan, o bien la realización de intervenciones para cumplir con la propuesta de le docente y su obligatoriedad. Por otro lado, cuando se les propone compartir producciones o reflexiones sobre un tema y comentar las de otros, se percibe que no hay intervenciones debido a una supuesta «solidaridad» entre pares.

Yo las veces que lo utilicé como parte de una experiencia de cursada no me han resultado: o no participa nadie o si se lo ponés como condición lo terminan haciendo para sacárselo de encima, como algo obligatorio (...) la herramienta foro funciona cuando hay un punto a discutir y un pie de igualdad entre los participantes (...) Fue en un foro para que los otros pudieran ver lo que hacían los otros. También se suponía que iban a poder comentar, pero por supuesto, la solidaridad interclaustró hizo que nadie comente el laburo del otro. (Docente 8 - Bimodal).

Comunicación: uso de las herramientas del campus y vías alternativas

Resulta destacable el uso de las aulas virtuales como espacio de comunicación más clara e institucionalizada con los estudiantes, que garantiza la llegada de la información o el material a todos. Esta fue una propuesta de la universidad y fue tomada por la gran mayoría de los docentes. Si bien, el profesorado reconoce y valora este alcance y llegada que permite el aula virtual, hay quienes sostienen que el uso de los foros es menor al que consideran deseable:

Me permitió generar un espacio para que pudiera estar la comunicación más clara y más institucionalizada también (...). En principio para avisarles de los encuentros sincrónicos por Zoom, les pongo el enlace, el horario. Les pongo la agenda de encuentros presenciales. (Docente 1 - Bimodal).

Tengo el foro de consultas y la mensajería. La mensajería la uso para cuestiones personales y el foro para consultas de las actividades. Me gustaría que usaran más el foro pero no lo logro. (Docente 2 - Bimodal).

En algunos casos se complementa el uso de las herramientas de comunicación que brinda el campus con otros soportes por fuera del mismo, como ser: grupos de Whatsapp o correo electrónico para responder dudas durante la cursada o realizar avisos personales. En el caso del correo es utilizado sólo en casos a demanda de los estudiantes o situaciones puntuales, pero no en forma generalizada o que reemplace el uso de las herramientas del aula.

Mails solamente si ellos me escriben, que en el caso de este curso pasó bastante. (Docente 8 - Bimodal).

Sí, sobre todo me comunico con emails, para las comunicaciones generales, por ejemplo si cambiamos de aula, por decirte algo, o acuérdense de tal cosa que esta clase tenemos esto. (Docente 12 - Bimodal)

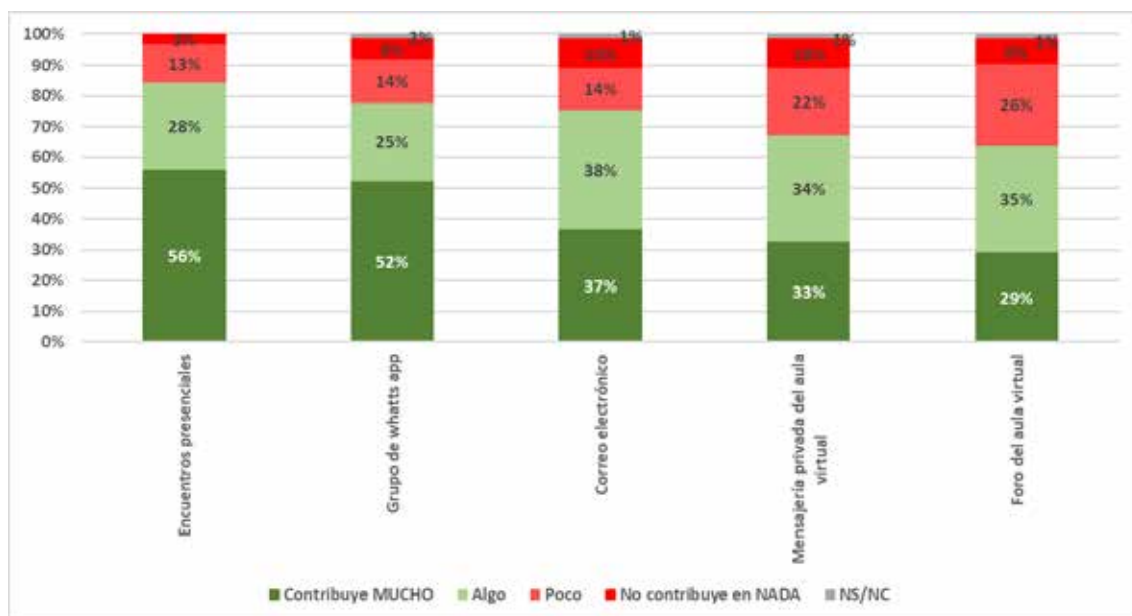
Por su parte, el uso de grupos de Whatsapp es presentado como una estrategia para el acercamiento «más contemporáneo» a los estudiantes, y en otros casos permite un acompañamiento en el proceso de «acomodarse» a la institución y al nivel universitario.

Otra cosa que yo suelo hacer en complemento a la plataforma, el Whatsapp. Para mi la plataforma es buenísima pero para la contemporaneidad de la comunicación a veces es mejor el Whatsapp. Lo que hice con la plataforma es dejar de usar mi mail personal. Tengo el Whatsapp para avisos, inclusive ya este año estuve usándolo, que antes no lo hacía, mando material. (Docente 7 - Virtual).

Desde la perspectiva de los estudiantes, los grupos de Whatsapp son considerados un espacio de comunicación que contribuye en gran medida a una comunicación fluida con los docentes (52% y 25% afirman que contribuye mucho o algo, respectivamente), además de los encuentros presenciales (56% y 28% afirman que contribuye mucho o algo, respectivamente) y el correo electrónico (37% y 38% afirman que contribuye mucho o algo, respectivamente). En cambio, los foros y la mensajería privada -ambos del aula virtual- son los medios que se percibe que menos colaboran en una comunicación fluida: 26% y 8% de los estudiantes considera que los foros contribuyen poco o nada, respectivamente, mientras que el 22% y 10% considera que la mensajería interna contribuye poco o nada, respectivamente.

Distribución porcentual de las apreciaciones de los estudiantes de distintas formas de comunicación⁸

8 Se excluye de cada forma de comunicación evaluada a los estudiantes que declararon «No aplica», considerando que esta calificación refiere a que no se utilizó esa forma de comunicación en la materia cursada. Asimismo, la forma de comunicación «Encuentros presenciales» sólo se evaluó entre estudiantes de materias bimodales o presenciales.



Fuente: Encuesta a estudiantes. Propuestas de la evaluación: instrumentos utilizados y devoluciones

Respecto a las propuestas de evaluación planteadas por los docentes, casi la totalidad menciona que durante la cursada tienen distintas instancias y modalidades para su realización. Por otro lado, se observa la combinación de distintos instrumentos de evaluación: parciales presenciales, trabajos prácticos (como instancia intermedia o final), guías/tareas (como instancia intermedia) y exposiciones orales.

En algunos casos mencionan que desarrollan propuestas puntuales de evaluación, como parciales, cuestionarios o entregas de trabajos, y en otros casos instancias integradoras o de evaluación continua (trabajos integradores o la elaboración de proyectos). En estos últimos casos, las instancias finales requieren la realización de avances de proyectos o trabajos prácticos a lo largo de la cursada.

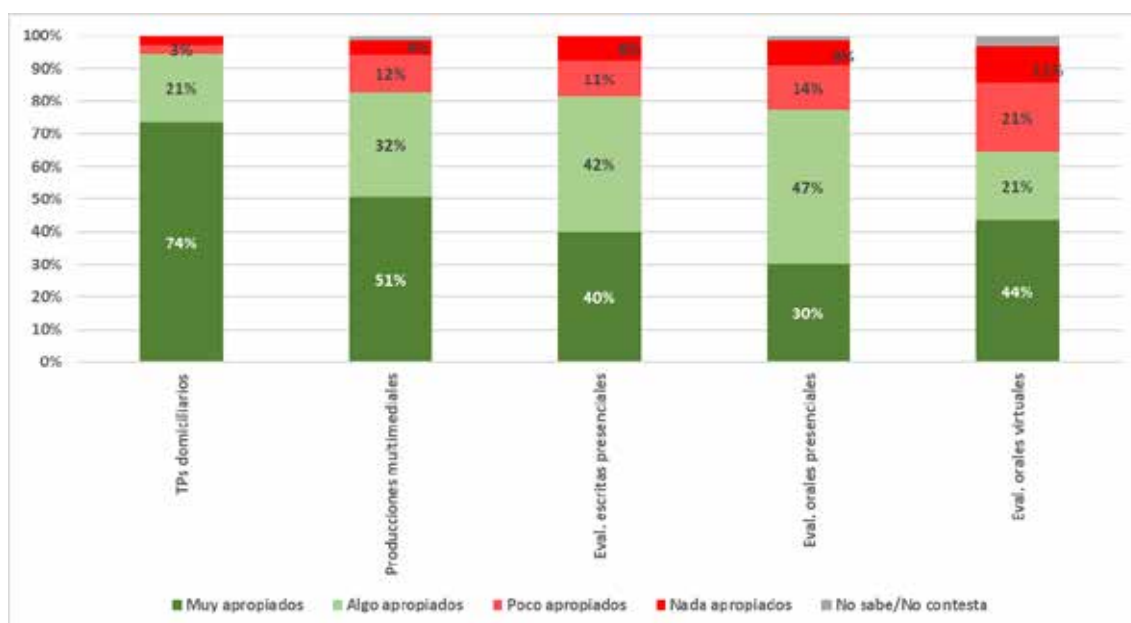
En casi la totalidad de los casos, el aula virtual ocupa un lugar central para la organización de las distintas etapas de evaluación, configurándose como un espacio en el que se presentan las consignas de las diferentes tareas o trabajos, además de compartirse las devoluciones a las evaluaciones. De este modo, el aula virtual se constituye en soporte de las diferentes instancias de evaluación.

Escrita presencial para los parciales, el trabajo integrador que lo hacen y después lo exponen oralmente, y el recuperatorio tanto del primero como del segundo parcial es virtual. (Docente 4 - Bimodal).

Fueron instancias escritas las del campus con la herramienta de tareas y después del trabajo integrador, yo evalué 3 patas: la escrita, una que es más cartográfica, y después está la parte expositiva, donde además del documento escrito que mandaron por el campus tienen que armar la presentación como si nos estuvieran vendiendo el recorrido. Ahí también responder preguntas más y de los compañeros. (Docente 12 - Bimodal).

En lo que respecta a estudiantes, en tanto, la encuesta relevó la percepción de la utilidad de distintas formas de evaluación en el proceso de incorporación de aprendizajes. Los datos muestran que los formatos de evaluación asincrónica (trabajos prácticos domiciliarios y producciones multimediales) son los que les estudiantes consideran como más apropiados para incorporar aprendizajes: 74% y 21% considera que los trabajos prácticos domiciliarios son «muy apropiados» y «algo apropiados», en tanto que el 51% y 32% piensa que las producciones multimediales son «muy apropiadas» y «algo apropiadas». Esto va en línea con las propuestas que permiten incorporar el aula virtual. Asimismo, solo el 40% y el 30% de los estudiantes consideran que las evaluaciones escritas presenciales y las evaluaciones orales presenciales, respectivamente, son «muy apropiadas»; asimismo, para estas formas de evaluación aumenta -respecto al resto de las formas de evaluación- el peso de quienes las consideran como «algo apropiadas» (42% en el caso de las evaluaciones escritas y 47% en el caso de las evaluaciones orales).

Distribución porcentual de las apreciaciones de los estudiantes acerca de distintas formas de evaluación⁹



Fuente: Encuesta a estudiantes

Conclusiones

El análisis realizado permite observar cómo las aulas virtuales ofrecen un abanico de oportunidades que permiten enriquecer y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios combinados. De este modo, observamos como las instancias de enseñanza en formatos virtuales, sincrónicos y asincrónicos, se entranan en propuestas combinadas con instancias presenciales para ofrecer nuevos espacios de acompañamiento y sostén a través de distintas herramientas de comunicación; la organización y disposición de materiales digitales de distinto tipo; la posibilidad de abrir a la realización de trabajos prácticos y proyectos que involucren la participación individual y colectiva;

⁹ Se excluye de cada forma de evaluación analizada a los estudiantes que declararon «No aplica», considerando que esta calificación refiere a que no se utilizó esa forma de evaluación en la materia cursada.

la construcción de propuestas de evaluación a lo largo del proceso, y la autogestión por parte de los estudiantes. Estos aspectos son resaltados tanto por docentes como por estudiantes.

Sin embargo, las aulas virtuales no parecen ser espacios privilegiados para el intercambio docentes-estudiantes y/o entre los mismos estudiantes, verificándose una preferencia por las vías de comunicación externas al aula virtual: encuentros presenciales, grupos de Whatsapp o correo electrónico.

En este marco, cabe reconocer la experiencia atravesada durante el período de pandemia como una oportunidad que permitió a los profesores repensar las propuestas de enseñanza y apropiarse, en distinta medida, de los aprendizajes construidos en esta etapa e integrarlos en nuevas prácticas que se despliegan en el escenario actual. Es así como es posible observar casos en que las materias son de modalidad presencial, pero en las que se realiza un uso del aula virtual significativo, lo cual permite ampliar las oportunidades de organización y disponibilidad de materiales digitales, comunicación, realización de trabajos prácticos y evaluación.

Creemos que la experiencia atravesada en el período de pandemia ha dejado huellas en las prácticas tanto de profesores como de estudiantes. Huellas que dan lugar a nuevas configuraciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se nutren de las posibilidades que brinda cada modalidad y dan lugar a construcciones creativas y situadas.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Antonio Machado Libros S.A. Madrid. España.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health (2013) p. 541-545.
- Hodges, C. y otros (2020) *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-ladiscusio%CC%81n.pdf>.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Documentos consultados

- UMET (2016), Informe Anual. Disponible en internet: <https://es.scribd.com/document/370443082/Informe-Auditoria-Umet-2016>

Ciclo de Licenciatura con apoyo en la virtualización

María Eugenia Álvarez¹ y Clarisa Verónica Pereyra²

Resumen

Nuestro trabajo se refiere a un proyecto que estamos elaborando con el objetivo de realizar modificaciones en el modelo pedagógico de la Licenciatura en Lengua y Literatura, carrera de la Facultad de Ciencias Humanas. La misma ha tenido diferentes modificaciones en los planes de estudio como respuesta a nuevos requisitos y adecuaciones sociales, científicas y pedagógicas. Esta vez proponemos cambiar el tradicional cursado de clases presenciales por un modelo pedagógico centrado en el estudiante a través de clases síncronas remotas y actividades asincrónicas para un bloque de materias de la currícula del plan de estudios. De esta manera, planteamos la posibilidad de organizar el cursado a través de la virtualización en nueve materias que conforman el bloque específico de la Licenciatura, por fuera del tronco común de materias que se comparten con el Profesorado en Lengua y Literatura. A esta virtualización la concebimos como una extensión del aula presencial por medio de recursos didácticos virtuales. El modelo propuesto combina la presencialidad eventualmente, sólo para algunas actividades como exámenes y tareas personalizadas en el caso de estudiantes residentes en la ciudad de Río Cuarto, con las clases y actividades académicas no presenciales, las cuales podrán ser virtuales sincrónicas o asincrónicas.

1 María Eugenia Álvarez: Profesora en Lengua y Literatura. Especialista en Prácticas Redaccionales; Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo en el área Lingüística; Universidad Nacional de Río Cuarto; malvarez@hum.unrc.edu.ar

2 Clarisa Verónica Pereyra: Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura; Especialista en Estudios Culturales; Profesora Adjunta Exclusiva en el área Lingüística; Universidad Nacional de Río Cuarto; cpereyra@hum.unrc.edu.ar

En este sentido corresponde a una propuesta de innovación curricular, dentro del mismo plan de estudio, que promueve la continuidad de la formación académica y profesional, puesto que apunta a un acompañamiento de los estudiantes desde otra modalidad caracterizada por su flexibilidad especialmente en la etapa de terminalidad de la carrera.

Palabras clave: Innovación curricular – Estudiantes - Virtualización.

Abstract

Our paper refers to a project that we are developing with the aim of making changes to the pedagogical model of the Degree in Language and Literature, career of the Faculty of Human Sciences. It has had different modifications in the study plans in response to new requirements and social, scientific and pedagogical changes. This time we propose to change the traditional studied of face-to-face classes for a student-centered pedagogical model through remote synchronous classes and asynchronous activities for a group of subjects of the study plan. In this way, we propose the possibility of organizing this studied through virtualization in nine subjects that make up the specific set of the Bachelor's Degree, outside the common core of subjects that are shared with the Language and Literature Professorate career. We conceive this virtualization as an extension of the face-to-face classroom through virtual teaching resources. The proposed model eventually combines attendance, only for some activities such as exams and personalized tasks in the case of students residing in the city of Río Cuarto, with non-attendance classes and academic activities, which may be virtual, synchronous or asynchronous.

In this sense, it corresponds to a proposal for curricular innovation, within the same study plan, which promotes the continuity of academic and professional training, since it points to an accompaniment of students from another modality characterized by its flexibility, especially in the final stage of the degree.

Keywords: Curricular innovation - Students - Virtualization.

Situación problemática

El Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC cuenta desde el año 1980 con una oferta de grado de Licenciatura en Lengua y Literatura, de la que se han aprobado e implementado distintos planes de estudio correspondientes a los años 2002 (ciclo de Licenciatura), 2009 y 2013, como producto de la necesidad de responder a nuevos requisitos y adecuaciones sociales, científicas y pedagógicas.

Generalmente, nuestros estudiantes avanzados del profesorado en Lengua y Literatura responden a la demanda de profesores en las escuelas del nivel medio, considerando la importante carga horaria de la asignatura de Lengua en el secundario. Esta realidad genera cierta postergación de los estudiantes en continuar estudiando la Licenciatura; si bien manifiestan interés en hacer la carrera, se ven desbordados por el trabajo, lo que les impide seguir con el cursado. Es por eso que el número de inscriptos en estas materias se reduce considerablemente.

A grandes rasgos identificamos como problema la baja matrícula y la dificultad para sostener el cursado en esta carrera, cuyas causas refieren a la falta de disponibilidad horaria de los estudiantes para cursar de manera presencial.

A esto se le suma que muchos de nuestros estudiantes del Profesorado provienen de otras ciudades y localidades de la provincia. Se radican en Río Cuarto durante el trayecto de cursado y luego regresan a su lugar de origen a ejercer la docencia, en general, en aquellas escuelas en las que realizaron sus estudios secundarios. Esta circunstancia los aleja de la ciudad, y por lo tanto, de la posibilidad de continuar con el cursado de las materias específicas de la Licenciatura.

Ahora bien, la contingencia de la pandemia en los dos últimos años nos obligó al dictado de las asignaturas de manera virtual, lo que generó un movimiento interesante de estudiantes en la mayoría de las carreras. Particularmente, nos sorprendió el aumento de la matrícula en las asignaturas específicas de la Licenciatura, en su mayoría graduados de nuestro Profesorado. Al indagar los motivos que los llevaron a inscribirse, la respuesta fue obvia, la virtualidad les permitía cursar desde sus casas, desde sus localidades, sin la necesidad de la presencialidad que para muchos es un impedimento. Para los equipos docentes del Departamento fue gratificante encontrarse con más de 10 o 15 estudiantes participando activamente frente a la pantalla; número que en la presencialidad se reducía a cuatro o cinco alumnos.

Para intentar recabar algunos datos que nos aportaran información sobre la experiencia de los estudiantes y las condiciones reales de sus aprendizajes, a fines del año 2021 hicimos un cuestionario a quienes cursaron estos dos años en modalidad virtual, al cual respondió el 70% de encuestados. Las respuestas más significativas fueron las siguientes:

- La mayoría ya están recibidos como profesores y se encuentran trabajando en docencia en diferentes turnos del sistema formal.
- El 60% reside en la ciudad de Río Cuarto y el resto vive fuera de la ciudad.
- En la pregunta referida a las motivaciones para estudiar la Licenciatura las respuestas fueron las siguientes: el 70% porque quiere continuar su formación, el 25% porque la opción de la virtualidad le permitió estudiar desde su casa y el 5% restante espera profundizar ciertos temas.
- Con respecto a la experiencia en la virtualidad el 95% tuvo una valoración que oscila desde una excelente a una buena experiencia y destacan como positiva la posibilidad y la facilidad de cursar desde otros lugares de residencia, la oportunidad de compartir el cursado con más compañeros ya que los grupos eran más numerosos, la accesibilidad a los materiales de lectura, el gran trabajo realizado por los docentes y la posibilidad de autogestionar su proceso de aprendizaje; el 5% restante manifiesta haber tenido problemas referidos en algunos casos con la superposición de horarios de clases con el trabajo, o bien desean mantener mayor contacto con los docentes y clases virtuales no tan extensas.
- En una pregunta referida a elegir una opción de cursado: el 60% prefiere clases sincrónicas y asincrónicas y tener algunos encuentros presenciales (modalidad semipresencial), el 35% desea que sea a distancia (sin encuentros presenciales) y sólo un 5% elige la presencialidad.

A los anteriores datos podemos resumirlos afirmando que la mayoría de los estudiantes que actualmente cursan la Licenciatura son profesores en ejercicio, con expectativas de continuar su formación disciplinar y con capacidad y autonomía para gestionar sus procesos de aprendizaje; con ciertas dificultades para tomar clases presenciales por causas laborales y/o geográficas, razón por la

cual la posibilidad de un cursado flexible es la mejor opción para ellos; con una buena predisposición hacia nuevos modos de educación formal.

Esos antecedentes que hemos recabado nos permiten afirmar que es necesario realizar ciertas modificaciones en la modalidad de cursado y en el modelo pedagógico tradicional de clase presencial hacia un modelo centrado en los estudiantes, especialmente en la etapa de terminalidad de la carrera, de modo que se continúe con la mediación de las nuevas tecnologías, que fueron necesariamente incorporadas y adoptadas como herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Creemos que esto significa para nuestra carrera un gran avance que no debe abandonarse sino, al contrario, perfeccionar las estrategias y modalidades, esto a través de una propuesta organizada y planificada.

Estado de la cuestión

Actualmente el plan 2013, que es el vigente de la carrera, ofrece dos caminos para el cursado a través de la modalidad presencial:

Uno es a través de la articulación entre la currícula del Profesorado de Lengua y Literatura con la de la Licenciatura vigente, para permitirle al estudiante que inicia el grado deseoso de formarse para la investigación, el ingreso y cursado de la carrera de Licenciatura de manera directa y exclusiva o en forma simultánea y articulada con el profesorado. Otra manera de cursar es incorporarse en la Licenciatura con un trayecto de profesorado previo que se reconoce por el sistema de equivalencias como trayecto formativo completo y concluido. En estos casos, los estudiantes deben cursar nueve asignaturas y presentar el trabajo final (TFL) para la acreditación del título de Licenciado. Estas asignaturas son: Epistemología de las Ciencias Sociales y humanas (anual), Gramática del texto (cuatrimestral), Análisis del discurso (cuatrimestral), Hermenéutica (cuatrimestral), Filosofía del lenguaje (cuatrimestral), Seminario de investigación literaria (cuatrimestral), Seminario de investigación lingüística (cuatrimestral), Seminario de diseño de TFL (cuatrimestral), Seminario de TFL (cuatrimestral).

Frente a este panorama es que planteamos la posibilidad de organizar el cursado a través de la virtualización en las nueve materias mencionadas que conforman el bloque específico de la Licenciatura, por fuera del tronco común de materias que se comparten con el Profesorado. A esta virtualización la concebimos como una extensión del aula presencial por medio de recursos didácticos virtuales.

Los destinatarios serían todos los estudiantes de la carrera, aunque los beneficiarios más directos serían aquellos graduados o estudiantes avanzados que, por razones de disponibilidad horaria, trabajo o distancias, no podrían asistir a cursar bajo la modalidad presencial absoluta.

El modelo propuesto combina la presencialidad para algunas actividades como exámenes y tareas personalizadas en el caso de estudiantes residentes en la ciudad de Río Cuarto, con las clases y actividades académicas no presenciales, las cuales podrán ser virtuales sincrónicas o asincrónicas, pautadas según un cronograma establecido previamente y específico para cada espacio curricular, con una exigencia de aprobación del 80% de los trabajos prácticos y participación significativa en las actividades previstas como clases, foros, trabajos colaborativos, entre otros.

Se prevé el uso de plataformas educativas, diferentes recursos que ofrecen las TICs, acceso a bibliotecas digitales, bibliografía digital en formato de e-book y todo material digitalizado que respete los derechos de autor. Se sugiere el horario vespertino para los encuentros sincrónicos, lo que se acordará con todos los estudiantes en el primer encuentro de la asignatura.

Fundamentación del cambio de modelo pedagógico

La presente propuesta surge de la necesidad de flexibilizar el actual Plan de estudios de la Licenciatura a través de un cambio en la forma de cursado y del modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la experiencia lograda y afianzada debido las transformaciones que se han producido en los últimos años, sobre todo las ocasionadas por el aislamiento debido a la pandemia por Covid 19.

En esencia, los planes y programas de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región y tener flexibilidad suficiente para atender las necesidades propias de la población en edad de cursar la educación superior, necesidades, por cierto, en constante evolución. En esta medida, las IES deben tomar en cuenta las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad, pues los universitarios necesitan espacios significativos y gratificantes en sus vidas académicas (Soto Bernabé, 2011, edición en línea, s/p).

La implementación de este modelo permitiría entonces un cursado académico más flexible y autónomo a través de la mediación de las TICs, entendidas como recurso didáctico. Sin la exigencia de la presencialidad obligatoria y como alternativa frente a la dificultad de la formación continua sistemática que suelen aparejar los trayectos de cursado tradicional. Este proyecto se plantea como un paso importante para el Departamento de Letras, porque contempla gran diversidad acerca de las necesidades y realidades de los estudiantes, además impactaría positivamente en la retención y graduación de los alumnos. Esto lo afirmamos convencidos de que esta modalidad de cursado sería sumamente atractiva para los profesores en ejercicio que anhelan continuar con su formación académica, la que, por otra parte, no solo será un incentivo personal de formación, sino que también les abrirá otras oportunidades laborales y de investigación, incluso en la misma universidad.

En relación con los recursos humanos para el dictado de estos espacios acordamos con el resto de los docentes, luego de consultar cada situación, que podríamos dictar las materias bajo esta modalidad; dado que durante el período de aislamiento por pandemia, en el que fue exclusivamente bajo modalidad virtual, la experiencia fue positiva en cuanto al rendimiento de los estudiantes y a la matrícula en cada materia. Además los profesores y estudiantes nos conocemos, dado que año a año se logran establecer vínculos interpersonales tanto en la universidad como en los ámbitos de trabajo en los cuales compartimos distintas experiencias. Consideramos que esto es una fortaleza para la implementación de la propuesta. Además, los destinatarios de esta propuesta son en su mayoría profesores formados, graduados o estudiantes de Profesorado ya avanzados con un caudal de conocimiento como también competencias y habilidades para un trayecto de estudio más autónomo.

Por las razones mencionadas anteriormente creemos que este proyecto responde a una propuesta innovadora que promueve la continuidad de la formación académica y profesional, puesto que apunta a un acompañamiento de los estudiantes desde otra modalidad caracterizada por su flexibilidad. Además, durante el cursado de estas nueve asignaturas específicas, se orienta al estudiante para que pueda ir pensando y planteando su trabajo final, a fin de agilizar los tiempos que implican la elaboración de tesis, en ocasiones, causal de abandono o postergación de la carrera.

La relevancia de la oferta educativa debe asegurar a los jóvenes que aprenderán según sus intereses y sus conveniencias, pero, más allá de la subjetividad y el gusto personal de los estudiantes, debe también garantizar el aprendizaje de insumos necesarios para la vida social y económica del país, lo cual conlleva una utilidad con fines de integración al mercado laboral. En suma, los programas académicos deben ayudar a los estudiantes

a comprender su sociedad y capacitarlos para participar ética y productivamente en el desarrollo regional y nacional (García Vargas, 2013, s/p.).

En este sentido corresponde a una propuesta de *innovación curricular*, dentro del mismo plan de estudio, que promueve la continuidad de la formación académica y profesional, puesto que apunta a un acompañamiento de los estudiantes desde otra modalidad caracterizada por su flexibilidad. Para definir el concepto nos remitimos al documento *Lineamientos para orientar la innovación curricular - Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado*, aprobado por resolución N°297/2017 del Consejo Superior de la UNRC, en el cual se afirma lo siguiente:

Innovación curricular es un proceso de transformación del currículo que comprende cambios sustantivos (epistémico-metodológicos) de sus componentes de diferentes niveles de profundidad en una carrera académica considerando las condiciones contextuales y la prospectiva, en relación a las intenciones formativas acordadas en atención a los perfiles profesionales que se pretendan (p. 7).

Dentro de este marco de innovación curricular, entendemos que las modificaciones que proponemos son del orden metodológico, más precisamente vinculadas al modelo pedagógico presentado, de acuerdo con las normativas vigentes y respetando la modalidad presencial dentro de la cual se encuentra la carrera completa de la Licenciatura. Así, en el documento citado anteriormente destacamos lo presente en el inciso k. del punto 4.2.2.

4.2.2. Para enfatizar el carácter integrador, procesual y contextualizado de una formación sólida y abarcadora, es necesario: (...). k. Para complementar la presencialidad, incorporar estrategias virtuales (contabilizadas en la carga horaria de los espacios curriculares) siempre que el tiempo asignado a las mismas en las carreras presenciales, no provoque un cambio de modalidad (de presencial a distancia). Se trata de incorporar de manera sostenida la alfabetización tecnológica acompañada de procesos metarreflexivos, permaneciendo permeables e impulsores de lo nuevo y lo creativo para movilizar intereses (p. 17).

De esta manera nuestra propuesta continúa enmarcada en la educación presencial, sin embargo por constituir un modelo mixto hemos incorporado algunos conceptos referidos a la Educación a distancia (EaD) que consideramos importantes para completar la propuesta para el cursado de estas nueve materias. En primer lugar, hacemos referencia a la resolución 0072/18 aprobada por el C.S de la UNRC en la cual se define a la EaD como una modalidad que contribuye a la democratización del conocimiento, y en tal sentido, una herramienta para mejorar el desarrollo académico y profesional de la población. En consonancia con la Red Universitaria de Educación a Distancia, se entiende la EaD como

[...] la opción pedagógica y didáctica aplicable a educación superior, donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (concepto adoptado por la Resolución 2641-E12017, del Ministerio de Educación de la Nación), (p. 8).

En este camino que venimos recorriendo consideramos que actualmente la educación superior debe estar atravesada y, en muchos casos, mediada por la tecnología, por lo que las TICs se consideran métodos de enseñanza esenciales. Tal como lo establece la Resolución 0072/18 de la UNRC:

Las TIC son herramientas tecnológicas fundamentales en la constitución dinámica del contexto actual y sus características contribuyen a modelar las subjetividades y modos de vida y constituyen piezas claves para la construcción de aprendizajes y para la comunicación en sus diferentes niveles y complejidades; por lo cual son elementos adecuados para sostener procesos de formación, sean presenciales o a distancia. En la modalidad a distancia, las mediaciones digitales habilitan un conjunto extraordinario de recursos para la creación y enriquecimiento de propuestas en tanto permiten abordar contenidos de manera ágil y generar vínculos entre docentes y estudiantes y entre éstos, delimitando verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que se construyen colectivamente formas de construcción de conocimientos y una nueva manera de conocer, que movilizan y profundizan la motivación, implicando más a los estudiantes en los procesos de formación potenciando de este modo la continuidad en los estudios (p.14).

Recuperamos esta definición para destacar la idea de opción estratégica pedagógica para incorporar al plan de estudio de la Licenciatura que adoptaría el modelo pedagógico mixto, cuyas características se resumen en los siguientes apartados:

- Flexible para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, según diversidad de fuentes de ingreso, a particularidades territoriales y al retorno individual de aprovechamiento académico del estudiante. Implica flexibilidad en la curricula, en el proceso, en las ayudas pedagógicas y en los sistemas de evaluación. El concepto de matrícula responsable está muy asociado a todo lo anterior.
- Organizado para establecer la distribución de espacios y tiempos de cursado y favorecer así el desarrollo de diferentes actividades académicas. Constituye solamente una guía para que con la orientación de un tutor el estudiante seleccione las asignaturas a matricularse y logre desarrollar y afianzar los aprendizajes en forma secuencial e integral. Así, se facilita el acompañamiento en el proceso de elaboración del TFL.
- Centrado en el estudiante para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación. Demanda una gran independencia en el alumno para que se convierta en autogestor de la información y del conocimiento. Se promueve el trabajo colaborativo entre pares y entre docentes y estudiantes.
- Con actividades sistemáticas para dar espacio al apoyo, al acompañamiento, de forma que se eviten situaciones de fracaso o de desaliento. Estas se dirigen sobre todo a la presentación y orientación de los contenidos, junto a la evaluación y control del aprendizaje. Se prevén actividades de contención y socialización como cafés virtuales, talleres online y extracurriculares para compartir experiencias.
- Con guía y seguimiento permanente a través de la figura de tutores (uno o dos docentes) que puedan ir desarrollando acciones paralelas al cursado vinculadas con la orientación sobre los procesos y los logros, trámites, nexos con los profesores, monitoreo y seguimiento del rendimiento en la carrera.

El plan total de la carrera tiene una carga horaria de 2968 horas de las cuales 704 corresponden a las nueve materias que adoptarían la modalidad virtual, lo que representa un porcentaje menor al 25% del total según lo reglamentado por la normativa actual.

Objetivos del Proyecto

Se han planteado los siguientes objetivos generales: Ofrecer una propuesta organizada, sistemática y de calidad que posibilite un acceso más inclusivo a los estudios de cuarto nivel en el campo específico de Lengua y Literatura, a través de un cursado flexible mediado por las TICs; favorecer la continuidad en los estudios superiores, en la profundización de temáticas específicas de los estudios disciplinarios y en la formación como docentes investigadores; promover la inserción de graduados en Letras provenientes de la UNRC y de otras universidades del país mediante una propuesta novedosa, accesible y gratuita; iniciar las gestiones para transformaciones sustanciales destinadas a un cambio de plan en el que estas nueve materias conformen un ciclo de Licenciatura de cursado no presencial.

Para el logro de los mismos nos hemos propuesto facilitar los mecanismos académicos y organizativos para el cursado a través de la modalidad virtual; propender la participación de los estudiantes en el diseño de las estrategias organizativas a través de espacios de intercambio como charlas virtuales, café, foros; articular los diferentes espacios curriculares a través del trabajo intercátedra; promover el trabajo colaborativo para los estudiantes entre sí y entre docentes a través de actividades concretas; establecer la figura del tutor para la tarea de orientación y seguimiento en cuanto al rendimiento general de la carrera.

Conclusiones

La experiencia de la implementación de la virtualidad durante la pandemia nos permite proyectar posibles resultados, sumamente positivos, en relación a nuestra propuesta. Estamos convencidas de que el apoyo de la virtualización en el ciclo de la Licenciatura es un modo de generar espacios de inclusión y democratización del conocimiento, ya que favorece la continuidad de los estudios por parte de los graduados a los que se les dificulta la presencialidad absoluta. Por otra parte, sería una forma de incrementar la matrícula al permitir la incorporación de estudiantes graduados de otras universidades de nuestro país que no tengan posibilidades de asistir de manera presencial al cursado de los espacios específicos de la Licenciatura.

También nos resulta significativo la incorporación de la tecnología en los estudios superiores, pues favorecen los procesos autónomos de aprendizaje como también la construcción colectiva del conocimiento a través de propuestas novedosas que incorporan el uso de nuevos lenguajes y modalidades de aprendizaje centradas en el alumno y que privilegian los aspectos procesuales de la enseñanza.

Como cierre recuperamos la definición que Cevallos y Caraguay (2013) hacen del término *e-learning* como:

Una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Lo característico

del *e-learning* es que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos, así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje (p. 2).

De esta manera, creemos que el *e-learning* o la virtualización son precisamente modos de apoyo para la propuesta original de la Licenciatura presencial tradicional. Y resulta un medio de formación con múltiples potencialidades comunicativas y de colaboración, que dependen en gran medida de las estrategias didácticas, de las herramientas de comunicación que permitan una realimentación oportuna dentro de espacios de interacción que provee la tecnología, de las evaluaciones ofrecidas y del rol docente.

Referencias bibliográficas

- Cevallos, M. y Caraguay, J. (2013). *Tecnología informática aplicada a la educación a distancia. Aplicativo: prototipo de aula virtual*. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1113>
- García Vargas, M. L. (2013) *El análisis FODA como herramienta estratégica para analizar la pertinencia de programas educativos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río, 1(2). <https://doi.org/10.29057/estr.v1i2.1509>
- Soto Bernabé, A. (2011) en García Vargas, M. L. (s/f) *El análisis FODA como herramienta estratégica para analizar la pertinencia de programas educativos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Documentos consultados

- Resolución N°297/2017 del C. S., UNRC. Documento: *Lineamientos para orientar la innovación curricular- Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado*.
- Resolución N° 2641-E/2017, del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Resolución N° 0072/18 del Consejo Superior, UNRC.

CoI y TPACK para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego: un estudio piloto.

Verónica Aranda¹, Noelia Tortone² y Yanina de los Ángeles Velázquez³

Resumen

En un período de post pandemia, las universidades argentinas ofrecen propuestas bimodales combinando la presencialidad y la virtualidad en su currícula con el fin de formar a los futuros profesionales en saberes y capacidades necesarias para este nuevo contexto. En las últimas décadas, los modelos tecno-educativos que emergieron y promovieron la integración de la tecnología en el ámbito educativo son: el modelo CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000) y el modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2006), los cuales han sido de gran importancia para poder fortalecer los postulados pedagógicos de las propuestas en entornos virtuales de la enseñanza de la lectocomprensión en las lenguas extranjeras. El objetivo de este trabajo es analizar los tres indicadores de la presencia docente del modelo CoI y los ocho tipos de conocimiento del modelo TPACK en dos informes

1 Verónica Aranda: Profesora de Lengua Inglesa. Docente- investigadora; Coordinadora de una institución privada de enseñanza de idiomas; veronica.aranda@unc.edu.ar

2 Noelia Tortone: Profesora de Lengua Inglesa y Traductora Pública Nacional de inglés; Docente-investigadora; Prof. Adjunta Exclusiva UNTDF; ntortone@untdf.edu.ar

3 Yanina de los Ángeles Velázquez: Licenciada en Literatura y Lengua Inglesas; Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías; Docente-investigadora; Prof. Auxiliar en el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas UNC; yanina.velazquez@unc.edu.ar

FODA y en tres aulas virtuales de los espacios de capacitación «Lecto I», «Lecto II» y «Lecto III» del área de inglés de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Las conclusiones parciales que se observan son relevantes para implementar un plan de mejoras tanto en el diseño pedagógico como en la integración de los recursos tecnológicos pertinentes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo como futuros profesionales que requieren un grado de conocimiento en las lenguas extranjeras. Además, podemos hacer referencia a la importancia de reconocer que la formación docente continua es un pilar fundamental que posibilita optimizar las prácticas de enseñanza en pleno siglo XXI.

Palabras clave: Presencia docente en nivel superior – TPACK - Entornos virtuales.

Abstract

In a post-pandemic period, Argentinian universities offer bimodal proposals combining face-to-face and virtual scenarios in order to train future professionals in the knowledge and skills necessary for this new context. In recent decades, the techno-educational models that have emerged and that integrated technology in the educational arena are CoI (Garrison, Anderson & Archer, 2000) and TPACK (Koehler & Mishra, 2006), which have been of great importance in order to strengthen the pedagogical postulates of the proposals in virtual environments for the teaching of reading comprehension in foreign languages. The purpose of this work is to analyze the three indicators of the teaching presence of the CoI model and the eight types of knowledge of the TPACK model in two SWOT reports and three virtual classrooms of «Lecto I», «Lecto II» and «Lecto III» of the English department included in the curricula of six courses of studies at the National University of Tierra del Fuego (UNTDF). The partial conclusions observed are relevant so as to implement a plan with improvements in the pedagogical design as well as in the integration of the relevant technological resources to enhance the students' learning and their development as future professionals who need to have a certain degree of knowledge on foreign languages. Also, we can make reference to the importance of recognizing that continuous teaching training is a fundamental pillar that makes it possible to optimize teaching practices in the XXI century.

Keywords: teaching presence in higher education - TPACK, virtual environments.

Introducción

La educación remota de emergencia y su impacto en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación superior dieron como resultado no sólo la virtualización de numerosas carreras de grado sino también la de los métodos de enseñanza. A partir del año 2022, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego ofrece en las carreras de grado de la Licenciatura en Sociología, la Licenciatura en Ciencia Política, la Licenciatura en Medios Audiovisuales del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) y la Licenciatura en Economía, la Licenciatura en Gestión Empresarial e Ingeniería Industrial del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI), una propuesta bimodal combinando la presencialidad y la virtualidad en el cursado de «Lecto I», «Lecto II» y «Lecto III» del área de inglés. En este trabajo se analizará la presencia docente en dichas propuestas educativas siguiendo los modelos tecno-educativos CoI y TPACK, los cuales permiten incorporar la tecnología en las prácticas educativas conformadas por docentes, estudiantes

y contenidos que posibilitan potenciar las habilidades y competencias en los participantes en comunidades de aprendizaje principalmente en los niveles terciarios y universitarios de grado y posgrado. Cabe aclarar que, si bien existen muchas propuestas tecno-pedagógicas, a los fines de este trabajo exploratorio, analizaremos la combinación de estos dos modelos por las siguientes razones: 1. En los últimos años se ha estado trabajando con el modelo CoI en un equipo de investigación de la Facultad de Lenguas de la UNC, 2. La preponderancia que ambos modelos adquirieron durante la pandemia debido a la virtualización total de las propuestas pedagógicas en el sistema universitario argentino, y 3. El reciente estudio de la combinación de ambos modelos y sus potencialidades nos parece un terreno fértil para explorar y, en definitiva, difundir entre los y las colegas para que puedan aprovecharlos en sus clases.

Marco Teórico

El modelo llamado «Comunidad de Indagación», en adelante CoI, desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000), es un modelo tecno-educativo que tiene como finalidad el crear una comunidad virtual de aprendizaje entre los participantes de experiencias educativas en entornos virtuales. Ese sentido de comunidad se puede construir a partir del trabajo colaborativo y la cooperación entre los participantes. El modelo está constituido por tres elementos: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Si bien cada una es independiente, se interrelacionan entre sí y tienen funciones determinadas. La presencia social es la habilidad de los participantes de relacionarse social y emocionalmente a través del medio de comunicación utilizado (Garrison *et al*, 2000: 89). Esto permite establecer una diferencia cualitativa entre una comunidad de indagación colaborativa y un simple proceso de búsqueda de información ya que, mediante la presencia social, los participantes crean un ambiente de confianza. Se desarrolla un sentido de pertenencia en donde los participantes se identifican con sus nombres, se saludan, y se genera una conexión de grupo, lo que incentiva la comunicación e interacción entre alumnos y con los docentes. De esta forma, la presencia social funciona como soporte de la presencia cognitiva ya que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico dentro del entorno virtual. El segundo elemento es la presencia cognitiva que surge a partir de un proceso de indagación conformado por cuatro etapas: Detonación, Exploración, Integración y Resolución. A través de este proceso, y especialmente en las dos últimas fases, se desarrollan habilidades del pensamiento de orden superior. La presencia cognitiva se define, así como el grado en que los estudiantes construyen y confirman significados «mediante la reflexión sostenida y el discurso en una comunidad de indagación» (Garrison *et. al*. 2000, p.89). El último componente de este modelo y en el cual nos centramos en esta comunicación es la presencia docente, definida como «el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente» (Garrison *et al*, 2000: 90). Esta presencia permite trazar un puente con las otras dos presencias para lograr la adquisición de saberes que sean congruentes con los propósitos educacionales. La misma puede estar representada ya sea por uno o varios de los miembros de la comunidad y consta de tres funciones principales:

- planear, estructurar y establecer los objetivos y estrategias de aprendizaje, las formas de evaluación, normas de comunicación y etiqueta;
- fomentar la participación, comentar las aportaciones, redirigir la discusión y mantener el interés de los estudiantes;
- dirigir la comunidad, proveer retroalimentación y emplear recursos que generen aprendizaje significativo. (Gonzalez Miy *et al*, 2015, p.77).

Tal como lo indica el esquema propuesto por los autores, los componentes del modelo se encuentran interrelacionados entre sí por lo que la mayor presencia de alguno de ellos tendrá incidencia en la apropiación de los contenidos de la experiencia educativa. Nuestra indagación y familiarización con el modelo CoI contribuirá a su aplicación en la enseñanza de asignaturas de grado a distancia y así, fomentará la participación activa de los alumnos universitarios en el proceso de aprendizaje dentro del contexto multimodal actual.

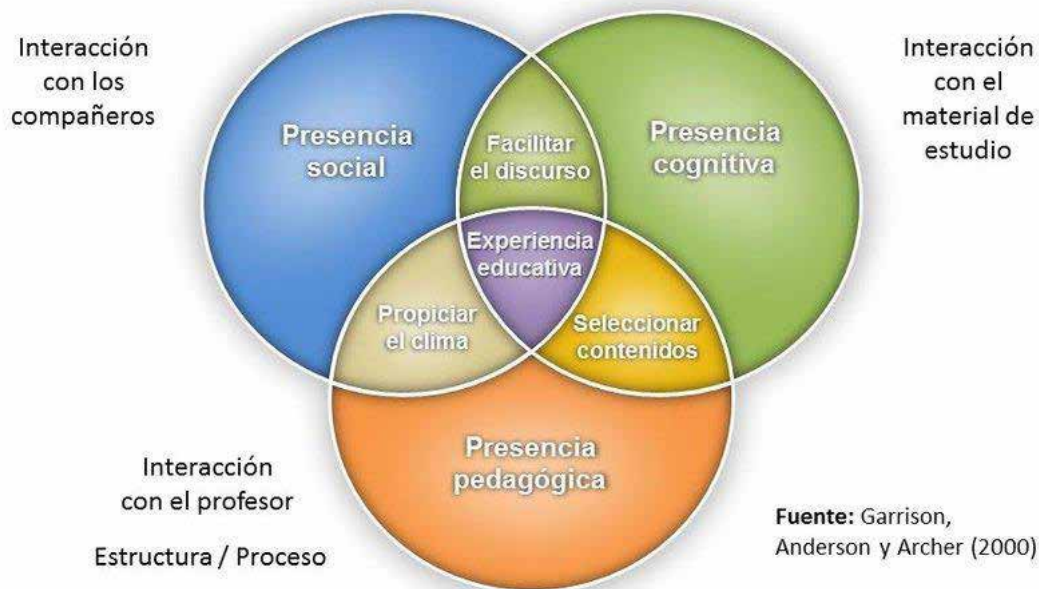


Figura 1. Modelo CoI. (Garrison, Anderson & Archer, 2000)

Por su parte, el modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge*, en adelante TPACK por sus siglas en inglés, fue desarrollado entre el 2006 y 2009 por Mishra y Koehler. Este término fue presentado originalmente por Lee Shulman (1986) como *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), a partir del cual se desarrolla este nuevo término que estudia la integración de la tecnología en la educación. Este modelo integra los conocimientos que los profesores requieren dominar para integrar las TIC en sus prácticas educativas con el fin de promover instancias de aprendizaje más significativas para los estudiantes y la comunidad en su conjunto. El modelo TPACK resulta de la relación de tres tipos primarios de conocimiento: Contenido (CK), Pedagogía (PK) y Tecnología (TK). Dichos conocimientos no se tratan en forma aislada, sino que se abordan además en las cuatro intersecciones que generan sus interrelaciones y el límite interno que los contiene: Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK), Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPCK) y Conocimiento Contextual (XK).

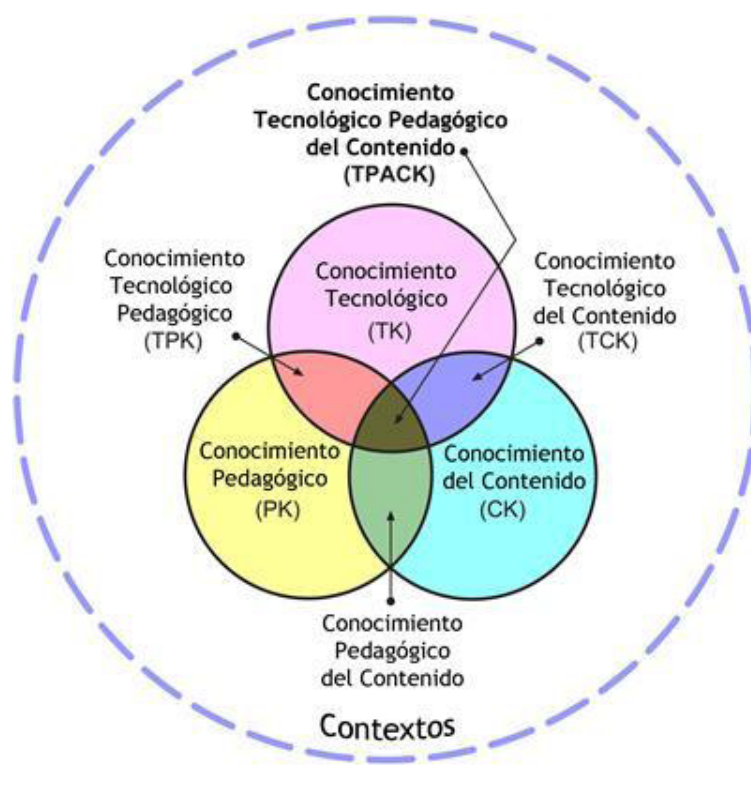


Figura 2. Modelo TPACK. (Koehler & Mishra, 2006).

Mientras que el modelo CoI ha sido ampliamente estudiado desde su origen en el año 2000 teniendo como enfoque el trabajo colaborativo en los entornos virtuales, el modelo TPACK (2006) surgió unos años después destacando la tecnología y su integración con la pedagogía y el contenido. De este modo, CoI y TPACK surgieron como modelos tecno-educativos independientes que no requerían vincularse entre sí. Sin embargo, ante los cambios de paradigma en el ámbito educativo es importante relacionar modelos que al complementarse promuevan espacios significativos de aprendizaje en entornos virtuales y bimodales. Es por ello que los conceptos teóricos principales de dichos modelos brindan la posibilidad de transitar hacia la enseñanza bimodal en el nivel superior a partir del rediseño y/o reconstrucción de las propuestas y prácticas pedagógicas en el marco de las corrientes constructivistas en auge.

Metodología

La combinación de CoI y TPACK para el análisis de las prácticas pedagógicas de la lectocomprensión en inglés en la bimodalidad en la UNTDF

A partir de la implementación de la bimodalidad en los espacios curriculares de lenguas extranjeras que forman parte de los planes de estudio de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), se planteó la necesidad de revisar las propuestas pedagógicas ya realizadas durante el 2020, 2021 y 2022. Para poder llevar adelante dicha revisión, se procedió a analizar los tres indicadores de la presencia docente del modelo CoI en tres aulas virtuales de los espacios de capacitación «Lecto I», «Lecto II» y «Lecto III» del área de inglés y los ocho tipos de conocimiento del modelo TPACK en dos informes FODA. En una primera instancia, se analizaron los informes FODA de dos docentes de los cursos de capacitación de lecto-comprensión en inglés y se selecciona-

ron las aulas virtuales de dichas materias (niveles 1, 2 y 3) con la propuesta 2022 (de marzo a junio 2022). Más tarde, se continuó con la realización de una matriz de análisis con los indicadores de la presencia docente y del modelo TPACK. Por último, se cotejaron los datos relevados para poder realizar este trabajo como prueba piloto para revisar las prácticas de enseñanza de la lectocomprensión.

La matriz de análisis del modelo CoI fue elaborada una por aula en forma de tabla de doble entrada en donde en forma horizontal se incluyeron el análisis detallado cualitativamente de cada uno de las investigadoras y en forma vertical se consignaron los tres indicadores de la presencia docente, los cuales a su vez contienen seis o siete categorías de análisis cada uno.

En relación al modelo TPACK, se categorizaron y contabilizaron cada una de las intervenciones presentes en cada FODA en cuanto a qué tipo de conocimiento hacían referencia. La muestra final resultó de 26 intervenciones (12 correspondientes al FODA 1 y 14 al FODA 2) divididas en 8 categorías. Por último, se obtuvieron porcentajes de presencia de cada tipo de conocimiento en relación a la muestra total de intervenciones por FODA.

Resultados y discusión

En el análisis de las matrices de tres aulas de grado de lectocomprensión del inglés pertenecientes a los niveles 1, 2 y 3 se pudieron obtener los siguientes datos en relación con los tres indicadores del modelo CoI:

Diseño y organización del contenido

El diseño de la propuesta está conformado por encuentros virtuales y presenciales (opcionales) y trabajo asincrónico semanal en el aula virtual con una duración de 14 semanas. Las docentes brindan retroalimentaciones a los estudiantes al final de ciertas actividades realizadas en la plataforma para que ellos reflexionen sobre su desempeño y cómo podrían mejorar su rendimiento académico. Las actividades son variadas y están diseñadas para promover un rol más activo del estudiante como por ejemplo en la actividad llamada *una misión Expedición Antártida 2022*. Además, se incorporaron simulacros previos a las instancias evaluativas. La organización elegida permite que los estudiantes estén guiados tanto en los contenidos teóricos como en la práctica, por lo cual se favorece a la creación de un mejor clima de aprendizaje. Como parte de la propuesta pedagógica se habilitaron espacios de comunicación como foros o clases sincrónicas por Meet para presentar temas y realizar consultas.

La facilitación del discurso

La intervención del cuerpo docente se realiza principalmente durante los encuentros sincrónicos y por medio de mensajes enviados a través del foro y/o mensajería interna para lograr acuerdos con los estudiantes y fomentar mayor participación activa en las actividades que se habilitan semanalmente en el aula virtual. Además, se envían mensajes con la retroalimentación individual o grupal, respuestas a consultas individuales o grupales sobre el contenido de carácter teórico-práctico que se estudia según el programa vigente y comentarios que pueden ser de utilidad para facilitar la comunicación entre pares y con las docentes.

En cuanto a la participación de los estudiantes, ésta se podría incrementar por medio de actividades como por ejemplo debates que permiten generar una mayor interacción entre pares en los foros integrando las temáticas trabajadas a lo largo del cursado y permitiendo una mayor presencia social en el aula como también en los encuentros sincrónicos. Al mismo tiempo, se contribuiría a

la realización de procesos cognitivos de mayor complejidad necesarios para desarrollar capacidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

La enseñanza directa

El uso de la clase invertida (*flipped classroom*) permite que los estudiantes trabajen de forma asincrónica con las actividades del aula virtual y consulten sus dudas durante el encuentro virtual o presencial. Estos encuentros sincrónicos posibilitan mayor diálogo entre los estudiantes y con el docente y refuerzan la comunicación realizada por medio de foros o mensajería interna.

Se implementan una gran variedad de recursos como Padlets, foros, Jamboards, Google Docs, entre otros en los encuentros sincrónicos y en el trabajo asincrónico que amplían los medios por los cuales los estudiantes pueden interactuar y realizar tareas colaborativas. A partir del diseño y la metodología, se evidencia que los estudiantes tienen un rol más activo como participantes centrales de su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los informes FODA se pudieron observar los siguientes indicadores del modelo TPACK:

En primer lugar, los porcentajes más altos de intervenciones se dieron en el marco de las categorías TPCK y XK. Esto no sólo da cuenta del muy buen nivel de manejo de las propuestas pedagógicas mediadas por TIC por parte del equipo de cátedra, sino también de la coyuntura institucional en la cual se encuentran insertas las docentes. En consonancia con los resultados arrojados en el estudio de Schmid, Brianza & Petko (2020), nuestro estudio arrojó muy bajos niveles de influencia de TCK (8 %) sobre TPACK mientras que TPK tuvo un porcentaje total de 31 %. Esto da cuenta quizás, por un lado, de la necesidad de seguir capacitando a los docentes en temáticas propias de la lectocomprensión de lenguas extranjeras mediada por tecnologías y, por el otro de que, en el caso de las docentes de estos espacios analizados, al poseer titulaciones de grado docente y al haberse capacitado en formaciones de posgrado que fomentan el uso de TIC, el Conocimiento Tecnológico Pedagógico es más evidente. A diferencia de los autores mencionados, en cuyo estudio obtuvieron un alto nivel de influencia de PCK, el nuestro no lo hizo, pero sí arrojó un nivel interesante (31 %) de PK, lo cual refuerza lo antes dicho respecto a la formación docente de grado del equipo de cátedra.

Conclusiones

Sobre la base de estos resultados, podemos derivar algunas conclusiones respecto a las prácticas de enseñanza de la lectocomprensión en inglés en un entorno bimodal en el ámbito universitario. En primer lugar, se evidenciaron de manera más explícita los indicadores de la presencia docente en las aulas virtuales mientras que los conocimientos del TPACK fueron más evidentes en las planillas FODA. Esto da cuenta de la necesidad de seguir investigando las formas de amalgamamiento de los modelos para aumentar sus potencialidades en el ámbito educativo. En segundo lugar, se sistematizaron los aspectos positivos de la propuesta en relación al diseño, el uso pedagógico de los recursos tecnológicos y el rol docente como también las posibles mejoras a realizar en cuanto a la creación de instrumentos (listas de cotejo o rúbricas) para evaluar el desempeño del estudiante y de los profesores en su tarea de acuerdo con los indicadores de ambos modelos. Por último, consideramos importante repensar el diseño y planificación de los espacios curriculares relacionados con la lecto-comprensión y revisar la integración de los recursos tecnológicos ya que forman una parte central en la propuesta pedagógica. También, el socializar el análisis de las prácticas que están cen-

tradas en la bimodalidad entre las carreras del nivel terciario y universitario brinda la posibilidad de intercambiar opiniones y enriquecer las prácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, L. & Salazar, O. (2017). Adaptación del modelo TPACK para la formación del docente universitario. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2150.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education* 2. pp. 1–19. https://www.researchgate.net/publication/222474115_Critical_Inquiry_in_a_Text-Based_Environment_Computer_Conferencing_in_Higher_Education
- González Miy, D., Herrera Díaz, L., y Díaz Camacho, J. E. (2015). *El modelo de Comunidad de Indagación*. En, I. Esquivel Gámez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (pp. 73-83). México: DSAE-UV.
- Gonzalez Ruzo, D., Tortone, N. y Velazquez, Y. (2021). *Los modelos CoI y TPACK para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior: una revisión de la literatura*. III Reunión Científica ICSE-UNTDF y II Jornadas de Investigadores y Estudiantes del ICSE «Conocimientos, prácticas y experiencias en contextos de transformación». (En prensa).
- Makri, K., Papanikolaou, K., Tsakiri, A. & Karkanis, S. (2014). *Blending the Community of Inquiry Framework with Learning by Design. The Electronic Journal of e-Learning* 12 (2): 183-078. https://www.researchgate.net/publication/271211847_Makri_K_Papanikolaou_K_Tsakiri_A_and_Karkanis_S_Blending_the_Community_of_Inquiry_Framework_with_Learning_by_Design_Towards_a_Synthesis_for_Blended_Learning_in_Teacher_Training_The_Electronic_Journal
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teach Coll Rec:1017–54. https://one2oneheights.pbworks.com/f/MI-SHRA_PUNYA.pdf
- Mishra, P. (2019). *Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade, Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35:2, pp.76-78. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Papanikolaou, K., Gouli, E. & Makri, K. (2013). *Designing pre-service teacher training based on a combination of TPACK and Communities of Inquiry. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814007964>
- Papanikolaou, K., Makri, K. & Roussos, P. (2017). *Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0072-z>
- Schmid, M., Brianza, E. y Petko, D. (2020). *Developing a short assessment instrument for TPACK and comparing the factor structure of an integrative and transformative model*. Computers & Education, 157. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520301652>

Sobre trayectorias educativas desiguales: persistencias, interrupciones, articulaciones

Silvina Baigorria¹, Verónica Delgado², Claudio Acosta³ y Cecilia Baigorria⁴

Resumen

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación que estudia las desigualdades socio-educativas a partir de las trayectorias educativas de lxs jóvenes en un barrio de la ciudad de Río Cuarto. En tiempos de potenciación de las desigualdades nos interesa presentar algunas reflexiones que son fruto de la articulación entre territorio y universidad como posibilidad de sostén de trayectorias educativas de los distintos contingentes juveniles.

El trabajo se enmarca en un cruce de dos procesos de conocimiento, uno más ligado a la práctica de investigación, el otro más vinculado a la participación en los territorios. Ambas aristas confluyen interpelándose y a la vez abonan la problematización acerca de la necesaria revisión de la univocidad

1 M. Silvina Baigorria: Licenciada en Psicopedagogía; Especialista en Docencia Universitaria; Profesora Adjunta Exclusiva en Sociología de la Educación UNRC; sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

2 Laura Verónica Delgado: Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Drogadependencias; Profesora Adjunta Exclusiva en Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud UNRC; ldelgado@hum.unrc.edu.ar

3 Claudio Acosta: Magister. en Ciencias Sociales; Ayudante de Primera Exclusivo en Sociología de la Educación y Políticas educativas UNRC; cacosta@hum.unrc.edu.ar

4 Cecilia Baigorria: Licenciada en Psicopedagogía; Ayudante de Primera en Pedagogía Social con extensión a Políticas Sociales UNRC; maceciliabaigorria@gmail.com

del currículum universitario, proceso que desde diferentes espacios y posicionamientos ya se viene desarrollando.

Se advierten trayectorias escolares con discontinuidades, interrupciones, caracterizadas de reingresos y abandonos transitorios, en consonancia con lo que ocurre en otras zonas urbanas del país (Terigi, 2008). Las organizaciones sociales insertas en el territorio, junto a las instituciones escolares, generan una red de articulación que puede comprenderse como una estructura de oportunidades sostenedora de procesos, no sólo escolares de los conjuntos juveniles sino también vitales. Las condiciones de vida y de escolarización fueron agravadas en los últimos años, primero con la restauración neoconservadora y neoliberal, más tarde por la pandemia.

Repensar los proyectos de prácticas, que es la puesta en acción del conocimiento en el territorio, desafía al menos a contemplar estas situaciones a la hora de animarnos a pensar otro currículum y otra universidad posible.

Palabras clave: Trayectorias - Desigualdades - Territorio - Universidad - Currículum.

Abstract

This work is part of the Research Project that studies socio-educational inequalities based on the educational trajectories of young people in a neighborhood in the city of Río Cuarto. In times of empowerment of inequalities, we are interested in presenting some reflections that are the result of the articulation between territory and university as a possibility of supporting the educational trajectories of the different youth contingents.

The work is part of a crossroads of two knowledge processes, one more linked to research practice, the other more linked to participation in the territories. Both edges converge questioning each other and at the same time support the problematization about the necessary review of the univocality of the university curriculum, a process that is already being developed from different spaces and positions.

There are school trajectories with discontinuities, interruptions, characterized by temporary re-entries and dropouts, in line with what happens in other urban areas of the country (Terigi, 2008). The social organizations inserted in the territory, together with the school institutions, generate a network of articulation that can be understood as a structure of opportunities that supports processes, not only school youth groups but also vital ones. Living and schooling conditions have worsened in recent years, first with the neoconservative and neoliberal restoration, later due to the pandemic.

Rethinking internship projects, which is the putting into action of knowledge in the territory, challenges us to at least contemplate these situations when it comes to encouraging us to think of another curriculum and another possible university.

Keywords: Trajectories - Inequalities – Territory - University - Curriculum.

Introducción

El trabajo se enmarca en la confluencia de dos procesos de conocimiento simultáneos, uno más ligado a la práctica de investigación, el otro vinculado a la práctica en el territorio. Ambos se enriquecen

mutuamente y abonan a la necesaria revisión de la univocidad del currículum universitario, proceso que desde diferentes espacios y posicionamientos ya se viene desarrollando. De esta manera, en esa articulación entre los proyectos⁵ de investigación, de prácticas socio-comunitarias y prácticas profesionales es que situamos la problemática de estudio para fortalecer la construcción de propuestas no sólo innovadoras sino también transformativas de las relaciones de injusticia social y educativa de las sociedades actuales.

El estudio de las trayectorias socioeducativas de lxs jóvenes en contexto de vulnerabilidad es una problemática que convoca a la universidad pública ya que, como parte del sistema educativo es un actor central en los procesos de producción y de democratización del conocimiento, de formación profesional crítica y de trabajo compartido con lxs distintxs actorxs del territorio reconociendo la potencialidad de los saberes allí construidos. El currículum universitario requiere así de una constante resignificación para promover procesos integrales de formación, investigación y extensión cuyo horizonte sea transformar una sociedad crecientemente desigual.

Las trayectorias educativas en clave de desigualdades

Abordar las trayectorias socioeducativas en clave de desigualdad requiere de una mirada multidimensional, relacional y dinámica. Su carácter estructural y persistente (Tilly, 2000, Therbon, 2015) se trama con aquellas desigualdades (re) producidas por los comportamientos de un sistema escolar con múltiples expresiones de diferenciación. Las características de segmentación, fragmentación y segregación se traman configurando procesos que tienden a reforzar las desigualdades sociales. (Kessler, 2014, Tiramonti, 2004, Veleda, 2012). El ensanchamiento, la multiplicación y la perdurabilidad de desigualdades fundamentan su recurrente estudio, así como los procesos inclusivos que intentan contrarrestarlas o mitigarlas.

Desde el proyecto de investigación nos propusimos comprender las trayectorias socio-educativas de lxs jóvenes, en contextos de profunda vulnerabilidad, mediadas por distintos proyectos, programas y políticas que «hacen pie» en el territorio, desplegándose en los múltiples espacios comunitarios o institucionales que ofician de sostén y acompañamiento, aun cuando las condiciones estructurales sean fuertemente condicionantes. A su vez, consideramos que el estudio de las trayectorias con esta trama de mediaciones institucionales y organizacionales brinda algunos indicios para pensar las innovaciones curriculares, no sólo en el campo universitario.

Existe un conjunto de investigaciones que focalizan en las trayectorias educativas, autorxs como Terigi (2008), Briscioli (2015), Kaplan (2008) Montes y Sendón (2006), Saraví (2004, 2015) entre otrxs, han brindado un marco referencial significativo que abona el estudio de las desigualdades socioeducativas. Si bien el concepto de trayectoria tiene una clara raíz sociológica, es profusamente utilizado en el campo educativo y en otras disciplinas de las ciencias sociales. Se trata de una construcción conceptual compleja: por un lado permite articular y entrelazar la dimensión estructural con la de construcción social, y por otro, al superar los análisis binarios entre agencia y estructura,

5 El Proyecto de Investigación «Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto» aprobado por la SECYT de la UNRC. 2020-2021 tiene como propósito general estudiar las desigualdades socio-educativas a partir de las trayectorias educativas de lxs jóvenes de un sector de un barrio de la ciudad de Río Cuarto. Para ello caracterizamos las trayectorias educativas escolares y en espacios no formales y su relación con los proyectos y programas institucionales territorializados en este sector de la ciudad. Tanto los resultados como la práctica investigativa dialoga con distintos espacios de prácticas, por un lado las Prácticas Socio comunitarias, proyecto desarrollado en el marco de las cátedras de Sociología de la Educación II de la Licenciatura en Psicopedagogía y de la cátedra de Práctica de indagación e Inserción profesional de la Licenciatura de Trabajo Social y la Práctica profesional psicopedagógica en salud.

posibilita contemplar cómo se van tramando las distintas esferas de la vida social en los itinerarios de lxs sujetxs.

La referencia a Bourdieu es ineludible, el autor concibe a las trayectorias como las posiciones sucesivamente ocupadas por lxs agentes en un espacio jerarquizado, dinámico y sometido a permanentes transformaciones. De esta manera a un volumen de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que llevan a posiciones más o menos equivalentes. Es así que las trayectorias se estructuran en un «campo de posibilidades» (Bourdieu, 2006), un campo objetivamente dispuesto aunque interdependiente de la posición y de las disposiciones con la que cuentan lxs agentes. Según lo antedicho, las trayectorias de lxs sujetxs no son decisiones racionales individuales independientes de las estructuras, ni acciones azarosas, sino se construyen en esta interrelación entre disposición y posición. Es así que no son igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida, pues la trayectoria de cada agente responde tanto a los condicionantes estructurales (mecanismos objetivos de orientación o eliminación) como a las disposiciones individuales que opone a esos condicionantes.

De este modo, la articulación entre las dimensiones de estructura y subjetividad en el campo socioeducativo permite analizar los itinerarios socioeducativos en el marco complejo de condicionantes estructurales, de las mediaciones institucionales y de las estrategias subjetivas de lxs individuos (Kaplan y Fainsod, 2001). La dimensión institucional aquí es incorporada y considerada central pues enfoca las múltiples mediaciones entre las dimensiones señaladas que pueden ampliar las oportunidades de lxs jóvenes (Toscano, Briscioli y Morrone, 2015). Por eso consideramos que la trama de instituciones, espacios socio-comunitarios y programas territorializados son relevantes, ya que actúan como «mediadores» de esas trayectorias que se consuman entre condicionantes y voluntarismos.

Asimismo recuperamos la distinción entre trayectoria «teórica y real»⁶ que realiza Terigi (2007) desde un enfoque pedagógico, pues consideramos que esta distinción es valiosa para analizar espacios no escolares o propuestas socioeducativas⁷ que operan como mediadores en las trayectorias juveniles. En estas modalidades cuyos propósitos de contención, de asistencia, de participación son pensados y organizados por fuera de la regulación del sistema escolar, también se expresan de manera más sutil y flexible parámetros desde los cuales se esperan «trayectorias o participaciones teóricas» que se tensionan con las «reales». Por ejemplo, la asistencia más o menos sistemática en la participación, la vinculación sostenida, suelen ser condiciones que los espacios socio-comunitarios destacan para el desarrollo de sus propósitos.

Asimismo, las trayectorias de lxs jóvenes por los diferentes espacios son siempre mediadas por las características y los aspectos organizativos de las propuestas (escolares o no escolares), mediaciones que pretenden construir oportunidades y posibilidades frente a aquellas condiciones que operan como «fronteras limitantes» para la apropiación de bienes culturales. No se trata de normalizar trayectorias, sino de ampliar y diversificar las ofertas que habilitan un abanico de itinerarios diversos con formatos cercanos a las experiencias sociales de lxs jóvenes (Terigi, 2007).

6 Esta distinción se comprende en el marco de la organización histórica que asumió el sistema educativo basada en una organización por niveles, una propuesta graduada de contenidos y una oferta anualizada de grados de formación (Terigi 2007). La combinación de estos tres aspectos estructuran y condicionan las trayectorias produciendo un efecto de normalización que construye un imaginario pedagógico de caminos esperados, homogéneos y relativamente lineales. Frente a esto la autora propone ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles.

7 Sirvent (2006) sostiene que la caracterización de las experiencias educativas extra escolares no pueden caracterizarse desde su negativa ni por la existencia o no de formalidad, ya que todas las experiencias tanto institucionales como socio comunitarias tienen algún grado de formalidad.

Se destaca la relevancia de la construcción del trabajo en red, aunque su articulación suele ser dificultosa, ya que en el territorio se entrecruzan acciones que responden a diferentes órdenes, por ej, programas nacionales, provinciales, municipales, que a su vez dependen de distintos ámbitos: estatales, eclesiales, de la sociedad civil. El repertorio es amplio y complejo: con diferentes espacios de autonomía, con disímiles encarnaduras en la historia barrial, algunos de ellos con referencias personales y largos recorridos de trabajos barriales, otras experiencias más asistemáticas, esporádicas que fluctúan entre los voluntarismos y los tiempos políticos de la territorialización de los programas.

Las trayectorias y las mediaciones en un espacio particular

El estudio se desarrolla en el Barrio Obrero⁸, al sureste del barrio Alberdi situado en la periferia urbana de la ciudad de Río Cuarto. En el territorio⁹ se encuentran un conjunto de propuestas socioeducativas, entre ellas escuelas secundarias públicas y públicas de gestión privada. A su vez, más de una decena de propuestas socioeducativas se destinan a jóvenes y niños del barrio con diferentes niveles de formalidad, de dependencia institucional y de arraigo barrial. Algunas de ellas son programas nacionales territorializados, otras espacios socio-comunitarios conducidos por organizaciones sociales (merenderos, apoyo escolar, talleres). Otras de estas propuestas se dan en el marco de instituciones religiosas (espacios de participación, grupos juveniles, merenderos, apoyo escolar), o pertenecen a clubes y vecinales que concentran actividades deportivas y culturales.

En este marco, varias de estas instituciones articulan con propuestas de la UNRC en el territorio, como proyectos de investigación, propuestas de formación y vinculación como las prácticas preprofesionales y sociocomunitarias. Otras instancias de articulación se materializan a través de la Universidad Barrial y del Consejo Social universitario. Este repertorio de propuestas que aporta la universidad, varía de acuerdo a la continuidad, intensidad y participantes según el tipo y duración de los proyectos. La incorporación de la universidad en esta red, si bien es auspiciosa también es problemática, ya que sus propias regulaciones friccionan con las demandas del territorio. Tiempos académicos que difieren de las temporalidades del territorio, escasa/nula articulación entre cátedras/facultades, lógicas extensionistas friccionan con las demandas del territorio. En ese sentido, una de las principales limitaciones a la hora de pensar propuestas integradas e integrales con el territorio es la lógica fragmentaria sostenida por la propia Universidad.

8 Tomamos como referencia un trabajo diagnóstico realizado en el año 2015 en el marco de un convenio entre el Instituto Provincial de la Vivienda, la Fundación de Desarrollo social de la Municipalidad de Río IV y el área de desarrollo de hábitat de TECHO (Córdoba), sobre la situación urbana, social y legal de 12 asentamientos de la ciudad de Río IV. Se conceptualiza desde aquí al asentamiento como un fenómeno estructural de largo plazo, son considerados de esta manera los barrios que se constituyen a partir de distintas estrategias de ocupación del suelo y que presentan distintos grados de precariedad y hacinamiento, un déficit en el acceso a los servicios básicos y una situación de dominio irregular en la tenencia del suelo.

El Barrio abarca aproximadamente una superficie de Sup. 9,6 ha. Si bien en el barrio hay sectores con acceso formal a los servicios básicos, existe un importante grupo de pobladores que viven en condiciones de asentamiento. La mayoría de sus calles no están asfaltadas, algunos sectores son inundables por ser desembocadura de desagües pluviales. La recolección de basura se realiza tres veces a la semana y en algunos terrenos baldíos se forman micro basurales transitorios. Existen 2 líneas de colectivo con una frecuencia de 1: 20 hs. Este sector se encuentra a varias cuadras de una avenida que cuenta con comercios y mayor frecuencia de transporte público (las líneas conectan al sector con la plaza céntrica de la ciudad). Existe en el barrio reclamos en relación a la atención sanitaria. Ingresan ambulancias, bomberos con demoras. (Documento TECHO 2016).

9 Se analiza al barrio como un territorio configurado por una trama de relaciones sociales que se sustentan en una referencia geográfica común, flexible, dinámica y con fronteras difusas. «El barrio como espacio de relación e interacción social se asocia a la noción de espacio público local» (Saraví, 2004).

Algunos de estos espacios trabajan de manera articulada a través de una red que opera como sostén de las trayectorias educativas juveniles. Sus coordinadorxs y referentes reconocen que es la única modalidad con la que se puede intentar afrontar la magnitud y heterogeneidad de demandas, necesidades y problemáticas existentes. Por ej, la escuela de oficio, las escuelas secundarias, el programa de terminalidad educativa, el centro integrador comunitario, los centros de enseñanza de adultos y un programa de salud integral nacional, trabajan de manera articulada. La universidad pública, a veces de manera más periférica y otra con mayor protagonismo, se involucra en esta trama de relaciones.

Estos espacios en permanente articulación operan como una red construida en base al capital social que facilita la acción colectiva pues se sustenta sobre las virtudes de la confianza (Dubet, 2015). Muchas de estas relaciones de interdependencia, frecuentemente son sostenidas desde referentes singulares que generan mecanismos de sostén e inclusión, son articulaciones «desde abajo» que promueven mecanismos y dispositivos (a veces informales) que favorecen la continuidad de las trayectorias socioeducativas a través de un trabajo colectivo que trasciende, no sin tensiones, los objetivos y las lógicas de funcionamiento particulares.

Pensar las trayectorias socioeducativas de lxs jóvenes como itinerarios interdependientes de estas mediaciones, implica reconocerlos en un espacio abierto de posibilidades no necesariamente determinados por las condiciones estructurales. La articulación entre distintas esferas interpela también a la universidad:

¿Cómo la formación universitaria puede ser pensada en este contexto de profundización de las desigualdades socioeducativas? Más específicamente ¿qué desafíos le presenta al currículum de una universidad pública este contexto? ¿Cómo poder pensar en términos de proyecto educativo y social una propuesta curricular incluyente que revise los qué, los cómo, los porqué y para qué de la función social de la universidad? Y más aún, ¿cómo fortalecer la acción colectiva de los espacios territoriales, tanto institucionales como comunitarios?

Implicancias para el currículum

Se trata de repensar el currículum universitario, en sus dimensiones socioculturales políticas y pedagógicas para avanzar en experiencias curriculares democratizadoras del conocimiento, articulando la diversidad de saberes y procesando las tensiones que devienen de la jerarquización de los saberes académicos por sobre los de la práctica y los saberes populares. Es ineludible por eso, asumir la democratización epistemológica que reconozca la riqueza de los conocimientos que se construyen por fuera de la vida académica (Freire, 1990, De Sousa Santos, 2006). Para ello es entonces necesaria la democratización de la producción del conocimiento, la construcción conjunta de agendas emergentes, entre la universidad y lxs actores territoriales. Asumir prácticas integrales no sólo refiere a la integración y articulación de las funciones universitarias, sino también a todxs lxs actorxs intervinientes (Tomassino y Rodríguez, 2013).

Planteamos a continuación algunas líneas que devienen de reflexiones realizadas en el marco de las evaluaciones conjuntas de proyectos entre el territorio y la universidad. Desde esta interrelación reconocemos necesario para repensar el currículum:

- Frente al horizonte de sostener, potenciar y /o profundizar la construcción colectiva, como principio insoslayable, su concreción resulta dificultosa. Las diferentes lógicas institucionales que regulan y establecen límites, criterios de trabajo, tiempos, suelen ser obstáculos significativos. Por otra parte la lógica cotidiana universitaria y sus regulaciones, suele diversificar ta-

reas en lugar de potenciar su integración: se debe responder a diferentes instancias, (distintas lógicas reguladoras de la docencia, la investigación y la extensión) que operan como micro esferas jerarquizadas y conforman un abanico de exigencias institucionales, que frecuentemente obstaculizan o dilatan las respuestas que exige un trabajo territorial compartido.

- La organización curricular universitaria a veces se presenta a contramano con los tiempos reales que exige el territorio, propios de una dinámica no regulada a través de secuencias lógicas y períodos institucionales formalizados. Este desencuentro trae como consecuencia la fragmentación y discontinuidad de las prácticas, impide el sostenimiento de las actividades, exige el re-inicio permanente con nuevxs sujetxs, etc. Será preciso entonces avanzar hacia una mayor complejidad en las políticas de vinculación, revisando las estructuras curriculares para construir un proyecto conjunto institucional- territorial (un intersticio) que exprese la densidad y complejidad de ese espacio.
- Fortalecer el lugar de la universidad como legitimadora o fortalecedora de reclamos y demandas que suelen ser desoídas en otros planos del estado. Este es un reconocimiento y a la vez un reclamo explícito por parte de las instituciones y programas territoriales. Lograr posicionamientos por parte de los órganos de gobierno personal y colegiado para acompañar reclamos o incidir en la agenda pública suele ser dificultoso, ya que las relaciones interinstitucionales se entrecruzan diluyendo o dilatando las expresiones públicas, mientras que lxs actorxs universitarios en territorio cuentan con escasas herramientas para revertir estas demoras, disuasiones, etc. «¿Por qué la universidad no nos acompaña en esto?» interrogante que ilustra esta reflexión.
- Hay un reclamo por parte del territorio en conocer mecanismos y dispositivos de la universidad para intervenir, incidir y evitar ser considerados como actorxs receptorxs /destinatarixs de los proyectos universitarios, no obstante también se reclaman prácticas de carácter resolutivo, intervenciones técnicas que si bien pueden colaborar en resolver situaciones en tiempos más acotados, también pueden reforzar vínculos verticales y unidireccionales entre universidad- territorio. En este sentido, urgen los espacios reflexivos y colectivos de co-construcción de demandas y caracterización de las situaciones sociales a fin de construir miradas comunes.

Reflexiones finales

Sería necesario avanzar en un currículum que tuviera una dimensión interinstitucional territorial que flexibilice las lógicas reguladoras anteriormente señaladas. Si bien reconocemos que es una dimensión estructural (tanto en el plano material y simbólico) las prácticas compartidas van, por un lado visibilizando las limitantes pero a la vez construyendo posibles caminos de articulación. Es un horizonte que debe ser comprendido hacia la profundización de vínculos cada vez más democráticos donde la universidad se abra a valorar los conocimientos «otros» que circulan y se construyen en el territorio. La problemática curricular no es un problema técnico a resolver sino un problema político pues están en juego modelos institucionales y proyectos sociales (Brusilovsky, 2012).

Es preciso historizar y sistematizar el conocimiento acumulado y construido desde la Universidad en diálogo con los territorios (ejemplo de este proceso de acumulación son prácticas que superan los 14 años sostenidos de presencia en los barrios/instituciones) y aportar al diseño de propuestas curriculares que reconozcan el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales, situando los necesarios procesos de revisión y re significación de los supuestos epistemológicos dominantes que sustentan las prácticas académicas-territoriales, esto es, los modos de producir conocimientos y las formas sociales de distribuirlos.

Las prácticas universitarias en territorio deben aportar al debate ético político de la función social de las Universidades en este tiempo histórico. Es imprescindible construir una praxis educativa que irrumpa en los modos de ser y hacer universidad e incida en los procesos formativos profesionales de lxs estudiantes universitarios en pos de un mayor compromiso con la transformación social. Una realidad de opresión, de sufrimiento social, jamás debe ser observada, pensada, intervenida de manera neutral. La Universidad, el curriculum, el territorio, la vida cotidiana son construcciones políticas y así deben asumirse y desarrollarse.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. 3º Edición. Editorial Taurus. Madrid. España
- Brusilovsky, S. (2012). *Orientaciones políticas de la Extensión universitaria: sus relaciones con la docencia y la investigación*. Conferencia presentada en la UNRC. Río Cuarto, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos las desigualdades?* Siglo XXI. Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). «Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (X), 18, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.
- Montes, N. y Sendón, M. A. (2006). *Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI*. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, (29), México D.F.: COMIE.
- Saraví, G. (2004). *Segregación urbana y espacio público. Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural*. *Revista de la CEPAL*. 83. Pp 34- 48.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS México: Flacso.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa* (29).
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad Persistente*. Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- Tiramonti, G. (comps.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial. Buenos Aires. Argentina.

- Toscano A, Briscioli, B. y Morrone A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-061/782>
- Tomassino, H. y Rodríguez, N. (2013). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*. Lischetti, M. Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. La Crujía. Buenos Aires. Argentina

Aportes para una revisión curricular

Definiciones políticas para la transición entre la virtualidad y la presencialidad: análisis de documentos institucionales y de datos estadísticos de la FCH-UNRC

Silvina Barroso¹ y Cristian Santos²

Resumen

En esta comunicación proponemos una lectura de los documentos marco y las condiciones académicas de la FCH-UNRC para el análisis del actual escenario educativo bajo el cual se desarrollan las actividades académicas diseñadas como transición entre la virtualidad como modalidad exclusiva y la presencialidad.

Para la toma de decisiones curriculares en un contexto complejo, como es el retorno a la presencialidad plena después de dos años de virtualidad, es necesario un análisis completo y complejo de las definiciones políticas de las diferentes instancias de gestión y evaluación académica, tanto

1 Silvina Barroso: Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura; Magíster en Ciencias Sociales; Profesora Adjunta exclusiva de Literatura Argentina II y en Seminario de Orientación TFL I y II UNRC; Silvina_barroso@hotmail.com

2 Cristian Santos: Licenciado en Economía; Magister en Ciencia, tecnología y sociedad; Profesor Adjunto Simple en Economía, Economía I y II. Vicedecano de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC; csantos@hum.unrc.edu.ar

institucionales (Consejo de Educación Superior) como de los organismos educativos nacionales (CIN, SPU, ANFHE, CONEAU) a la vez que se requiere una mirada exhaustiva y analítica de las condiciones en que se desarrollan las trayectorias educativas de la Facultad de Ciencias Humanas pensadas como un «caso» a analizar y desde el cual proponer algunas consideraciones sobre el «retorno a la presencialidad».

La incidencia de la Pandemia en las prácticas educativas y el progresivo retorno a la presencialidad plena requiere pensar en las estrategias de transición no sólo en sus prácticas áulicas sino también en el impacto de estas estrategias en las decisiones curriculares de los nuevos planes de estudio de las distintas carreras de la Facultad.

Palabras Clave: virtualidad – Presencialidad - Análisis situacional - Revisión curricular.

Abstract

In this communication we propose a reading of the framework documents and the academic conditions of the FCH-UNRC for the analysis of the current educational scenario under which the academic activities designed as a transition between virtuality as an exclusive modality and face-to-face are developed.

For curricular decision-making in a complex context, such as the return to full face-to-face attendance after two years of virtuality, a complete and complex analysis of the political definitions of the different management and academic evaluation bodies, both institutional and institutional, is necessary. (Council of Higher Education) as well as national educational organizations (CIN, SPU, ANFHE, CONEAU) at the same time that an exhaustive and analytical look is required of the conditions in which educational trajectories are developed of the Faculty of Human Sciences thought as a «case» to be analyzed and from which to propose some considerations on the «return to face-to-face».

The incidence of the Pandemic in educational practices and the progressive return to fully attended face-to-face requires thinking about transition strategies not only in their classroom practices but also in the impact of these strategies on the curricular decisions of the new study plans of the different courses of the Faculty.

Keywords: Virtuality – Presentiality - Situational analysis - Curriculum review.

En esta comunicación proponemos una lectura de los documentos marco y las condiciones académicas de la FCH-UNRC para el análisis del escenario educativo actual bajo los cuales se desarrollan las actividades académicas pensadas como transición entre la virtualidad como modalidad exclusiva y la presencialidad.

Toda decisión curricular es política y académica y se soporta en un modelo de gestión que conlleva una clara y definida política académica institucional³. Para la toma de decisiones curriculares en un contexto complejo, como es el regreso a la presencialidad plena después de dos años de vir-

3 Jorge Steiman (2021) El problema del currículum universitario suele presentarse como un problema de la gestión académica y de planes de estudio. Sin embargo es, prioritariamente, un problema de política académica. Porque el currículum no solo constituye un trayecto formativo que se ha pensado en «ideas» sino, también, una práctica que da cuenta de lo que sucede a partir de un conjunto de decisiones que pertenecen al ámbito de las políticas académicas.

tualidad, es necesario un análisis completo y complejo de las definiciones políticas de los diferentes órganos de gestión y evaluación académica tanto institucionales (Consejo Superior) como de organismos de educación nacionales (CIN, SPU, ANFHE, CONEAU) a la vez que requiere de una exhaustiva y analítica mirada de las condiciones en que se desarrollan las trayectorias educativas, en este caso, de la Facultad de Ciencias Humanas. Pensamos la FCH-UNRC como «caso» a analizar y desde el cual proponer algunas consideraciones sobre el «regreso a la presencialidad».

Es imposible tomar decisiones académicas sin el conocimiento de las trayectorias educativas. En este trabajo se expondrán los análisis de los documentos que abordan lineamientos para revisiones curriculares en las UUNN, luego de dos años de pandemia, los aportes/requerimientos de los equipos docentes de diferentes espacios curriculares y disciplinas; como así también las tendencias en términos de ingreso, permanencia y egreso antes y durante la pandemia, además de la duración teórica de las carreras de la facultad.

En el sistema universitario nacional, atender a las trayectorias académicas de lxs estudiantes para la inclusión es una prioridad política establecida en la Ley ES⁴. Se entiende a las universidades nacionales como dispositivos políticos de desarrollo social, económico, tecnológico, científico que no pueden desentenderse de las necesidades de la población en la que se enclavan; no pueden pensarse desde lógicas inmanentes y endógenas, ni mercantilistas globalizantes sino en el contexto real, dinámico e histórico, situado; con una sensible mirada hacia el entorno en el que se desarrollan sus prácticas pedagógicas. Sólo comprendiendo el contexto social, las características de la población estudiantil y reafirmando que el rol social de las UUNN es el acompañamiento de las trayectorias académicas de lxs estudiantes para su graduación, se podrán desarrollar prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. Regresar sin más a la presencialidad tradicional, sin tener en cuenta las condiciones académicas, socioeconómicas, emocionales, laborales de la población estudiantil y sin leer lo sucedido en los dos años de pandemia (ASPO-DISPO) implica, al menos, desoír el rol social de las UUNN.

Puede pensarse la pospandemia como un tiempo en el que se lleven adelante análisis y abordajes complejos de la realidad académica, curricular, socio-económica, laboral para comprender muchos de los núcleos de problemáticas que el sistema universitario viene debatiendo y que la pandemia puso en foco y en acción.

Tomamos por caso, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. La FCH, como unidad académica que desarrolla en 9 de sus 12 departamentos carreras de educación no puede obviar la articulación de las reflexiones pedagógicas y metapedagógicas, de política académica y social del rol de la universidad pública desarrolladas durante los años de pandemia con las discusiones, reflexiones y autoevaluaciones curriculares que viene trabajando desde el año 2017. Por otra parte, como unidad académica de una universidad pública entrama sus propias evaluaciones y experiencias con los acuerdos que se han construido y socializado desde diferentes organismos nacionales que piensan la educación superior; el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), la CONEAU (Comisión

4 La Ley ES 27204/2015 -modificación- establece en el Artículo 2º: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas [...]

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;
- b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables...

Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), ANFHE (Asociación de Facultades de Humanidades y Educación), Ministerio de Educación a través de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) fundamentalmente.

La incidencia de la Pandemia sobre las prácticas educativas y el regreso progresivo a la presencialidad plena cuidada requiere revisar y repensar no sólo las prácticas de aula sino el impacto de esas reflexiones en las decisiones curriculares de los nuevos planes de estudio de las carreras, entendiendo la transformación curricular como una transformación en la cultura institucional (Camilloni, 2001).

La presente propuesta integra a las metareflexiones situadas de la situación en la FCH-UNRC con los siguientes documentos institucionales y del sistema universitario en su conjunto: el documento del CIN: «La Universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social», Documento CONEAU: «Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022», el Documento acordado en ANFHE 2021 en el marco de la XXXVI Reunión Plenaria: «Habitar la universidad. Nuestro desafío es defender y sostener el derecho social a la Educación Superior», el «Informe sobre situación educativa y expectativas futuras de los Estudiantes en tiempos de pandemia» elaborado en diciembre de 2021 por el Área de Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC. También se han tenido en cuenta resultados de datos estadísticos y los respectivos análisis de los mismos realizados con datos académicos de la FCH-SIAL.

CIN

El Documento que hiciera circular el *Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)* en diciembre de 2021 se expresa como acuerdo fundamental para la educación superior que

La complejidad de la sociedad actual, así como la del futuro requiere de una redefinición del currículo universitario, haciendo eje en las necesidades del contexto, de las/o estudiantes y de los procesos de aprendizajes. En ese sentido, configurar una agenda de políticas universitarias inclusivas que vincule tránsitos diversos, complejidad creciente de los escenarios y calidad es un objetivo que no podemos soslayar. (p.1).

En el apartado propuestas, la primera de ellas se enuncia: «1- Hacia la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota» que

Hubo adecuaciones de emergencia a formatos mucho más focalizados en el estudiante como sujeto que aprende, y experimentado alternativas de formación mediadas por la tecnología. La hibridación a la que pudiera dar lugar estas experiencias se abre como una de las estrategias a trabajar en lo inmediato en las universidades, revisando prácticas que pueden planificarse con modelos mixtos de presencialidad y virtualidad. (p.2)

Asimismo, en el apartado «4. Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva» se destaca que

La principal ventaja de la movilidad virtual es que, debido a su bajo coste en comparación con la movilidad física, es accesible para muchos más estudiantes, y resuelve una

de las mayores críticas que se le atribuían como elitista, de mínimo alcance y cobertura a nivel de la comunidad universitaria. (p.4)

A partir de este documento que el CIN, como órgano que discute y propone políticas académico-científicas del sistema universitario nacional a través de sus propios rectores, insta a las universidades a entablar una discusión abierta y genuina sobre la construcción de conocimiento en orden a lo curricular que se ha generado durante la implementación de la virtualidad obligada en época de aislamiento y distanciamiento. La reconfiguración de escenarios posibles que habilita la virtualidad, las posibilidades de traspasar barreras geográficas y temporales, sumado a la optimización de espacios, tiempos, de la recuperación del aula presencial como espacio de discusión, de resolución de problemas, de trabajos prácticos; las posibilidades de generar aulas con materiales disponibles para quienes no dispongan de recursos ni tiempos para el cursado presencial y puedan autogestionar sus modalidades y tiempos de estudios; para los procesos de internacionalización inclusivos, para la internacionalización de currículo, entre otros, atraviesan las gestiones académicas y requieren de evaluaciones que permitan decidir con criterios curriculares y de políticas académicas públicas la incorporación de todo aquello que se significó como positivo y no estuvo contemplado en las prácticas de aula hasta la irrupción de la virtualidad pandémica.

ANFHE

En el mismo sentido, en la XXXVI Reunión Plenaria de ANFHE (Asociación de Facultades de Humanidades y Educación) con la presencia de 30 Unidades Académicas de Universidades Públicas Nacionales se elaboró un documento que reflexiona sobre los desafíos formativos del sistema universitario y toma posición sobre cuestiones que considera centrales en las prácticas educativas. Uno de los posicionamientos refiere a la bimodalidad de la que se expresa:

La bimodalidad, o cualquiera de sus variantes terminológicas, es un instrumento áulico que persistirá en el tiempo, aunque requiere de ciertas condiciones para que su aplicación sea de uso pleno y efectivo: equipamiento, infraestructura, conectividad, asistencia técnica y capacitación. Es necesario trabajar de manera conjunta en la propuesta de políticas públicas que garanticen las herramientas necesarias atendiendo al derecho a la educación, revisando las normativas vigentes y proponiendo miradas prospectivas que garanticen una verdadera inclusión y la plena vida universitaria. (p.3)

En el mismo documento se asume que «no podemos volver a la presencialidad como si nada hubiera sucedido o si todo hubiera finalizado. Vale pensar, en este punto, formas progresivas reales y acordadas de regreso...» (p.4)

El posicionamiento prescriptivo de no volver a la presencialidad como si nada hubiera pasado de ANFHE, sin la especificidad ni contundencia del documento del CIN, va en el mismo sentido que éste. La incorporación a los planes de estudios y a las propuestas curriculares de las nuevas tecnologías o tecnologías digitales o de la web 2.0 y 3.0 que admiten la interactividad, el trabajo colaborativo, un usuario activo han estado como vacancia en los análisis curriculares de los últimos 20 años; están expresados en el PEI institucional 2007, en el PEI 2017-2023 de la UNRC y en el PEI de la Facultad de Ciencias Humanas 2015/2017 y ratificado en 2021 por el Consejo Directivo. La pandemia aceleró el desacelerado proceso de inclusión de las nuevas tecnologías como mediadoras pedagógicas en los procesos de enseñanzas y de aprendizajes.

CONEAU

Por otra parte, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), nuestra agencia nacional aseguradora de la calidad de la educación superior universitaria elaboró el documento IF-2021-123533751-APN-CONEAU#ME denominado: *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022* y a raíz de las definiciones en relación a la experiencia de clases remotas, mediadas o a distancia sostiene:

Las diversas formas de combinar e hibridar las prácticas áulicas, sobre todo si estas formas de presencialidad remota se relacionan con otras instancias localizadas en la sede institucional, podrían promover acciones para moderar las dificultades en materia de tasa de abandono. Al mismo tiempo, las estrategias que combinan presencialidad remota con instancias presenciales localizadas sugieren que la institución universitaria, en particular, y el sistema universitario, en general, tienen la oportunidad de revisar, ampliar y profundizar sus políticas de inclusión desde una nueva perspectiva en la que coexisten variadas formas de atravesar la experiencia universitaria correlacionadas con distintas presencialidades posibles entre las cuales el alumno puede alternar en función de su propia dinámica personal. (pp.1/2)

La CONEAU, como agencia aseguradora de la calidad de la educación superior, aborda la hibridación desde concepciones de políticas académicas y sociales; sus sugerencias se anclan en las problemáticas del sistema universitario en su carácter de institución que asume el compromiso social en términos de acompañamiento para la formación de profesionales para el desarrollo económico, científico, tecnológico y productivo de la sociedad. Sus preocupaciones son el desgranamiento o abandono, la lentificación y las bajas tasas de egreso en un sistema que no estaría pudiendo articular calidad académica con calidad social e inclusión.

En relación a algunas problemáticas que el sistema universitario en su conjunto evidencia, y de las que las carreras de esta unidad académica no están exentas: desgranamiento en los primeros años, abandono, lentificación, baja tasa de graduación; fija una serie de propuestas curriculares y las formas de plasmarlos en los planes de estudios a los fines de ser evaluados en las carreras del artículo 43 de la LES:

Para el año 2022, con una situación epidemiológica menos compleja pero aún no resuelta, las instituciones universitarias están definiendo distintas estrategias para el retorno a la presencialidad, que contemplen los cuidados y previsiones que requiere la mencionada situación y que integren nuevas alternativas de enseñanza en el marco de sus políticas de desarrollo institucional y de inclusión y retención de los estudiantes. En ese contexto, la CONEAU considera oportuno proponer algunas consideraciones a tener en cuenta a los fines de resguardar la calidad en la formación de las distintas carreras, orientar las presentaciones de carreras para su acreditación en el año próximo y ajustar los SIEDs en futuras presentaciones atento a las modificaciones plausibles debido a la experiencia concreta de la virtualización. Estas consideraciones no se han pensado como concluyentes y definitivas sino como un punto de partida para comenzar a reflexionar sobre los futuros escenarios de la educación superior. Principalmente, refieren a la inclusión de horas de dictado a distancia o de estrategias híbridas en las carreras presenciales. (p.3).

La consideración de la modalidad a distancia, la hibridación, presencialidad remota en los propios instructivos de CONEAU y la propuesta de adecuación de los SIEDs evidencian que también la pandemia reconfiguró a la propia la agencia de aseguramiento de la calidad ya que considera y explicita que la experiencia de la virtualización incidirá en las nuevas presentaciones. Adelanta ciertos desplazamientos curriculares que integren lo valioso de cada modalidad.

Informe AEI-SPRI

A todos los documentos institucionales debemos agregar para la discusión los resultados sistematizados en el *Informe sobre la situación educativa y expectativas futuras de los estudiantes en tiempos de pandemia* elaborado por el área de Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales que tiene entre sus objetivos «reconocer condiciones de posibilidad y expectativas de los y las estudiantes con relación al progresivo regreso a las actividades académicas».

En la encuesta se reflejan algunos datos a tener en cuenta si lo que se pretende es sostener decisiones de política académica que tengan como principio el sostenimiento de las trayectorias académicas y la inclusión educativa⁵.

La muestra representa el 27% del total de estudiantes efectivxs de la facultad. De ese 27%:

- el 55% manifiesta que los ingresos familiares descendieron durante y como efecto de la pandemia
- el 33% trabaja
- el 88% son mujeres, lo que implica tener en cuenta, además del porcentaje de ellas que trabaja las actividades del cuidado que impactan en la disponibilidad de tiempo atravesada por la dimensión de género.

Al cruzar estos datos obtenidos en estos tres puntos y categorizarlos en una dimensión socio/demográfica se puede elaborar una primera reflexión indicando que las condiciones de lxs estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas se han visto afectadas por la pandemia de manera de disminuir su tiempo y sus recursos económicos, ambos importantes para mejor desarrollo de las trayectorias estudiantiles.

- el 93% cuenta con conexión a internet domiciliario
- el 4% tiene mala conectividad, el 29% regular e intermitente, el 68% tiene entre buena, muy buena y excelente conectividad
- el 60% cuenta con notebook propia

Los últimos tres puntos nos estarían indicando que la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas no tendría inconvenientes vinculados a la conectividad ni disponibilidad de dispositivos tecnológicos para el desarrollo de actividades virtuales, lo que en todas las previsiones se hipotetizaba como uno de los aspectos relevantes.

- el 61% usó EVELIA para las clases y el 87% google meet para videoconferencia

⁵ La presente sistematización de los resultados para la FCH de la encuesta aplicada y procesada por el área Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales ha sido presentada a Secretaría Académica Central el pasado 04/03/2022

- más del 50% considera que permite organizar mejor los tiempos y ritmos, que les permite ahorrar costos
- más del 40 % considera que facilita acceso a materiales y a formas múltiples de aprendizajes
- sólo el 11% considera que no tienen ninguna ventaja
- el 60% considera que la desventaja es que no les permite realizar actividades prácticas ni de campo
- sólo el 4% considera el acompañamiento docente como malo y el 17% regular, el 80% entre bueno y excelente
- el mayor porcentaje de desventajas o efectos adversos se concentra en aspectos emocionales
- el grado de satisfacción de la enseñanza en la virtualidad es 54% aceptable; 18% alto y el 10% muy alto lo que *suma el 82% de la muestra*

Los porcentajes de ventajas y satisfacción del desempeño de la enseñanza en la modalidad virtual en la Facultad de Ciencias Humanas es muy superior a la insatisfacción y desventajas que lxs estudiantes encuentran en la modalidad implementada durante 2020/2021. El grado de satisfacción que lxs estudiantes manifiestan da cuenta del enorme y sostenido trabajo de lxs docentes de la facultad en los dos años de pandemia.

- el 45% prefiere la modalidad mixta de enseñanza, el 30% la presencialidad y el 24% la modalidad virtual
- el 42% no tendría dificultades para retomar la presencialidad
- el 36% tendría dificultades laborales; el 64% presenta dificultades laborales o familiares o económicas
- Ciencias Humanas es la facultad con más alta preferencia por la virtualidad (24% FCH/20% UNRC), la más alta en la modalidad mixta (45% FCH/42% UNRC) y la más baja en presencialidad (30% FCH/37% UNRC)

En las preguntas que abordaron aspectos cualitativos se evidencia:

- señalan que se deberían cargar clases grabadas sin interacción con lxs estudiantes
- se sostiene que la modalidad virtual podría sostenerse para teóricos ya que permitió favorecer estudio y trabajo, también sugieren modalidad mixta para exámenes finales
- requieren flexibilidad en el regreso a la presencialidad

El informe concluye:

10) Los estudiantes reclaman volver a la presencialidad, pero en una nueva universidad que incorpore aprendizajes e innovaciones construidos durante la pandemia; aprendizajes vinculados con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza pero, también, relativos a nuevos modos de relación social y de organización educativa que preserven los principios de derecho a la educación para todos, comprensión, solidaridad, justicia cognitiva e inclusión social. Caben nuevos estudios y discusiones que permitan dilucidar el significado y modos de concreción de la llamada «modalidad híbrida» que reclaman. De las expectativas formuladas por

los estudiantes en sus respuestas abiertas podrían inferirse, por el momento y a modo de hipótesis provisoria, dos modos de interpretación: 1) convivencia de las modalidades presencial y a distancia (carreras con modalidad presencial y carreras o ciclos de licenciaturas con modalidad a distancia). Esto requiere la aprobación de los planes de estudio bajo modalidad a distancia y el cumplimiento de toda la normativa requerida para estos sistemas; 2) modalidad mixta o híbrida, mediante lo que algunos autores han denominado aulas expandidas o aumentadas (Ingrassia y Giménez; Sagol). Es decir, una enseñanza con modalidad presencial, complementada con entornos de aprendizaje virtuales que incluyan grabaciones de las clases que no requieran interacciones, materiales bibliográficos, guías de estudio, videos, espacios para consultas, comunicación de noticias o informaciones, foros, espacios para evaluaciones, etc. Estas estrategias permitirían, según lxs estudiantes, disminuir los porcentajes de asistencia requeridos (dentro de los márgenes que admite la normativa para carreras presenciales) y ampliar las posibilidades de estudiar a quienes trabajan, cuidan familiares o viven en zonas alejadas, democratizando la universidad

La nueva universidad que lxs estudiantes esperan no se distancia de la nueva universidad que proponen repensar en CIN, la CONEAU, ANFHE. La virtualidad nos deja una experiencia que necesariamente ha reconfigurado prácticas pedagógicas, didácticas y configuraciones de subjetividades docentes y estudiantiles. Reconfiguraciones imposibles de silenciar o ignorar; porque estaban en la agenda académica desde hace mucho, porque forman parte de la experiencia docente, porque implicó instancias de formación pedagógica, disciplinar y de evaluación que ya entraron a formar parte de los diálogos pedagógicos institucionales y porque nos ponen como comunidad frente a una discusión necesaria sobre las posibilidades de virtualización de la educación superior cuando desde Ministerio de Educación, a través de la SPU se han financiado proyectos que generen las condiciones institucionales para hacerlo (VES1 y VES2, simuladores de prácticas para carreras de derecho, simuladores de prácticas para carreras de enfermería, por nombrar solo algunos de los programas con financiamiento específico para esta facultad.)

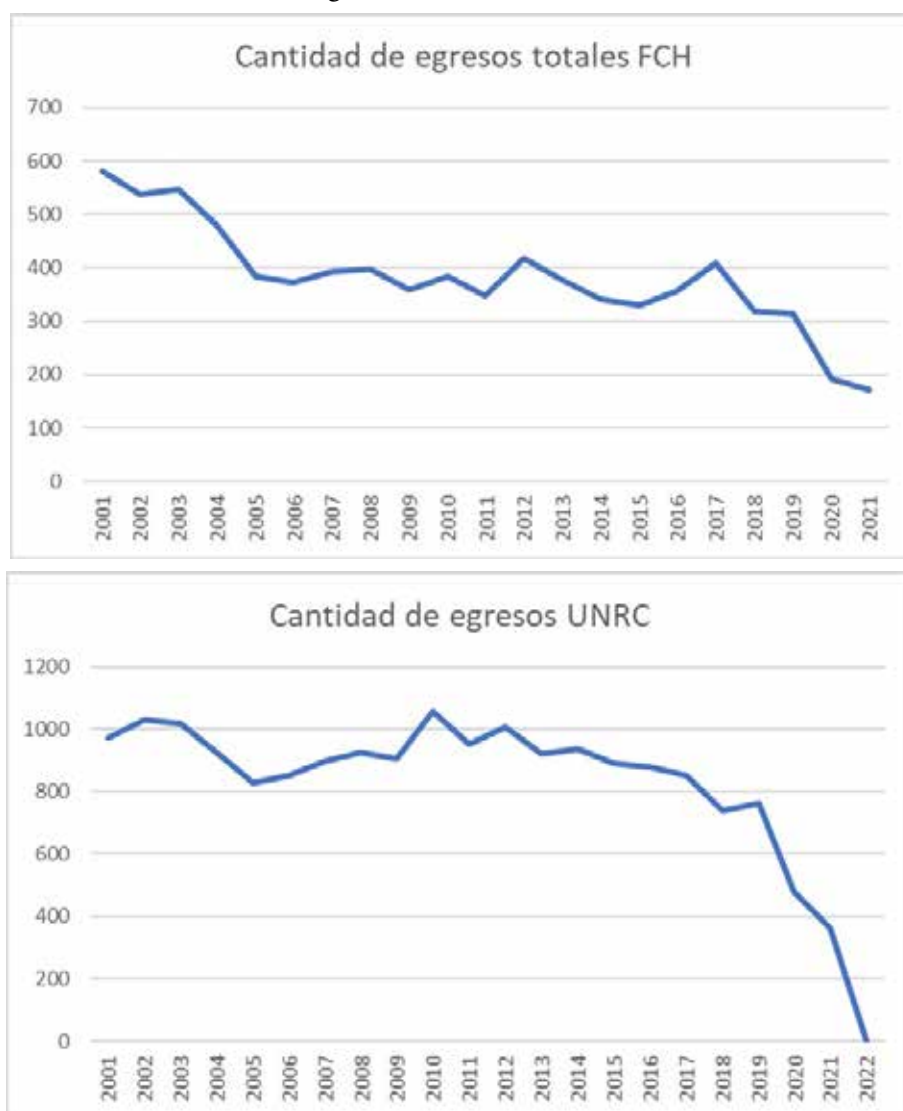
Todos los documentos recuperan, en algún sentido, que el regreso a la presencialidad incorpore los aciertos y ventajas de la experiencia pedagógica de la virtualidad. La pandemia aceleró la incorporación a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza como mediación pedagógica y no como meros canales o medios para el desarrollo de actividades. Llevó a las UUAA a una importante y sostenida reflexión pedagógica; el interrogarse por cómo aprenden lxs estudiantes y cómo enseñar para que aprendan puso en marcha procesos de formación docente, de incorporación de tecnología digital, de informatización de mecanismos y procedimientos académico-administrativos que hoy la comunidad académica debería sostener en el regreso a la presencialidad habidas cuentas que la virtualización obligada aceleró procesos pendientes demorados en su implementación. En síntesis, los documentos sostienen que no se puede regresar a la presencialidad sin tener en cuenta y capitalizar las ventajas de la experiencia de virtualización obtenida en los dos años de pandemia.

Por otro lado, y en consonancia con la premisa de los documentos que señalan la necesidad de un análisis de la situación y realidad prepandemia, en este trabajo llevamos adelante seguimientos de cohortes de todas las carreras con ingreso, egreso, desgranamiento de los primeros años y duración teórica de las carreras que configuran una cartografía de la FCH-UNRC prepandémica que podría verse fortalecida con las experiencias pedagógicas y de políticas académicas desarrolladas en las carreras de grado durante el período excepcional de la virtualización. Lo anterior, implica una profunda reflexión curricular que impacte en la presentación de los proyectos de nuevos planes de estudio.

Algunos datos del seguimiento de cohortes según índices de ingreso, permanencia y egreso: ¿A qué prepandemia volver?

Para tener un panorama claro sobre los índices de ingreso, egreso y duración teórica de las carreras de la FCH-UNRC tomaremos los siguientes datos obtenidos del SIAL (Sistema Integral de Alumnos UNRC).

Cantidad absoluta de egresos en los últimos 20 años⁶ FCH-UNRC



Sin tener en cuenta los datos de la graduación en los años de pandemia, la graduación en términos absolutos tanto de la FCH cuanto de la UNRC muestra un progresivo decrecimiento desde 2001 a la actualidad, con algunos repentes en 2012 y 2017 sin llegar a los egresos de 2001/2002/2003.

Si bien la cantidad absoluta de egresos ha disminuido en los últimos 20 años, los porcentajes de graduación de la FCH en relación con el total de graduados en la UNRC se mantienen en un 40% con un repunte de 10 puntos en 2021 llegando al porcentaje de 2002/2004, lo que explicaría

⁶ Todos los datos presentados en este documento han sido elaborados a partir de las estadísticas públicas del SIAL-UNRC En el caso de estos cuadros: consulta practicada el 05/03/2022. Ver https://sisinfo.unrc.edu.ar/estadisticas/estadisticas_grado.php

en una de sus dimensiones el nivel de satisfacción (82%) que lxs estudiantes de la FCH expresaron en la encuesta aplicada en noviembre de 2021. Los índices nos muestran que la universidad toda enfrenta una crisis en las tasas de graduación que estaría demandando acciones y decisiones académico-curriculares.⁷

Desgranamiento en primer año

Según puede evidenciarse en los datos obtenidos del SIAL (ver tabla 2 del anexo), en términos generales los índices de desgranamiento no han mejorado en los últimos 10 años, un promedio del 33% de los inscriptos en primer año no se reinscribe en el año siguiente. Sin embargo, la variabilidad se da hacia adentro de las carreras. Mientras que las carreras con mejores índices tienen un desgranamiento de entre el 17% y el 20% en el primer año, otras llegan al 50% por lo que es necesario un análisis de cada carrera para definir acciones diferenciadas según las realidades curriculares.

Duración teórica y egresos por cohorte

Para este análisis se toma como última base la cohorte 2015 que permite acompañar el periodo de dos años más a la duración teórica de la mayoría de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (tabla 3 del anexo). Sobre la base de 2011, a 10 años académicos del ingreso, solamente el 21% de los inscriptos lograron egresar y en promedio solo el 5% egresa en los tiempos teóricos de su carrera. De manera muy simplista se podría concluir que los planes de estudios están diseñados para que el 95% del estudiantado no pueda cumplimentarlos según la propuesta curricular. Seguramente son muchas las variables que hay que considerar para una evaluación curricular para elaborar conclusiones, pero urge un trabajo articulado para favorecer la permanencia de lxs estudiantes en las carreras de la FCH.

Los datos estadísticos de seguimiento de cohorte ingresan a este documento a los fines de reforzar las discusiones curriculares iniciadas en 2017 y que la pandemia nos ha obligado a revisar. ¿Esta es la situación pre-pandemia a la que queremos regresar? ¿Qué experiencias del trabajo en la virtualidad pueden capitalizarse para fortalecer las trayectorias académicas? ¿Cuáles de esas herramientas y estrategias favorecerían, tal como lo expresa en documento de la CONEAU, la promoción de «acciones para moderar las dificultades en materia de tasa de abandono».

Algunas prácticas de transición entre la virtualidad y la presencialidad

Al regreso a la presencialidad, desde diferentes espacios curriculares se solicitaron autorizaciones para la realización de actividades virtuales en el contexto de la presencialidad plena. Los planteos se vinculan todos a procesos que favorecen la inclusión, el sostenimiento de las trayectorias académicas, el fortalecimiento de los aprendizajes, la incorporación de modalidades pedagógicas favorecedoras de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, fortalecimiento de las tareas docentes, fortalecimiento de la terminalidad y graduación; a lo que podemos agregar el favorecimiento de los procesos de internacionalización del currículum, de la movilidad estudiantil, de la integración de carreras de grado y pregrado del sistema universitario nacional, entre otras.

Todas las solicitudes han sido planteadas como inquietudes de los equipos docentes o los departamentos y se pueden sintetizar en el siguiente listado:

⁷ Para complementar esta información, ver tabla 1 del anexo.

1. Exámenes finales virtuales para estudiantes que residen fuera de la ciudad y que deberían movilizarse solamente para estar presente en la mesa de exámenes, en el caso de dar más de un examen implica hacer más de dos viajes en el mes o permanecer durante el mes en la ciudad
2. Exámenes finales virtuales para estudiantes que residen fuera de la ciudad y finalizaron el cursado de la carrera
3. Clases teóricas virtuales en asignaturas que desean implementar la pedagogía del aula invertida, modalidad pedagógica que desde hace años se propone como favorecedora de los aprendizajes significativos y del pensamiento crítico en tanto las aulas se constituyen en espacios de resolución de problemas, de discusión y debates, de realización de prácticos, de abordaje de dudas y puesta en crisis de los conceptos y contenidos desarrollados en los teóricos. Las clases teóricas quedarían grabadas para que lxs estudiantes accedan a ellas en el momento que requieran. Las asignaturas que cumplan con su carga horaria en la presencialidad remota (clases sincrónicas) o en la virtualidad deberán consignar en los programas analíticos la forma de incorporar la modalidad según modelo anexo.
4. Clases virtuales en asignaturas transversales a muchas carreras. Este hecho hace que tradicionalmente, la mayoría de lxs estudiantes no las cursen debido a la superposición de horarios. La clase virtual sincrónica y grabada favorece el cursado para una población de estudiantes de distintas carreras y distintos años lo que permite no solo obtener la regularidad sino la promoción.
5. Clases virtuales en asignaturas y seminarios de los ciclos de licenciatura o terminalidad a los fines de promover el cursado y graduación en estas carreras que tienen baja matrícula, alto porcentaje de desgranamiento y lentificación y bajas tasas de graduación.
6. Clases teóricas virtuales para asignaturas que requieren diversificar y multiplicar las instancias de actividades prácticas por el uso de laboratorios que no poseen las condiciones para el cumplimiento de las medidas de seguridad sanitaria.
7. Clases teóricas virtuales a cargo de docentes que, por cuestiones de salud no contempladas en las listadas para solicitar dispensas, no pueden estar en aulas masivas ni movilizarse en transporte público
8. Clases de consultas virtuales como modalidad acordada entre docentes y estudiantes que pueden convivir con consultas presenciales
9. Actividades prácticas que requieran tecnología que está más disponible en la virtualidad que en los laboratorios de informática del campus (simuladores, softwares específicos de una disciplina, etc.)
10. Estudiantes que participan del programa Potenciar la graduación, que trabajan, tienen familia y que han sido convocados por el programa político institucional que favorece la graduación. En estos casos se pueden usar las clases virtuales grabadas y materiales de años anteriores para que no se duplique la tarea docente.

Una reflexión para concluir

A partir del entrecruzamiento de los documentos institucionales, los datos estadísticos de las trayectorias académicas, las voces de estudiantes a partir de la encuesta del área de planeamiento y las

voces de docentes, es que proponemos una revisión crítica, pedagógica-política de la capitalización de la experiencia de pandemia y la consecuente virtualización de espacios curriculares, trayectos, ciclos para favorecer la inclusión educativa de sectores que no disponen de los recursos de tiempos sincrónicos o desplazamientos territoriales.

La propuesta de esta discusión no soslaya el desarrollo de políticas que favorezcan los desarrollos tecnológicos en las universidades y de los propios sujetos de la enseñanza y de los aprendizajes. La propuesta de este trabajo no es proponer la virtualización sin más, sino invitar al diálogo y la discusión necesaria sobre sus posibilidad

ANEXO

Tabla 1: Cantidad absoluta de egresos en los últimos 20 años FCH-UNRC

Año	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Total FCH	581	539	548	479	385	373	392	397	360	386	347	417	377	341	329	358	408	318	314	193	205
Total UNRC	972	1031	1018	924	830	851	899	925	904	1059	951	1005	923	936	890	880	850	740	762	479	400
%	0,59	0,52	0,47	0,51	0,46	0,43	0,43	0,42	0,39	0,36	0,36	0,41	0,40	0,36	0,36	0,40	0,48	0,42	0,41	0,40	0,51

Tabla 2: Desgranamiento en primer año

Referencias:

Base: año de la inscripción en esa cohorte.

Total: es el total de estudiantes en todas las carreras de la Facultad en el año base.

Promedio: es el promedio de estudiantes por carrera en la FCH.

D año x: cantidad de estudiantes que no se reinscribieron ni egresaron en cada uno de los años sucesivos a la inscripción por cohorte.

?: porcentaje de estudiantes de esa cohorte que no se reinscribieron ni egresaron en cada uno de los años.

D a 2021: deserción de la cohorte Base al año 2021.

Base 2010	Inscrip- tos	D. Año 1	%	D. Año 2	%	D. Año 3	%	D a 2021	%
Total	1290	389	30%	533	41%	664	51%	858	67%
promedio	50	15	33%	21	44%	26	54%	33	70%

Base 2014	Inscrip- tos	D. Año 1	%	D. Año 2	%	D. Año 3	%	D a 2021	%
Total	1669	532	32%	709	42%	870	52%	1124	67%
Prome- dio	64	20	34%	27	45%	33	55%	43	70%

Base 2018	Inscriptos	D. Año 1	%	D. Año 2	%	D. Año 3 2021	%
Total	1736	480	28%	702	40%	772	44%
Promedio	69	19	32%	28	45%	31	49%

Base 2019	Inscriptos	D. Año 1	%	D. Año 2 2021	%
Total	1686	532	32%	720	43%
promedio	67	21	33%	29	46%

Base 2020	Inscriptos	D. Año 1 2021	%
Total	1599	429	27%
promedio	64	17	32%

Tabla 3: Duración teórica y egresos por cohorte

Referencias:

Base: año de la inscripción en esa cohorte.

Total: total de estudiantes en todas las carreras de la Facultad en el año base.

Promedio: el promedio de estudiantes por carrera en la FCH.

ETT: cantidad de estudiantes de la cohorte base que egresaron en tiempos teóricos del Plan de estudios.

ET+n: cantidad de estudiantes de la cohorte base que egresaron en 1, 2, n años posteriores al tiempo teórico consignado en el plan de estudios.

‰: porcentaje de estudiantes de la cohorte base que egresaron según los años.

E 2021: egresos acumulados al año 2021.

Base 2011	inscriptos	ETT	%	ET+1	%	ET+2	%	E 2021	%
Total	1197	68	6%	56	5%	43	4%	254	21%
Promedio	46	3	5%	2	4%	2	4%	10	21%

Base 2012	inscriptos	ETT	%	ET+1	%	ET+2	%	E2021	%
Total	1318	51	4%	39	3%	45	3%	209	16%
Promedio	51	2	3%	2	3%	2	3%	8	14%

Base 2015	inscriptos	ETT	%	ET+1	%	ET+2	%	E 2021	%
Total	1639	68	4%	77	5%	25	2%	172	10%
promedio	63	3	3%	3	3%	1	1%	7	8%

Referencias Bibliográficas

- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos del cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Ediciones Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires, Argentina
- Steiman, J. (2021). Políticas académicas en la Universidad Argentina: el escenario pospandemia. Revista Integración y conocimiento, Vol 1, pp: 163-181 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31965/32902>

Documentos consultados

- Ley de educación Superior 27204/15 (1995- modificatoria 2015)
- ANFHE: «Habitar la universidad. Nuestro desafío es defender y sostener el derecho social a la Educación Superior» *XXXVI Reunión Plenaria* (2021).
- CIN: «La Universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social» (2021).
- CONEAU: «Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022» (2021).
- UNRC: «Informe sobre situación educativa y expectativas futuras de los Estudiantes en tiempos de pandemia» (2021). *Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales -Área de Evaluación Institucional-*

Los estudios de las mujeres y género y el currículo universitario: un recorrido por los trayectos formativos de posgrado (1998 – 2021)

Lidia Lorena Biancheri¹

Resumen

Las luchas de las mujeres y diversidades a lo largo de la historia han transitado y transitan itinerarios diversos. Existe un extenso recorrido histórico en torno al patriarcado como fenómeno transhistórico y a ciertos hitos y conquistas que fueron necesarias y fundantes para que otras sucedieran luego. El objetivo general de este trabajo consiste en indagar las características de los trayectos formativos de posgrado relacionados con los estudios de mujeres y género, las áreas de vacancia existentes y su relación con los hitos históricos de las últimas décadas de los movimientos feministas y diversidades; reconociendo que la posibilidad de formación en estas temáticas está directamente relacionada con la visibilización, concientización y sensibilización al respecto y teniendo presente que las incorporaciones e innovaciones que se realizaron y realizan en el currículo universitario en relación a estos temas, forman parte de las políticas de género que se incorporan en las universidades. En primer lugar, se realiza una cronología de hitos históricos de las últimas décadas de los movimientos feministas y diversidades. En segundo lugar, se describe la propuesta de trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género. En tercer lugar, se relacionan los hitos históricos mencionados con la propuesta de trayectos formativos y por último se reflexiona acerca de las áreas

1 Licenciada en Educación. Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social. Directora de Políticas de Arraigo y Docente – Investigadora de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco. lorenabiancheri@gmail.com

de vacancia en relación al tema; considerando a las políticas de género en las universidades como un espacio pleno de debates y resistencias que se ponen en juego de modo permanente.

Palabras clave: Currículo universitario - Género - Mujeres - Posgrado - Trayectos formativos.

Abstract

The struggles of women and diversities throughout history have traveled and continue to travel different itineraries. There is an extensive historical journey around patriarchy as a transhistorical phenomenon and certain milestones and conquests that were necessary and foundational for others to come later. The general objective of this work is to investigate the characteristics of the postgraduate training paths related to women and gender studies, the existing vacancies and their relationship with the historical milestones of the last decades of the feminist movements and diversities; recognizing that the possibility of training in these topics is directly related to the visibility, awareness and sensitization in this regard and bearing in mind that the incorporations and innovations that were made and are being carried out in the university curriculum in relation to these topics, are part of the policies of gender that are incorporated in universities. In the first place, a chronology of historical milestones of the last decades of feminist movements and diversities is made. Secondly, the proposal for postgraduate training courses on women's and gender studies is described. Thirdly, the aforementioned historical milestones are related to the proposal of training paths and finally, reflections are made on the areas of vacancy in relation to the subject; considering gender policies in universities as a space full of debates and resistances that are permanently put into play.

Keywords: University curriculum - Gender - Women - Postgraduate - Formative paths.

Introducción

«Estas discusiones, que son polifónicas y plurilingües, se expresan en cursos de acción e iniciativa política que hechizan las paredes de las universidades públicas, azuzando el fuego de la reflexión institucional y el debate pedagógico y curricular».(Attardo, Bernárdez, López, Merodo, Solberg y Yabkowski, 2020).

La presencia de los estudios de mujeres y género en el currículo universitario, y más específicamente en los trayectos formativos de posgrado, tiene como primer antecedente a la Maestría en Poder y Sociedad desde la Problemática del Género de la Universidad Nacional de Rosario, «la primera experiencia de este tipo en Argentina y en Latinoamérica que, por su carácter precursor, recibió un reconocimiento de CLACSO» (Ciriza y Rodríguez Agüero, 2021, p. 171), iniciada en 1993; la cual figura en el buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias con fecha de 1998.

A partir de la misma se han creado especializaciones, maestrías y doctorados; no sin reconocer las luchas, resistencias, idas y vueltas en y para las universidades y sin dejar de lado, además, la complejidad de las cuestiones curriculares, las transformaciones y las innovaciones que las rodean. «Nada es sencillo en los procesos de rediseño en razón de que confluyen una variedad de tendencias muy marcadas que no son solamente diversas sino, también, contrapuestas» (Wigdorovitz de

Camilloni, 2017, p. 86). Este trabajo propone elaborar un mapa de titulaciones de posgrado que existieron y existen en Argentina en torno a los estudios de mujeres y género, para describirlas y detectar posibles áreas de vacancia en torno a las mismas. En este sentido cabe cuestionarse al respecto de: ¿Cuándo se iniciaron los trayectos formativos de posgrado en estudios de las mujeres y género? ¿Qué características poseen los mismos? ¿Cuántos existen? ¿A qué universidades pertenecen? ¿Estas universidades son de gestión pública o privada? ¿En dónde se ubican las mismas? ¿En qué modalidad se dictan? ¿Qué áreas de vacancia pueden detectarse al respecto? ¿Qué relación existe entre la emergencia de los trayectos formativos mencionados y los hitos históricos de las últimas décadas de los movimientos feministas y diversidades? De este modo se pueden observar los avances que se han logrado en relación a la creación de trayectos formativos al respecto y en torno a los derechos de las mujeres, para reconocer los pasos que resta dar.

Metodología

En primer lugar se han recopilado 23 trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género que corresponden a los últimos 23 años (1998 – 2021): doctorados, maestrías y especializaciones, se toma a partir de 1998 ya que es el primer antecedente al respecto en el buscador de títulos oficiales.

Los datos se obtienen del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php) que es la base de titulaciones con reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Para conformar el conjunto de 23 trayectos formativos de posgrado se ingresan en el buscador las siguientes palabras clave: feminismo, feminismos, género, géneros, mujer, mujeres. A partir de la información de los 23 trayectos formativos de posgrado se elaboran tablas y gráficos por titulación, universidad, año, modalidad, tipo de gestión, jurisdicción, Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y temática.

Para concluir se indaga en el correlato que puede observarse en la progresión en cantidad de trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género, al relacionarla con los hitos de las últimas décadas acerca de los derechos de las mujeres y diversidades. Forma parte de la metodología, además, el análisis bibliográfico al respecto.

Hitos históricos de las últimas décadas de los movimientos feministas y diversidades

«Ni una menos», «Marea verde», «Campaña por el derecho al aborto»... no resultan ajenas las acciones de los movimientos de mujeres y diversidades en las últimas décadas, precedidas por una numerosa lista de luchas feministas en la historia de nuestro país y el mundo. Teniendo en cuenta que «en la historia argentina el movimiento de mujeres ha sido significativamente vanguardista, también ha sido reprimido y censurado, aunque siempre logró recomponerse y resignificarse». (Bilbao, 2018, p. 165)

Junto a ello y en parte como consecuencia «en los últimos años se produjo un importante avance en las ciencias sociales, al incorporarse los denominados estudios de género como un nuevo paradigma». (Gamba y Diz, 2021, p. 293)

Este importante itinerario por las luchas que atraviesan y se refieren al patriarcado como fenómeno transhistórico (Barrancos, 2022) puede decirse que, desde las demandas por derechos civiles

y políticos, hasta una de las últimas conquistas en relación al cupo laboral trans, poseen ciertos mojones que vale la pena volver a recorrer para tener presentes: Ley 11357 de Derechos Civiles de la Mujer en 1926, la Ley 13010 de Sufragio Femenino en 1947 y en las últimas décadas Ley 25929 de Parto Respetado en 2004, Ley 26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos donde se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, en 2009; Ley 26618 de Matrimonio Civil, conocida como ley de matrimonio igualitario, en 2010; Ley 26743 de Identidad de Género, en 2012; Ley 27412 de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política, en 2017; Ley 27499 Micaela de Capacitación Obligatoria en la Temática de Género y Violencia Contra las Mujeres y Ley 27539 de Cupo Femenino y Acceso de Artistas Mujeres a Eventos Musicales ambas en 2019, y por último, Ley 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo; Ley 27611 de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia y Ley 27636 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para las Personas Travestis, Transexuales y Transgénero promulgadas en 2021.

Si bien hay que tener en cuenta que en las últimas décadas nuestro país ha realizado avances significativos en materia de conquista de derechos y promulgación de leyes al respecto, tomando ciertas demandas que algunos movimientos y colectivos venían llevando adelante hacía décadas; ya que «la Argentina tiene una serie de derechos relativos a la condición femenina muy importantes en América Latina» (Barrancos, 2022); vale reconocer todo el camino que aún resta por recorrer, todos los debates y las luchas que se sostienen y no han tenido respuestas concretas aún por parte tanto del conjunto de leyes, como además por parte del poder judicial. En paralelo a este reconocimiento es necesario enfatizar la necesidad de realizar una tarea conjunta, de todas y todos los que puedan y quieran desde sus roles continuar trabajando en la visibilización, sensibilización y concientización de la población al respecto de este conjunto no menor de temáticas relacionadas a los estudios de las mujeres y género como uno de los caminos hacia la igualdad.

La propuesta de trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género

Para iniciar la reflexión a la que se invita cabe destacar que «en el último lustro, se llevó adelante un proceso de transformación del sistema universitario nacional en materia de género sin precedentes» (RUGE – CIN, 2021). Pero más específicamente, ¿qué ocurre entonces a la hora de detenerse a mirar el conjunto de universidades de Argentina en relación a las titulaciones específicamente abocadas a los estudios de las mujeres y género? En primer lugar se observa una falta de títulos tanto de pregrado como de grado, reconociendo que el desarrollo de los mismos aún se mantiene en el terreno del posgrado y es sobre ello que pondremos específicamente la lupa a continuación.

Con respecto a los trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género se puede observar la creación de 21 entre los años 1998 y 2021 y en lo que va del 2022 se han sumado dos titulaciones más. En algunos casos se aprecia un rediseño de una titulación en particular. La nómina completa de titulaciones puede apreciarse en la tabla 1 que se presenta en anexos de esta publicación.

En relación al tipo de titulación se pueden observar 3 doctorados, 8 maestrías y 12 especializaciones. Por lo tanto el 52% de las titulaciones son especializaciones, el 35% maestrías y el 13% doctorados. (Ver figura 1 a continuación y figura 2 en los anexos).

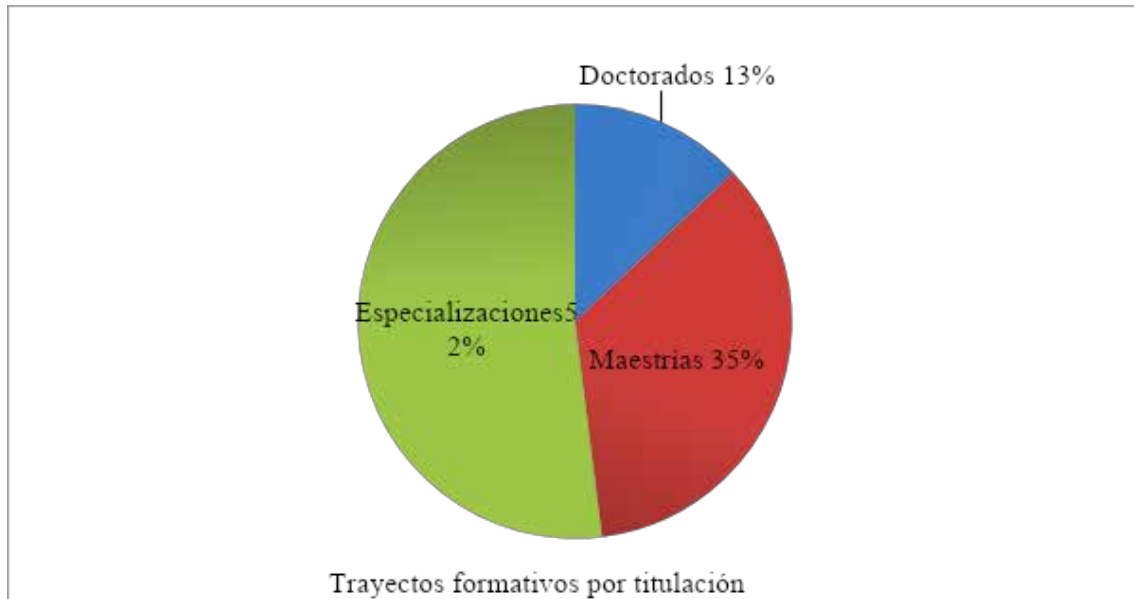


Figura 1. Trayectos formativos por titulación

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En relación a los trayectos formativos por año se puede apreciar que el primero data de 1998, el segundo 8 años más tarde en 2006, 1 en 2011, 1 en 2013, 1 en 2015, 1 en 2016, 3 en 2017, 3 en 2018, 3 en 2020, 6 en 2021 y 2 en 2022. Se puede apreciar a partir de 2011 un crecimiento prácticamente continuo en la creación de titulaciones y un incremento importante a partir de 2017 registrándose como año más significativo el 2021. (Ver figura 3 a continuación).

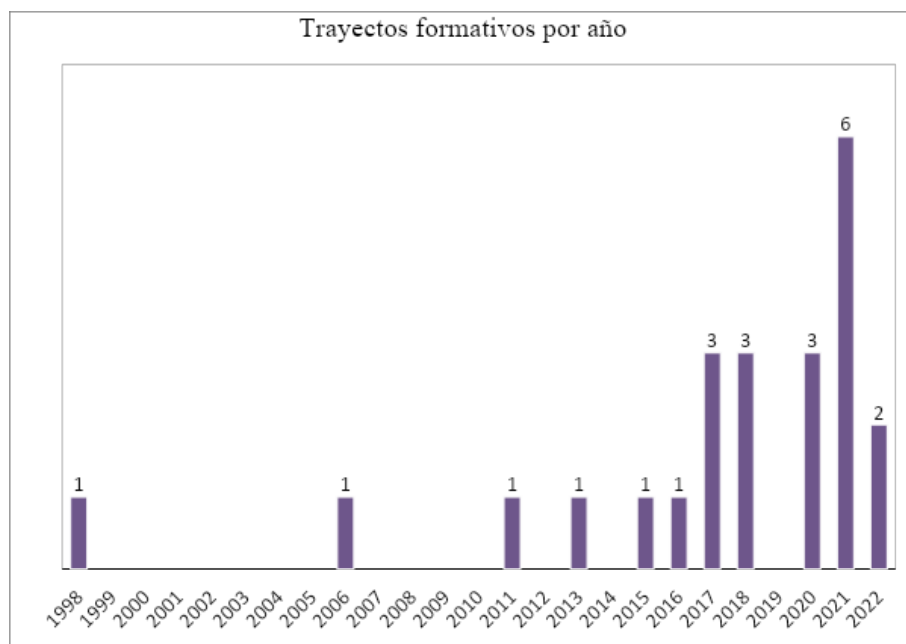


Figura 3. Trayectos formativos por año

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Si observamos los trayectos formativos por universidad se destacan la Universidad Nacional de La Plata con 5 titulaciones y la Universidad Nacional de Luján con 4. Luego el resto presenta 2 o 1 titulación. El total de universidades con titulaciones al respecto son 12 de las cuales solo 1 es de gestión privada. De esta manera las titulaciones se concentran en las universidades nacionales en un 96%. A continuación se puede apreciar lo dicho en las figuras 4 y 5.

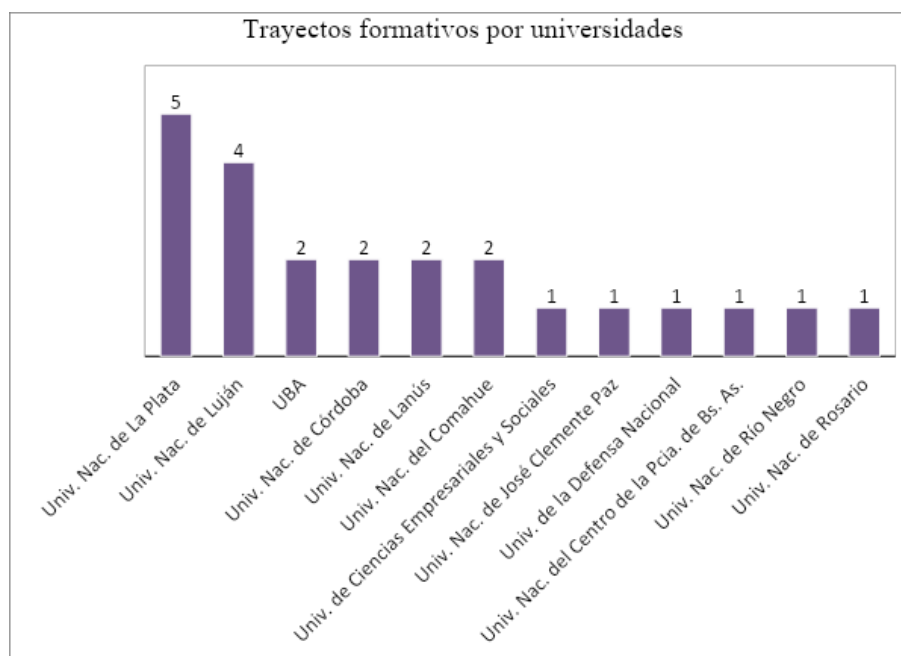


Figura 4. Trayectos formativos por universidades

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

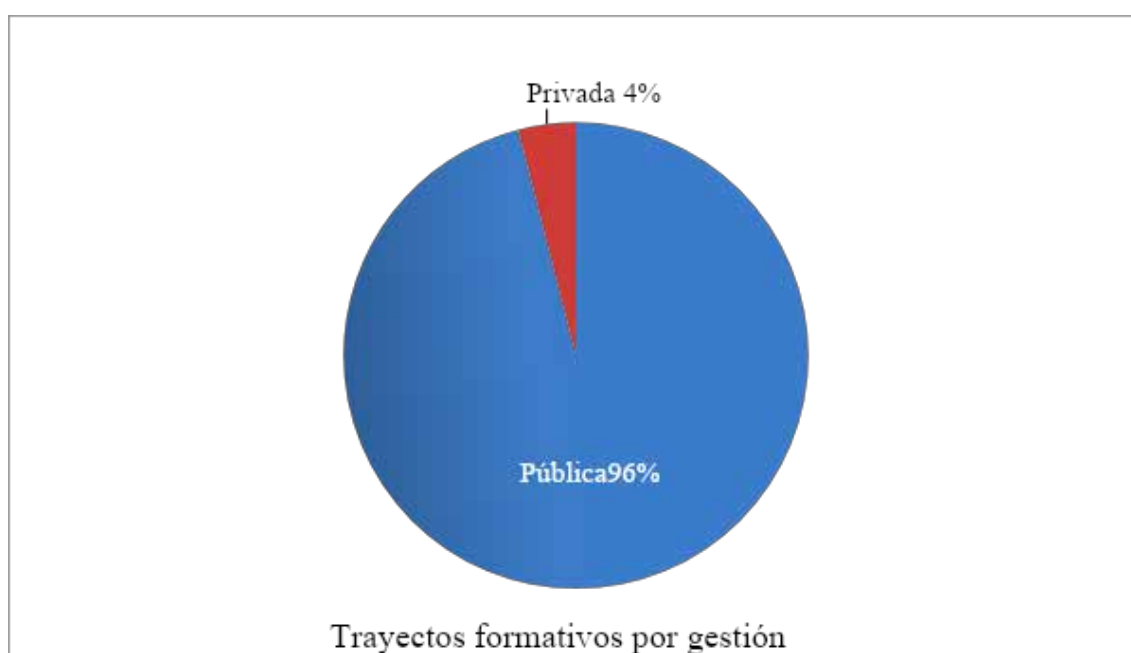


Figura 5. Trayectos formativos por gestión

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Al observar la modalidad de dictado se puede apreciar que el 100% de las titulaciones se dictan de manera presencial, lo cual puede representar una dificultad teniendo en cuenta que las propuestas formativas son limitadas en cantidad y esto se acentúa al observar lo acotada que es la presencia de las mismas o inexistente en ciertas regiones del país. Ya que con respecto a las jurisdicciones 13 titulaciones corresponden a la Provincia de Buenos Aires, el 57%; 4 a la Ciudad de Buenos Aires, el 17%; 2 a Córdoba, el 9%; 2 a Neuquén, el 9%; 1 a Santa Fe, el 4% y 1 a Río Negro, el 4%. (Ver figura 6 a continuación y figura 7 en los anexos)

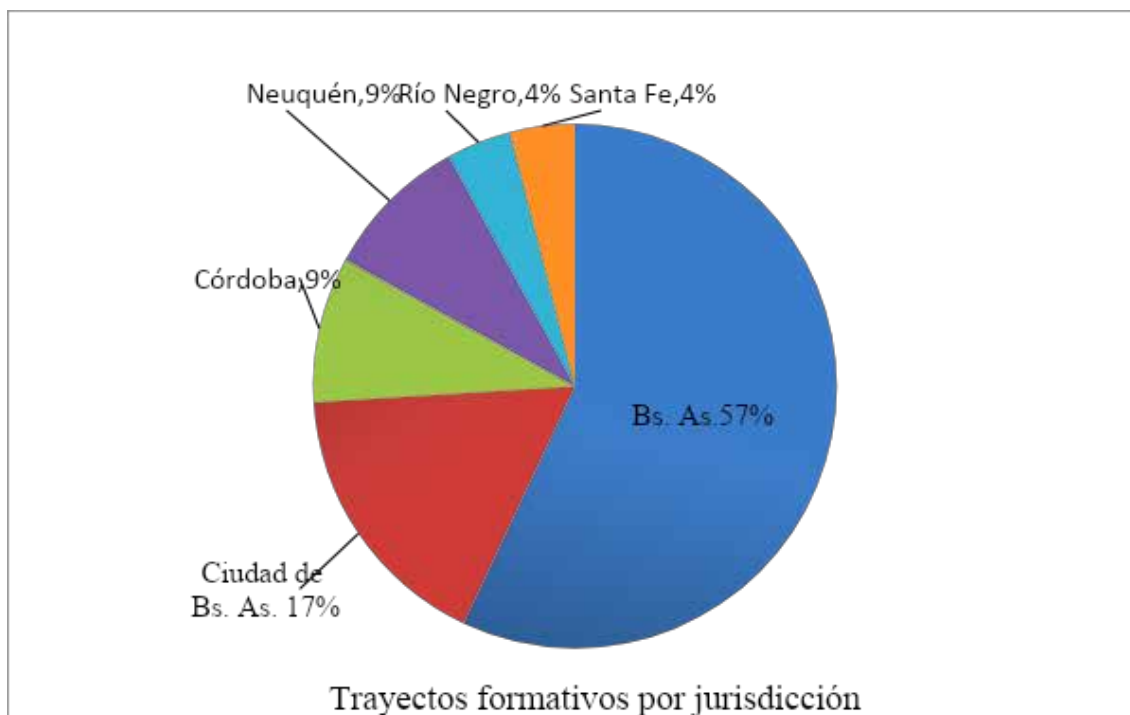


Figura 6. Trayectos formativos por jurisdicción

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Al respecto de los CPRES que se encuentran representados 13 titulaciones o sea el 57% corresponden al bonaerense; 4 o sea el 17% al metropolitano; 3, o sea el 13% al centro y 3, el 13% al sur. Se resalta entonces que en los CPRES nuevo cuyo, noreste y noroeste no existe la presencia de ninguna titulación. (Ver figura 8 a continuación y 9 en los anexos).

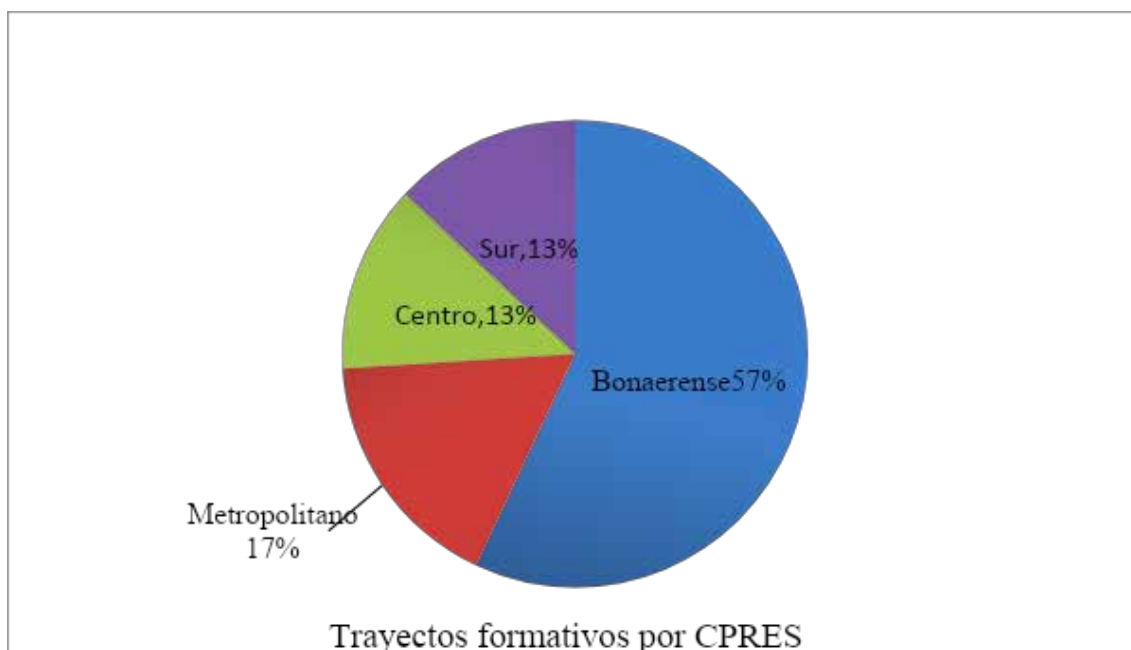


Figura 8. Trayectos formativos por CPRES

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Al observar la variedad de titulaciones se puede apreciar que las mismas proponen relacionar la temática de mujeres y género con otros campos y disciplinas tales como las políticas públicas, la sociología, cuestiones de familia, la comunicación, la educación, diferentes tipos de intervenciones, las sexualidades, los derechos humanos, el feminismo y la gestión institucional. (Ver tabla 2)

Trayectos formativos de posgrado y temáticas / disciplinas relacionadas	Cantidad de Trayectos formativos asociados
Políticas públicas / de género	5
Sociedad / Sociología jurídica / Estudios interculturales	5
Familia / Violencia familiar / interpersonal / de género	4
Comunicación social / periodismo	4
Educación	2
Intervención transdisciplinaria / profesional	2
Sexualidades	2
Derechos humanos	1
Feminismo	1
Gestión institucional	1

Tabla 2. Trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género por temática.

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Reflexiones finales: hitos históricos y trayectos formativos de posgrado en diálogo.

«El modo en que definimos las comunidades de saber es también el modo en que integramos las sociedades y construimos comunidades políticas. El feminismo que practico (y la epistemología que lo sostiene) no nos invita a pasar de dominadxs a dominantes, sino a luchar contra todas las formas de dominación» (Maffia, 2020).

Como ya se ha mencionado una de las áreas de vacancia que se ha detectado al iniciar la investigación del tema se relaciona con la falta de títulos tanto de pregrado como de grado focalizados en las temáticas de mujeres y género. Otra tarea pendiente al respecto en gran parte de las universidades, pero de la cual hay algunos avances se relaciona con la revisión de los planes de estudio con una mirada tendiente a la transversalización de la perspectiva de género, para la cual es necesario no solo contar con equipos formados en la misma sino la generación de acuerdos que permitan jerarquizar la importancia y relevancia de realizar esta tarea. «En este escenario entonces será posible avanzar en la revisión de planes y programas de estudio de la formación de grado donde entendemos que el impacto es aún incipiente» (Seoane, 2021, p. 44). Tampoco podemos dejar de lado a los programas de estudio que «condensan perspectivas y posiciones frente al conocimiento, por ello es necesario pensarlos y convertirlos en objeto de análisis» (Attardo, Bernárdez, López, Merodo, Solberg y Yabkowski, 2020, p. 24) como parte de la práctica docente habitual, tarea no siempre fácil de llevar adelante.

Las titulaciones de posgrado referidas a estudios de las mujeres y género consisten en un total de 23 hasta la fecha, se puede apreciar a partir de 2011 un crecimiento prácticamente continuo en la creación de las mismas, con respecto a las universidades son 12 las que las poseen destacándose la Universidad Nacional de La Plata con 5 titulaciones y la Universidad Nacional de Luján con 4, una sola es de gestión privada, el 100% de las titulaciones se dictan de manera presencial, se encuentran concentradas mayormente en Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, 4 CPRES están representados y en los CPRES nuevo cuyo, noreste y noroeste no hay titulaciones y se observa una amplia variedad de campos y disciplinas que se relacionan con los estudios de mujeres y género a la hora de crear doctorados, maestrías y especializaciones.

Con respecto a lo histórico es posible reflexionar acerca de si existen correlatos al relacionar la presencia e incremento de los trayectos formativos acerca de esta área del conocimiento con los hitos históricos mencionados.

Como puede observarse en la figura 10, entre 2009 y 2021 se da un aumento en la sanción de leyes relacionadas con derechos de las mujeres y diversidades, por otro lado si se observan en paralelo los trayectos formativos de posgrados se puede apreciar que la mayor parte de ellos se crea a partir de 2011 con dos antecedentes previos en 1998 y 2006.

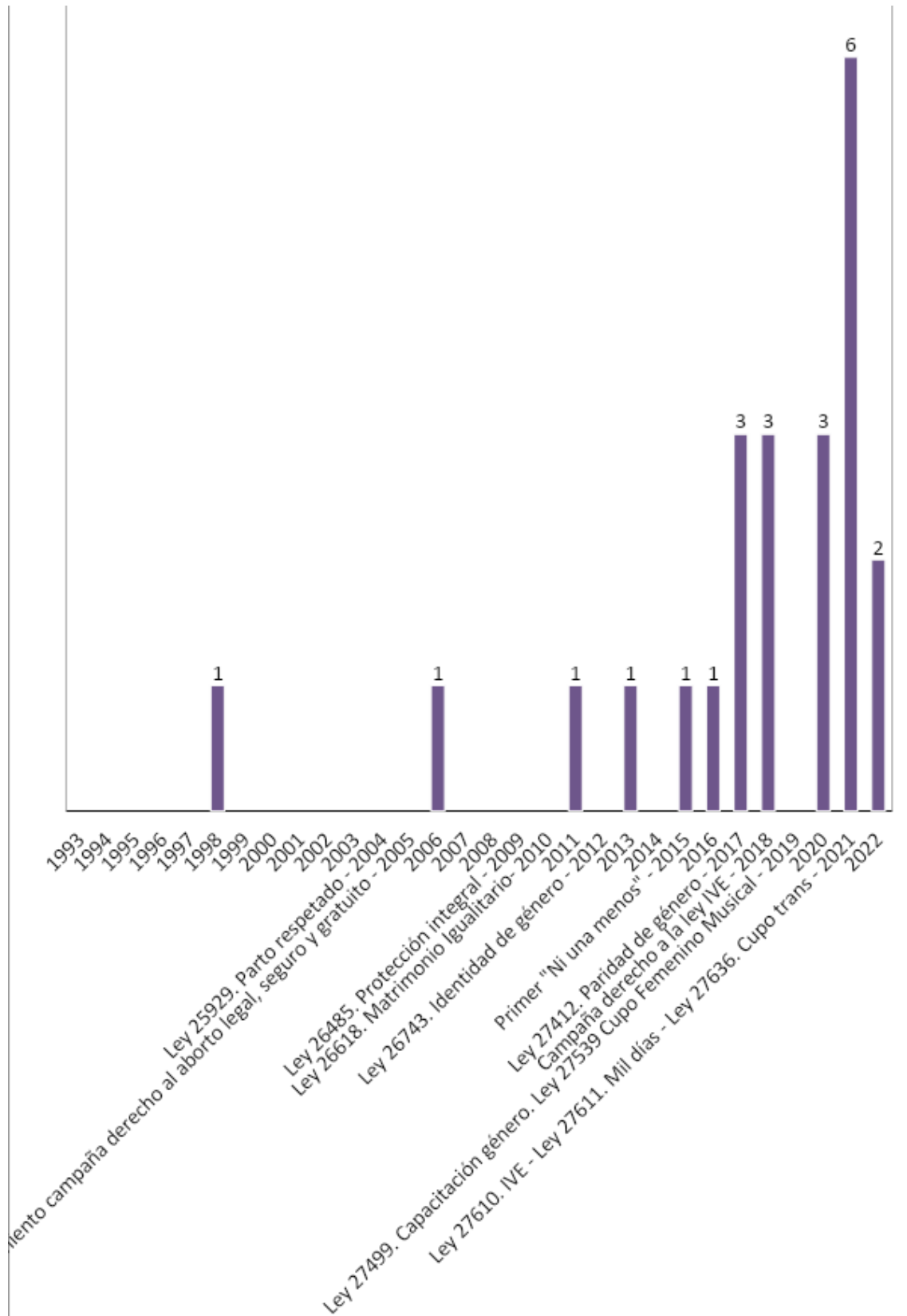


Figura 10. Trayecto formativo por año – Hitos de derechos de mujeres y diversidades.

Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias y de Infoleg, información legislativa y documental.

De esta manera se puede reflexionar al respecto de este diálogo, este vaivén, esta correspondencia; entre las luchas, demandas y expresiones relacionadas a los derechos de mujeres y diversidades por un lado y cómo tanto la agenda pública como la agenda política van tomando estas temáticas; no todas pero muchas de ellas. La sanción de algunas de las leyes demandadas y el papel que la universidad desempeña escuchando, viendo y participando tanto de lo que ocurre en las calles y en las redes sociales como un nuevo espacio, herramienta y una nueva forma de activismo que «contribuye al cambio, a la visibilización de actores y demandas no necesariamente incorporadas en la agenda pública; reclamos, reivindicaciones y luchas que ciertos colectivos consideran necesario difundir y sacar a la luz para la conquista de logros». (Amondaray y Biancheri, 2021) como de lo que acontece en materia legal resulta entonces en la generación en lo académico y en las actividades de extensión e investigación de acciones relacionadas con políticas de género para la igualdad.

En palabras de Seoane (2021):

...gracias a la persistente lucha de movimientos de mujeres y disidencias, de académicas que enseñan e investigan en nuestras Universidades públicas, así como docentes y estudiantes, asistimos a la creación de centros y programas de estudio, proyectos de investigación y extensión sobre cuestiones ligadas a DDHH, género y sexualidades. (p. 44).

Diversidad de voces, de identidades, de sentires, de luchas, de demandas... un diálogo, un vaivén, esperas, concreciones... un camino largo, difícil de recorrer pleno de la necesidad de establecer acuerdos, de sortear resistencias, de explicar e informar sobre qué, sobre por qué, sobre para qué... ese es el itinerario de las mujeres y diversidades en las calles, en la vida pública, en la agenda política y en las universidades; para la elaboración, generación y puesta en marcha de más políticas de género para la igualdad y, en definitiva, para la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Amondaray, S. y Biancheri, L. (2021). *Dinámicas de la participación cívica de jóvenes del norte de la provincia de Buenos Aires: entre las redes y la calle*. En R. Tarullo. (Comp.), Jóvenes, medios y redes sociales: representaciones, usos y prácticas antes y durante la pandemia (pp. 103-123). CEDi Centro de Edición y Diseño. UNNOBA.
- Attardo, C., Bernárdez, M., López, M., Merodo, A., Solberg, V. y Yabkowski, N. (2020). *La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés?* En Attardo, C., Bernárdez, M., Bertolaccini, L., Biglia, B., Dicapua, M., Fabbri, L., López, M., Merodo, A., Moltoni, R., Ridruejo, A., Rovetto, F., Solberg, V., Teglia Palermo, P., Verjés Bosch, N. y Yabkowski, N. Apuntes sobre género en currículas e investigación. Cuadernos feministas para la transversalización. UNR Editora. https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/04714_02%20-%20Apuntes%20sobre%20g%C3%A9nero%20en%20curr%C3%ADculas%20e%20investigaci%C3%B3n.pdf
- Barrancos, D. (2022). *El arraigo como posibilidad creativa*. En A. Fuentes. (comp.), Arraigadas: pensar las políticas de género desde las raíces (pp. 23-35). Universidad Nacional de San Antonio de Areco. <https://www.unsada.edu.ar/731-arraigadas>

- Bilbao, B. (2018, del 30 de julio al 1º de agosto). «Feminismos situados y acontecimientos socio-culturales: estudio de las experiencias corporales, políticas y estéticas del movimiento de mujeres (2013-2017)», XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), San José, Costa Rica. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122524>
- Ciriza, A. y Rodríguez Agüero, E. (2021). *Genealogías de los estudios feministas en las universidades nacionales: una cartografía provisoria*. En A. L. Martín. (Comp.), *RUGE, el género en las universidades* (pp. 164 – 184). RUGE – CIN.
- Gamba, S. y Diz, T. (Coord.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos.
- Maffía, D., Moreno Sardá, A., Espinosa Miñoso, Y. y Radi, B. (2020). *Apuntes epistemológicos. Cuadernos feministas para la transversalización*. UNR Editora. https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/9ee8a_01-Apuntes%20Epistemol%C3%B3gicos.pdf
- Seoane, V. I. (2021). *Los feminismos y la currícula universitaria: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica*. En V. Cruz, M. N. López y C. Luquet. (Comp.), *Transversalizar la perspectiva de género* (pp. 38 – 49). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2017). *Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario // Trends and formats in the university curriculum*. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>

Documentos consultados

- Buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php
- RUGE – CIN. (2021). Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino. RUGE – CIN. [https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20\(1\).pdf](https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20(1).pdf)

Anexos

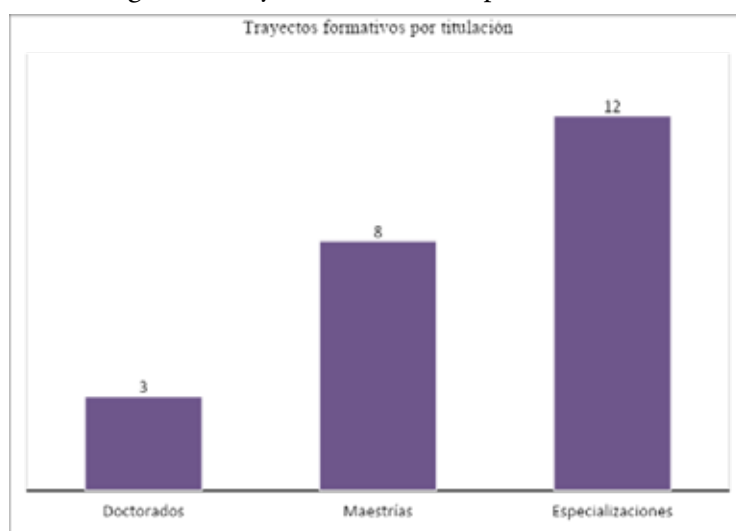
Tabla 1. Trayectos formativos de posgrado acerca de los estudios de las mujeres y género por titulación

	Titulación	Año	Universidad	Modalidad	Gestión	Ciudad/Jurisdicción
1	Doctor en Estudios de Género	2011	Universidad Nacional de Córdoba	presencial	pública	Córdoba
2	Doctor de la Universidad de Buenos Aires Área Estudios de Género	2017	Universidad de Buenos Aires	presencial	pública	Ciudad de Bs. As.
3	Doctor/a en Estudios de Género	2021	Universidad Nacional de Córdoba	presencial		Córdoba
1	Magíster en Poder y Sociedad desde la Problemática del Género	1998	Universidad Nacional de Rosario	presencial	pública	Santa Fe
2	Magister en Estudios de Género	2013	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	presencial	privada	Ciudad de Bs. As.
3	Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género	2017	Universidad Nacional del Comahue	presencial	pública	Neuquén
4	Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género	2017	Universidad Nacional de Luján	presencial	pública	Luján Bs. As.
5	Magíster en Sociología Jurídica con Orientación en Penal y Criminología o en Organizaciones Gubernamentales o con Orientación en Familia y Género	2020	Universidad Nacional de La Plata	presencial	pública	La Plata Bs. As.
6	Magíster en Políticas Públicas y Feminismos	2021	Universidad Nacional de José Clemente Paz	presencial	pública	José C. Paz Bs. As.
7	Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género	2021	Universidad Nacional de Luján	presencial	pública	Luján Bs. As.
8	Magíster En Estudios De Género Derechos Humanos Y Políticas Públicas	2022	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	presencial	pública	Tandil Bs. As.
1	Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género	2006	Universidad Nacional de Luján	presencial	pública	Luján Bs. As.
2	Especialista en Género, Políticas Públicas y Sociedad	2015	Universidad Nacional de Lanús	presencial	pública	Lanús Bs. As.
3	Especialista en Comunicación Social, Periodismo y Género	2016	Universidad Nacional de La Plata	presencial	pública	La Plata Bs. As.
4	Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades	2018	Universidad Nacional de La Plata	presencial	pública	La Plata Bs. As.
5	Especialista en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades	2018	Universidad Nacional del Comahue	presencial	pública	Neuquén

6	Especialista en Intervenciones Transdisciplinarias en Violencia Familiar y de Género	2018	Universidad de Buenos Aires	presencial	pública	Ciudad de Bs. As.
7	Especialista en Estudios de Género para la Intervención Profesional	2020	Universidad Nacional de Río Negro	presencial	pública	Río Negro
8	Especialista en Políticas de Género en la Gestión Institucional	2020	Universidad de la Defensa Nacional	presencial	pública	Ciudad de Bs. As.
9	Especialista en Comunicación Social, Periodismo y Género	2021	Universidad Nacional de La Plata	presencial	pública	La Plata Bs. As.
10	Especialista en el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género	2021	Universidad Nacional de La Plata	presencial	pública	La Plata Bs. As.
11	Especialista en Género, Políticas Públicas y Sociedad	2021	Universidad Nacional de Lanús	presencial	pública	Lanús Bs. As.
12	Especialista en Estudios de las mujeres y de Género	2022	Universidad Nacional de Luján	presencial	pública	Luján Bs. As.

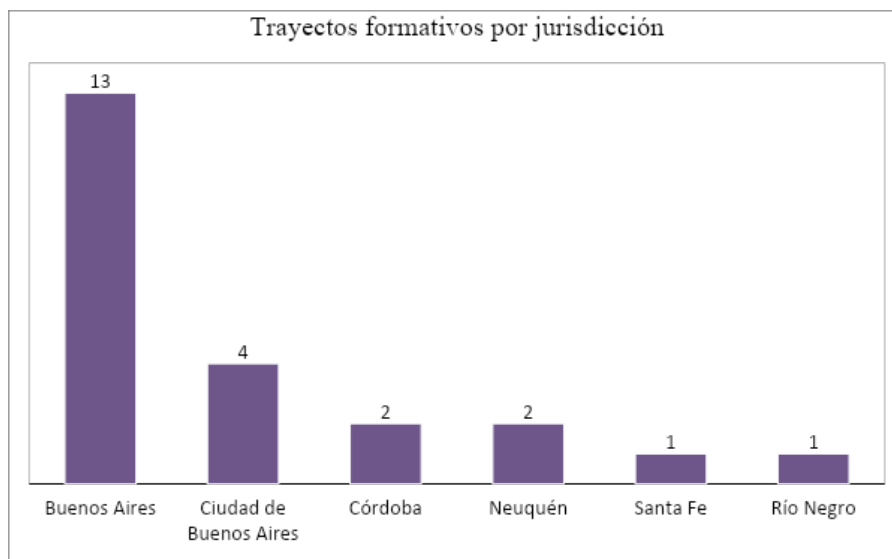
Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Figura 2. Trayectos formativos por titulación



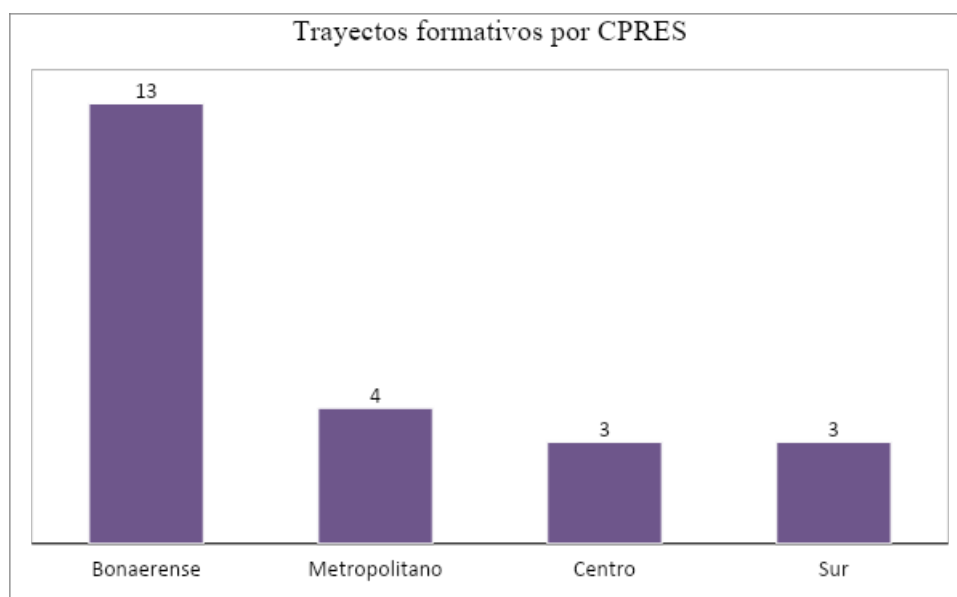
Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Figura 7. Trayectos formativos por jurisdicción



Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Figura 9. Trayectos formativos por CPRES



Nota. Elaboración propia a partir de la información del buscador de títulos oficiales universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Docentes y Estudiantes universitarios atravesados por la discapacidad en el desafío de enseñar y aprender en la comunidad

Luciana Lorena Calderón¹ y Soraya Beatriz Rached²

Resumen

La presente ponencia aborda una temática interesante, vinculada con aprender y enseñar «desde y en la diversidad». Esta idea nos interpela, en el quehacer docente, a partir del respeto a las identidades y a las construcciones idiosincráticas. La propuesta que nos atravesó como educadoras y seres humanos, fue el pedido de colaboración de una estudiante con dificultades visuales severas. Específicamente solicitó bibliografía digitalizada -modalidad no utilizada en ese entonces- para estudiar y aprender mediante los programas y dispositivos tecnológicos-digitales que disponía y utilizaba, por ejemplo, el lector de pantalla Job Access With Speech -JAWS-. En este sentido, venimos transitando un camino de formaciones y capacitaciones en esta temática. Con la intención de adquirir, desarrollar y compartir nuevas herramientas y recursos que se traduzcan en intervenciones docentes

1 Dra. en Psicología (USL); Licenciada en Psicopedagogía (UNRC); Ayudante de Primera con dedicación semiexclusiva en Psicología Evolutiva y Psicología Educacional en el Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales Universidad Nacional de Río Cuarto; calderon@hum.unrc.edu.ar

2 Dra. en Ciencias de la Salud (UNC); Licenciada en Psicopedagogía (UNRC); Docente Responsable en Psicología Evolutiva para el Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Universidad Nacional de Río Cuarto; sbrached@yahoo.com.ar

respetuosas de los principios de accesibilidad, tenemos la convicción de favorecer la coherencia entre la teoría y la práctica.

Este trabajo tiene por finalidad proponer simultáneamente: la inserción de una unidad didáctica específica sobre discapacidad en la formación docente, tanto en los programas de las asignaturas del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, como en el resto de los profesorados dictados por la Facultad de Ciencias Humanas y la realización de instancias de sensibilización y concientización que permitan acompañar estos procesos de visibilización y acción.

Innovar para experimentar y descubrir posibilidades, para desnaturalizar percepciones. La innovación busca mejorar las condiciones de la enseñanza, permite en su esencia deconstruir para reflexionar y generar prácticas educativas, democráticas e inclusivas, que favorezcan aprendizajes significativos por una sociedad más justa.

Palabras clave: Educación - Derecho - Diversidad - Discapacidad - Aprendizaje.

Abstract

This paper addresses an interesting topic, linked to learning and teaching «from and in diversity». This idea challenges us, in the teaching work, from the respect for identities and idiosyncratic constructions. The proposal that crossed us as educators and human beings, was the request for collaboration of a student with severe visual difficulties. Specifically, he requested digitized bibliography -a modality not used at that time- to study and learn through the programs and technological-digital devices that he had and used, for example, the Job Access With Speech screen reader -JAWS-. In this sense, we have been traveling a path of training and training in this subject. With the intention of acquiring, developing and sharing new tools and resources that translate into teaching interventions that respect the principles of accessibility, we are convinced to promote coherence between theory and practice. This work aims to propose simultaneously: the insertion of a specific didactic unit on disability in teacher training, both in the programs of the subjects of the Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, as in the rest of the Professors dictated by the Facultad de Ciencias Humanas and the realization of instances of awareness and awareness that allow to accompany these processes of visibility and action.

Innovate to experiment and discover possibilities, to distort perceptions. Innovation seeks to improve the conditions of teaching, allows in its essence to deconstruct to reflect and generate educational, democratic and inclusive practices, which favor meaningful learning for a more just society.

Keywords: Education - Law - Diversity - Disability - learning.

Introducción

Compartir el espacio de enseñanza y de aprendizaje con una estudiante con dificultades visuales severas en el 2016, originó nuestro interés en la formación de los estudiantes universitarios que, como futuros profesores, puedan ser interpelados en el ejercicio de la docencia y en el marco de la diversidad, frente a la dificultad visual presente en el aula. Nos contactamos con los espacios que acompañan a estudiantes con alguna discapacidad en nuestra universidad como: la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar, y el Centro

de Producción de Información Accesible, CEPIA. También nos capacitamos, en diferentes formaciones vinculadas a estas situaciones. Como docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales realizamos todo lo que estuvo a nuestro alcance para generar las condiciones de igualdad para aprender. Entendemos que enfrentarnos a estos acontecimientos singulares nos demanda seguir aprendiendo y, así, generar los espacios, las estrategias y los puentes que permitan construir colectivamente nuevos modos de enseñar y de aprender. En este sentido, Sanjurjo (2011), refiere a la importancia de la revisión crítica de la propia práctica, del docente o del estudiante, con el fin de comprender, transformar y utilizar una variedad de propuestas alternativas para el logro de aprendizajes significativos.

Fundamentación

Nos proponemos generar un espacio de discusión y reflexión acerca de estudiantes atravesados por situaciones de discapacidad visual, en la formación universitaria en las carreras de profesorado que se dicten en la Facultad de Ciencias Humanas. A partir de la experiencia en el aula con una estudiante atravesada por dificultades visuales, desde el quehacer docente compartimos la bibliografía obligatoria de la asignatura con el espacio CEPIA, para ser digitalizada y utilizada con el lector de pantalla JAWS -Job Access With Speech- y elaboramos dos cuadernillos orientados a conocer la realidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de aquellos estudiantes atravesados por ceguera o dificultad visual. En razón de capitalizar estos conocimientos y saberes adquiridos, entendimos necesario incorporar contenidos y actividades que permitan abordar la problemática de la discapacidad visual en la formación docente, sistematizando la propuesta en una unidad didáctica y con la temática como transversal a las formaciones universitarias en las carreras de profesorado. Considerando, por un lado, la complejidad entendida por Morin (2005) como:

Es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (Morin, 2005, p.4).

Por otro lado, la necesidad es atender a las diferencias como oportunidades y riquezas para compartir con los estudiantes y en un esfuerzo mancomunado construir un aula inclusiva, cambiando actitudes, acciones, creencias y comportamientos. (Abejón Mendoza, Martínez Solana y Terrón López, 2011).

La universidad como espacio de encuentros y desencuentros

El enseñar y aprender en comunidad nos interpela permanente y activamente, colocándonos en posicionamientos diversos para pensar y hacer una mejor educación para todas y todos. En este sentido, nos resulta relevante retomar nuestros marcos institucionales de gestión y funcionamiento, específicamente y en consonancia con nuestra propuesta, el Plan Estratégico Institucional (PEI, 2019) de la Universidad Nacional de Río Cuarto, donde desde las miradas latinoamericanas se plantea pensar en una universidad comprometida y responsable en la mejora de calidad de vida de la comunidad que identifique y dé respuestas a las necesidades de las sociedades. Un pensamiento

común tiene que ver con la *idea social de universidad* como marco para gestar propuestas participativas y ajustadas a todas/todos los contextos y actores sociales involucrados. (Casanova, en Cano Menoni, 2015. PEI, 2019). Desde esta perspectiva, es que se piensa en una formación integral para las y los estudiantes y futuros profesionales, que permita analizar e intervenir en y desde la complejidad de las realidades. De este modo, recuperamos lo que nuestro PEI propone como una de las bases institucionales:

La Universidad Nacional de Río Cuarto se caracteriza por ser -Pública y gratuita, con ingreso y cursado de estudios de grado libres de arancel, para asegurar la igualdad y libertad de acceso y permanencia para todas las personas, con independencia de su nivel económico o cultural y sin dar lugar a ningún tipo de discriminación. (Título Preliminar. PEI. p.54).

Es una realidad la preocupación por intervenciones conducentes a la inclusión y al respeto por la y el otra/o, así el PEI promueve el desarrollo y el «ejercicio de una ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética fundada en valores de solidaridad, pluralismo, autonomía intelectual y firme defensa de los derechos humanos...» (Título Preliminar. PEI. p.55). Una institución que parta de y hacia todos, que sirva al bien público, y se oriente a formar un profesional-social, que logre ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y del ser humano (Cecchi, N. y otros, 2009). Una universidad permeable a las demandas sociales, originadas sobre todo en grupos que no tienen el poder de imponerlas (Santos, 2005 en Cecchi, N. y otros, 2009). El planteo precedente tiene relación directa con la confluencia particular que deriva de pensar la ciencia para la acción, al decir de Matus (2007) conduce a interpelarnos sobre ¿Qué universidad necesitamos? y ¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir?

Metodología

Sostenemos como relevante crear un espacio curricular como lo es una unidad didáctica, sobre la problemática de la discapacidad visual en la formación docente, con la posibilidad de ser incorporada, en una primera etapa en los Programas de las asignaturas pertinentes en las carreras de Profesorados de la FCH, consolidado con jornadas de reflexión y debate. Algunos de los ejes posibles serían los siguientes:

- La accesibilidad académica como posibilidad cierta en la Universidad Nacional. Desafíos, certezas y vacancias.
- Las condiciones que hacen accesibles los espacios, los procesos y las estructuras para aprender y enseñar en la universidad.
- Propuestas colectivas pensadas, diseñadas y configuradas para acompañar a las/los estudiantes en el ejercicio pleno de su derecho a aprender.

En una segunda etapa, consideramos fundamental incluir la unidad didáctica anteriormente mencionada, en la formación académica de todas las carreras de profesorado que se dictan en la UNRC.

La unidad didáctica como propuesta de innovación

Ante un escenario surcado por las complejidades, innovar en la enseñanza, en la investigación y en la transferencia a la sociedad se convierte en una necesidad porque permite desnaturalizar percepciones para deconstruir y reconstruir prácticas que promuevan la creación de nuevos sentidos para pensar y hacer, pero especialmente innovar para construirnos como «buenos» profesores universitarios (Bain, 2005). Además de generar espacios propicios e inclusivos para aprender más y mejor.

Fernandez González J. y otros. (1999) sostienen específicamente que la unidad didáctica es:

Un conjunto de ideas, una hipótesis de trabajo, que incluye no sólo los contenidos de la disciplina y los recursos necesarios para el trabajo diario, sino unas metas de aprendizaje, una estrategia que ordene y regule en la práctica escolar los diversos contenidos del aprendizaje y la forma de pensar del equipo de docentes que impregna todo el conjunto con su filosofía y sus métodos de trabajo, casi siempre implícitos pero determinantes. (Fernández González y otros. 1999, p.10).

La enseñanza, como el diseño de una unidad didáctica está atravesada por aspectos contextuales, institucionales y por las biografías e intenciones de los involucrados. Específicamente los modelos didácticos se vinculan con las corrientes y teorías pedagógicas de la enseñanza que los sustentan, con los posicionamientos de los docentes frente a la práctica educativa, estos constituyen elementos determinantes de lo que cada docente entiende por unidad didáctica. Los autores señalan que «La elaboración de unidades didácticas debe partir de la integración de: los procesos de investigación educativa como línea de trabajo, la innovación educativa como aporte de nuevas perspectivas y el trabajo en equipo como dinámica de interacción social y toma de decisiones» (Fernandez González, J. y otros. 1999, p.10).

Reflexiones finales

Una currícula que se sustente en la innovación, la transformación y las rupturas, tiene necesariamente que considerar esta problemática emergente de estudiantes con alguna discapacidad, porque nos atraviesa como docentes, estudiantes, comunidad y ciudadanos. La innovación es subjetiva. Las y los docentes tendríamos que preocuparnos y ocuparnos por aprender a reflexionar y autoevaluar la propia práctica de cara a la diversidad que nos rodea y contiene. Posiblemente estas acciones formen parte del camino que permitirá generar un pensamiento comprensivo y crítico.

Esta es una propuesta para dar lugar a lo nuevo, a superar nuestras propias limitaciones promoviendo prácticas e intervenciones profesionales que favorezcan instancias de aprendizajes críticos y reflexivos, que contribuyan a problematizar los sentidos y construir posibilidades «sinceramente inclusivas».

Referencias bibliográficas

Abejón Mendoza, P., Martínez Solana, M. Y. y Terrón López, M. J. (2011). *Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(2), 175.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia: PUV.

- Cecchi, N., Lakonich, J. J., Pérez, D. y A. Rotstein. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC - CONADU. <https://conadu.org.ar/la-universidad-latinoamericana-del-siglo-xxi-su-compromiso-soc>.
- Fernández González, J., Elortegui Escartín, N., Moreno Jiménez, T., & Rodríguez García, J. F. (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?
- Matus., C. (2007) *Las ciencias y la política. Salud Colectiva* [en línea], vol. 3. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73130107>. ISSN 1669-2381.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona. España.
- Sanjurjo, L. (2011). *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. Revista de Educación, 74 Año 2 N°3|2011 pp.72-84.

Documentos consultados

Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017

Propuestas de enseñanza universitaria virtuales en escenarios combinados

*Mariela Canessa¹, Silvina De Lellis², Cecilia Palacios³, Bárbara Rodríguez⁴
y Marina Thiery⁵*

Resumen

A lo largo de los últimos dos años transitamos como sociedad en general, y como comunidad educativa, en particular, escenarios de emergencia producto de la pandemia por coronavirus (COVID-19). Los espacios de trabajo de las universidades han sufrido mutaciones que han llevado a la resignificación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Se configuró un escenario en el ámbito educativo marcado por la enseñanza remota de emergencia (ERE), iniciando un proceso inédito el cual conlleva obstáculos, ventajas y aprendizajes. La transformación digital y la virtualización de emergencia de las propuestas de enseñanza dejan planteado el desafío y la necesidad de trabajar en pos de promover experiencias de aprendizaje que no repliquen las prácticas tradicionales de la presencialidad sino que se promuevan como experiencias innovadoras, ricas y genuinamente entra-

1 Mariela Canessa: Lic. en Ciencias de la Educación; Profesora Consejera; UMET; canessa.m@umet.edu.ar.

2 Silvina De Lellis: Lic. en Sociología. Profesora Consejera; UMET; delellis.s@umet.edu.ar.

3 Cecilia Palacios: Lic. en Ciencias de la Educación; Magíster en Tecnología Educativa; Profesora Consejera; UMET; palacios.m@umet.edu.ar.

4 Barbara Rodriguez: Lic. en Ciencias de la Educación; Profesora Consejera; UMET; rodriguez.b@umet.edu.ar.

5 Marina Thiery: Lic. en Ciencias de la Educación; Especialista en Tecnología Educativa; Directora del Departamento Pedagógico; UMET; thiery.m@umet.edu.ar.

madas en la cultura digital. Resulta preciso analizar cómo afrontan esta situación las instituciones de educación superior en pos de sistematizar los aportes y desafíos anclados en la experiencia reciente.

Palabras clave: Escenarios combinados - Prácticas de enseñanza - Experimentación.

Abstract

Over the last two years, as a society in general, and as an educational community, in particular, we have been through emergency scenarios resulting from the coronavirus pandemic (COVID-19). The work spaces of the universities have undergone mutations that have led to the resignification of the teaching and learning experiences. A scenario was configured in the educational field marked by remote emergency teaching (ERE), starting an unprecedented process which entails obstacles, advantages and learning. The digital transformation and the emergency virtualization of teaching proposals raise the challenge and the need to work towards promoting learning experiences that do not replicate traditional face-to-face practices but are promoted as innovative, rich and genuinely innovative experiences. embedded in digital culture. It is necessary to analyze how higher education institutions deal with this situation in order to systematize the contributions and challenges anchored in recent experience.

Keywords: Combined scenarios - Teaching practices - Experimentation.

Introducción

La Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) es una universidad cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores, lo que la constituye como la primera universidad impulsada por una organización sindical. Estos inicios dotan de una identidad particular a la institución y le asignan características distintivas que transforman el derecho a la educación superior de los trabajadores/as y de sus hijos/as en un eje central de la política institucional. Desde la UMET se despliegan distintas estrategias que buscan favorecer el ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes, en pos de garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje significativo que esto conlleva.

En el primer cuatrimestre de 2022, en un escenario que combina la vuelta a la presencialidad con instancias de enseñanza virtuales sincrónicas y/o asincrónicas, desde el Departamento Pedagógico se llevó a cabo un trabajo de investigación⁶ que pretende generar información acerca de las nuevas configuraciones que los procesos de enseñanza y aprendizaje atraviesan luego de la experiencia de la enseñanza remota de emergencia (ERE). Hodges, C. y otros (2020) plantean que, a diferencia de las experiencias de educación a distancia caracterizadas por su planificación y realización anticipada para estar en línea, el escenario de crisis convocó a la creación de un nuevo modo de instrucción para dar respuesta a la inédita situación, y por el período que ésta se prolongara.

En este sentido el objetivo de esta iniciativa es comprender y explorar los efectos de la bimodalidad en las propuestas de enseñanza tanto en estudiantes como en docentes. En la presente ponencia

6 Este trabajo de investigación se realizó con el apoyo del proyecto «Estudiar y enseñar en la UMET: Experiencias estudiantiles y prácticas docentes en el ingreso a la universidad en el contexto de pre- pandemia y virtualización de la educación superior (2018 - 2022)». Proyecto UMET Investiga - Convocatoria 2021.

nos referimos a los resultados del trabajo de investigación mencionado, específicamente a la articulación entre la propuesta virtual y la presencial con el objetivo de identificar elementos centrales del trabajo en escenarios combinados.

Metodología

A los fines de alcanzar los objetivos seleccionamos un abordaje de métodos mixtos (Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., y Smith, K. C. 2011), combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos basados en sus preguntas de investigación, e integrando ambos tipos de datos, combinándolos o fusionándolos secuencialmente. Esta combinación hace posible el enriquecimiento del análisis y su interpretación, permitiendo validar o complementar los distintos datos abordados. Dentro de este diseño metodológico se combinaron distintas fases, las cuales serán presentadas a continuación.

Fase 1: Selección de las Aulas Virtuales

Las aulas virtuales (AV) funcionaron de unidad de relevamiento; a partir de ellas pudimos llegar a los docentes y a los estudiantes. Para la selección de las AV se recurrió a una estrategia estratificada con selección aleatoria al interior de cada estrato. Los estratos corresponden a carreras que se dictan en la UMET y su selección corresponde a la presencia de distintas modalidades de cursada que se proponen las carreras para el primer cuatrimestre de 2022. Por cada uno de los estratos (seis en total), se seleccionaron aleatoriamente dos aulas: una correspondiente a una materia de primer año y otra de tercer o cuarto año según el plan de estudios⁷. De este modo se seleccionaron 12 AV en total.

Fase 2: Relevamiento de las Aulas Virtuales

Una vez completado el dictado del primer cuatrimestre se procedió a hacer un relevamiento de las 12 aulas virtuales seleccionadas. Este se llevó a cabo a partir de un formulario online que nos permitió caracterizar la propuesta de enseñanza de las aulas. Los aspectos relevados recuperan un abordaje realizado en 2021 y recorrieron las siguientes dimensiones: propuesta pedagógica, evaluación de la asignatura, uso y estructura del aula virtual, comunicación y seguimiento de estudiantes.

Fase 3: Entrevistas a Docentes

A los fines de conocer las decisiones de los docentes a cargo de esas materias y cómo se plasman en las aulas virtuales se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de ellos. A partir de una guía de pautas diseñada *ad hoc*, nos propusimos indagar acerca de la planificación y las posibles modificaciones que se llevaron a cabo para el dictado de la materia en el primer cuatrimestre de 2022, del uso del aula virtual, de las actividades y evaluación, de la comunicación y vinculación con estudiantes, percepción de aportes de la virtualidad y la bimodalidad.

Fase 4: Encuestas a Estudiantes

Por último, se encuestaron a los estudiantes que cursaron durante el primer cuatrimestre de 2022 las asignaturas seleccionadas. Se diseñó un cuestionario online. A partir del mismo se obtuvieron un

⁷ A los fines de la selección de materias se excluyeron las asignaturas intensivas y las anuales, así como también las materias con docentes que ingresaron a dar clase en UMET en 2022.

total de 75 respuestas, representando esta cantidad un 29% del total de estudiantes matriculadas en las asignaturas seleccionadas⁸. En estas encuestas se relevaron las siguientes dimensiones: percepciones acerca de la presencialidad, procesos de aprendizaje, uso del aula virtual, comunicación con docentes, procesos de evaluación, evaluación de la bimodalidad frente a la virtualidad y presencialidad.

Nuevos escenarios educativos: qué permite lo presencial, lo virtual y lo combinado

Características generales según la modalidad adoptada: presencialidad, virtualidad o bimodalidad

A partir de la información recabada en las entrevistas realizadas a los profesores es posible sostener que la presencialidad permite profundizar el encuentro con otros, el debate, la puesta en común y el abordaje de contenidos de mayor complejidad.

La parte presencial trato de utilizarla más que nada para hacer un intercambio de toda la actividad que hicieron durante la semana, sacarse las dudas de su trabajo e ir reforzando el vínculo con ellos. Y les envío por mensajería, yo les digo los tips de todas las clases, les marco los puntos clave teóricos importantes, las actividades a realizar y sobre eso en el muro abro un foro para hacer un intercambio más que nada de la ejercitación que tienen en la semana. Pueden hacer un intercambio conmigo y también que entre ellos se puedan consultar. (Docente 10 - Presencial con actividades en la Virtualidad).

Por su parte, la modalidad virtual ofrece la oportunidad de contar con un aula virtual a través de la cual organizar los contenidos, actividades, las propuestas de evaluación y compartir los materiales de estudio en diversos formatos: audiovisuales, textos escritos, enlaces a páginas web, gráficos y materiales educativos digitales creados por los docentes. Otro uso dado al aula virtual es el de compartir videos con explicaciones en profundidad de los temas teóricos, para luego ser abordados en las clases presenciales. Cabe mencionar, que esta posibilidad de compartir en el aula virtual materiales de estudio en diversos formatos resulta conveniente ya que en la presencialidad no siempre se cuenta con el proyector y la computadora necesarios para ello. Por otro lado, ha permitido ampliar y enriquecer los materiales de estudio ofrecidos a los estudiantes, ya que antes de la pandemia los mismos eran preponderantemente textos y bibliografía escrita.

Yo pienso que la posibilidad de intercalar materiales de distintas fuentes, creo que está buenísimo eso del campus (...) Poder tener en la misma, en el mismo módulo la presentación en Power Point, video, un link, poder meter un mapa incrustado. La posibilidad de tener todos los materiales juntos. (Docente 12 - Bimodal).

En otros casos, se destaca que cuando una materia es preponderantemente práctica la modalidad virtual resulta conveniente, porque se adapta a los tiempos de producción, revisión, reescritura de trabajos y producciones.

⁸ Esta cantidad de estudiantes matriculadas no cuenta a quienes se han dado de baja a lo largo del primer cuatrimestre de 2022.

La clase virtual, en términos ideales, si todo funcionara bien, no tiene ningún inconveniente, está muy bien, en una materia como la mía que no tiene una gran carga teórica y que es básicamente una explicación de las tareas, no tendría que ser un problema lo virtual. (Docente 3 - Bimodal).

El análisis de las ventajas y aportes de cada modalidad permite enriquecer el análisis sobre la construcción de propuestas de enseñanza que combinan instancias presenciales y virtuales. En relación a ello, establecemos que, «hablamos de modelos de enseñanza híbridos cuando presentamos propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica» (Andreoli, S. 2021, p. 2).

En este sentido hemos observado que la combinación de las modalidades presencial y virtual permite una mayor flexibilidad en el manejo de los tiempos de estudio de los estudiantes, dado que se acortan los tiempos destinados al traslado hasta la universidad y es posible contemplar sus actividades laborales.

En algunos casos, se menciona la alternativa de contar con las clases presenciales al inicio del cuatrimestre de modo de organizar la dinámica de trabajo y conformar la grupalidad, y otras instancias presenciales al finalizar el cuatrimestre, para realizar puestas en común e instancias de evaluación que requieran la presentación de producciones y el intercambio colectivo. Otras estrategias dan cuenta de diversas combinaciones entre los encuentros presenciales y los virtuales (forma quincenal, 3 encuentros presenciales y 2 virtuales, entre otros).

Nosotros empezamos con un plan con clases presenciales y después tuvimos clases virtuales sincrónicas por horarios, horarios laborales o no llegaban a ir a la facultad y después cursar virtual. (Docente 6 - Bimodal).

Me pareció que la cosa más gradual, tenía sentido hacer 3 y 2: 3 presenciales y 2 virtuales. También un poco para ver cómo nos adaptábamos al regreso. (Docente 12 - Bimodal).

Continuidad pedagógica entre las instancias virtuales y presenciales

El diseño de las propuestas de enseñanza combinadas requiere la toma de decisiones, teniendo en cuenta las ventajas de ambas modalidades para dar lugar a una nueva construcción en pos de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, es posible identificar algunos elementos que refieren a la organización tanto de los tiempos como de los espacios presenciales y virtuales teniendo en cuenta la complejidad de los contenidos, su secuenciación, así como las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes. El énfasis puesto en la continuidad entre las propuestas en ambas modalidades se evidencia en la recuperación de lecturas y producciones, al igual que en la puesta en común en el marco de las clases presenciales sobre lo trabajado de manera virtual.

Me quedé primero al planificar el programa con el contenido fundamental y muchos de ellos se dieron en clase, y un trabajo de reflexión, análisis, en el campus, que después se traía al aula. Así me manejé, lo que se había leído en el campus retomarlos en clase y abordar las dificultades desde la teoría. (Docente 4 - Bimodal).

En términos generales es posible sostener que se privilegia el uso de los espacios virtuales para la producción de trabajos en diferentes etapas, los cuales son retomados en las instancias presenciales en pos de realizar un trabajo profundo de corrección y orientación para la mejora de los aprendizajes. A su vez, se encuentran varias referencias respecto de destinar al espacio presencial a los desarrollos teóricos que presentan mayor complejidad.

Para mí sí, tenía todo que ver. Yo no podía tener una clase presencial si no hubiera tenido la actividad que entregaban los chicos. Yo bajaba todo, armaba una devolución en base a sus trabajos. Tomaba todos los que entregaron hasta el viernes y el lunes iba con mi tarea. (Docente 2 - Bimodal).

Traté que las presenciales estuvieran ligadas a las que considero que son las clases que tienen más complejidad. (Docente 3 - Bimodal).

Otro criterio a considerar tiene que ver con el lugar de la materia en relación con el plan de estudios. En este sentido, si se trata de una materia de los primeros años, se observa que se privilegia la modalidad presencial mientras que las materias de los últimos años pueden priorizarse la modalidad virtual. Esto se debe a que es importante que les estudiantes puedan afianzar hábitos, prácticas, manejos de tiempos y grupos de estudio durante los primeros años de vida universitaria. Es decir, tienen que aprender el oficio de ser estudiante universitario.

A mi me parece que tiene mucho que ver dos temas importantes: primero que es el primer año, todo es nuevo, la entrada a la una universidad. La necesidad de que quieren conocer la universidad. Y segundo el tipo de materia, porque introducción a la materia, es una materia compleja como (nombre de la materia) requieren mucha práctica. Como que se sienten más contenidos si te tienen ahí, te muestran el trabajo, «el programa no anda, no funciona. (Docente 10 - Presencial con algunas actividades Virtuales).

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la continuidad que se establece en el trabajo de los estudiantes cuando se adopta la modalidad combinada, o bien, cuando hay feriados que afectan las clases presenciales.

Sobre todo en esas semanas que no tuvimos presencialidad, pensar algo obligatorio, donde todos tengan que participar, para que no se pierda la continuidad del aprendizaje, para que no haya un corte tan abrupto. (Docente 4 - Bimodal).

Propuestas de la evaluación

Respecto a las propuestas de evaluación planteadas por los docentes, casi la totalidad menciona que durante la cursada tienen distintas instancias y modalidades para su realización. En algunas materias, las instancias finales requieren la realización de avances de proyectos o trabajos prácticos que se desarrollan a lo largo de toda la cursada. En este sentido, identificamos docentes que realizan una propuesta de evaluación continua a lo largo del cuatrimestre y cuya realización da lugar a la aprobación de la materia.

Estas propuestas coinciden con la definición de la evaluación formativa, según la cual entendemos a las instancias de este tipo de evaluación como aquellas que se orientan al seguimiento de los aprendizajes, la retroalimentación al grupo de estudiantes y los ajustes a la propuesta de enseñanza durante el dictado de las mismas. La evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la opción que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Existen dos características principales y que son comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados. Siguiendo los aportes de Anijovich, R. el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. (Anijovich, R. 2011, p. 11).

En este sentido, observamos que en las materias bimodales las instancias asincrónicas, en general, se utilizan para realizar trabajos prácticos o guías que también son considerados en la evaluación.

La materia consiste en el armado de un proyecto y lo que se hace al principio es fijar ciertas pautas de evaluación. Cierta nivel de completitud. Eso se explica en la primera clase, qué se considera para que un proyecto esté aprobado, con lo cual no hay parciales. (Docente 7 - Virtual).

También, es posible observar cómo algunos docentes proponen la evaluación como un proceso continuo dentro del cual contemplan la participación en clase virtual o presencial, el desempeño en las presentaciones de trabajos prácticos o integradores.

Una cuarta nota que incluye participación en clase. (Docente 3 - Bimodal).

En cuanto las devoluciones de los avances de trabajos y producciones, individuales o grupales, es posible observar que las instancias presenciales y/o sincrónicas se destinan a devoluciones de los trabajos realizados.

Como aspecto a destacar, podemos mencionar que la totalidad de los docentes entrevistados realizan devoluciones a las evaluaciones. Varios realizan devoluciones escritas de carácter individual de los trabajos dentro de la misma aula virtual, en algunos casos se combina con algún comentario general y devoluciones breves en el foro correspondiente. Algunos también realizan devoluciones presenciales de carácter general dirigidas a la totalidad de estudiantes.

De las evaluaciones y de las actividades grupales e individuales hago podcast, a veces, con Talk and comments de Google y les envío el enlace (...) Y después en las evaluaciones cuando son presenciales, también les doy devoluciones. Si yo noto un error genérico como pasó en el primer parcial que escribieron sobre un solo tema, entonces les digo «fíjense, la próxima vez abarquen todos los temas» lo digo en general. (Docente 1 - Bimodal).

Un aspecto general que se desprende del análisis tiene que ver con que los profesores han incorporado distintas estrategias de evaluación, de proceso y formativas. Se observa que, a lo largo del cuatrimestre, se despliegan propuestas de realización de trabajos prácticos y producciones tanto escritas como orales, que aún conviven con una evaluación de tipo tradicional en la que se propone una instancia presencial o sincrónica de evaluación de contenidos.

Oportunidades de las diferentes modalidades en los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes

Un alto porcentaje de estudiantes sostiene que «el intercambio docentes - estudiantes se favorece con la presencialidad» (69% de los estudiantes está de acuerdo con esta frase), que «la presencialidad favorece la comprensión de los contenidos» (68% de los estudiantes está de acuerdo con esta frase) y que «las clases presenciales me hacen sentir cerca de los docentes» (64% de los estudiantes está de acuerdo con esta frase), percepciones que se corresponden con las esgrimidas por los docentes entrevistados. Asimismo, un 72% de los estudiantes está de acuerdo con que «la virtualidad me permite aprovechar mejor el tiempo».

Al comparar por año de estudio (1° ó 4°)⁹, se observa que entre los estudiantes de primer año aumenta el porcentaje de quienes prefieren la presencialidad (antes que la virtualidad), y de quienes están «muy de acuerdo» con que la presencialidad favorece la comprensión de contenidos, que permite a los estudiantes sentirse más cerca de los docentes y favorece el intercambio entre ellos. En tanto, entre los estudiantes del último año aumenta la percepción de que la virtualidad ayuda a organizar los tiempos.

Otro aspecto relevado entre los estudiantes fue la percepción de la utilidad de distintas formas de evaluación en el proceso de incorporación de aprendizajes. Los datos muestran que los formatos de evaluación asincrónica (trabajos prácticos domiciliarios y producciones multimediales) son los que los estudiantes consideran como más apropiados para incorporar aprendizajes: 74% y 21% considera que los trabajos prácticos domiciliarios son «muy apropiados» y «algo apropiados», en tanto que el 51% y 32% piensa que las producciones multimediales son «muy apropiadas» y «algo apropiadas». Solo el 40% y el 30% de los estudiantes consideran que las evaluaciones escritas presenciales y las evaluaciones orales presenciales son «muy apropiadas»; asimismo, para estas formas de evaluación aumenta -respecto al resto de las formas de evaluación- el peso de quienes las consideran como «algo apropiadas» (42% en el caso de las evaluaciones escritas y 47% en el caso de las evaluaciones orales).

Conclusiones

El análisis realizado permite dar cuenta de una revalorización de los encuentros presenciales y los virtuales sincrónicos, en segundo lugar. En esto coinciden tanto los docentes como los estudiantes consultados. La experiencia atravesada en la pandemia y la vuelta a la presencialidad en forma combinada con la modalidad virtual, ha permitido una resignificación de los espacios de encuentro con otros. En este sentido, nos encontramos en un momento donde nuevas configuraciones de las propuestas educativas tienen lugar, y en las que aparece con fuerza la valoración de la presencialidad para la construcción de la grupalidad, afianzar la pertenencia a la institución y al nivel universitario, abordar temas complejos y compartir instancias valiosas de intercambio y puesta en común. Desde el punto de vista de los estudiantes la presencialidad también es percibida en gran medida como un espacio que favorece la comprensión de los contenidos brindados, como así también el intercambio y la cercanía con los docentes.

Al mismo tiempo, se reconocen las oportunidades que brinda la virtualidad para el manejo de los tiempos, el estudio a través de materiales audiovisuales que son más difíciles de compartir en el aula presencial y que permiten ampliar los soportes, antes centrados en el texto escrito. De este

⁹ Resulta crucial aclarar que al realizar el cruce por año de estudio, la cantidad de estudiantes de 4° año no alcanza el mínimo necesario para obtener conclusiones robustas.

modo, las posibilidades que brinda la enseñanza virtual se entranan en las propuestas de enseñanza para ofrecer nuevos espacios de acompañamiento y sostén a través de distintas herramientas de comunicación; de organización y disposición de materiales digitales de distinto tipo; la posibilidad de abrir a la realización de trabajos prácticos y proyectos que involucren la participación individual y colectiva, y la autogestión por parte de los estudiantes. Sobre este aspecto, los estudiantes valoran de la virtualidad la posibilidad que les ofrece de organizar mejor los tiempos. Asimismo, lo que mejor valoran los estudiantes respecto del aula virtual es la accesibilidad a los materiales, la facilidad para acceder a la misma y la posibilidad de autogestión de los tiempos.

En cuanto a las propuestas de evaluación, es posible mencionar aquellos casos en los que se realiza un uso integrado de las aulas virtuales y los encuentros sincrónicos o presenciales, y en los que aparecen propuestas de trabajos o tareas a lo largo de la cursada, con instancias de retroalimentación y puesta en común de avances. Estos casos evidencian una oportunidad para avanzar en la generación de propuestas de evaluación formativas a lo largo del proceso, más aún considerando que los estudiantes sostienen que las instancias de evaluación asincrónica son más apropiadas que otras instancias evaluadas (evaluaciones escritas presenciales u orales). Por el momento, estas experiencias conviven con otras, en las que las instancias de evaluación presencial o virtual están asociadas a modelos tradicionales de evaluación y verificación de contenidos aprendidos.

En este sentido, reconocemos la experiencia atravesada durante el período de pandemia como una oportunidad que permitió a los profesores apropiarse, en distinta medida, de las posibilidades que ofrece la enseñanza virtual e integrarse en las prácticas presentes, en forma independiente de la modalidad acordada institucionalmente. Es así, cómo es posible observar casos en que las materias son de modalidad presencial, pero en las que se realiza un uso del aula virtual significativo, que permite ampliar las oportunidades de organización y disponibilidad de materiales digitales, y realización de trabajos prácticos.

Creemos que la experiencia atravesada en el período de enseñanza remota de emergencia ha dejado huellas en las prácticas tanto de profesores como de estudiantes. Huellas que dan lugar a nuevas configuraciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se nutren de las posibilidades que brinda cada modalidad y dan lugar a construcciones creativas y situadas. Como menciona Maggio, M. (2022) el diseño de las prácticas de enseñanza tendrá que articular lo sincrónico y lo presencial en forma antes no exploradas, que vayan más allá de las definiciones o porcentajes de cada una de estas instancias, para dar lugar a la exploración y la creación de nuevas posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/modelos-hibridos-en-escenarios-educativos-en-transicion/>
- Anijovich, R. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Antonio Machado Libros S.A.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., y Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.

Hodges, C. y otros (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. En Internet: <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensenanza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-ladiscusio%CC%81n.pdf>.

Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Preingreso para Mayores de 25 años sin título de nivel secundario en tiempos virtuales

Ernesto Pedro Cerdá¹, Miriam Gladys López², Haydée Esther Meloni³ y Adriana Marisel Moyetta⁴

Resumen

El Preingreso para Mayores de 25 años sin título de nivel secundario se desarrolla en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde 1996.

La virtualidad del año 2020 obligó a tomar ciertas decisiones que con la utilización de herramientas sincrónicas y asincrónicas, posibilitó desarrollar, con dificultades, las etapas que el preingreso implica. Para ello se consideraron características económicas, sociales y tecnológicas de los destinatarios.

1 Ernesto Pedro Cerdá: Profesor en Ciencias de la Computación, Analista en Computación y Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación; Ayudante de Primera efectivo; Facultad de Cs. Exactas, Fco.-Qcas. y Naturales; Integrante de la Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de Secretaría Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto; ecerda@exa.unrc.edu.ar

2 Miriam Gladys López: Profesora en Educación Especial; Integrante del Área de Planes de Estudio y del Preingreso para Mayores de 25 años sin título de nivel secundario de Secretaría Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto, mlopez@ac.unrc.edu.ar

3 Haydée Esther Meloni Profesora en Psicopedagogía; Integrante del Área de Planes de Estudio y del Preingreso para Mayores de 25 años sin título de nivel secundario de Secretaría Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto, hmeloni@ac.unrc.edu.ar

4 Adriana Marisel Moyetta: Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Hipermediales; Integrante de la Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de Secretaría Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto, amoyetta@ac.unrc.edu.ar

Desde hace varios años en el preingreso se utilizan tecnologías asincrónicas que tomaron otro valor pedagógico durante el 2020 y 2021, ya que la interacción en las aulas debió mudarse a una pantalla, con mediación tecnológica y en tiempos sincrónicos o asincrónicos. En cuanto a lo sincrónico, se generaron espacios a través de videoconferencias para propiciar la comunicación entre docentes y estudiantes.

Se detectaron limitaciones significativas del preingreso en la virtualidad, en particular en el 2020, debido al desconocimiento, falta o poco uso de la tecnología. La tutorización académica y el acompañamiento en el vínculo afectivo fueron cruciales para los estudiantes. A medida que el preingreso avanzaba en el 2020 y luego en el 2021, estas limitaciones se transformaron en fortalezas que se fueron capitalizando para permitir un desempeño más fluido.

En la vuelta a la presencialidad, sostenemos de manera virtual el proceso de inscripción, la recepción de la documentación y los talleres de Tecnología Educativa. Además, se mantienen aulas virtuales para la comunicación y registro/evaluación de actividades en los módulos disciplinares.

Palabras clave: Preingreso - Mayores - Virtualidad - Sin secundario.

Abstract

Pre-entry for people over 25 years of age without a secondary level degree has been held at the National University of Río Cuarto since 1996.

The virtuality of the year 2020 forced to make certain decisions that with the use of synchronous and asynchronous tools, made it possible to develop, with difficulties, the stages that Pre-entry implies. For this, economic, social and technological characteristics of the recipients were considered.

For several years in Pre-entry, asynchronous technologies have been used that took on another pedagogical value during 2020 and 2021, since interaction in the classrooms had to move to a screen, with technological mediation and in synchronous or asynchronous times. Regarding the synchronous, spaces were generated through videoconferences to promote communication between teachers and students.

Significant limitations of virtual pre-admission were detected, particularly in 2020, due to ignorance, lack or little use of technology. The academic tutoring and the accompaniment in the affective bond were crucial for the students. As Pre-Entry progressed in 2020 and then in 2021, these limitations became strengths that were capitalized on to allow smoother performance.

On the return to face-to-face, we virtually support the registration process, the receipt of documentation and the Educational Technology workshops. In addition, virtual classrooms are maintained for communication and registration/evaluation of activities in the disciplinary modules.

Keywords: Pre-admission - Seniors - Virtuality - Without high school.

Breve reseña histórica del Preingreso

En Argentina en 1995 se sancionó la Ley 24521, denominada Ley de Educación Superior. Una de las partes constitutivas de la misma es la referida al ingreso. En el artículo número 7 se menciona

la posibilidad de incluir en el nivel superior a todas aquellas personas adultas que contando con la preparación suficiente, deseen iniciar sus estudios aunque no hayan podido terminar sus estudios secundarios.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) desde el año 1995 lleva adelante sin interrupciones el Preingreso para Mayores de 25 años sin título de estudios secundarios, que antes se denominaba Programa Excepcional de ingreso para Mayores de 25 años sin título de estudios secundarios.

Durante los años 2020 y 2021 en tiempos de virtualidad, se llevaron a cabo cambios importantes en cuanto a la metodología para que el preingreso se desarrollara. Los mismos serán abordados en este trabajo.

Recuperando el recorrido del preingreso, en el mes de diciembre del año 1995, la UNRC lo reglamentó a través de la Resolución del Consejo Superior N° 306/95. Así se decidió solicitar a quienes manifestaran interés, una serie de requisitos básicos (en cuanto a edad, alcance de estudios realizados, experiencia laboral), documentación formal, una entrevista personal y la aprobación de una evaluación.

Dicha instancia de evaluación tenía dos partes. Una general para todas las Unidades Académicas cuyo objetivo era certificar competencias generales y una parte específica donde se indagaba acerca de las aptitudes y conocimientos requeridos para la carrera elegida. Para ello se les facilitaba un programa de estudios, con bibliografía donde podían acceder al contenido a ser evaluado. Los tiempos implicados en estas primeras ediciones del Programa, eran mediados de diciembre y el mes de febrero.

En el año 2000 se realizaron las primeras modificaciones al Programa a través de la resolución del Consejo Superior N°114/00.

Se incorporaron instancias de apoyo sistemático en los procesos de estudio de los postulantes, se modificó la documentación solicitada y se definió un nuevo cronograma de actividades, implicando las mismas desde agosto hasta fines de diciembre.

Las instancias de apoyo eran a través de talleres sobre Información Académica, Iniciación a la vida universitaria y Orientación vocacional y Estrategias de Aprendizaje. Y durante un período de dos meses, desde las Facultades se brindaban espacios de consulta para las instancias evaluativas.

En diciembre del 2021 la propuesta se consolida considerando los últimos cambios en su metodología y alcance, a través de la resolución del Consejo Superior N° 379/21. La misma implica formalizar características que se venían desarrollando desde hace un tiempo, pero no se encontraban circunscritas en un acto resolutivo.

Así, desde hace varios años el preingreso se organiza en cinco etapas, cuatro secuenciales y una paralela, que implican un trabajo sostenido durante todo el año académico por parte del equipo de Secretaría Académica. La difusión de la propuesta y el proceso de preinscripciones; el desarrollo de talleres llevados a cabo por integrantes de la Secretaría Académica; el dictado de módulos con contenidos generales de las disciplinas -determinados por las Secretarías Académicas de cada Facultad-; la recepción de la documentación y por último, la inscripción en carreras y elaboración de resoluciones de acreditación de las personas que cumplieron con todos los requisitos, para estar en condiciones de ingresar como estudiantes regulares en la UNRC, y de reconocimiento de los equipos docentes.

El preingreso durante la virtualidad

Cuando a mediados de marzo del 2020 se decretó el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) el equipo responsable del preingreso se encontraba definiendo estrategias de difusión e inscripción y organizando el cronograma de los primeros talleres. Pero a partir de la decisión nacional de comenzar todas las tareas de manera remota, se debió realizar una mirada integral de la propuesta y estructurar el preingreso totalmente virtual por lo que las etapas planificadas sufrieron cambios sustanciales.

En esa mirada uno de los factores que se tuvo en cuenta, es que existen un sin número de situaciones que complejizan la posibilidad de estudiar de la población de «mayores de 25 años sin estudios de nivel secundario». Variables como cuestiones familiares, económicas y sociales adversas, y fundamentalmente el contar con tecnologías no actualizadas sumado a la falta de conocimiento del uso de las mismas, fueron un desafío al pensar el preingreso en formato de virtualidad y puso al equipo en una situación problemática que se tuvo que resolver considerando todos estos aspectos antes mencionados.

A continuación, se detalla cada etapa del preingreso y cómo el equipo responsable con el acompañamiento de las autoridades de la Secretaría Académica, fue definiendo estrategias y tomando decisiones, para que la propuesta mutara a la virtualidad.

La primera etapa como se indicó, consiste en la difusión de la propuesta y las preinscripciones. Por calendario académico -determinado por el Consejo Superior cada año-, estas últimas se desarrollan entre mediados de abril a mediados de mayo. Esto implica una fuerte difusión previa que inicia a mediados de febrero, por los distintos canales de comunicación institucionales (sitio Web de la UNRC, la página oficial del Programa: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/my-25.php> y perfil de la red social Facebook) y en otros medios de comunicación externos a la universidad.

Para realizar esta actividad de difusión cada año se trabaja de manera conjunta con el equipo de Comunicación Académica. En particular, en el año 2020 se realizó un folleto específico del Preingreso, tomando fotografías a estudiantes que ya están cursando sus carreras universitarias y que habían ingresado por esta modalidad. Ante la imposibilidad de compartir los folletos realizados en papel y a color pleno, se utilizaron de manera digital para socializar por redes.

Mientras se llevaban a cabo estrategias de difusión, se definían alternativas para la preinscripción que históricamente se desarrollaban de manera presencial en el campus. Durante el 2020 y el 2021 se llevaron de manera virtual al no haber otra posibilidad, y así se decidió que fuera el proceso de preinscripción de ahora en adelante.

En el año 2020 y a partir del trabajo conjunto con profesionales de la Unidad de Tecnología de la Información dependiente de la Secretaría General (UTI) de la UNRC, se consolidó un formulario de inscripción integrado al Sistema de Información de la Universidad. Esto posibilita a las y los aspirantes, por un lado, contar con un registro previo en dicho sistema y acceder a herramientas tecnológicas que la institución dispuso desde el inicio del ASPO para la virtualidad. Por otra parte, esta alternativa de preinscripción posibilita al equipo de Secretaría Académica a cargo del preingreso, gestionar con detalle la información de las y los estudiantes aspirantes de forma tal que el proceso final de inscripción a la carrera, una vez que la persona supere las instancias evaluativas en diciembre, lo complete con todos los datos ya validados y de forma simple. Otra de las mejoras que estipula este sistema es la posibilidad de mantener institucionalmente estadísticas, teniendo registro fidedigno de aquellos interesados que ingresaron a la Universidad a través de este preingreso. Este es un escollo que nos atravesó durante muchos años de implementación, ya que una vez que el o

la estudiante mayor de 25 ingresa a la Universidad, se suma al grupo general de estudiantes y es complicado realizar un seguimiento de su trayecto por la Universidad.

Desde hace seis años, cuando el período de preinscripciones culmina, se genera un grupo cerrado en la red social Facebook para sostener la interacción/comunicación con las personas interesadas, siendo este espacio actualizado y coordinado por el equipo responsable de la Secretaría Académica. Este grupo cobró una particular relevancia y necesidad durante los dos últimos años.

Cabe destacar que en el año 2020 ante la incertidumbre generada por la imposibilidad de un preingreso presencial, se rediseñó un material audiovisual realizado con profesionales de UnirioTV, adecuándose a las características de la propuesta en la virtualidad. Esto fue modificar cuestiones relacionadas a la recepción de documentación, la modalidad de los talleres y de los módulos disciplinares. Fue compartido en el grupo cerrado de Facebook mencionado anteriormente.

La etapa que continúa y de manera secuencial, es la de *organización y desarrollo de talleres de la Secretaría Académica* y que inicia cuando termina el proceso de preinscripciones a fines de mayo.

Desde el año 2016 la propuesta se amplió y se sumaron los talleres de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a los ya existentes de Comunicación Académica y Orientación Vocacional y Estrategias de Aprendizaje.

La interacción en las aulas durante los talleres es pensada como «escenarios de participación grupal, donde se discuten ideas, se analizan casos, se presentan informaciones» (Zangara, A. y Sanz, C., 2012, pág. 3) debió reinventarse durante la pandemia y mudarse a una pantalla, con mediación tecnológica y en tiempos sincrónicos o asincrónicos. Por ello los talleres de TIC se convirtieron en espacios de particular relevancia durante los dos años de virtualidad, constituyéndose en una instancia para que las personas conozcan y afiancen el uso de la tecnología, considerando que como institución la Universidad debe garantizar el acceso de todos/as a los avances tecnológicos y de la mejor manera. Desde esta línea de pensamiento se plantean los procesos de los talleres que mencionaremos con la idea de potenciar competencias para los aprendizajes y como sostiene García Sánchez et al (2017), generar construcciones para la vida misma.

Los talleres de TIC comprenden 3 encuentros y son desarrollados por integrantes de la Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa. El primero es a principios de junio siendo el primer encuentro/taller del Preingreso e involucra trabajar sobre la tecnología en la vida cotidiana y el uso del correo electrónico, una herramienta muy utilizada en el ámbito académico y sobre la cual debemos periódicamente insistir y retomar para un uso adecuado. Este taller durante el año 2020 fue un momento crítico en el Preingreso, ya que fue el primer contacto (tanto de docentes como de estudiantes) con las videoconferencias, herramienta sincrónica que se decidió utilizar para todos los talleres durante el 2020 y el 2021. Las videoconferencias fueron programadas repitiéndose en franjas horarias y se grabaron y compartieron, quedando como material de consulta. Una ardua tarea de tutorización por parte de quienes integramos el Preingreso en la Secretaría Académica, permitió que paulatinamente las y los estudiantes fueran superando sus dificultades tanto de acceso como de uso y participar de manera plena y con mayor fluidez en todas las videoconferencias realizadas.

El segundo taller se desarrolla antes del inicio de los módulos disciplinares y es sobre la búsqueda y validación de información en Internet, y en diciembre se comparte el último encuentro donde se profundiza sobre investigación en redes y se acompaña el proceso de inscripción web a las carreras elegidas, para quienes han cumplimentado todas las etapas del Preingreso.

Para el desarrollo de los talleres el equipo elabora recursos educativos digitales (presentaciones, guías de lectura, videos, etc.), y realiza la validación de sitios y la propuesta de artículos de lectura sobre las temáticas abordadas y se incentiva mediante actividades a que las y los estudiantes compartan artículos al respecto.

Luego del primer taller de Tecnología, se llevan a cabo durante dos semanas seguidas los talleres de Comunicación Académica y Orientación Vocacional, desarrollado por integrantes de ambas áreas de Secretaría Académica.

En las últimas ediciones del preingreso y por el contacto sostenido año tras año, se evidencian ciertas características específicas del perfil de postulantes: experiencia escolar remota o escasa, falta de sistematicidad en la actitud hacia el estudio, desconocimiento de aspectos vinculados a la cotidianidad de la vida universitaria, dificultades para establecer vínculos de compañerismo, dudas referidas a la elección de una carrera, falencias en la reflexión metacognitiva con relación a las competencias requeridas por el estudio universitario, entre otros aspectos; todo lo cual amerita la implementación de estrategias comunicacionales, de tutorización, además de justificar la obligatoriedad de las actividades.

En Sanchez Malo, A y otros (2021) Quattrocchi P.(2014), sostiene que *aprender a orientarse* no está libre de dificultades y es esto *qué hay que aprender* para proyectarse hacia el futuro. Es por ello que los talleres de Comunicación Académica y Orientación Vocacional, se consolidan como un espacio notable de socialización e intercambio que promueve la producción de significado sobre el mundo, la relación con otros, el propio deseo y la realidad educativa-laboral.

Así es como profesionales de Orientación Vocacional y Comunicación Académica, a través de distintas actividades trabajan lo que representa la Universidad como institución educativa, dialogan sobre lo que significa estudiar en ella, la vida universitaria y brindan información detallada sobre la propuesta formativa para que puedan tener un panorama amplio en el cual elegir la carrera de su interés; opciones que ayudarán a delimitar los grupos por Facultad al igual que reajustar sus expectativas iniciales respecto de la prosecución de estudios en la universidad. Algunas personas, que manifiestan cierta inseguridad sobre lo que desean estudiar, realizan luego actividades de orientación vocacional.

Durante los años 2020 y 2021 los encuentros fueron sincrónicos, con las herramientas que ya mencionamos en los talleres de tecnología. En esos espacios de videoconferencias, se compartieron producciones audiovisuales sobre las carreras que ofrece la UNRC y sobre la vida y cultura universitaria y la difusión de guías con propuestas educativas variadas de nuestra ciudad, además de las que propone la propia universidad.

Luego de estos dos talleres mencionados, se lleva a cabo el de Estrategias de Aprendizaje desarrollado por la profesional a cargo de esa área. En el mismo se trabajan contenidos sobre lo que es estudiar y aprender, la lectura, escritura y estrategias para estudiar.

La importancia de este taller radica en que, generalmente, quienes se han inscripto en el preingreso hace varios años han dejado los estudios secundarios o primarios. Es por ello que uno de los objetivos de Estrategias de Aprendizaje es introducirlos en los procesos de estudio y de aprendizaje que desarrollarán en su futura vida universitaria, ya que muchas de las dificultades, temores y ansiedades que se les presentan a las y los estudiantes, durante el primer año de estudios suelen estar relacionadas con las nuevas exigencias que deben afrontar en esta etapa.

Dadas las características específicas del perfil del estudiante antes mencionadas, se hace necesario profundizar en esta temática, como lo estipula el taller de Estrategias, para que la afirmación de

Beltran en Kohler Herrera, J. (2005) «Las estrategias de aprendizaje no sólo entrenan la capacidad de aprender y resolver problemas, sino que esto en sí mismo implica el desarrollo intelectual del estudiante, la potencialización de sus habilidades...», sea el objetivo fundamental a perseguir en el preingreso.

Para la realización de este taller se cuenta con un material de estudio mediado que se brinda a los estudiantes y que es recuperado en forma conjunta durante el desarrollo de los encuentros por parte de la docente a cargo. Durante el 2020 y el 2021 los mismos también fueron sincrónicos, con actividades a desarrollar por parte de las y los estudiantes que debían entregar vía correo electrónico, reforzando así el uso de esta herramienta.

En la totalidad de los talleres mencionados participan todas y todos los inscriptos, con asistencia obligatoria.

Durante los años 2020 y 2021 además del uso de herramientas sincrónicas como las videoconferencias, se contó con espacios de interacción asincrónica (aparte del grupo cerrado de Facebook) y que fueron las aulas virtuales en Classroom. Estas aulas permitieron socializar novedades, materiales de estudio en diversos formatos digitales entre los que se encontraban actividades de enseñanza y aprendizaje, posibilitar el trabajo colaborativo, fijar y regular plazos, como así también dejar registro de los avances académicos de cada uno de los aspirantes.

Otra etapa que comprende el preingreso es la de *recepción de la documentación*. Desde el año 2020 la misma se recibe de manera virtual y así será para las próximas ediciones. A partir de que las personas se preinscriben, pueden enviarla a través del correo electrónico que posee el preingreso, por lo que se podría decir que es una etapa paralela a las demás. Una vez recibida, entra en un circuito de validación y si está incompleta o errónea se sigue asesorando mediante correos a las personas. Este proceso en el año actual ha tenido como fecha tope de recepción el 1 de octubre.

La penúltima etapa comprende el *desarrollo de los módulos disciplinares* e inicia luego del receso invernal, desde fines de julio a fines de noviembre. Por ello en julio se realiza una preinscripción a las carreras y así el grupo total de estudiantes se divide por Facultades.

Esta etapa del preingreso está a cargo de los equipos de docentes tutores de cada Unidad Académica. Desde el equipo de Secretaría Académica se establece el contacto desde el mes de junio con ellos, se realizan reuniones de trabajo para compartir información general sobre el preingreso y sobre el grupo de personas interesadas en las distintas facultades. Los equipos disciplinarios brindan clases de apoyo a través de la realización de 4 a 5 encuentros finalizando con una evaluación e instancia de recuperatorio en caso de ser necesario.

La evaluación de los módulos es para certificar los conocimientos de las personas, que deben aprobar para avanzar al siguiente espacio curricular y aprobar la totalidad de ellos, sin excepción, para culminar formalmente el Preingreso.

Al igual que los talleres de la segunda etapa, los módulos disciplinares durante la emergencia sanitaria, se dieron mediante los espacios sincrónicos y asincrónicos habilitados y gestionados por la Secretaría Académica.

Cabe resaltar en este punto que algunas y algunos docentes colaboradores nos acompañan desde hace varios años, aportando sugerencias y generando así un espacio de colaboración enriquecedor. Desde hace más de diez ediciones se reconoce su participación con una resolución rectoral y desde este año a partir de la resolución del Consejo Superior N°379/21 además se les reconocerá económicamente.

Cuando finaliza el desarrollo de los módulos, con las actas en mano y la documentación exigida por el preingreso, llega la última etapa que consiste en *la inscripción en las carreras de la Universidad* para cada persona que ha culminado satisfactoriamente la propuesta. Esto es, si aprobó todos los módulos disciplinares y presentó la documentación solicitada, entonces está en condiciones de ingresar a la Universidad cumplimentando el proceso de inscripción que inicia en el mes de diciembre hasta el mes de febrero.

A modo de cierre

El recorrido por todos estos años del preingreso, nos ha permitido vivir variadas anécdotas y situaciones inolvidables. Generalmente la población de interesados, se caracteriza por ser personas adultas, con familias a cargo y trabajos que los transforman en sostén de hogar, a lo que se le suma el intentar comenzar a estudiar después de varios años de no hacerlo, por lo tanto, la ansiedad, los temores e incertidumbres se apropian de ellos. Así el acompañamiento pasa a ser no sólo de apoyo académico sino afectivo, fundamentalmente de escucha, de situaciones complejas, de sueños que se pueden hacer realidad, de deseos postergados y la posibilidad de concretar lo tan añorado como es tener un título universitario.

La virtualización de la educación durante los años 2020 y 2021 generó desafíos inimaginables para este preingreso, para el equipo a cargo, para los equipos colaboradores, para los equipos de los módulos disciplinares y principalmente para quienes se animaron a sumarse a la propuesta con la expectativa de ingresar a estudiar a la Universidad, sin haber terminado en su momento los estudios secundarios.

Se destacan ciertas limitaciones significativas en particular durante la primera etapa del preingreso en el 2020, debido al desconocimiento o poco uso de las herramientas tecnológicas por parte de los aspirantes, la demanda excesiva para los dispositivos tecnológicos o la falta de ellos, la poca o nula conexión a Internet, al igual que factores anímicos, económicos y de salud. En un contexto de incertidumbre, de encierro, de aislamiento y dificultades económicas fue necesario sostener aún más el vínculo académico-afectivo.

Durante la etapa de virtualización fue necesario resignificar el uso de herramientas asincrónicas. Varias de ellas ya se venían utilizando, aunque no hubieran sido pensadas específicamente para la educación, pero fue necesario rediseñarlas con una mediación para el contexto de virtualidad que nos atravesó. En cuanto a las herramientas sincrónicas, fueron realizándose ajustes en las utilizadas y se decidieron algunos cambios, pensando en las posibilidades tecnológicas del grupo destinatario de la propuesta.

Cabe destacar que con la vuelta a la presencialidad en este 2022, se ha mantenido de manera virtual la preinscripción al preingreso y la recepción de documentación (será así para futuras ediciones) y el desarrollo de los talleres de Tecnología; estos últimos ante la imposibilidad institucional de brindar un espacio para recibir a más de 90 personas y considerando que al momento de los dos primeros talleres existía aún la restricción de distanciamiento en los espacios cerrados. En cambio, los restantes talleres y los módulos disciplinares volvieron a la presencialidad plena.

En este último caso, el de los módulos, las aulas en Classroom se siguieron manteniendo activas para la comunicación docente - estudiantes y para la publicación de materiales de estudio, consignas de trabajo y los resultados de las evaluaciones. Por último, de este devenir de educación virtualizada, advertimos ciertas consecuencias en cuanto al ideario respecto de la Universidad y en particular de este preingreso, por lo que hay una necesidad constante de aclarar sus principales características en cuanto a presencialidad y obligatoriedad.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México
- Córdoba, C., Macha, M. e Imperiale, M. (s/f). *El ingreso de los mayores de 25 años a la educación superior en Argentina (1995- 2009)*. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso3/Cordoba.doc>. Consultado el 6 de agosto de 2021.
- CastroNovo, A. (2009). Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes; Argentina. http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MAMIC/031716_CastroNovo.pdf. Consultado el 1 de septiembre de 2021.
- García Sanchez, M., Reyes Añorve, J. y Godínez Alarcón, G. (2017). *Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos*. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*. ISSN: 2335-7972. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6255413>. Consultado el 9 de septiembre de 2021.
- Kohler Herrera, J. (2005). *Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular*. *Liberrabit*, 11(11), 25-34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004&lng=pt&tlng=es. Consultado el 20 de noviembre de 2021.
- Sanchez Malo, A., Nieva, M. E, Cervetto, J., Gallo, M. y Luján, S (2021). *Intervenciones situadas en Orientación Vocacional: la presencia virtual en 50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional. Construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/11/978-987-688-463-1.pdf> Consultado el 20 de noviembre de 2021.
- Zangara, A. y Sanz, C. (2012). Aproximaciones al concepto de interacción educativa. JAUTI 2012 | I Jornadas de Difusión y Capacitación de Aplicaciones y Usabilidad de la Televisión Digital Interactiva. RedAUTI | Red de Aplicaciones y Usabilidad de la TVDi | 512RT0461 | CYTED

Documentos consultados

- La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN - UNESCO (2008). Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf. Consultado el 1 de diciembre de 2021.
- Resoluciones del Consejo Superior de la UNRC sobre el Programa Excepcional de Ingreso Mayores de 25 años sin título de estudios secundarios N° 305/96, 114/00 y 159/04. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Resoluciones del Consejo Superior del Programa de Ingreso, continuidad y egreso: N° 380/15 (período 2015-2019) y N° 054/20 (período 2019-2023). Universidad Nacional de Río Cuarto.

La formación de los estudiantes residentes de los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia

Rosana Cecilia Chesta¹

Resumen

Desde los tópicos de la III Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO 2018) y, la Agenda 2030 (Naciones Unidas 2018), cuyos objetivos de desarrollo sostenibles posicionan a la educación superior en temas como el acceso, la calidad y la formación, nos detenemos en la misión social de la universidad que se encuentra atravesada por múltiples tensiones.

La pandemia instaló con más fuerza la discusión sobre la educación en la agenda pública, ayudando a visibilizar el valor del trabajo docente y la importancia de los procesos de socialización que acontecen en las instituciones educativas. Indagamos en la formación de los estudiantes de nivel superior, en especial, en la situación acaecida en los años 2020 y 2021 en el espacio de Práctica de 4° año de los Profesorados de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, donde en un contexto dinámico y de incertidumbre, se sostuvo el vínculo educativo y la realización de las prácticas.

1 Prof. y Lic. en Educación Inicial, Esp. en Constructivismo y Educación, Doctorando en Educación, Prof. Adjunta en Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial, Taller de inserción Profesional II y Ciencias Naturales y su Didáctica; U.N.R.C. rosanachesta@gmail.com

Se analizan algunos artículos de investigación de organismos nacionales, internacionales y de autores especializados para ayudar a comprender los aspectos en esta nueva normalidad de educación superior, que combina la educación virtual, presencial y remota, con espacios de prácticas profesionales distintos a las que se venían realizando. Como cierre se inicia una mirada retrospectiva de la experiencia transitada durante la pandemia, a los fines de valorar la posibilidad de darle continuidad a algunas de las estrategias implementadas durante la imposibilidad de la educación presencial.

Palabras clave: Formación docente - Educación inicial - Pandemia.

Abstract

From the topics of the III Regional Conference on Higher Education (UNESCO 2018) and the 2030 Agenda (United Nations 2018), whose sustainable development objectives position higher education on issues such as access, quality and training, we stop in the social mission of the university that is crossed by multiple tensions.

The pandemic more strongly installed the discussion about education on the public agenda, helping to make visible the value of teaching work and the importance of the socialization processes that take place in educational institutions. We investigated the training of higher level students, especially, in the situation that occurred in the years 2020 and 2021 in the 4th year Practice space of the Initial Education Teachers of the National University of Río Cuarto and the School Normal Superior Justo José de Urquiza, where in a dynamic and uncertain context, the educational link and the realization of the practices were sustained.

Some research articles from national and international organizations and specialized authors are analyzed to help understand the aspects in this new normality of higher education, which combines virtual, face-to-face and remote education, with spaces for professional practices different from those that were coming. As a closure, a retrospective look at the experience during the pandemic begins, in order to assess the possibility of giving continuity to some of the strategies implemented during the impossibility of face-to-face education.

Keywords: Teacher training - Initial education - Pandemic.

Introducción

Posicionados en tópicos relevantes de la agenda educativa actual, indagamos en la formación en tiempos de pandemia de los estudiantes de nivel superior, en especial, en la situación acaecida en los años 2020 y 2021 en el espacio curricular de Práctica de 4° año del Profesorado de Educación Inicial ofrecido por la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza y por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, donde en un contexto dinámico y de incertidumbre, se sostuvo el vínculo educativo y la realización de las prácticas.

Rinaudo, M. (2009) explica que los componentes simbólicos de las aulas trascienden sus fronteras materiales, y nos invita a profundizar las miradas y revisar el rol de los docentes de educación superior como formadores, repensado qué estamos enseñando, con qué enfoques y problemas nos acercamos a los estudiantes y, qué valores sostienen nuestras prácticas. En este sentido, se analizan algunos artículos de investigación de organismos nacionales, internacionales y de autores especiali-

zados, para ayudar a comprender aspectos de esta nueva normalidad de la educación superior, que combina la educación virtual, presencial y remota, con espacios de prácticas profesionales distintos a las que se venían realizando, considerando la posibilidad de darle continuidad a aquellas estrategias implementadas y, que son aportes significativos para la formación de grado.

El derecho a la educación en el nivel superior

A un siglo de la reforma universitaria, la III Conferencia Regional de Educación Superior- CRES (UNESCO 2018), propone ejes cuestionando el pasado, considerando el presente y definiendo estratégicamente prioridades en función de la misión de la universidad, reafirmando su potencial articulador como institución social protagónica en la apuesta local-nacional-regional. Así se da la definición de nuevas líneas estratégicas que recrean las tradiciones de autonomías, transformación social, antiautoritarismo, democracia, cogobierno, laicidad, libertad de cátedra, creación científica, y fundamentalmente, la incidencia política fundada en el conocimiento y la razón, a favor del bienestar de los pueblos, como modo de reconstruir la identidad de la universidad latinoamericana.

Frente a las desafiantes necesidades actuales señaladas en la Agenda 2030, aprobada por las Naciones Unidas en 2018, los objetivos de desarrollo sostenibles, posicionan a la educación superior en temas como el acceso, la calidad y la formación.

Desde su misión social, la universidad se encuentra atravesada por múltiples tensiones y se viven circunstancias favorecedoras para lograr una alianza más sólida, que posibilite, desde la formación del profesional social, avanzar hacia los cambios necesarios, con la idea de crear sociedades más justas e inclusivas, tendientes a alcanzar un desarrollo sustentable de los países de la región, y de este modo fortalecer los dispositivos que hagan posible la integración regional. (Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D. y Rotstein, A., 2009).

Núñez, P. (2020) sostiene que la pandemia ha instalado con más fuerza la discusión sobre la educación en la agenda pública, ayudando a visibilizar el valor del trabajo docente y la importancia de los procesos de socialización que acontecen en las instituciones educativas, dejando en evidencia las profundas desigualdades que ya existían, como la falta de dispositivos tecnológicos, los problemas de conectividad, la carencia de espacios físicos adecuados, las ayudas pedagógicas y materiales educativos.

Ruiz, G. (2020) analiza el ejercicio del derecho a la educación desde el enfoque de los derechos humanos y las obligaciones estatales, en función de su contenido y en términos pedagógicos, referidos a la formación y el aprendizaje, identificando algunos indicadores encuadrados en el contexto producido por la pandemia del Covid-19. Realiza un análisis en sentido macro a partir de los datos globales y, un análisis micro al contemplar los efectos en los sistemas y en las instituciones de todos los niveles educativos. Pone en tensión la celeridad con los gobiernos implementaron plataformas digitales como parte de programas de educación a distancia y, cómo esto ha afectado la formación de las personas. Plantea los desafíos para garantizar el ejercicio del derecho humano a la educación y algunos de los escenarios generados.

Las prácticas en la formación docente

Diferentes autores expresan que la formación que ofrecen las instituciones formadoras al futuro profesional de la educación, le dan una visión teórica desde las corrientes pedagógicas, pero no se aborda suficientemente las relaciones con las dificultades y exigencias de la práctica que deberá asu-

mir el docente en ejercicio (Cámpoli, O. 2004; Cuenca, R. 2014; Pogré, P. 2004). De allí que es en la práctica donde acontece el aprendizaje de la profesión, y en muchos casos se hace sin ser mediada por la reflexión crítica de la relación con la teoría. Esto último, lejos de incorporar innovaciones a la práctica educativa, propicia la repetición sin sentido de cuestiones instituidas, lo cual impacta en las trayectorias educativas de los estudiantes en formación y perjudica los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Spakowsky, E. (2006) explica el trayecto de residencia como una categoría espacio- temporal en la que se articulan dimensiones subjetivas y objetivas del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes en interacción con los otros agentes como el grupo de pares, los docentes de sala, los docentes de residencia y, los demás integrantes de la institución (padres, directivos, personal auxiliar, de maestranza, etc.). La autora reconoce tres fases en el trayecto de formación docente: la biógrafa escolar, el trayecto de formación profesional inicial y, la socialización laboral. Sanjurjo, L. (2002) da cuenta de las características de la práctica docente en general, y de la residencia, en particular, como: complejidad, simultaneidad, diversidad, singularidad, lo que requiere de intervenciones donde se ponen en juego las propias estrategias.

Las prácticas de formación docente son definidas como aquellas que:

...implican una progresión gradual de primero a cuarto año..., que incluye el conocimiento de las diferentes realidades institucionales, modalidades y/o niveles, sus historias y proyectos, la aprobación de procedimientos y herramientas teórico- metodológicas de la investigación educativa, a través de la observación, registro, entrevistas, análisis de fuentes y documentos, entre otros, y la colaboración en proyectos institucionales, el acompañamiento del docente en el aula, prácticas de ayudantía, prácticas tutoriales y prácticas de residencia. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2011, p.1)

Todo esto implica una complejidad de acciones como «observar», «diseñar», «hacer», fundamentando el «para qué» y el «por qué» de las decisiones pedagógicas que se asumen. En el estudiante de práctica de cuarto año confluyen una serie de cuestiones, como la trayectoria educativa formal, las experiencias de educación no formal (actividades artísticas, deportivas, de participación en ONG, de gestión cultural, religiosas, etc.), las experiencias laborales (algunos estudiantes ya se desempeñan como auxiliares docentes en jardines maternas de gestión privada) y las prácticas de formación docente a lo largo de primero, segundo y tercer año. Las investigaciones plantean que la formación docente inicial no deberá centrarse solamente en cuestiones disciplinares, sino que es imprescindible fomentar la promoción de prácticas culturales que permitan valorar el patrimonio cultural y el desarrollo de talentos únicos en cada futuro docente de nivel inicial, como modo que ellos puedan considerar de la misma manera a los niños a quienes acompañarán en la construcción de sus aprendizajes.

La educación superior en contexto de pandemia

Debido a la situación sanitaria producida por el COVID-19 se modificó la vida de las personas en general y los estados tomaron medidas sanitarias para evitar la propagación del virus, como el confinamiento, la restricción de la circulación, el cierre de fronteras, la suspensión de ciertas actividades que implicaban interacciones masivas y traslados de personas, entre las que estuvo la interrupción presencial de la asistencia a clases en todos los niveles educativos, inicial, primario, medio , y superior.

UNESCO (2020), indica que la interrupción de actividades educativas presenciales afectó a 1500 millones de personas. Argentina, por decreto presidencial indicó la suspensión de las clases presenciales en el nivel inicial, primario, secundario y superior a partir del 17 de marzo de 2020, lo que condicionó según UNESCO (2020), los procesos de aprendizaje de más de 14 millones de estudiantes.

UNICEF (2020) realizó una encuesta en nuestro país cuyos datos ponen de manifiesto cómo las desigualdades y las dificultades en amplios sectores de la sociedad argentina de acuerdo a la disponibilidad de recursos tecnológicos y al acceso a conectividad, ha sido un condicionante clave de los procesos educativos en la época de pandemia. El 37% de los encuestados indican que cuentan con un dispositivo tecnológico (computadora, Tablet, celular, etc.) para realizar sus tareas escolares, mientras que el 18% no disponen de conectividad en sus lugares de residencia.

Ante esta situación no elegida y ante el desafío de darle continuidad a los procesos educativos en el nivel superior, se produjeron mayores niveles de autonomía y, un compromiso mutuo entre los estudiantes y los docentes, que se comprometieron en pensar la práctica sin la posibilidad de ir presencialmente a los jardines de infantes. Se establecieron relaciones dialógicas entre la teoría y la práctica de acuerdo a cómo se pudo gestionar la enseñanza en el nivel superior y cómo se pudo realizar la articulación con los espacios de práctica profesional docente en los jardines de infantes asociados, con el acompañamiento de los docentes y directivos orientadores de acuerdo al modo en que lo fue regulando el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Las prácticas en la formación docente en el contexto de pandemia

En este complejo e incierto contexto, se asumió el compromiso de llevar adelante las prácticas y no reprogramarlas para años venideros, considerando que dentro de las condiciones impuestas por la pandemia muchos estudiantes de nivel superior volvieron a residir en sus pueblos y ciudades de origen por la inadecuada situación socio económica. La formación necesitó contextualizarse en los procesos sociales, económicos y culturales más amplios y, surgió la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza mediadas por las tecnologías educativas. Las decisiones de cómo dar las clases de las asignaturas del trayecto de práctica profesional docente del profesorado fueron atravesadas por el virus y las limitaciones que éste impuso. La imposibilidad de encuentros en las instituciones nos interpela como profesores a generar diferentes estrategias de formación como: observación de videos, entrevistas a través de plataformas digitales, diseño y construcción de escenarios lúdicos de enseñanza, elaboración de juegos, juguetes, objetos mediadores como títeres, a partir de la utilización de materiales descartables y reciclados, etc. Estrategias que también fueron condicionadas por las desigualdades y las posibilidades reales de los estudiantes de nivel superior de entrar a una plataforma, mandar un audio, un video, una foto o un texto. Estas desigualdades visibilizadas y profundizadas en la pandemia también entraron en juego en el proceso de formación, lo limitaron, pero también lo enriquecieron con acciones creativas, palabras, textos y fotos que conformaron una sinfonía de múltiples modos de enseñar y de aprender.

La práctica docente en los Profesorados de Educación Inicial en 2020

El año 2020 se caracterizó por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) provocado por la pandemia del Covid-19. Los niños y niñas inscriptos en el Nivel Inicial en la provincia de Córdoba y específicamente en la ciudad de Río Cuarto, asistieron de manera presencial a los jardines de infantes sólo las dos primeras semanas y el resto del año recibieron educación remota. Fue un año de transición, donde se realizó un trabajo virtual y articulado con los jardines de infantes dependientes

de la misma unidad, en el caso de la Escuela Normal con el Jardín de Infantes Clodomira Vera y en el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto con el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. Los estudiantes del profesorado tuvieron oportunidad de realizar sus prácticas mediante estrategias acordadas al interior de las instituciones formadoras, no contaron con la posibilidad de insertarse en una sala de jardín de infantes para realizar su residencia, e hicieron un trabajo colaborativo con los docentes coformadores de las instituciones educativas, elaborando diseños de planificaciones con recursos audiovisuales para ser ofrecidos en la virtualidad. Se realizaron adecuaciones educativas de acuerdo a la situación, se revisaron formas de decir y de hacer y, se priorizaron contenidos a enseñar. Además, se construyó una forma de relacionarse con las familias, quienes fueron mediadores de la propuesta de enseñanza, y comunicadores de los registros de aprendizajes de sus hijos, enviando fotografías de dibujos, audios o grabaciones.

Como equipo de docentes a cargo de este espacio de formación, nos cuestionamos acerca de cómo podíamos transformar esta situación que no habíamos elegido en una oportunidad para mejorar la práctica educativa, y nos preguntamos: ¿Qué hacíamos con los estudiantes de práctica?, ¿Pensábamos en una estrategia para que pudieran cursar la asignatura o la dejábamos abierta para el próximo año considerando la posibilidad de la presencialidad?, ¿Llevábamos adelante el programa tal cual como lo teníamos diseñado al comienzo del año o lo modificamos de acuerdo al nuevo contexto?, ¿De dónde podíamos recuperar experiencias de práctica profesional en el nivel inicial?, ¿Con qué educadores, investigadores, pedagogos, etc. nos podíamos contactar para conocer cómo se podía abordar la práctica con los niños de nivel inicial en el contexto de pandemia?, ¿Cómo hacíamos para que los estudiantes desarrollaran un proceso de aprendizaje autogestionado con encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas que propiciarán las relaciones dialógicas entre la teoría y la práctica?, ¿Cómo hacer para motivar a los estudiantes para el diseño de propuestas educativas para una educación remota?, ¿Cómo fomentar propuestas novedosas que tuvieran la identidad propia del nivel inicial, donde el juego fuera el eje central?.

A su vez surgieron obstáculos de parte de los estudiantes como: la falta de conectividad o de computadora/ celular con cámara para participar de los encuentros sincrónicos, la incertidumbre de quienes habían regresado a sus ciudades de origen, el no animarse a prender las cámaras, etc.

Así fue que mediante la colaboración entre pares y, acompañados por los docentes, los estudiantes fueron superando las dificultades y todas estas nuevas reconfiguraciones de las relaciones entre la teoría y la práctica se intensificaron con las instancias de diálogo y reflexión en los encuentros sincrónicos de interacción entre los docentes coformadores o docentes de sala, los docentes de nivel superior y los estudiantes de los profesorados. Allí se dio la articulación entre el encuadre teórico de la cátedra y el relato de las experiencias de los docentes acerca de su propio accionar y, la elaboración de diseños de planificaciones por parte de los estudiantes con recursos audiovisuales para ser ofrecidos a los niños y niñas en la virtualidad. Como cierre, y con la intención de recuperar todo el proceso transitado durante el año, invitamos a los estudiantes a que de manera colaborativa, identificaran prácticas estereotipadas o que carecían de sentido que ellos hubieran podido observar en el nivel inicial previo a la pandemia, las analizaran de acuerdo al marco teórico estudiado y realizaran propuestas de mejora de las mismas. El ciclo lectivo concluyó con una actividad metacognitiva del propio proceso de aprendizaje transitado, para recuperar no solo los aprendizajes cognitivos, sino también las emociones vivenciadas, lo cual fue socializado en encuentros sincrónicos junto a los docentes y el grupo de pares.

El nivel inicial como el espacio donde se inicia derecho a la educación mediante los procesos de alfabetización cultural y social, habilita a los niños y niñas a desplegar sus potencialidades, ofreciendo una educación a través de oportunidades lúdico expresivas.

En relación a los portales digitales, el Ministerio de Educación de la Nación (2020), generó la página web educ.ar denominado «Seguimos educando» con recursos para docentes, estudiantes y familias, junto a espacios con contenido pedagógico para todos los niveles en la televisión pública y la radio. Junto a UNICEF diseñó cuadernillos impresos para llegar a aquellos sectores rurales o urbano marginales donde los niños y las niñas no podían acceder a la educación virtual, mientras que los docentes y directivos asumieron la tarea de rediseñar sus intervenciones de acuerdo a las realidades de las familias de los estudiantes, valiéndose en muchos casos de comunicaciones por WhatsApp, audios, llamadas telefónicas, mensajes de textos. Tomaron decisiones didácticas y pedagógicas para darle continuidad a la escolaridad ante la imposibilidad de habitar las instituciones por las medidas sanitarias tomadas para controlar la pandemia, buscando otros modos de organizarse, de planificar y de seleccionar contenidos generando un clima de vinculación emocional con los estudiantes.

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2020) en colaboración a ISEP, habilitó la plataforma «Tu escuela en casa», con propuestas y orientaciones para docentes, estudiantes y familias. De manera simultánea se generaron propuestas de formación gratuitas y de manera virtual con temáticas referidas al uso de la tecnología digital, la programación, el diseño web, y el uso de aplicaciones, como modo de contrarrestar las dificultades de los docentes en el manejo y uso de las TIC.

La práctica docente en los Profesorados de Educación Inicial en 2021

En 2021 se habilitó la presencialidad de los estudiantes practicantes en la instituciones educativas, por lo que la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, emitió el documento referido a las indicaciones y criterios para las Unidades Curriculares de Práctica Docente durante la emergencia sanitaria del ciclo lectivo, donde expresaba que los Institutos Superiores de Formación Docente iniciaran sus actividades prioritariamente de manera virtual, con algunas excepciones en las unidades curriculares del campo de la práctica y/o de la formación específica. Reconocía la situación de emergencia sanitaria y daba consideraciones básicas para garantizar la continuidad pedagógica de los trayectos formativos de los espacios de práctica docente, diciendo que:

Se autorizará la inserción en las escuelas asociadas de los estudiantes de los Seminarios de Práctica Docente de 4to año, a partir del segundo cuatrimestre, si la situación epidemiológica así lo permite. Su incorporación se ajustará a las condiciones espaciales del lugar en donde se realizarán estas prácticas, habilitando su asistencia presencial en aquellas aulas donde se puede respetar el distanciamiento y el aforo previsto por el protocolo de seguridad vigente. Durante el primer cuatrimestre, la inserción de los residentes de 4to año en las escuelas asociadas será de manera virtual, de modo que se logre un conocimiento por parte del practicante del protocolo vigente y de la organización institucional. Por ello, será necesario iniciar la comunicación interinstitucional, entre las autoridades y de los/las docentes de práctica con los/las docentes de la escuela asociada, avanzando en los acuerdos que habilitarán las prácticas de los/las estudiantes. (Dirección General de Educación Superior, DEGES, 2021, p.1)

La Resolución N° 26 de 2021 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, denominada «Protocolo y recomendaciones integrales para el cuidado de la salud ante la reapertura de centros educativos», considera la conveniencia de la presencialidad de los estudiantes, y propone una guía para hacer efectivo el regreso a las aulas en los centros educativos y así garantizar el derecho a la educación previsto en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y en la Ley Provincial de Educación N° 9.870. Apunta a que los directores de escuelas como representantes del gobierno, faciliten

en su comunidad la construcción de vínculos para garantizar la continuidad de la presencialidad en las aulas para todos los/las estudiantes.

Este documento, comprende aspectos generales del cuidado de la salud en la institución, contemplando la diversidad de áreas que la componen, tomando como base los conocimientos generados durante la pandemia, que validan el hecho de que los modos de transmisión se centran principalmente en el contacto persona-persona y con menor incidencia a través de superficies contaminadas. De esta manera el distanciamiento social, el buen uso del tapaboca, la higiene de manos, así como disponer de espacios ventilados evitando aglomeración, son las claves para generar entornos seguros. (Anexo I, p.3)

En el año 2021 la educación inicial se desarrolló de manera bimodal, por burbujas, con presencialidad plena y con la incorporación de una hora a la jornada educativa, es decir que los niños pasaron de tener tres horas de clases a tener cuatro horas.

Posibles implicancias para abrir el diálogo a futuro

En la formación de estudiantes de nivel superior, adherimos al concepto de «experiencias cristalizadoras», que Gardner H.(2005) explica como momentos cruciales en el desarrollo de capacidades y talentos, como situaciones activadoras que dejan huellas y permiten resignificar comprensiones generando entusiasmo por exploraciones futuras. Desde este enfoque de la enseñanza didáctico tecnológico, animar a los futuros docentes, es abrir una puerta en estos tiempos de innovación en Argentina, como estrategia didáctica que ensamble teorías y prácticas en el contacto metódico y regular con nuevas tecnologías que atiendan al currículo emergente. Este último aspecto le da esa flexibilidad y creatividad necesaria al recorrido de aprendizaje, para ir incluyendo aquellas experiencias nuevas, como en este caso el diseño de coreografías didácticas para la educación tanto virtual como presencial.

Nos inspira el Proyecto Llaves de la Educación (Rivas, A, Scasso, M y equipo 2020), como un estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales de América Latina coordinado por el Centro de Investigación Aplicada en Educación de la Universidad de San Andrés, apoyado por el Instituto Natura para América Latina y con la participación de distintas instituciones socias en cada país estudiado: Argentina (Universidad de San Andrés), Chile (Universidad de Chile), Colombia (Universidad de Los Andes), México (El Colegio de México), Perú (GRADE) y Brasil. Es la continuación del estudio previo MAPEAL, desarrollado por CIPPEC y Natura. El proyecto analiza el complejo mapa de las reformas educativas en América Latina en las primeras dos décadas del siglo XXI, ofreciendo información sobre las agendas, procesos y economía política de las reformas educativas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Consideramos que su análisis puede ser a futuro una línea de investigación para valorar las estrategias innovadoras implementadas de manera forzada para darle continuidad a aquellas que merecen tenerlo en años venideros. Utilizando la metáfora de las llaves, da diez ejemplos de posibilidades de transformación usando las llaves para abrir la gran compuerta, como: otorgar una verdadera prioridad política a la educación y blindarla al corto plazo, escuchar las voces de alumnos/as y docentes: entender el sistema en lugar de enfrentarse a él, definir objetivos claros e impulsar una búsqueda multifocal de mejora con una clara teoría del cambio, priorizar la legitimidad frente a las tentaciones de los atajos, ampliar la solidez y seriedad de las políticas con un enfoque incremental y realista, encontrar o potenciar un liderazgo reflexivo y decidido, pero también autocrítico, creíble y consistente, potenciar la burocracia estatal con una selección meritocrática de los cargos claves y condiciones adecuadas para crear un horizonte de estabilidad en el tiempo, analizar y evaluar el sistema con distintos ojos

y rigurosidad científica, articular el proyecto educativo con otros actores políticos, -lograr un equilibrio entre las tensiones, institucionalizar las políticas educativas y crear una identidad compartida del camino a construir y, convertir los canales de política educativa en dispositivo, utilizando los recursos para lograr resultados.

Intentando tensionar lo expresado en este desarrollo con una mirada retrospectiva de las experiencias transitadas durante la pandemia en los espacios de práctica de cuarto año de los Profesorados de Educación Inicial, diseñamos algunas estrategias pensando en la mejora de la educación superior, como:

- Talleres de análisis de prácticas educativas a través de la observación de recursos audiovisuales ofrecidos por jardines de infantes que reciben estudiantes practicantes, donde se pueda favorecer la relación dialógica entre la teoría y la práctica, poniendo en tensión los paradigmas educativos con los quehaceres en las salas de las instituciones de nivel inicial.
- Análisis de las narrativas de prácticas en los jardines de infantes escritas por las estudiantes del profesorado, a partir de sus experiencias de inserción en instituciones del nivel durante el trayecto de la carrera en primero, segundo y tercer año. En las mismas, se pueden identificar aquellas prácticas instituidas, sin sentidos para los niños y las niñas, estereotipadas, que se realizan todos los días de la misma manera, que generan aburrimiento y desinterés por parte de los estudiantes.
- Encuentros con docentes que se desempeñan actualmente en salas de jardines de infantes, invitándolos a participar de manera virtual o presencial en las clases de la Universidad Nacional de Río Cuarto o en la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, a los fines de escuchar de manera directa sus relatos de prácticas consideradas por ellos como innovadoras, favoreciendo el intercambio con los estudiantes en torno a cuestiones como las características del contexto en las que acontecen esas prácticas, la forma en que se planifican, la organización que se realiza del entorno material y relacional, la significatividad y el entusiasmo que generan para el grupo de niños y niñas, las situaciones problemáticas que abordan, etc.
- Reuniones con profesionales de la educación inicial que se desempeñen en variedad de instituciones, jardines de infantes de gestión pública o privada, de contextos céntricos o pertenecientes a barrios urbano marginales, para propiciar el intercambio con los estudiantes del profesorado acerca de la agenda educativa actual, la organización de los grupos de acuerdo a los criterios de atención a la diversidad, a la heterogeneidad, el acompañamiento de los estudiantes en situación de discapacidad, el trabajo colaborativo con otros profesionales como acompañantes terapéuticos (AT), docente de apoyo integral (DAI), psicopedagogos, psicólogos, etc.

De esta manera, dejamos abierta la posibilidad de darle continuidad a futuras búsquedas que abran las puertas de la educación superior hacia una mejora de su calidad. Entendemos que problematizar las experiencias novedosas de práctica profesional docente en los Profesorados de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el ISFD de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza en la ciudad de Río Cuarto, es una alternativa para recuperar aquellos aspectos que han sido viables, repensar los obstáculos presentados y diseñar aquellas innovaciones que a futuro pueden colaborar en la promoción de aprendizajes significativos de quienes se están formando para enseñar en el nivel inicial.

Referencias bibliográficas

- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina*. IESALC. Buenos Aires. Consultado el file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/informe_formation_docente_argentina_iesalc.pdf Consultado el 7-12-21
- Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC - CONADU. Disponible en: <https://conadu.org.ar/la-universidad-latinoamericana-del-siglo-xxi-sucompromiso-soc> Consultado el 7-12-21
- Cuenca, R. (2014). *La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas*. Disponible en: file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdf Consultado el 7-12-21
- Gardner, H. Traducido por González, L (2005). *Múltiples lentes sobre la mente*. Sinéctica, Número 28, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- Núñez, P. (2020). *Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria*. En Dussel et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-laeducacion.pdf> Consultado el 5-12-21.
- Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO. Disponible en file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/situacion_formation_docente_chile_uruguay_argentina.pdf Consultado el 5-12-21
- Rinaudo, M. (2009). *Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 4 N° 3. Argentina. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-3-2009.pdf> Consultado el 01-12-21
- Rivas, A, Scasso, M y equipo (2020). *Las llaves para la educación*. CIAESA, Instituto Natura y Universidad de San Andrés. Fundación Santillana. Disponible en file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Las_llaves_de_la_educacion-vf.pdf Consultado el 09-12-21
- Ruiz, G. (2020). *Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado*. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355> Consultado el 12-12-21
- Sanjurjo, L (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- Spakowsky, E. (2006) *Formación docente y construcción de la identidad profesional*. En Malajovich, A. (Comp.) *Experiencias y Reflexiones sobre Educación Inicial. Una Mirada Latinoamericana*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina

Documentos consultados

- Dirección Superior de Educación Superior. DEGEGS (2021). *Indicaciones y criterios para las Unidades Curriculares de Práctica Docente Ciclo lectivo 2021 - Contexto de emergencia sanitaria*. Disponible en https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/wpcontent/uploads/2021/05/Indicaciones_Practica_Docente_2021.pdf Consultado el 7-12-21

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Resolución N° 93/11. Prácticas docentes de alumnos de institutos superiores de formación docente de gestión pública o privada*. Disponible en https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf Consultado el 09-12-21)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2021) *Resolución N° 26 Protocolo y recomendaciones integrales para el cuidado de la salud ante la reapertura de centros educativos*. Anexo 1 Disponible en <file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/ANEXO-RES-26.pdf> Consultado el 5-12-21
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2020). *Portal educativo para el nivel inicial: Tu escuela en casa*. Disponible en: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/educaci%C3%B3n-inicial> Consultado el 5-12-21
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Portal educativo para el nivel inicial Educ.ar. Seguimos educando*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/151358/serie-seguimos-educando-cuadernos-para-estudiantes> Consultado el 5-12-21
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf Consultado el 5-12-21
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Consultado el 11-12-21
- UNESCO (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES*. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf> Consultado el 11-12-21
- UNICEF (2020). *Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes*. Disponible en: <https://cutt.ly/FbEtqag> Consultado el 12-12-21
- UNICEF (2020, 14 de mayo) *Comunicado de prensa: COVID-19: UNICEF aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/comunicadosprensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion> Consultado el 12-12-21

Las orientaciones para el aprendizaje en el retorno a la presencialidad: nuevos desafíos

Yamila Clerici¹, Gabriela García², Romina Martellotto³, Eugenia Kehoe⁴ e Isabel Ardila⁵

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar aquellas orientaciones al aprendizaje que, habiendo sido diseñadas para el escenario de virtualización académica, se han recuperado y ofrecido a los estudiantes. En el contexto de un proyecto de investigación educativa PIIMEG, se ha consultado a un grupo de docentes de los primeros años, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en torno a los desafíos que enfrentaron en el retorno a la presencialidad. Para ello, se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo y de carácter descriptivo. Se utilizó como fuente de información los relatos docentes respecto de las orientaciones ofrecidas

1 Yamila Clerici: Especialista. Contadora Pública Nacional, Jefe de Trabajos Prácticos en Sistemas de Información Contable I, Departamento de Contabilidad, FCE-UNRC. yclerici@fce.unrc.edu.ar.

2 Gabriela García: Contadora Pública Nacional, Jefe de Trabajos Prácticos en Sistemas de Información Contable II y Taller de Práctica I, Departamento de Contabilidad, FCE-UNRC. ggarcia@fce.unrc.edu.ar.

3 Romina Martellotto: Contadora Pública Nacional, Jefe de Trabajos Prácticos en Sistemas de Información Contable I, Sistemas de Información Contable II y Taller de Práctica, Departamento de Contabilidad, FCE-UNRC. rmartellotto@fce.unrc.edu.ar.

4 Eugenia Kehoe: Licenciada en Economía, Jefe de Trabajos Prácticos en Microeconomía; Departamento de Economía, FCE-UNRC. ekehoe@fce.unrc.edu.ar

5 Isabel Ardila: Contadora Pública Nacional, Ayudante de Primera en Sistemas de Información Contable II, Departamento de Contabilidad, FCE-UNRC. mariaisabelardila@hotmail.com

durante el primer cuatrimestre del 2022. La finalidad de este proceso investigativo fue conocer, comprender y dejar registro del impacto que la experiencia recogida de los años de pandemia ha tenido en las prácticas docentes, con el fin de obtener información que guíe los procesos de la enseñanza en vistas a la mejora continua. Los resultados revelan que, con el regreso a la presencialidad, existieron prácticas y recursos incorporados en época de virtualización que pudieron mantenerse-orientaciones específicas para el estudio y organizativas. Por otro lado, si bien existió una necesidad compartida y un esfuerzo evidente por no volver a los modos de interacción tradicionales, en los relatos se pone de manifiesto que la presencialidad ha generado en muchos casos un regreso a las prácticas pedagógicas clásicas. Se reconoce la necesidad de generar nuevas propuestas que permitan superar e innovar sobre los roles aprendidos.

Palabras Clave: Orientaciones - Relatos docentes - Virtualización académica - Limitaciones - Nueva presencialidad.

Abstract

The objective of this work is to identify those learning orientations that, having been designed for the academic virtualization scenario, have been reset and offered to students. In the context of a PIIMEG educational research project, a group of teachers from the first years at UNRC /FCE, have been consulted about the challenges they faced in returning to presential classes. For this, an investigation was carried out under a qualitative and descriptive approach. Teachers' reports, regarding the orientations offered during the first quarter of 2022, were used as a source of information. The purpose of this investigative process was to know, understand and record the impact that the experience gathered from the years of the pandemic has had on teaching practices, in order to get information that guides the teaching processes towards continuous improvement. The results reveal that, with the return to attendance, there were practices and resources incorporated in the virtualization era that could be maintained - specific orientations for study and organization. On the other hand, although there was a shared need and an evident effort not to return to traditional ways of interaction, the reports show that face-to-face teaching has in many cases generated a return to classical pedagogical practices. The need to generate new proposals to improve and innovate on the learned roles is recognized.

Keywords: Orientations, teachers' reports - Academic virtualization – Limitations New attendance.

Introducción

Se entiende que la orientación educacional es un proceso integrado al educativo, que involucra el conjunto de estrategias y procedimientos para proporcionar información, acompañamiento y apoyo a quienes se encuentran en una situación de aprendizaje (Coronado, M. y Gómez Boulin, M. 2015). Así, asumir como docentes estas acciones de orientación implica, por un lado, modificar algunos esquemas y posicionamientos, y por el otro, poner el foco en el destinatario principal de su accionar, el estudiante.

Bajo la convicción de que este proceso suma calidad a la propuesta educativa, es que se avanzó en la elaboración de un proyecto de investigación educativa⁶, que apunta a conocer las orientaciones que brindan para el aprendizaje un grupo de docentes, de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) cuando se asumen como docentes-tutoras en sus diversos espacios disciplinares. Dicho proyecto tiene como objetivo general aportar a la mejora de la enseñanza universitaria a partir de la identificación de buenas prácticas docentes que incluyan la orientación para el aprendizaje y la innovación como herramientas de acción necesarias.

El inicio del recorrido del proyecto fue atravesado por un contexto particular, inesperado, que nos obligó, de manera urgente, a revisar y adecuar nuestras prácticas a un formato de virtualización de emergencia. Ello claramente afectaría los objetivos iniciales del proyecto, imprimiéndole una mayor significatividad, ya que las orientaciones cobrarían ahora una trascendencia singular como herramienta clave para sostener el vínculo pedagógico. Dada la continuidad de una situación, que se prolongó por dos años, hubo espacio para la reflexión, para revisar las prácticas, re pensarlas en términos de orientaciones, identificar estas ayudas en las propuestas docentes y caracterizarlas, avances que se plasmaron en diversas publicaciones (Clerici J. et al, 2021; García et al, 2021; Trucco et al, 2021).

Hoy, estamos transitando el regreso a la presencialidad, como en todo proceso en sus inicios, y de acuerdo con Steiman (2022), no hay definiciones, ni certezas, solo algunas experiencias e interrogantes, que nos permiten reflexionar sobre los cambios en las prácticas docentes. De allí que el propósito de este trabajo sea aportar a la construcción de posibles respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué se rescató de la virtualización académica generalizada? ¿Qué se pudo sostener en la vuelta a la presencialidad? ¿Con qué limitaciones significativas nos encontramos en ese intento? ¿Cómo la vuelta a normalidad modificó, o no, los modos de interacción y el rol docente?

Para responder a las preguntas planteadas, desarrollamos una investigación bajo un enfoque cualitativo, haciendo foco en recuperar la perspectiva de las docentes integrantes del proyecto, a partir del análisis de lo narrado por los propios sujetos participantes. Específicamente, se trabajó con los relatos de las docentes de cuatro asignaturas que se dictan en el primer cuatrimestre de los primeros años de las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, con la finalidad de poder identificar las orientaciones que habiendo sido diseñadas para el contexto de virtualización de emergencia se han sostenido en la vuelta a la presencialidad, así como las dificultades y obstáculos que han atravesado.

Luego de esta breve introducción el trabajo se presenta estructurado en cuatro partes; el marco de referencia que da sustento a la investigación, la metodología empleada, los resultados de las experiencias docentes y las reflexiones finales.

Marco de referencia

Enseñar en la universidad es una tarea que genera satisfacciones pero que también enfrenta constantes tensiones y retos, en la que la reflexión permanente sobre la propia práctica y los desafíos que enfrenta es una condición necesaria para la búsqueda, las reinventiones, las innovaciones, que puedan dar lugar a propuestas pedagógicas y didácticas más contextualizadas e inclusivas. Ya en la década del '90, diversas investigaciones mostraron que los profesores en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor del establecimiento (Astin Alexander, W. 1993; Evenbeck, S. y Jackson, B. 2005).

⁶ Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) denominado "Orientaciones para el Aprendizaje. ¿Qué estrategias ponen en marcha docentes de los primeros años?"

Los docentes llevan a cabo las prácticas en diversos contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ello. Así, desde marzo del 2020 fue posible evidenciar un cambio repentino y urgente en dichas prácticas. Cambió el contexto y se presentó el desafío de suspender las clases presenciales y migrar a modalidades de aprendizajes remotas-virtuales. Todo esto movilizó a los equipos docentes a adecuar las estrategias de enseñanza priorizando urgentemente mantener el vínculo pedagógico docente-estudiante por medio de las plataformas digitales. Lo sucedido en la pandemia fue una situación de excepcionalidad que sin dudas implicó nuevos aprendizajes para todos los involucrados en el proceso educativo. Actualmente, continuamos transitando el regreso a la presencialidad, pero como es un proceso que está iniciándose no hay nada definido, si más bien se considera como un momento de reflexión, donde es necesario analizar y registrar aquellos cambios, mejoras e innovaciones que pudieron capitalizarse de ese contexto de pandemia y aquellos que será necesario seguir revisando.

A continuación, se presentan los marcos referenciales que dan sustento a este trabajo. En primer lugar, se recuperan algunas conceptualizaciones respecto de lo que se entiende por orientaciones en la enseñanza en el marco de esta investigación y, en segundo lugar, los nuevos desafíos que genera el regreso a la presencialidad.

1. Orientaciones para el aprendizaje

Hay diferentes criterios sobre qué es orientar, a quién se orienta, cómo y para qué se orienta que se relacionan entre otras cosas, con las modalidades concretas de ejecución. Entendemos que una perspectiva crítica de las actividades de orientación y tutoría no se propone homogeneizar las prácticas, sino debatir ciertas concepciones que sostienen las mismas, que persisten a través del tiempo (Korinfeld, D. 2013).

Desde esta perspectiva, somos conscientes que la situación particular de cada estudiante y el contexto en el que nos toca desempeñarnos juegan un rol fundamental, por lo que debemos tenerlas presentes al momento de diseñar nuestras actividades y recursos áulicos. Como expresan Coronado y Gómez Boulin (2015), las buenas prácticas de orientación ponen el foco en el destinatario principal de su accionar, identificando las etapas que atraviesa en su trayectoria y a las formas como el estudiante construye, reformula y lleva a cabo su proyecto académico en diversos contextos, no solo el de la universidad o de la institución superior. Siguiendo esta línea de ideas, estos mismos autores ofrecen una conceptualización interesante:

La orientación educacional es un proceso sistemático, integrado al proceso educativo. Como tal es un conjunto de estrategias y procedimientos llevados a cabo con el fin de proporcionar a quienes se encuentran en una situación problemática o de toma de decisiones, información, acompañamiento, asesoramiento, asistencia, seguimiento y apoyo, desde una perspectiva que destaca la prevención y la promoción de los sujetos (Coronado, M. y Gómez Boulin, M. 2015, p.126-127).

A partir de esta conceptualización, y en el marco de la investigación en curso, definimos las orientaciones como aquellas ayudas que los propios docentes ofrecen a los estudiantes para el aprendizaje. En algunos casos, las orientaciones se identifican en distintos recursos que ofrecen las asignaturas, y en otros casos, hacen referencia a distintas intervenciones que como docentes realizamos en diferentes espacios de intercambio con los estudiantes (Clerici y et. al, 2021).

En el contexto de emergencia vivido en el 2020 y 2021, como docente nos vimos interpelados frente a la necesidad de continuar con el vínculo y al mismo tiempo aprender sobre los modos en los que se enseñaba. En palabras de Da Porta (2021), esto llevó indudablemente a revisar el rol docente, dejando así la visión del docente como un sujeto lleno de conocimiento que los comparte en el aula para pasar a una visión más amplia que implica, por medio de diferentes lenguajes, generar nuevos accesos al conocimiento. En la misma línea, Kap, (2021) recupera esta idea al expresar que fue necesario considerar propuestas de enseñanza que se expanden en distintos formatos, que incorporan otros lenguajes, que rompen con la linealidad del tiempo, del espacio y de la palabra, que deben proveer los andamios, las orientaciones y los recursos materiales y simbólicos para que, estudiantes y docentes se apropien de estas nuevas formas de enseñar y de aprender, en las que según entendemos las orientaciones jugaron un rol fundamental.

Con el retorno a la presencialidad se hace necesario revisar nuestras prácticas y orientaciones ya que, como docentes, no somos los mismos que dejamos las aulas presenciales en el 2019. Este nuevo escenario implica un reto para los docentes, que advertimos la necesidad de llevar a cabo un acompañamiento a los estudiantes que sea acorde a sus necesidades, al contexto en que se desarrollan las clases y que les facilite el acceso al conocimiento y la permanencia en la institución.

2. Los desafíos de la vuelta a la presencialidad

Algunas de las ideas que han circulado con mucha frecuencia en conversatorios, documentos, charlas, durante este año y que refieren a los desafíos que se nos presentan en la vuelta a la presencialidad, pueden sintetizarse en las reflexiones de referentes como Mariana Maggio, Jorge Steiman y Roxana Puig, que se comparten a continuación.

En un reciente documento difundido por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, Steiman y Puig alertan sobre la necesidad de no volver igual, sino capitalizando todo lo aprendido, lo construido, para dar paso una mejor forma de enseñar y de aprender, textualmente:

Volver no es volver igual, porque hemos aprendido, hemos construido materiales especialmente preparados para un tipo de interacción distinta (...) Hemos rediseñado nuestros programas analíticos incorporando nuevas modalidades de trabajo. Y así, los recursos para la enseñanza amplificaron la 'clase' que se extiende hacia las redes, dispositivos y plataformas que operan como una interfaz más entre el conocimiento y el aprendizaje (Kap, M. 2021). No echaremos al canasto esta riqueza acumulada. Utilizaremos lo construido para mejorar nuestras prácticas de enseñanza y bregaremos aún más por la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989 en Steiman, J. y Puig, R. 2022, p. 3 y 4).

En esta misma línea de ideas, Maggio (2022) expresa que la experiencia recogida podría permitir dar ese salto necesario hacia mejores prácticas de enseñanzas, más contextualizadas, contemporáneas e inclusivas, pero que ello no está libre de obstáculos. En el conversatorio⁷ brindado por la especialista, algunas de sus reflexiones fueron que un obstáculo importante para dar un 'salto' es justamente el retorno a la presencialidad plena. Es decir, si vamos a pegar un salto hacia adelante que nos permita ahora sí, entrar en un tiempo de invención y construir colectivamente prácticas de enseñanza contemporáneas e inclusivas o si, en cambio, vamos a quedarnos merodeando bajo el marco legal al que consideramos seguro pero que notoriamente nos deja del lado del pasado (Maggio, M. 2022).

⁷ Presentación del nuevo libro "Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir". Maggio, M. 2022

En este sentido el mayor obstáculo es volver a la presencialidad. Según las expresiones de Maggio porque la presencialidad nos “succiona” ya que, los roles aprendidos y la infraestructura -disposición de los bancos, el lugar que ocupan los estudiantes y los docentes- son funcionales a la didáctica clásica, hegemónica, en la que se replican las escenas del profesor dictando la clase y los estudiantes escuchando. Entonces, nos desafía y nos invita a volver y estar en el aula con otro sentido (Maggio, M. 2022).

La idea del sentido de estar en el aula se emparenta al de la *buena clase* que proponen Steiman (2022; 2018) y Zabalza (2021). Una clase que se piensa desde su sentido pedagógico, que pone el foco en la formación y que resulta aprendible por los estudiantes. Así, la invitación de dichos autores es a revisar los abordajes pedagógicos y didácticos que puedan sostener el rediseño de prácticas en un horizonte de inclusión.

Estas reflexiones nos disparan nuevos interrogantes, ¿Dónde y cómo transcurre la clase en la vuelta a la presencialidad? ¿Cómo se capitaliza lo que sucedió en la pandemia? ¿Cómo se recuperan las estrategias y orientaciones diseñadas en ese contexto? ¿Qué rol asumimos como docentes?, entre otras. Con la intención de dar respuesta a alguno de estos interrogantes se desarrolla esta investigación, cuyo diseño metodológico se presenta a continuación.

Metodología

La finalidad de este proceso investigativo es conocer y comprender la realidad educativa para obtener información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio en vistas a la mejora (Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. 1992). En dicho contexto, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, a los fines de identificar las estrategias de orientación para el aprendizaje que ponen en juego un grupo de docentes de los primeros años de las carreras de Ciencias Económicas- UNRC.

Los objetivos de dicha investigación fueron: describir las estrategias de orientación para el aprendizaje que habiendo sido propuestas para el contexto de virtualización se han podido sostener en la vuelta a la presencialidad; identificar aquellas circunstancias que obstaculizaron la continuidad de algunas de las orientaciones en la presencialidad y caracterizar el rol asumido por las docentes en el aula en el nuevo contexto.

Para alcanzar los objetivos planteados, desde el punto de vista metodológico, se realizó una investigación de carácter descriptiva, en la que se utilizó como fuente principal de información los relatos docentes respecto de las orientaciones ofrecidas a los estudiantes durante el primer cuatrimestre del 2022. Concretamente, se trabajó sobre los relatos de experiencia de cinco docentes que participaron en el dictado de cuatro asignaturas de los primeros años pertenecientes a las carreras que se dictan en la FCE de la UNRC.

Resultados de las experiencias docentes

A continuación, presentamos los resultados a los que hemos arribado. La estructura de los mismos se presenta en función de los objetivos mencionados anteriormente que orientaron esta investigación.

- ¿Qué se rescató de la virtualización académica generalizada?

De la lectura de los relatos docentes surge claramente que el período de excepcionalidad pedagógica se caracterizó por el diseño y desarrollo de múltiples estrategias y recursos que permitieron a los

equipos docentes sostener el vínculo pedagógico y la continuidad de las trayectorias académicas de todos los estudiantes, lo que se ve reflejado en los siguientes fragmentos: “dada la situación de pandemia, nos fuimos acomodando y construyendo diferentes ‘puentes’ que nos permitieron sostener el proceso de enseñanza aprendizaje de manera virtual, para un grupo de alumnos que se concebían como presenciales” (docente 1); “El desarrollo de la asignatura durante los dos dictados remotos para los estudiantes presenciales se caracterizó por (...) una significativa producción de recursos escritos (no audiovisuales) de la profesora responsable para orientar el abordaje de la bibliografía” (docente 2); “Durante el contexto de Pandemia, la asignatura tuvo un giro significativo (...) Para los docentes de la cátedra implicó en primer lugar capacitarnos respecto del uso y aplicación de las herramientas que nos proveen para el dictado de la clase, también nos invitó a repensar y reformular el armado de las clases para que puedan adecuarse al contexto y al medio digital por el cual se iban a llevar a cabo” (docente 3); “En un primer momento en el que la incertidumbre generalizada parecía indicar que el contacto con los estudiantes sería mínimo, era necesario construir puentes desde los recursos didácticos. Por lo que diseñamos aulas que contenían una gran cantidad de orientaciones...” (docente 5)

Respecto de las *estrategias concretas que fueron implementadas y que rescatan como valiosas* producciones se menciona: “diseñamos aulas que contenían una gran cantidad de orientaciones organizativas, también materiales y actividades de seguimiento con orientaciones vinculadas al aprendizaje...” (docente 5); “Entre los aspectos positivos resaltamos (...) la incorporación de material digital elaborado por la cátedra (notas de cátedra, guías de lectura, videos, entre otros) que favorecieron al proceso de aprendizaje de los estudiantes ...” (docente 3); “Logramos diferentes orientaciones que nos sirvieron para fines diversos, desde brindar información, orientar en la búsqueda de los materiales y su lectura, hasta orientaciones que tenían que ver con la enseñanza de los temas propios de la materia (...) De este modo nos quedó, de este proceso, no solo un bagaje importante de experiencias y conocimientos nuevos sino también materiales diversos con orientaciones puntuales sobre diferentes temas (sobre todo de los más complejos de la asignatura)” (docente 1); “el dictado remoto forzó a los docentes a explicitar/registrar las múltiples orientaciones para el aprendizaje de la asignatura en los distintos recursos escritos (programa, guías de lectura, guías de práctico). Anteriormente, las orientaciones eran en su mayoría orales durante el dictado de la clase en el aula”. (docente 2).

A modo de síntesis, podría decirse que lo que se rescata en general es la construcción de puentes, que simbolizan nuevas formas de acceso al conocimiento, ya no centrada en la palabra del docente en clase, sino explicitada en diversos recursos y espacios por los que transitaba el aprendizaje. Construcción que también implicó un aprendizaje de los equipos que se dio en paralelo a lo que se enseñaba. Aspectos coincidentes con los temas abordados en los conversatorios de Steiman, J. Da Porta, y Zabalza.

- ¿Qué se pudo sostener en la vuelta a la presencialidad? ¿Con qué limitaciones significativas nos encontramos en ese intento?

El grupo de docentes enfatiza en que todo lo construido y lo aprendido en época de pandemia sería capitalizado al volver a la presencialidad, intencionalidad que se refleja en sus testimonios con las siguientes expresiones.

“Cuando retomamos a la presencialidad decidimos continuar con los recursos y orientaciones que habíamos implementado en la virtualidad, ya que los estudiantes nos habían manifestado que eran de gran utilidad” (docente 4); “Este segundo cuatrimestre de 2022 retomaremos a la presencialidad, pero continuaremos trabajando con la utilización de herramientas digitales, le suministraremos al estudiantes el material que ya disponemos en repositorio digital y continuaremos con la evaluación

formativa en las instancias de trabajo práctico sumada a la evaluación sumativa” (docente 3); “Con la vuelta a la presencialidad se recuperaron totalmente esos recursos escritos, actualizándolos cuando fue necesario por cambios en el programa de la materia” (docente 2)

Sin embargo, esta intención de sostener ciertas estrategias luego se encuentra atravesada por algunas dificultades. En los relatos se describe de manera recurrente la imposibilidad de recuperar todo lo producido en la pandemia asociado principalmente a los recursos disponibles en los espacios de trabajo, a una predisposición diferente de los estudiantes y a las decisiones de los equipos docentes.

“Con la vuelta a la presencialidad nos costó, como equipo de trabajo, rescatar todo lo ganado y ‘reutilizarlo’ de manera productiva en el contexto de presencialidad, a pesar de que esa fue nuestra intención inicial”(…) “El primer obstáculo, disponer en tiempo y forma de las aulas virtuales para la modalidad presencial, y luego, cuando conseguimos disponer de la plataforma, nos encontramos con que los alumnos no participaron en las propuestas, no les resultó de interés, y manifestaron su descontento de tener que participar de actividades virtuales” (docente 1); “Cuando retomamos a la presencialidad decidimos continuar con las guías orientadas, seguir ofreciendo los videos de clases teóricas de manera anticipada al encuentro y los foros de debate para el intercambio de opiniones sobre las actividades de cierre de unidad. Pero lo que pudimos observar es que la mayoría de los estudiantes asistían a las clases sin una lectura previa, o intento de resolución de ejercicios, necesaria para un mejor aprovechamiento de la clase” (docente 4).

Ante la presencia de estas dificultades, y recuperando las palabras de Maggio, pareciera que la presencialidad hubiera succionado a docentes y estudiantes, favoreciendo la continuidad de los modos más tradicionales de enseñar y de aprender. Lo que se refleja en las respuestas ofrecidas en la siguiente pregunta.

- ¿La vuelta a normalidad modificó los modos de interacción y el rol docente?

“La vuelta a la presencialidad en nuestro caso significó volver a los esquemas tradicionales de clases, utilizando los materiales de diversos tipos creados de manera pasiva, es decir quedaban a disposición para aquellos alumnos que tuvieran interés y motivación para leerlos...” (docente 1). “No supimos, desde nuestro rol docente, reconfigurar nuestras formas de intervención para generar ventajas realmente superadoras con el uso de todas las orientaciones logradas en los dos años de virtualidad, ni tampoco motivar a nuestros alumnos para que asumieran un rol más activo y participativo con las propuestas dadas en las aulas virtuales” (docente 1). “En conclusión, en la vuelta a la presencialidad se intentó incorporar recursos y orientaciones que habíamos implementado en la virtualidad, pero da la impresión que los estudiantes tienden a retomar a la presencialidad como lo era antes de la pandemia” (docente 4). “Respecto del rol docente, podría decirse que, a pesar de los esfuerzos por convertir al aula en un espacio de intercambio dialogado y aprendizaje colectivo, la falta de interacción tanto entre docentes y estudiantes como de estudiantes entre sí nos llevó a retomar modelos de clases más expositivas, tradicionales quizás” (docente 5).

Reflexiones Finales

La orientación educacional es un proceso integrado al proceso educativo, que involucra el conjunto de estrategias y procedimientos que tienen por fin proporcionar a quienes se encuentran en una situación de aprendizaje, acompañamiento, asesoramiento y apoyo. Asumir como docentes estas acciones de orientación implica, por un lado, modificar algunos esquemas y posicionamientos, y por el otro, poner el foco en el destinatario principal del proceso de enseñanza, el estudiante.

Bajo la convicción de que este proceso suma calidad a la propuesta educativa, es que se avanzó en esta investigación, cuyo objetivo principal fue identificar aquellas orientaciones al aprendizaje que, habiendo sido diseñadas para el escenario de virtualización académica de emergencia, han podido ser recuperadas y ofrecidas a los estudiantes durante el primer cuatrimestre del 2022.

Los resultados revelan que, con el regreso a la presencialidad en 2022, existieron ciertas estrategias desarrolladas en época de virtualización que fueron capitalizadas, particularmente las orientaciones específicas para el estudio y organizativas que fueron incorporadas en los diversos recursos didácticos como en las aulas virtuales. Por otro lado, si bien existió una necesidad compartida y un esfuerzo evidente por no volver a los formatos tradicionales, en los relatos se pone de manifiesto que la presencialidad ha generado en muchos casos un regreso a las prácticas pedagógicas clásicas. Así, se reconoce la necesidad de generar nuevas propuestas que permitan superar las dinámicas que imponen los roles aprendidos.

Todas las ideas compartidas en este escrito nos permiten seguir pensando y debatiendo más que nunca sobre cómo fueron, son y seguirán desarrollándose las orientaciones de ahora en adelante. Es el momento adecuado para revisar y generar espacios que tengan sentido en este nuevo contexto. Poder planificar-diseñar propuestas coherentes que permitan a los estudiantes sentirse acompañados y propiciar buenas prácticas; entendiendo a la clase no como el aula física sino como un espacio de intercambio, conflicto y creación de conocimiento por medio de la construcción de andamiajes.

Referencias Bibliográficas

- Astin Alexander, W. (1993), "What matters in college?", en *Liberal Education*, Vol. 79, N° 4.
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor. Barcelona.
- Coronado, M. y Gómez Boulin, M. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Clerici, J.; García, G.; Kehoe, E.; Martellotto, R.; Clerici, Y.; Donadoni, A.; Trucco, G.; Ardila, M.; Natali, P. y Celli, L. (2021). "Orientaciones para el aprendizaje en el contexto de ASPO: una mirada desde la docencia". *Séptimas Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas*. UniRio Editorial. ISBN 978-987-688-437-2
- Da Porta, E. (2021). "La comunicación y las estrategias de mediación, claves en la construcción del vínculo pedagógico en la virtualidad". *2do Ciclo de encuentros virtuales organizados por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Edición 2021. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TGWHP13bU7w>
- Evenbeck, S. y Jackson B. (2005). "Faculty development and the first year" en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates (Eds.). *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- García G., Martellotto R. y Ardilla I. (2021). "Percepciones de los estudiantes sobre las orientaciones para el aprendizaje en el contexto de ASPO-DISPO". *VI Congreso de Ciencias Económicas del Centro de la República. X Congreso de Administración del Centro de la República. VII Encuentro Internacional de Administración del Centro de la República*. Universidad de Villa María.

- Kap, M. (16 de mayo de 2021). *Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa, columna de la cátedra de Didáctica General. Por Aylén Aurellio. Recuperado de: <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>
- Korinfeld, D.; Rascovan, S.; Levy, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Maggio, M. (2022). *En diálogo con Mariana Maggio. Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Recuperado de: <https://m.youtube.com/watch?v=Pq1kNjnBcuk>
- Steiman J. y Puig R. (2022). “Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena”. *DOCUS N° 5*, Documentos de la Dirección Nacional De Gestión Universitaria. Recuperado de: <https://posgrado.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/DOCUS-DNGU-5-1.pdf>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Trucco G., Clerici, J. y Clerici, Y. (2021). “Orientaciones para el aprendizaje en el contexto de virtualización de la enseñanza: una mirada a nuestras aulas”. *VI Congreso de Ciencias Económicas del Centro de la República. X Congreso de Administración del Centro de la República. VII Encuentro Internacional de Administración del Centro de la República*. Universidad de Villa María.
- Zabalza, M. (2021). Nuevas metáforas para reconstruir el significado de la didáctica universitaria: coreografías, engagement, buenas prácticas. Instituto Académico pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qnfs5YnEyiY>

Trayectorias universitarias de primeras generaciones universitarias de la UNLa en contexto de pandemia. ¿Avances y/o retrocesos? Una mirada desde el conurbano bonaerense

Fernando Patricio De Leone¹, Esteban Pintos², Eva Inés Vázquez³, Ignacio Martín Kuppe⁴ y Andrea Pía Salvadori⁵

Resumen

La pandemia COVID-19 provocó un fenómeno extraordinario en las universidades argentinas: la interrupción de la presencialidad que desencadenó cambios profundos y veloces en sus principales funciones de enseñanza. Las universidades del conurbano bonaerense han sido testigo del acceso de sectores sociales antes excluidos a la universidad. En este marco, el presente trabajo propone caracterizar las trayectorias universitarias de estudiantes de primera generación universitaria (1GU) en

1 Fernando Patricio De Leone, Licenciado en Economía (UBA), docente investigador adjunto, Universidad Nacional de Lanús fdeleone@unla.edu.ar.

2 Esteban Pintos, Licenciado en Sociología (UBA), docente investigador adjunto, Universidad Nacional de Lanús pintosandrade@hotmail.com

3 Eva Inés Vázquez, Licenciada en Sociología (UBA), docente investigadora adjunta, Universidad Nacional de Lanús vazquezeva@yahoo.com.ar

4 Ignacio Martín Kuppe, Licenciado en Sociología (UBA), docente investigador JTP, Universidad Nacional de Lanús ignaciokuppe@gmail.com

5 Andrea Pía Salvadori Licenciada en Matemática, docente investigadora adjunta, Universidad Nacional de La Pampa, andrapia@agro.unlpam.edu.ar

ciertas carreras de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y reflexionar respecto de la transitoriedad de los efectos generados por la pandemia sobre las trayectorias. La hipótesis que guía nuestro estudio sostiene que las trayectorias educativas de estudiantes 1GU han encontrado nuevos escollos para la permanencia exitosa.

A los fines de validar la hipótesis se propone, en una primera parte, presentar definiciones conceptuales de trayectoria universitaria desde una perspectiva democratizadora de la universitaria argentina que permitió la expansión del sistema en las últimas décadas y, a la vez, permita la identificación de las brechas sociales que limitan la igualdad en educación. Se revisará literatura afín y se abordará la problemática desde la noción de “Capital Cultural” que sostiene que “... las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de alumnos de diversas clases sociales...” (Bourdieu, P., 1986, p. 16) En una segunda parte se propone un análisis cuantitativo para testear la hipótesis planteada y, por último, se presenta un análisis respecto de la transitoriedad de los efectos sobre las trayectorias universitarias de las 1GU en la universidad y algunas reflexiones finales.

Palabras clave: Trayectoria estudiantil - Primera generación universitaria - Pandemia Covid - Igualdad universitaria - Pospandemia.

Abstract

The COVID-19 pandemic caused an extraordinary phenomenon in Argentine universities: the interruption of face-to-face attendance that generated profound and rapid changes in their main teaching functions. The universities of the Buenos Aires suburbs have witnessed the access of previously excluded social sectors to the university. In this framework, the present work proposes to characterize the university trajectories of first-generation university students (1GU) in certain careers at UNLa and to reflect on the transitoriness of the effects generated by the pandemic on the trajectories. The hypothesis that guides our study sustains that the educational trajectories of 1GU students have encountered new obstacles for successful permanence.

In order to validate the hypothesis, it is proposed, in the first part, to present conceptual definitions of university trajectory from a democratizing perspective of the Argentinian university that allowed the expansion of the system in the last decades and, at the same time, allows the identification of the social gaps that limit equality in education. Related literature will be reviewed and the problem will be addressed from the notion of “Cultural Capital” (Bourdieu, P., 1986, p. 16) which sustains that “... economic deprivations are not enough to explain the disparities in the educational achievement of students from different social classes...” In a second part, a quantitative analysis is proposed to test the proposed hypothesis and, finally, an analysis is presented regarding the transience of the effects on the university trajectories of the 1GU in the university and certain final reflections.

Keywords: Student paths - Rirst university generation - Covid19 pandemic - University equality – Post-pandemic education.

Introducción

El objetivo del trabajo es caracterizar las trayectorias universitarias de estudiantes primera generación universitaria (1GU) en licenciaturas de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) de las

cohortes 2018-2021 y reflexionar sobre los efectos generados por la pandemia sobre la trayectoria estudiantil en UNLa. La hipótesis que guía nuestro estudio sostiene que las trayectorias académicas de estudiantes 1GU han encontrado nuevos escollos (a los ya existentes) fruto de la interrupción de la presencialidad e irrupción abrupta de la enseñanza mediada por tecnologías.

El problema planteado se vincula con nuestro interés en el marco de una investigación que se está llevando a cabo en la universidad denominada: *Caracterización de las trayectorias académicas de los y las estudiantes de las universidades nacionales en períodos de prepandemia, pandemia y pospandemia. Algunos indicadores para su análisis. El caso de la UNLa* y se focaliza en los objetivos: 1. Comparar las trayectorias académicas de estudiantes 1GU con aquellos/as que no lo son y 2. Indagar y comparar los efectos que generó la suspensión de la presencialidad durante la pandemia en las trayectorias de estudiantes 1GU respecto de quienes no lo son.

La primera parte del trabajo se propone describir y analizar las particularidades de la educación mediada por tecnologías y cómo el sistema universitario argentino debió adecuar sus estrategias pedagógicas utilizando algunas de estas herramientas a partir del período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por el Gobierno Nacional. Luego se caracteriza el proceso de adaptación de la UNLa al período excepcional de pandemia y las ventajas y optimización de los recursos brindados por el Campus Virtual. Posteriormente se describe la relación entre el proceso de masificación universitaria y las trayectorias académicas, se realiza una breve problematización del concepto “trayectorias académicas” y se mencionan los indicadores habitualmente utilizados para su medición. Por último, se realiza un análisis a partir de la construcción de tablas de frecuencias y de contingencias y gráficos sobre trayectorias académicas estudiantiles 1GU de algunas licenciaturas de la UNLa entre los años 2018-2021.

Educación a distancia y educación en pandemia

La educación mediada por entornos virtuales de aprendizaje o educación a distancia es una modalidad que se extendió en las instituciones educativas de nivel superior en las últimas décadas. Una de las primeras resoluciones del Ministerio de Educación al respecto la define como

...la modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con las producciones de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004 – Anexo Resolución 1717/04)

Es decir que constituye una modalidad en sí misma donde se construye un espacio de comunicación entre docentes y estudiantes y donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La modalidad “a distancia”, que se lleva a cabo mediada por las TIC, presenta características distintivas respecto a la modalidad presencial. Este espacio implica la reinención de puntos de encuentro, que no dependen del espacio-tiempo real, sino de herramientas tecnológicas, y donde la relación entre los y las estudiantes, y entre estudiantes y docentes, no solo se encuentra mediado por tecnologías digitales, sino también por la comunicación escrita.

Si en un principio la modalidad a distancia obligaba a formas de mediación completamente asincrónicas, el desarrollo tecnológico ha permitido una mayor interacción entre estudiantes y do-

centes de la que se disponía en los tiempos pre-pandémicos otorgando posibilidades de sincronización o asincronización según el tipo de tecnología a la que se tenga acceso o se promueva desde la propuesta educativa. Sin embargo, si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías ofrece la ventaja de transitar el proceso educativo con flexibilidad en términos temporales, disponibilidad y accesibilidad, otorgando la posibilidad de estudiar a aquellas personas que se ven limitadas por obligaciones familiares o laborales, implica también la incorporación de nuevas formas de comunicación, modificaciones del rol docente tradicional, nuevos espacios de interacción, competencias comunicacionales de los y las estudiantes y nuevas problemáticas en las trayectorias de estos/as que deben ser objeto de nuevas investigaciones.

Varios autores coinciden en que algunos de esos problemas están vinculados con la posibilidad de autogestión del/la estudiante virtual, el adecuado manejo de la ansiedad o la incertidumbre, saber que el aprender en un entorno virtual no es necesariamente más fácil que uno presencial, tener buen manejo de la organización del tiempo, autodisciplina, la co-construcción del conocimiento, motivación, escribir de forma adecuada y organizada, el manejo del entorno virtual y sus herramientas y, obviamente, buen manejo de herramientas digitales en general (Borges Sais, F. 2007).

Ahora bien, las características que generalmente se le atribuyen a la educación mediada por tecnologías se diferencia de la excepcionalidad y urgencia con la que se implementó en el período de ASPO por la pandemia por COVID 19.

En un documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2020) se expresa que a partir del período excepcional que se transitó a partir del COVID 19 se adoptan modalidades no presenciales de vinculación pedagógica como una forma de llevar a cabo la continuidad del trayecto pedagógico y aclara que estas estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología no reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad, otorgando a cada institución universitaria la evaluación y decisión de las formas de implementación y los tiempos según las fortalezas internas y condiciones de cada institución. En este sentido y a partir de la emergencia ocasionada por hechos sociales tan importantes como la pandemia COVID-19 las instituciones educativas del país han realizado profundas modificaciones con el fin de continuar con sus ciclos académicos, sin embargo, el desarrollo de esas continuidades fue desigual.

La educación comenzó un proceso de adecuación a las nuevas condiciones con el objetivo de sostener su funcionamiento. El cierre de la educación presencial y su reemplazo por la educación mediada por tecnologías se consideró como una educación de emergencia, como un “*corona teaching*” y en general se caracterizó por la realización de las mismas clases con los mismos horarios (Rama, C. 2020). Fue un traslado parcial pero urgente hacia un sistema educativo sustitutivo que implicó la adecuación y generación de nuevas estrategias y la incorporación de componentes digitales, pero sin los protocolos, apoyos y criterios de funcionamiento presenciales con sus propios estándares de aseguramiento de la calidad tradicionales. Muchos factores influyeron en la llamada “educación de emergencia” entre los cuales se destaca el desigual desarrollo digital tanto en las instituciones universitarias, los hogares, los y las estudiantes y los y las docentes (Rama, C. 2020). La desigualdad digital de niveles de conectividad, acceso a equipamiento y competencias ocasionó que pasar de una educación presencial analógica tradicional de aulas y pizarrones a esta educación mediada por tecnologías haya profundizado la desigualdad educativa y aumentado, en consecuencia, el castigo a los sectores de menores ingresos (Rama, C. 2020).

La crisis educativa provocada por la pandemia ha profundizado aún más la necesidad de contar con información pertinente, relevante y de calidad como insumo crítico para la planificación de la educación superior en los próximos años que tenga en cuenta las nuevas necesidades, compor-

tamientos, demandas y tensiones que se ponen en juego en las trayectorias académicas de los y las estudiantes universitarios.

La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) – Contexto institucional y ASPO

Tal como surge en el documento elaborado por el CIN el 8 de abril de 2020, ante el contexto de suspensión de la presencialidad por la pandemia por COVID 19, las universidades tomaron un rol proactivo en articulación con el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, los ministerios provinciales y gobiernos locales, mediante el desarrollo de distintas acciones como partícipes indispensables de las políticas públicas.

Las universidades han desarrollado un Plan de Continuidad Pedagógica en todos los niveles al igual que las instituciones educativas de las jurisdicciones provinciales. Los y las estudiantes han podido continuar su formación más allá de la emergencia. Se adoptaron modalidades no presenciales de vinculación pedagógica como una forma de llevar a cabo el rol social de educar, como así también, de proporcionar tranquilidad a las y los estudiantes y sus familias sobre la preservación de la salud, junto a la continuidad de su trayecto académico.

El sistema universitario trabajó para la generación de condiciones de igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos para desarrollar modalidades de enseñanza a distancia, con becas, acuerdos de conectividad con las prestadoras de servicio, flexibilizando los regímenes de cursado, implementando acompañamientos tutoriales y asistiendo materialmente a quienes más lo necesitaban.

En la UNLa, estas adaptaciones pedagógicas extraordinarias se realizaron mediante el Campus Virtual, entendido este como “un entorno virtual que se configura como un espacio de enseñanza y de aprendizaje, con la característica que el encuentro académico entre profesores y estudiantes (y entre estos últimos) es independiente de la situación real de tiempo y espacio” diseñado sobre la plataforma educativa MOODLE (UNLa, 2020, p.117).

Si bien en términos formales se considera a la virtualización de asignaturas, cursos y carreras como un proceso de planificación, gestión y evaluación en entornos mediados por tecnologías digitales donde se elaboran materiales de contenido teórico, guiones de clases, materiales didácticos, etc., el funcionamiento del Campus Virtual permitió una rápida adaptación de la educación presencial a las condiciones extraordinarias surgidas por el COVID 19 (UNLa, 2020).

Del estudio de Causa, M. y Lastra, K.F. (2020) surge que, en la UNLa, previo a la pandemia, el Campus Virtual funcionaba mayormente como apoyo a las clases presenciales, pero no era una herramienta usada por todas las materias. Ante la irrupción del ASPO se trabajó en generar un aula virtual para cada asignatura para sostener la continuidad académica de cerca de 14.000 estudiantes durante el primer cuatrimestre.

Cabe destacar que se aumentó la capacidad del servidor para poder optimizar el funcionamiento digital y que las aulas virtuales que se utilizan cuentan con una amplia variedad de herramientas y recursos tecnológicos que permiten trabajar de manera dinámica y flexible.

Para acompañar tanto a las y los docentes en el trabajo de educar a distancia como a las y los estudiantes en la tarea de aprender con estos nuevos formatos, se desarrollaron talleres específicos de capacitación sobre la plataforma Moodle que utiliza la Universidad como así también se elaboraron tutoriales y atención personalizada para quienes lo necesitaban. Asimismo, se crearon aulas de asistencia a la virtualidad y se realizaron capacitaciones por videoconferencia.

Proceso de masificación y trayectorias académicas nuevas

El proceso de masificación en la educación superior es un proceso mundial, extraordinario y continuo que comienza a desarrollarse a partir de 1970 y que modifica de manera estructural la vida institucional de las universidades. Diversos autores e instituciones gubernamentales brindan información sobre este proceso de masificación mundial del sistema universitario que pasa de "...28,6 millones de estudiantes en 1970 a 100,8 millones en el año 2.000, y a 152,5 millones en el año 2007, aumentando la tasa bruta de matrícula en esos años del 9% en 1970 al 26% en 2007" (Ezcurra, A. 2011, p. 12).

Esta transformación, trajo aparejada, además, la necesidad de comprender nuevos fenómenos que se sucedieron en la educación superior de diversos países y hacia el interior de las instituciones, entre los cuales se encuentran la evolución en el tiempo de la tasa de inscripción, su relación con la tasa de egreso, abandono, etc. También surgió la necesidad de analizar estas variables en función de las características familiares, laborales, etarias y culturales de los y las estudiantes. Este proceso de masificación y expansión de la educación superior en América Latina y Argentina tuvo un acelerado aumento en los últimos treinta años y supuso la inclusión de "nuevos estudiantes" que en su mayoría tienen la característica de ser estudiantes 1GU en el seno de sus familias.

Diversos/as autores/as trabajan sobre el concepto de trayectorias académicas y analizan diversos indicadores a lo largo de la historia. Terigi, F. (2007), por ejemplo, establece que se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidencias con trayectorias teóricas, pero reconoce también que existen "trayectorias no encauzadas", es decir, aquellas que no siguen las planificaciones institucionales.

Por su parte Nicastro, S. y Greco, M. (2012) entienden que no es posible ubicarse sólo del lado del sujeto (que aprende, que enseña, interviene, trabaja) o sólo del lado de la institución- organización para definir las trayectorias académicas. Un lado no es sin el otro. En este sentido, compartimos con estos autores cuando afirman que:

La trayectoria educativa es subjetiva e institucional porque se juega en ese espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones, identificaciones y desidentificaciones. Lejos de imágenes fijas o de lazos inamovibles, la trayectoria reúne identidades diversas, del alumno, del maestro, de la organización... (Nicastro, S. y Greco, M. 2012, p. 65).

Los indicadores más habitualmente medidos y que se incluyen como forma de explicación desde la perspectiva institucional (parcial algunas veces y total en otras) respecto de la variable compleja trayectorias académicas son: tasa de aprobación de materias, tasa de egreso, nivel de abandono de los estudiantes de primer año, diferencia entre trayectoria real y trayectoria teórica, entre otros. También se analizan desde hace mucho tiempo las variables que influyen en las trayectorias de los y las estudiantes, adjudicando mayor abandono a aquellos/as estudiantes que tienen bajos recursos económicos o son estudiantes 1GU (Tinto, V. 2008).

A continuación, se realiza un análisis desde el punto de vista institucional, de cómo influyó la pandemia en las trayectorias académicas de los y las estudiantes que son 1GU en licenciaturas de la UNLa tomando como período comparativo los años 2018-2021 y su comparación con aquellos y aquellas estudiantes que no lo son.

Aproximación cuantitativa de trayectorias de estudiantes 1GU en la UNLa

Se realizó un muestreo no probabilístico en el que se tomaron en consideración los estudiantes de las cohortes 2018-2021 de las licenciaturas en Ciencia Política y Gobierno, Enfermería, Turismo y Traductorado Público en Idioma Inglés. De modo de considerar una carrera por cada uno de los departamentos de la Universidad⁶.

La elección de las cohortes pretende dar cuenta de dos grupos de estudiantes que ingresaron a la Universidad antes de la pandemia (2018-19), mientras que las otras dos cohortes corresponden a estudiantes que ingresaron a la Universidad luego que el Gobierno Nacional había dispuesto el ASPO. Para la elección de las carreras se consideró representación departamental y carreras con estudiantes sin titulación terciaria previa. La suma total de estudiantes de las cuatro cohortes y cuatro carreras asciende a 3618, 783 estudiantes de la cohorte 2018, 1000 de 2019, 988 de 2020 y 864 de 2021.

Cuadro 1. Estudiantes según cohorte y nivel educativo padre/madre

Máximo nivel educativo alcanzado padre/madre/tutor	Cohorte				Total
	2018	2019	2020	2021	
Est. universitarios completos/Posgrado	49	38	39	21	147
Est. universitarios incomp.	12	10	11	7	40
Est. Superiores incom/comp	183	228	226	222	859
Secundario o menos	532	718	712	610	2572
Desconoce	5	6	10	4	25
Sin dato	2				2
Total	783	1000	998	864	3645

Fuente: Elaboración propia en base a información del Sistema de Gestión Académica SIU Guaraní

La categorización de primera generación de universitario (1GU) corresponde a quienes registraron como máximo nivel educativo alcanzado por el padre, madre o tutor estudios superiores no universitarios, estudios secundarios o un nivel educativo inferior. Mientras quienes registraron estudios universitarios (sea completo o incompleto) o estudios de posgrado se identificaron como no primera generación de estudiantes universitarios.

Habida cuenta que del total de los 3645 estudiantes que son parte de la muestra hay 25 que desconocen el máximo nivel educativo tanto del padre como de madre o tutor y 2 casos más que no tienen datos se tomaron en consideración para análisis 3618 estudiantes.

Cuadro 2. Estudiantes según cohorte y primera generación de universitarios

Primera generación universitaria	Cohorte				Total
	2018	2019	2020	2021	
No1GU	61	48	50	28	187
1GU	715	946	938	832	3431
Total	776	994	988	860	3618

Fuente: Elaboración propia en base a información del Sistema de Gestión Académica SIU Guaraní

Nota: no se consideraron 27 casos que desconocen o no tienen dato sobre máximo nivel educativo alcanzado por padre, madre o tutor

6 Planificación y Políticas Públicas, Salud Comunitaria, Desarrollo Productivo y Tecnológico, y Humanidades y Artes.

Tanto en el cuadro 1 como en el cuadro 2 se observa una insignificante diferencia en la proporción de estudiantes 1GU antes y después de la pandemia por COVID-19. Los efectos de la pandemia no parecerían haber influido en la composición del estudiantado según nivel educativo de los padres/madres.

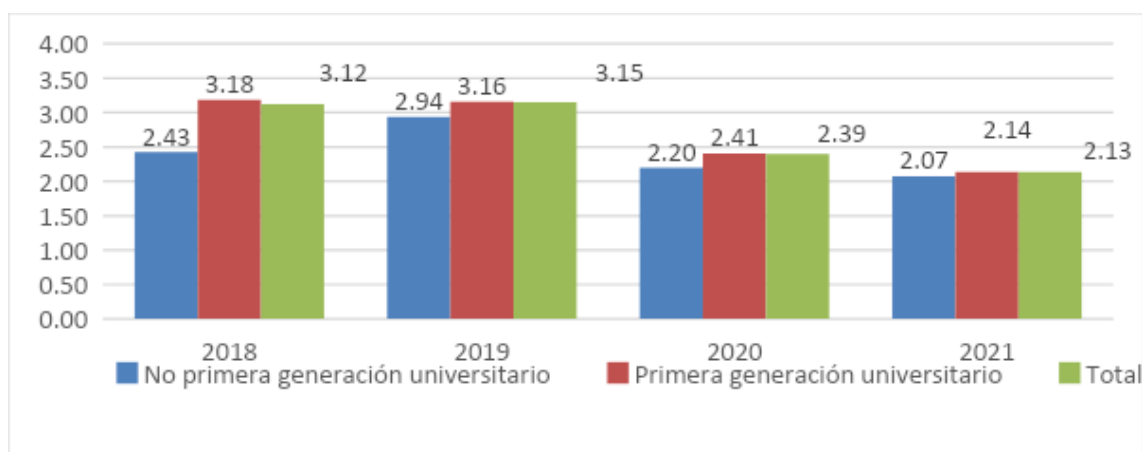
Cuadro 3. Estudiantes por cantidad de materias aprobadas en el primer año de estudio según cohorte y nivel educativo padre/madre. Datos porcentuales.

Cant Mat Aprob	Cohorte											
	2018			2019			2020			2021		
	No-1GU	1GU	Total	No-1GU	1GU	Total	No-1GU	1GU	Total	No-1GU	1GU	Total
0	21,3%	27,8%	27,3%	25,0%	22,2%	22,3%	30,0%	34,8%	34,5%	7,1%	16,2%	15,9%
1-3	16,4%	25,2%	24,5%	35,4%	25,5%	26,0%	24,0%	28,4%	28,1%	35,7%	26,8%	27,1%
4-6	19,7%	23,2%	22,9%	10,4%	25,4%	24,6%	30,0%	28,8%	28,8%	32,1%	28,6%	28,7%
7 o más	42,6%	23,8%	25,3%	29,2%	27,0%	27,1%	16,0%	8,1%	8,5%	25,0%	28,4%	28,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información del Sistema de Gestión Académica SIU Guaraní

En Cuadro 3 puede observarse algunos de los efectos sobre las trayectorias estudiantes en estudiantes 1GU, tales como: 1. Para la Cohorte 2020 se observa un descenso importante de estudiantes 1GU que han aprobado al menos 7 materias en el primer año (siendo del 8,1%) lo que podría implicar cierta dificultad de este grupo en la modalidad de dictado en ASPO. 2. El impacto sobre el estudiantado No1GU que se observa en la Cohorte 2020/2021 está representado por un incremento de estudiantes que han aprobado entre 4 y 6 materias, lo que podría reflejar que dicho grupo contaba con mejores herramientas para adaptarse a la modalidad de dictado de clases en pandemia, y 3. se observa en la Cohorte 2021 una disminución importante de estudiantes que no han aprobado ninguna materia en primer año (tanto 1GU como No1GU) aunque esa disminución representa una incidencia comparativa muy superior (siendo más que el doble.- 2,28 veces) para estudiantes 1GU.

Tabla 1. Cursadas ausentes (promedio) en primer año de estudio según nivel educativo padre/madre. Cohorte 2018-2021.



Puede observarse en la Tabla 1. que estudiantes 1GU en todas las cohortes presenta una mayor cantidad de cursadas ausentes en el primer año (abandonadas) respecto de la No1GU y del total del estudiantado. No obstante, ello no permite afirmar un cambio de tendencia en ese sentido a partir de los efectos de la pandemia.

Cuadro 4. Estudiantes por cantidad de aplazos en primer año según cohorte y nivel educativo padre/madre. Datos porcentuales.

Cant Apla- zos	Cohorte											
	2018			2019			2020			2021		
	No- 1GU	1GU	Total	No- 1GU	1GU	Total	No- 1GU	1GU	Total	No- 1GU	1GU	Total
0	54,1%	60,7%	60,2%	68,8%	63,3%	63,6%	72,0%	68,1%	68,3%	42,9%	55,6%	55,2%
1-3	44,3%	34,5%	35,3%	29,2%	34,4%	34,1%	28,0%	31,1%	31,0%	53,6%	37,9%	38,4%
4-6	1,6%	4,8%	4,5%	2,1%	2,3%	2,3%	0,0%	0,7%	0,7%	3,6%	6,5%	6,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Fuente: Elaboración propia en base a información del Sistema de Gestión Académica SIU Guaraní												

En el Cuadro 4 puede observarse que estudiantes 1GU presentan un mayor nivel de aplazos (para la categoría de al menos 4 aplazos en el primer año) en las cohortes estudiadas. Asimismo, se destaca un salto del valor para la Cohorte 2021 en la categoría 4-6 que asciende casi al doble que para el estudiantado No1GU. Este es un fenómeno que puede haber sido fruto de los efectos de la postpandemia y el retorno a la presencialidad de los exámenes finales.

Reflexiones finales

Estudiar y aproximarse a la idea de trayectorias de estudiantes universitarios/as es una tarea compleja que da cuenta de la necesidad de contar con un marco teórico de referencia que acote, límite y contextualice la situación socio académica de estudiantes universitarios en una universidad del conurbano bonaerense.

La pandemia ha tenido un importante efecto sobre las trayectorias, aunque aún no es de tan fácil visualización, será necesario probablemente tomar mayor distancia para conocer los efectos que han sido transitorios de aquellos que han de impregnar las trayectorias estudiantiles en las carreras bajo estudio.

El trabajo pone de manifiesto el desafío que trae consigo el proceso de expansión universitaria y el acceso de sectores sociales antes excluidos de la educación universitaria en el conurbano bonaerense. Al respecto, cabe señalar que la inclusión social por intermedio del sistema educativo universitario no debería estar circunscripta únicamente al acceso al sistema universitario, sino también debería propiciar la permanencia y rendimiento exitoso independientemente del origen social del estudiante.

El estudio ha permitido ser un punto de partida y un ordenador para la investigación que el equipo está desarrollando y seguramente será necesario indagar comportamientos de las trayectorias en otras carreras, disciplinas y vincular otras variables que pueden ser relevantes tales como: situación del empleo, los ingresos, la edad, el tipo de gestión estatal o privada de la escuela media, entre otras.

Los resultados obtenidos en el trabajo han permitido comparar las trayectorias académicas de los/as estudiantes universitarios identificados como 1GU con aquellos/as que no lo son e identificar ciertos efectos de la postpandemia, aunque la transitoriedad o permanencia de estos deberá ser observada con mayor distancia.

Referencias bibliográficas

- Borges Sáiz, F. (2007). *El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación*. Digithum, (9), .[fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1575-2275. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55000904>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. <https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>
- Causa, M., & Lastra, K. F. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 029. <https://doi.org/10.24215/24690090e029>
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. – No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Terigi, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Tinto, V. (2008). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México.

Documentos consultados

- CIN - Consejo Interuniversitario Nacional - (2020), Las Universidades Argentinas frente a la pandemia del COVID 19. <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>, fecha de consulta: 5/9/22
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004. Resolución 1717/2004. Ley de Educación a distancia. Recuperado de [Texto completo | Argentina.gob.ar](https://www.argentina.gob.ar/educacion/ley-1717-2004).
- UNLa (2020). Sistema de Indicadores. Fichas técnicas y glosario de términos para la construcción de información estadística. Lanús. UNLa.

Impacto de la virtualización en el dictado de la materia Administración de Personal en el contexto de pandemia.

Resultados observados en modalidad presencial y a distancia.

María Soledad Fernández¹, Germán Cassina² y Santiago Nieto³

Resumen

A raíz de las medidas establecidas en el período de aislamiento social y preventivo se hizo necesaria la adecuación de la modalidad de dictado de la materia Administración de Personal a una forma netamente virtual, empleando diferentes plataformas y recursos tecnológicos. En este marco, se tuvieron que implementar diferentes estrategias pedagógicas e innovaciones en cuanto al dictado de la materia.

1 María Soledad Fernández, Magister en Dirección y Gestión de Personas; Ayudante de primera exclusiva en Administración de Personal; Universidad Nacional de Río Cuarto; mfernandez@fce.unrc.edu.ar.

2 Germán Cassina y Especialista en Dirección Estratégica de Recursos Humanos; Adjunto semiexclusivo en Evaluación de Proyectos de Inversión; Universidad Nacional de Río Cuarto; gcassina@fce.unrc.edu.ar.

3 Santiago Nieto Estudiante Licenciatura en Administración; Ayudante de segunda ad honorem en Administración de Personal; Universidad Nacional de Río Cuarto; santiagom.nieto@gmail.com

En el presente trabajo se expondrán los resultados obtenidos en el cursado de la materia Administración de Personal y las consecuencias de la implementación de procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el marco de la pandemia. El año 2020 lo consideramos un año de transición, en el cual se debió hacer la adaptación de la modalidad presencial a virtual, buscando aplicar diferentes estrategias pedagógicas de manera de no perder la calidad de la enseñanza, y acompañar a los estudiantes en este proceso de cambio. El año 2021 se implementaron diferentes herramientas como el Mentimeter y el Padlet de manera de crear muros donde los estudiantes pudieran tener acceso a textos, videos, imágenes y así fomentar el aprendizaje colaborativo.

A su vez se expondrán las dificultades encontradas al momento de seleccionar las plataformas virtuales a emplear, la necesidad de capacitación o preparación de los docentes a cargo, la adaptación de las clases a un contexto de virtualidad, las dificultades al momento de tomar las evaluaciones parciales y finales y la comparación entre las condiciones de finde cursado en un contexto de virtualidad versus un contexto normal (comparando con años 2018 y 2019).

Palabras clave: Enseñanza - Aprendizaje - Virtualización - Estrategias pedagógicas - Metodologías.

Abstract

As a result of the measures established during the period of social and preventive isolation, it became necessary to adapt the mode of delivery of the subject Personnel Administration to a purely virtual form, using different platforms and technological resources. Within this framework, different pedagogical strategies and innovations had to be implemented in terms of the teaching of the subject.

This paper will present the results obtained in the course of the subject Personnel Administration and the consequences of the implementation of virtual teaching-learning processes in the context of the pandemic. We consider 2020 to be a year of transition, in which we had to adapt from face-to-face to virtual mode, seeking to apply different pedagogical strategies so as not to lose the quality of teaching, and to accompany students in this process of change. In 2021, different tools were implemented such as mentimeter and Padlet in order to create walls where students could have access to texts, videos, images and thus encourage collaborative learning.

The difficulties encountered when selecting the virtual platforms to be used, the need for training or preparation of the teachers in charge, the adaptation of the classes to a virtual context, the difficulties when taking the partial and final evaluations and the comparison between the end-of-course conditions in a virtual context versus a normal context (comparing with years 2018 and 2019) will also be presented.

Keywords: Teaching - Learning - Lirtualization - Pedagogical strategies - Methodologies.

Introducción

En el presente trabajo se pretende llevar adelante un análisis de las adaptaciones que fue necesario realizar en el dictado de la materia Administración de Personal, como consecuencia del contexto de excepcionalidad establecido por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPyO) que impidió la posibilidad de asistir a la universidad debido a la Pandemia COVID-19 y a su vez exponer los resultados obtenidos luego del cursado de la misma. Se llevará adelante la comparación de

las condiciones de fin de cursado en un contexto de virtualidad versus un contexto de normalidad, tomando como referencia los dos años anteriores a la pandemia (2018 y 2019) y se mostrarán las valoraciones/opiniones de los estudiantes que cursaron durante el período de ASPyO.

Desarrollo

Administración de Personal es una materia del segundo cuatrimestre del 4° año de la carrera Licenciatura en Administración (LA) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). La misma se imparte en dos modalidades: presencial y distancia, ésta última se dicta mediante la utilización de la plataforma Evelia.

En marzo del año 2020 en el marco de excepcionalidad establecida por el ASPyO que imposibilitó la asistencia de docentes y estudiantes a la universidad por motivos de la Pandemia COVID-19, el Ministerio de Educación de la Nación dicta una Resolución (82/2020-APN-ME) por la cual recomienda la adopción de medidas preventivas que permitan asegurar el derecho a la educación y que alcanzan a los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades. Ante ese panorama las autoridades de la Universidad y de nuestra Unidad Académica (UA), arbitran los medios para garantizar el cumplimiento del Calendario Académico y asegurar la continuidad del proceso de formación de los estudiantes. Así las cosas, en sucesivas resoluciones rectorales (118/2020 y 202/2020) es que se habilitan a las diferentes UA a realizar las adecuaciones que consideren necesarias teniendo en cuenta las diferentes asignaturas y situación de docentes y estudiantes. A su vez las UA, según lo establecido en la Resolución Rectoral 202 de la Universidad Nacional de Río Cuarto del año 2020, “podrán hacer uso de los medios alternativos y dispositivos virtuales que consideren adecuados y pertinentes”. (p.4). Con esto se otorga cierta libertad para poder definir con qué plataforma virtual era posible trabajar.

En cuanto a la situación particular de la materia, en primera instancia se debió adecuar su programa analítico dando cuenta de las particularidades que iba a asumir el dictado de la misma en contexto de emergencia sanitaria. Dado que la materia tiene alto contenido teórico y los prácticos pueden desarrollarse de manera virtual, no se presentaron mayores inconvenientes ni requirió realizar grandes cambios en el programa.

Al momento de definir las plataformas a emplear se partió de la base de establecer cuáles estaban disponibles, evaluando las ventajas y desventajas de cada una. Las dos plataformas con las que se decidió trabajar fueron Evelia y MS Teams, si bien históricamente la modalidad a distancia se ha manejado con la plataforma Evelia, la misma presentaba algunas dificultades relacionadas sobre todo con la cantidad de conexiones permitidas. En ciertos horarios la plataforma se encontraba “colapsada” llegando al número máximo de estudiantes y profesores conectados, siendo imposible acceder a la misma. A su vez, en ese momento no presentaba tanta variedad de herramientas y las video conferencias no se podían realizar de una manera fluida ya que había múltiples interrupciones o pérdidas de conectividad. Por esta razón se tomó la decisión de usarla solamente para la carga de materiales, la asignación de actividades evaluables y notificaciones de mensajes importantes. Cabe mencionar que esta plataforma es la declarada y reconocida ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), por ese motivo además se debió seguir utilizando. Respecto de MS Teams fue la plataforma elegida para impartir las clases, no solo por la cantidad de conexiones permitidas sino también por la funcionalidad que presenta la misma. Cabe resaltar el gran trabajo que hizo la FCE al momento de tener que adaptar todo el sistema para poder continuar impartiendo las clases y que no se viera afectado el cursado a pesar de la situación extraordinaria que se estaba viviendo. Además, se entendió que con esta herramienta se podría generar el contexto de

enseñanza y aprendizaje necesario y que sostuviera el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes con prácticas no presenciales.

Se realizaron capacitaciones para el manejo de ambas plataformas, para Evelia se organizaron formaciones a nivel universidad y para MS Teams partieron de la propia FCE desde el mes de abril. Estas capacitaciones se hicieron necesarias dada la existencia de diferentes niveles de dominio de instrumentos y entornos virtuales. La Secretaría Académica de la FCE y los miembros que la conformaban fueron quienes asumieron el trabajo de gestionar y crear las cuentas de todos los docentes y estudiantes dentro de MS Teams. Los dos docentes que forman parte de la cátedra asistieron a las mismas.

Respecto de las clases en entornos virtuales, se plantearon ciertas adaptaciones:

- Desarrollo de los contenidos centrales, adaptando los tiempos de duración de las clases que en la presencialidad son de dos horas, ya que se apreciaba la pérdida de concentración de los estudiantes pasado cierto período de tiempo.
- Utilización de dispositivos didácticos, como reproducción de videos dentro de la misma clase virtual, permitir la utilización del chat del Teams para que los estudiantes compartieran información u opiniones, grabar las clases para que los estudiantes pudieran acceder a las mismas todas las veces que lo necesitaran.
- Incorporación de la herramienta Mentimeter y del Padlet para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo (año 2021)
- Espacios de consultas virtuales todas las veces que el estudiante lo requiriera, facilitando la forma de contacto con el docente mediante el chat del Teams.

Es menester indicar que nos encontramos además con algunas dificultades con el traspaso de la presencialidad a la virtualidad, en primer lugar, debemos mencionar que las herramientas digitales no pueden reemplazar en su totalidad a las actividades presenciales, se pierde la interacción entre docente y estudiante dado que no todos tenían las cámaras encendidas y los micrófonos habilitados, perdiendo así el contacto visual y la posibilidad de participación. A su vez no es posible registrar el lenguaje no verbal que se manifiesta en los gestos que hacen los estudiantes y que fácilmente se aprecia en la presencialidad. Se incrementa la posibilidad de que se presenten factores externos que distraen, ya que mayoritariamente las computadoras estaban en lugares comunes de las viviendas y eran utilizadas por todo el grupo familiar, presencia de problemas técnicos y de conectividad, se deja de socializar, a su vez puede plantear índices más altos de deserción o abandono.

Desde el punto de vista del docente, es válido también lo arriba planteado y además se presentó un exceso de tiempo frente a las computadoras, ya sea preparando clases, atendiendo consultas, asistiendo a capacitaciones, adaptando el material y pensando estrategias de abordaje desde el punto de vista pedagógico.

Un apartado importante es el que se refiere a las dificultades encontradas al momento de tomar exámenes parciales y finales, en primer lugar, porque se debió adaptar el instrumento de evaluación y en segundo lugar porque se tuvieron que tomar en cuenta cuestiones referidas al entorno en donde se desarrollaba esa evaluación. Respecto de los exámenes parciales se decidió emplear la herramienta MS forms dejando de lado las herramientas que ofrecía Evelia dados los inconvenientes de conectividad antes mencionados. Se debieron adaptar las consignas de manera que las respuestas implicaran un proceso de razonamiento, comprensión y elaboración por parte del estudiante y no solo la copia textual de un concepto al cual podrían acceder fácilmente. Se planteó como requisito

que la cámara estuviera encendida durante todo el examen y que en caso de requerirse se habilitara el micrófono. Las mayores dificultades las tuvieron con las fallas en la conectividad al momento de entregar el parcial, el mal manejo de los tiempos, conectarse mediante dispositivos móviles, con la consecuente dificultad de realizar un examen en un dispositivo de esas características y algunos problemas técnicos en las computadoras. En cuanto a los exámenes finales, los mismos se toman de manera oral, no hubo demasiados cambios en cuanto a la metodología, pero sí en cuanto al medio y la forma. Los requisitos para la toma de los mismos fueron similares a los del parcial con la salvedad que el micrófono y la cámara debían estar encendidas durante todo el proceso de evaluación. Se presentaron algunos inconvenientes de origen técnico como pérdida de la conexión o que la misma por momentos era muy débil.

El año 2021 se incorporó un ayudante de segunda a la cátedra, quien realiza diferentes propuestas que dieron como resultado la implementación de diferentes herramientas como el empleo del Mentimeter para realizar preguntas y fomentar la participación de los estudiantes en las clases teóricas y del Padlet de manera de crear muros donde los estudiantes pudieran tener acceso a textos, videos, imágenes y así fomentar el aprendizaje colaborativo. Durante el cursado 2021 fue posible apreciar una adecuada recepción de las mismas por parte de los estudiantes. Más abajo se exponen los resultados de las percepciones de los mismos.

Comparación de resultados pre y post pandemia

A continuación, se expone una tabla en donde se pueden visualizar las cantidades de estudiantes inscriptos, y las diferentes condiciones obtenidas para ambas modalidades durante los períodos 2018 al 2021.

	2018		2019		2020		2021	
	Presencial	Distancia	Presencial	Distancia	Presencial	Distancia	Presencial	Distancia
Regulares	23	0	12	3	23	5	20	2
Libres por parcial	6	5	11	4	7	0	9	1
Libres por faltas	0	1	0	0	0	0	0	0
Libres por no comenzar	2	3	2	4	4	3	5	8
	31	9	25	11	34	8	34	11

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consignados en el SIAL

De la anterior tabla podemos evidenciar los siguientes resultados:

En términos generales se observa un incremento en las cantidades de *estudiantes inscriptos* en ambas modalidades, salvo en el año 2019 para la modalidad presencial y en el año 2020 para la modalidad distancia. A su vez ese incremento se replica en los *estudiantes que no comenzaron* a cursar, salvo en el año 2020 para la modalidad a distancia, en ese año la cantidad disminuye.

- Presenciales:

El año 2018 es el que presenta un mayor porcentaje de estudiantes regulares (74%), en el año 2019 ese porcentaje baja a menos del 50% para aumentar en el 2020 y volver a bajar en el 2021 (68 % y 59% respectivamente). Los motivos de no logro de la regularidad se dan básicamente por dos cuestiones, no han logrado aprobar los exámenes parciales o no han comenzado con el cursado de la materia. Se puede apreciar que el año 2019 es el que mayor porcentaje de estudiantes libres por parcial presenta, reduciéndose al 21% y 26% en los dos años subsiguientes. En tanto que el porcentaje de estudiantes que no comenzaron a cursar aumenta en los dos últimos años.

- Distancia:

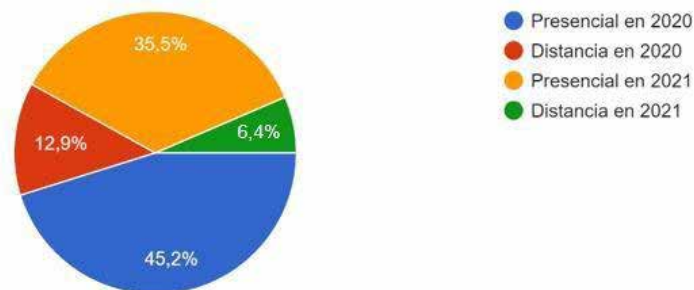
Respecto de esta modalidad, las cantidades de inscriptos siempre rondaron un 50% menos que la modalidad presencial, el primer año de pandemia se aprecia la menor cantidad de estudiantes inscriptos siendo solo 8. Respecto de los porcentajes de regularidad, el año 2020 es el que mayor valor obtiene (63%) bajando drásticamente al año siguiente. Del análisis de los datos se vislumbra que el motivo principal de esa baja radica en el alto porcentaje de estudiantes que no comenzaron con el cursado de la materia (73%) siendo éste el mayor valor presentado en los 4 años de análisis.

Respecto de la condición Libre por parcial se aprecia una mejora muy significativa pasando de un 36% en los 2 años previos a la pandemia a ningún registro en el 2020 y 9% en el 2021.

De la lectura de estos datos podemos inferir que el año 2019 fue el que peores resultados presenta para la modalidad presencial y el 2021 para la modalidad distancia, pero a su vez hay un gran porcentaje de estudiantes que no comenzaron a cursar, esta situación influye de manera determinante en esos resultados. Por otro lado, se aprecia una significativa mejora en la modalidad distancia el primer año de pandemia, suponemos que la misma se justifica en la disponibilidad y acceso a las clases grabadas en las plataformas y las nuevas herramientas implementadas. Corroboramos esto con los datos obtenidos de las encuestas a estudiantes.

Además del análisis de los registros de condiciones finales de cursado en el SIAL, se realizaron encuestas a los estudiantes de ambas modalidades en los años 2020 y 2021. Los resultados obtenidos son los que se expresan a continuación:

¿Cuándo y bajo que modalidad curso la materia Administración de personal?
31 respuestas



De la totalidad de estudiantes inscriptos se obtuvieron 14 respuestas en la modalidad presencial año 2020, 11 respuestas para la misma modalidad año 2021, 4 respuestas en la modalidad distancia año 2020 y 2 respuestas para la misma modalidad año 2021. Los respectivos porcentajes se aprecian en el gráfico.

Por cuestiones de extensión, no se realizará un análisis pormenorizado de las respuestas obtenidas, sino que se presentarán resúmenes según las categorías que fueron relevadas.

La calidad del dictado fue valorada entre 4 y 5 (en una escala de 1 a 5 siendo 1 el menos valor y 5 el máximo valor), sus calificaciones se basan en que los docentes mostraron clara predisposición, en los materiales aportados y la forma en que fue puesto a disposición para los estudiantes, la flexibilidad y dinamismo y explicación que presentaron los docentes, la importancia de los trabajos prácticos en grupo que facilitaron la participación, la posibilidad de grabar las clases y el correcto uso de las herramientas virtuales como factores claves para determinar la calidad de la materia.

La mayoría de los estudiantes calificó como buena la decisión de emplear la plataforma MS Teams para el dictado de la materia. Se comparó la misma con Google Meet, EVELIA y Zoom. Respecto de los factores que permiten calificar a MS Teams se encuentran: es una plataforma muy completa y permite aplicar numerosas herramientas, presenta funcionalidad, practicidad y facilidad para su uso, a la vez que su empleo se hizo extensivo a todas las materias, permite realizar chats privados y la posibilidad de grabar y conservar las clases y generar carpetas para organizar el estudio. Respecto de las *dificultades encontradas en la plataforma MS Teams*, la mayoría no encontró mayores inconvenientes, el resto indicó que las dificultades eran ajenas a la aplicación debido a la mala conexión que tenían en su casa, otros mencionaron que la interfaz de la plataforma no era óptima y finalmente algunos mencionaron que los inconvenientes se dieron al principio por desconocimiento pero que luego pudo entender cómo funcionaba la plataforma.

Las *ventajas* del dictado virtual de la materia radicarón en la posibilidad de volver a ver las clases y tenerlas a disposición sin limitantes, poder tomar las clases desde el propio hogar sin tener que trasladarse como así también un mayor aprovechamiento del tiempo cursando desde su casa. En cuanto a las *desventajas*, las mencionadas por los estudiantes fueron: la necesidad de interactuar cara a cara con sus compañeros y profesores y la falta de concentración que implica la virtualidad, también manifestaron que las clases presenciales se aprovechan más.

Respecto de las *mejoras/sugerencias* para el abordaje de la materia de manera remota, las respuestas fueron bastante diversas, algunos prefirieron no realizar sugerencias o mejoras, debido a la conformidad respecto de la cátedra, otros sugirieron una mayor cantidad actividades prácticas en las que puedan participar dentro de empresas reales, una mayor interacción estudiante docente, que las clases sean más cortas y grabadas, otros horarios para el dictado de clase, que existan aplicaciones como “kahoot” para más interacción con los estudiantes, la posibilidad de pactar un encuentro virtual para salvar dudas y no sea el correo electrónico el único medio para evacuar las dudas, la elaboración del propio material teórico por parte de la cátedra y finalmente la posibilidad de realizar un coloquio de las últimas unidades

Las *metodologías adoptadas* les parecieron las correctas a la totalidad de los encuestados, argumentando su respuesta con la utilidad que permitieron las clases para aplicar los conocimientos teóricos. Respecto de las *estrategias de evaluación* empleadas por la cátedra, la totalidad de los encuestados coinciden en que fueron correctas en cuanto a la evaluación de los contenidos, destacando la predisposición de la cátedra a la hora de los cortes de internet o las preguntas sobre la redacción de las mismas, por otro lado, solo un encuestado hizo referencia a tener acceso a una promoción o coloquio como estrategia de evaluación. Las *dificultades en los exámenes parciales* rondaron básicamente en fallas en la plataforma MS Teams ya que no permite ver lo que se va redactando por lo que dificulta seguir el hilo de pensamiento, en algunos casos consideraron que las preguntas eran muy subjetivas, y por último la extensión de los parciales. Las *dificultades en los exámenes finales* se basaron en la conectividad, el estrés y los nervios que genera la virtualidad en sí, la extensión de la materia y no tener la posibilidad para demostrar lo que el/la estudiante sabía sobre la materia.

Respecto de qué *metodologías/propuestas deberían seguir manteniéndose*, la mayoría sostienen que los trabajos prácticos son la metodología que se debe mantener, resaltando su devolución, el hacerlo en grupo y con casos reales, otros aluden a las clases grabadas y la minoría enfoca su respuesta en el material digital, la forma de organizar las clases teóricas y que los profesores continúen brindando ejemplos de su propia experiencia ya que estos permiten visualizar los temas abordados y que las clases se sigan dando de manera remota.

La utilización de la herramienta Mentimeter en el dictado de la materia fue calificada de manera positiva, entendiéndose que permite una mayor participación y de manera anónima, permite apren-

der jugando, iniciar debates, favorece la interacción en clase, posibilidad de razonar en el mismo momento en el cual se expone el contenido, practicidad en la herramienta. También hubo respuestas negativas entendiendo que la app hace perder tiempo y que no era necesaria su utilización ya que con el Teams era suficiente.

Respecto del Padlet las calificaciones fueron entre 3 y 4 mayoritariamente. Muchos prefieren no opinar sobre las bases de su calificación. El resto de las respuestas hacen referencia a que es una herramienta que permite una mejor organización, por ejemplo, en el armado de los grupos de trabajo, la comodidad y funcionalidad que brinda la misma. Desde el punto de vista negativo se expresó que era incómodo tener tantos canales abiertos por donde la cátedra transmitía información (Sial, Evelia, Teams, padlet, etc) y finalmente otros preferían utilizar plataformas como Sial o Evelia ya que no encontraban diferencias con otras herramientas.

Respecto de la situación de la modalidad distancia, los estudiantes pudieron apreciar mejoras en el dictado de la materia a raíz de la pandemia, las mismas se resumen en un mejor manejo de los tiempos, la posibilidad de acceder a las clases teóricas ya sea de manera sincrónica o asincrónica, se facilitaba la lectura e inmersión en los temas.

La mayoría de los encuestados calificó de manera positiva la herramienta MS Teams, basándose en la fiabilidad, practicidad, facilidad de acceso y manejo y rapidez, aunque se sugiere que todas las actividades se den en el marco de Evelia y que se empleen estas plataformas como complemento. No se presentaron dificultades en su manejo.

En cuanto a las metodologías que deberían seguir manteniéndose todos coinciden en la posibilidad de acceso a las clases teóricas grabadas, el material compartido y el empleo del Mentimeter, solo una minoría opina que los exámenes parciales deberían seguir siendo virtuales.

Consideraciones finales

Del análisis de lo anteriormente expuesto se puede concluir que como resultado de la pandemia los porcentajes de regularidad en la modalidad presencial se vieron afectados, aumentando también ligeramente los estudiantes libres por parcial y los que no comenzaron. Se considera que este comportamiento es resultado de los cambios que debieron producirse en el dictado de la materia, a muchos estudiantes les costó adaptarse a una modalidad virtual y si bien las clases quedaban grabadas y a disposición, la forma de transmisión de conocimiento y la apropiación del mismo por parte de los estudiantes no era la misma. La modalidad distancia claramente se vio beneficiada, esto se refleja en los porcentajes de regularidad y de condición libre por parcial para los dos años, consideramos que estas mejoras se cimientan en la disposición de material audiovisual con la explicación clara de los temas, recurso al que antes no tenían acceso, esto favoreció al proceso de enseñanza y aprendizaje ya que se sintieron más contenidos y acompañados durante el mismo, la posibilidad de participar de las clases, hacer aportes y preguntas.

En cuanto a las herramientas que se implementaron en el 2021, si bien la percepción de la cátedra fue que la recepción por parte de los estudiantes fue adecuada, las opiniones de ellos no reflejaron los mismos resultados, sobre todo para la modalidad presencial, esto nos invita a hacer un proceso de reflexión y análisis previamente a la incorporación de nuevas herramientas, en muchos casos los estudiantes expresaron que eran demasiadas y preferían centralizar las comunicaciones o materiales en una sola y emplear otras como complemento para tareas específicas, lo mismo ocurrió con aquellas herramientas que se incorporaron para fomentar la participación y trabajar de manera

colaborativa (Mentimeter - Padlet) que tuvieron mejor recepción por los estudiantes presenciales y no tan buena por parte de los estudiantes de distancia.

Citando a Gloria Edelstein, al momento de diseñar y coordinar propuestas de formación, el docente

...asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan... (Edelstein, 1995, p. 3).

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que los docentes debimos tomar determinadas decisiones en este contexto de pandemia y las mismas fueron guiadas por el conocimiento que teníamos de esas herramientas y la creencia que podrían ser útiles para lograr los propósitos de formación.

Una de las metodologías que se debería seguir manteniendo para la modalidad distancia es el libre acceso a las clases grabadas, ya que claramente enriquece el proceso.

Los docentes a cargo de la materia y el ayudante de segunda pusieron toda su predisposición y tiempo para poder cumplir con el objetivo de asegurar la continuidad del proceso de formación de los estudiantes, capacitándose, adaptando las clases, haciendo propuestas innovadoras, así fue que los resultados obtenidos al final de la cursada fueron buenos. No obstante, y como aspecto a mejorar, debiera haber sido un proceso más pensado y con propuestas acordes a cada modalidad, y retomando algunos aportes de Litwin, es preciso reconocer que los procesos de apropiación del conocimiento son complejos, el aprendizaje no es automático, cuando enseñamos debemos motivar a los estudiantes a realizar diferentes actividades con el objeto de aprender y cada una de ellas deben ser lo suficientemente pensadas según el contexto y las situaciones a las cuales nos enfrentamos.

Referencias bibliográficas

- Edelstein, G. (1995). *Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico*. Apuntes clase Seminario Diseño y Coordinación de procesos formativos. Especialidad en Docencia Universitaria. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/Edelstein-Un-capitulo-pendiente.pdf>
- Litwin, E. (2008). *El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas*. En: El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Educador.

Documentos consultados

- Resolución 82 del 2020. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Resolución Rectoral 118 del 2020. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Resolución Rectoral 202 del 2020. Universidad Nacional de Río Cuarto.

La virtualización de la presencialidad en Cálculo Financiero en el contexto de pandemia: implementación, aportes y desafíos para la pos- pandemia

Cecilia Ficco¹, Paola Bersía², Cecilia Bressan³ y Sergio Ricci⁴

Resumen

La presente ponencia tiene un doble objetivo. Por un lado, describir el proceso de implementación de la virtualización en la asignatura Cálculo Financiero de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el contexto de emergencia derivado de la pandemia por COVID-19. Y, por otro, realizar un análisis reflexivo en torno a dicho proceso en pos de evidenciar los principales problemas y dificultades de la virtualización, junto a los aportes y aspectos favorables que podrían mantenerse en el nuevo contexto de presencialidad que parece

1 Cecilia Ficco: Dra. en Ciencias Económicas; Profesora Titular Exclusiva en Cálculo Financiero; Universidad Nacional de Río Cuarto; cficco@fce.unrc.edu.ar.

2 Paola Bersía: Contadora Pública; Profesora Adjunta Exclusiva en Cálculo Financiero; Universidad Nacional de Río Cuarto; pbersia@fce.unrc.edu.ar.

3 Cecilia Bressan: Dra. en Ciencias Económicas; Profesora Adjunta Exclusiva en Álgebra Lineal; Universidad Nacional de Río Cuarto; ceciliabressan@gmail.com

4 Sergio Ricci: Especialista en Tributación; Profesor Adjunto Semi-exclusivo en Cálculo Financiero; Universidad Nacional de Río Cuarto; sricci@fce.unrc.edu.ar

estar configurándose en el inicio de la pos-pandemia. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se construye a través del relato de una experiencia situada en una cátedra del Departamento de Matemática y Estadística de la FCE de la UNRC y del análisis reflexivo en torno a la misma. Para su desarrollo se recoge tanto la perspectiva de los docentes de la asignatura, como las voces de los estudiantes que la cursaron durante la pandemia, quienes fueron consultados, a través de una encuesta, sobre diversos aspectos de sus experiencias de aprendizaje en dicho contexto. El análisis reflexivo de esta experiencia nos lleva a concluir que la singularidad del diseño metodológico para el caso de la asignatura Cálculo Financiero se evidencia en una estructura imbricada por prácticas identificables con perspectivas del modelo academicista, en convivencia con estrategias tendientes a generar contextos poderosos para el aprendizaje, en los que la virtualización tiene mucho para aportar.

Palabras clave: Virtualización - Cálculo financiero - Pandemia por COVID-19 - Aportes.

Abstract

This paper has a double objective. On the one hand, to describe the implementation process of virtualization in Cálculo Financiero of the Faculty of Economic Sciences (FEC) of the National University of Río Cuarto (NURC) in the emergency context derived from the COVID-19 pandemic. And, on the other, to carry out a reflexive analysis around said process in order to show the main problems and difficulties of virtualization, together with the contributions and favorable aspects that could be maintained in the new context of presence that seems to be taking shape at the beginning of the post-pandemic. From the methodological point of view, the work is built through the account of an experience located in a cathedra of the Department of Mathematics and Statistics of the FEC of the NURC and the reflective analysis around it. For its development, both the perspective of the teachers of the subject is collected, as well as the voices of the students who took it during the pandemic, who were consulted, through a survey, about various aspects of their learning experiences in said context. The reflective analysis of this experience leads us to conclude that the uniqueness of the methodological design for the case of Cálculo Financiero is evidenced in a structure imbricated by identifiable practices with perspectives of the academic model, in coexistence with strategies aimed at generating powerful contexts for learning, in which virtualization has much to contribute.

Keywords: Virtualización - Cálculo financiero - COVID-19 pandemic - Contributions.

Introducción

La pandemia dejó en evidencia, sin lugar a dudas, que las prácticas docentes son situadas, contextualizadas y plurideterminadas (Edelstein, G. 2020a; Maggio, M. 2018); no era lo mismo el aula pre-pandémica que la educación remota en el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19. Y en ese sentido, resurge la razón de ser de la enseñanza: que el otro aprenda, lo cual implica crear condiciones, orientar, facilitar para que otros aprendan. Sin embargo, la crisis sanitaria mundial también hizo evidente que, aunque el proceso de enseñanza se desarrolle, esto no es garantía que en otros ocurra aprendizaje. Es decir, la relación entre enseñanza y aprendizaje es ontológica, no de causalidad (Edelstein, G. 2020a).

Si bien en las aulas físicas pre-pandemia el tiempo de explicación era dominante en el contexto universitario (Maggio, M. 2018), en las disciplinas en general y en las ramas de la matemática en particular, ello no implica que sólo ocurriese una transmisión lineal de saberes sin posibilidad más que la recepción pasiva. El tiempo de aplicación y la verificación de conceptos matemáticos también puede implicar la existencia de un silencio pensante, un estudiantado comprendido como una comunidad de sujetos dialogantes, de polifonía participativa, que interviene para la construcción del conocimiento a medida que lo internaliza (Edelstein, G. 2020b).

En este marco, la presente ponencia tiene un doble objetivo. Por un lado, describir el proceso de implementación de la virtualización en la asignatura Cálculo Financiero de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el contexto de emergencia derivado de la pandemia por COVID-19. Y, por otro, realizar un análisis reflexivo en torno a dicho proceso en pos de evidenciar los principales problemas y dificultades de la virtualización, junto a los aportes y aspectos favorables que podrían mantenerse en el nuevo contexto de presencialidad que parece estar configurándose en el inicio de la pos-pandemia.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se construye a través del relato de una experiencia situada en una cátedra del Departamento de Matemática y Estadística de la FCE de la UNRC y del análisis reflexivo en torno a la misma. Para su desarrollo se recoge tanto la perspectiva de los/as docentes de la asignatura, como las voces de los/as estudiantes que la cursaron durante la pandemia, quienes fueron consultados, a través de una encuesta, sobre diversos aspectos de sus experiencias de aprendizaje en dicho contexto.

Bajo estos lineamientos, el desarrollo de la ponencia se presenta estructurado en tres partes. En la primera, se describe el proceso de virtualización de la asignatura en el marco de la enseñanza remota de emergencia por COVID-19, desde la perspectiva de sus docentes. En la segunda, se presenta la perspectiva de los/as estudiantes con relación a dicho proceso, tanto en lo que respecta a los aspectos positivos y negativos que encontraron en la modalidad virtual implementada, como en lo relativo a sus sentimientos o emociones frente a la misma. En la tercera parte, y sobre la base de la información anterior, se realiza un análisis reflexivo tendiente a evidenciar los aportes que la enseñanza y el aprendizaje en pandemia nos han dejado para enfrentar los desafíos que impone la pos-pandemia.

Implementación de la virtualización en Cálculo Financiero en el marco de la emergencia por COVID-19: la perspectiva de los docentes

La necesidad de implementar la virtualización en Cálculo Financiero, en el marco de la emergencia por COVID-19, planteó, en un primer momento, el desafío de realizar la revisión de los materiales de estudio y de repensar las estrategias de enseñanza para afrontar la enseñanza de la asignatura en un nuevo contexto. Ello en línea con lo planteado por Litwin (1997), en tanto que contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas.

En este sentido, se realizó una reorientación de la propuesta pedagógica hacia un modelo centrado en el aprendizaje, en el cual el estudiantado debió ocupar un papel central y donde los/as docentes asumimos el rol de facilitadores/as de sus aprendizajes, generando ambientes propicios a través de la implementación de metodologías activas para que el/la estudiante se apropie de los conocimientos. En virtud de ello, se diseñaron materiales de estudio adicionales, a los que veníamos utilizando, los que fueron pensados como guías orientadoras para el estudio de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.

En lo que respecta a la modalidad de trabajo y a la forma de desarrollar la interacción docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, se combinó la modalidad virtual sincrónica con la propuesta de tareas asincrónicas, a través de la plataforma EVELIA. Para la video-comunicación sincrónica se utilizó la plataforma Google Meet y MS-Teams.

En la plataforma institucional EVELIA se habilitó un aula virtual, a través de la cual se pusieron a disposición del estudiantado los materiales teórico-prácticos, junto a distintos recursos que tuvieron por objeto servir de guía para el estudio de los mismos. Además, se habilitaron foros de consulta, para facilitar la interacción entre estudiantes y docentes. En el pizarrón del aula virtual se fue incorporando información relevante: avisos, recordatorios, aclaraciones y respuestas a dudas generalizadas, con el objetivo fundamental de que los/as estudiantes tuvieran conocimiento de cada nueva actividad o recurso que se incorporaba a la plataforma, como así también, de cualquier otra información que les pudiera aportar mayor claridad sobre las pautas y modalidad de trabajo.

Las actividades sincrónicas incluyeron clases teóricas, clases prácticas y clases de consulta *on-line*. Las clases teóricas tuvieron por objetivo presentar las principales bases conceptuales, fórmulas y relaciones de cada unidad temática, para favorecer el estudio de los contenidos teóricos y su apropiación. Esto implicó elaborar presentaciones en PowerPoint como soporte para dar las clases y para presentar la variada cantidad de fórmulas que se abordan en la asignatura, lo que, de algún modo, sirvió para paliar la ausencia del pizarrón del aula física, que es un recurso didáctico fundamental en la enseñanza de la matemática. En las clases teóricas, también se utilizaron cuestionarios *on-line*, para evaluar el nivel de atención y comprensión de los/as estudiantes y/o para realizar controles de lecturas previamente solicitadas.

En Cálculo Financiero se asigna especial importancia a la formación práctica, utilizando la resolución de problemas como estrategia fundamental. Esta estrategia didáctica se emplea con el objeto de que el estudiantado llegue a dominar las distintas herramientas del cálculo financiero y actuarial que pueden aplicarse para su resolución. Así, se trabaja sobre diferentes situaciones problemáticas que se proponen para ser resueltas y justificadas a través de los contenidos teóricos pertinentes. Los problemas se diseñan de modo tal que, para su resolución, el/la estudiante tenga que integrar los distintos conocimientos que va adquiriendo a medida que avanza en el aprendizaje. Además, los problemas se refieren a operaciones financieras o actuariales que pueden presentarse en la realidad.

En el contexto de la virtualidad que planteó la pandemia, el trabajo en torno a situaciones problemáticas plantea especiales dificultades y desafíos al equipo docente. El más importante fue la selección adecuada de los ejercicios y problemas prácticos a resolver, dado el tiempo limitado de la clase virtual. En este punto, se decidió trabajar, en las clases prácticas, con la resolución de problemas de dificultad intermedia correspondientes a cada unidad temática, con el objetivo de que el estudiantado utilice las distintas herramientas del cálculo financiero e integre los conocimientos adquiridos (herramientas y conocimientos que fueron abordados previamente mediante la propuesta de resolución de ejercicios de conceptualización de manera autónoma por parte de los/as alumnos/as). Otra de las dificultades a superar fue cómo reemplazar, en la clase virtual práctica, el pizarrón como recurso didáctico esencial en nuestra asignatura. La elaboración y utilización para de presentaciones en PowerPoint dinámicas, fue la manera con la cual se intentó suplir esa falencia. Así, la resolución de cada situación problemática presentada de forma secuencial, permitió generar los espacios necesarios para la comprensión, análisis y debate con los/as estudiantes de distintas alternativas para arribar a la solución de la situación planteada; simulando en la virtualidad los espacios de intercambio docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes que se dan en el aula física. También incorporamos, en las clases prácticas virtuales, el uso de simuladores *on-line*, para trabajar sobre situaciones reales de la práctica profesional.

La evaluación fue otro aspecto que tuvimos que reconsiderar en el nuevo contexto, principalmente, a la hora de elaborar los exámenes parciales y finales, siempre bajo la idea de que la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación forma parte de un mismo proyecto formativo (Araujo, S. 2016).

En este sentido, para el seguimiento y evaluación de los/as estudiantes propusimos situaciones problemáticas que debían resolver, en forma grupal, y entregar a los/as docentes para su revisión, valoración y calificación, las que se realizaron a través de EVELIA. Al no tener el espacio áulico físico se perdía la noción de las sensaciones de “cómo vienen los/as estudiantes con la comprensión de los temas”, por lo cual se optó por el diseño de la referida instancia de evaluación formativa, en pos de disponer de información sobre los logros que iban alcanzado los/as estudiantes y, al mismo tiempo, contar con insumos para rediseñar -en caso que fuese necesario- el proceso de enseñanza (Anijovich R. y Cappelletti, G. 2017).

Estas actividades se integraron, en el proceso de evaluación de la asignatura, con las evaluaciones parciales, las que se sustanciaron usando formularios de Google. Esto generó especiales dificultades y la necesidad ajustar distintos aspectos técnicos referidos a la instrumentación del formulario, a efectos de intentar “garantizar” el trabajo “individual” de los/as estudiantes a la hora de su resolución. Estos ajustes resultaron positivos, en cuanto al objetivo para el cual fueron aplicados, y se implementaron, después, al tomar los exámenes finales. En esta instancia, el uso de formularios se complementó con exposiciones orales de los contenidos teóricos, lo que se valoró positivamente como un medio para favorecer la acreditación de los aprendizajes en los/as estudiantes.

Aspectos positivos y negativos de la modalidad virtual implementada: la perspectiva de los/as estudiantes

A través de la administración de un cuestionario⁵, fue posible indagar sobre las experiencias de aprendizaje de los/as estudiantes de Cálculo Financiero en el marco de la modalidad virtual implementada por COVID-19. En esta ponencia nos interesa, especialmente, mostrar las respuestas a tres preguntas abiertas, referidas a las herramientas o propuestas de los docentes que les resultaron útiles o valiosas para sus aprendizajes bajo la modalidad virtual implementada, y a los principales aspectos negativos y positivos de la misma. Las respuestas fueron analizadas usando nubes de palabras, obtenidas a través del software Iramuteq. Estas nubes de palabras permiten obtener una representación visual de las respuestas, en las que el tamaño de las palabras indica su frecuencia de utilización. Las nubes de palabras obtenidas se presentan en las Figuras 1, 2 y 3⁶.

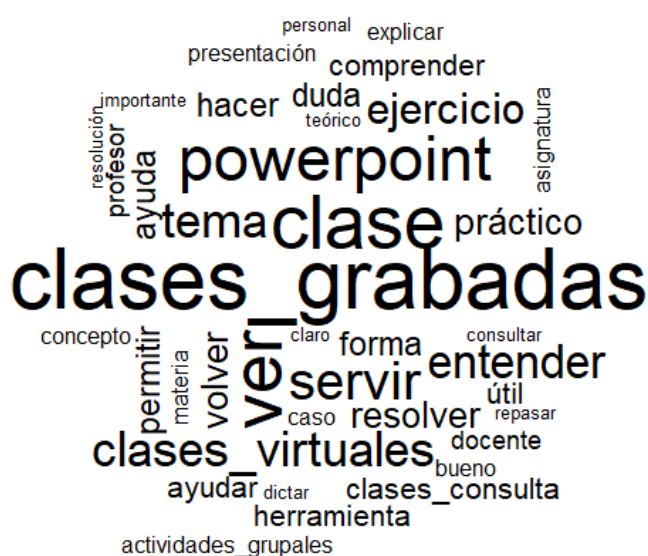
Respecto de las herramientas o propuestas de los docentes para la enseñanza remota de emergencia, la Figura 1 destaca, en primer lugar, la importancia asignada por los alumnos al dictado de clases virtuales y a la posibilidad de grabarlas, a partir de la frecuencia de utilización de las expresiones “clases”, “clases virtuales” y “clases grabadas”. Los/as estudiantes expresaron que las clases sincrónicas les permitieron comprender los distintos temas de la asignatura a partir de las exposiciones de

5 Se trata de un “Cuestionario sobre trayectorias académicas” diseñado a través de la adaptación del que fue originalmente elaborado y probado por el equipo de la Dra. Analía Chiecher (UNRC). Las adaptaciones realizadas tuvieron por objeto incluir las especificidades propias de la asignatura Cálculo Financiero, y otras vinculadas a las experiencias de aprendizaje en el período de pandemia. En este aspecto, se incluyeron cuatro preguntas abiertas para que los/as estudiantes expliciten distintas cuestiones sobre sus experiencias de aprendizaje en el marco de la enseñanza remota de emergencia por COVID-19.

6 Estos resultados fueron socializados, también, en las “42º Jornadas Nacionales de Profesores Universitarios de Matemática Financiera”, a través de la ponencia titulada “Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Cálculo Financiero de la FCE de la UNRC. ¿Qué impacto ha tenido la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en las experiencias de aprendizaje?” (Ficco, Bersía y Luna, 2021).

los docentes, mientras que las grabaciones les resultaron útiles para repasar conceptos y despejar dudas. Asimismo, las presentaciones de “PowerPoint”, utilizadas como soporte para el dictado de clases, se presentan como una herramienta frecuentemente mencionada. En las respuestas, los/as estudiantes valoran su utilidad como guía para el aprendizaje de los contenidos desarrollados. Otras propuestas de los docentes, mencionadas por los/as estudiantes, aunque con menor frecuencia, fueron la resolución de ejercicios prácticos, la disposición de horarios de consulta con los profesores y el planteamiento de actividades grupales. En ese sentido, los resultados indican que los/as estudiantes valoraron positivamente estas herramientas o propuestas de los docentes, dando cuenta de que les resultaron útiles para estudiar y aprender en la modalidad virtual implementada en la emergencia.

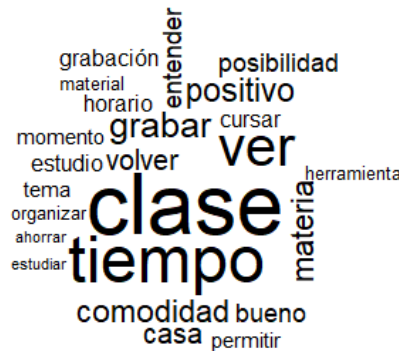
Figura 1. Nube de palabras sobre herramientas o propuestas valiosas para el aprendizaje en la modalidad virtual de emergencia



Fuente: Ficco, Bersía y Luna (2021)

La Figura 2 permite visualizar palabras vinculadas a aspectos positivos de la modalidad virtual adoptada, muchas de las cuales reafirman lo expuesto anteriormente. Así, surge nuevamente la valoración positiva de las “clases” virtuales y de la posibilidad de grabar dichas clases, como un recurso de gran ayuda para lograr el aprendizaje de la asignatura. Surge además la palabra “tiempo”, asociada a aspectos que contribuyen positivamente a las estrategias de regulación de los recursos, en el sentido de que la virtualidad posibilita una mayor flexibilidad para organizar el estudio y planificar el tiempo disponible. Asimismo, se destaca como positivo la “comodidad” asociada a la modalidad virtual.

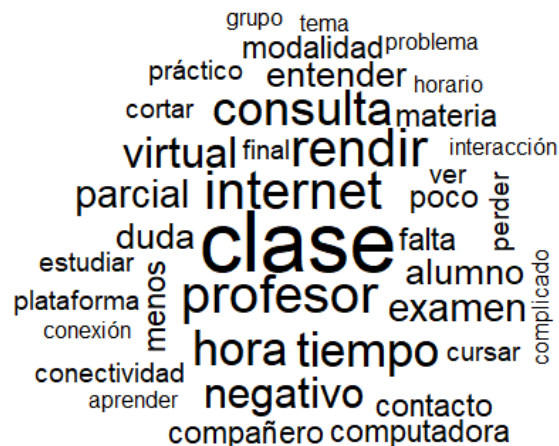
Figura 2. Nube de palabras sobre aspectos positivos de la modalidad virtual de emergencia



Fuente: Ficco, Bersía y Luna (2021)

En relación con los aspectos negativos de la modalidad virtual de emergencia, en la Figura 2, se observan palabras vinculadas entre sí, como son “internet”, “conectividad” y “conexión”. En ese sentido, los/as estudiantes expresaron dificultades para acceder a las plataformas utilizadas para dictar clases y rendir exámenes, derivados de su conexión a internet. Otro aspecto frecuentemente mencionado fue la menor interacción profesor-alumno y entre pares (compañeros), la cual afectó negativamente la posibilidad de solicitar ayuda a los docentes. Asimismo, los/as estudiantes mencionaron problemas relacionados a los términos “hora” y “tiempo”, los cuales refieren a otras dificultades que debieron enfrentar, tales como el incremento de la cantidad de horas de pantalla, inconvenientes para organizar sus horarios de clases entre las distintas asignaturas y rendir exámenes.

Figura 3. Nube de palabras sobre aspectos negativos de la modalidad virtual de emergencia



Fuente: Ficco, Bersía y Luna (2021)

Reflexiones finales: aportes de la virtualización para enfrentar los desafíos que impone la pos-pandemia

A modo de cierre podemos expresar que, considerando que la construcción metodológica de la enseñanza manifiesta una síntesis de las decisiones que los docentes asumen sobre las múltiples

dimensiones que caracterizan la complejidad de dicha práctica, la singularidad del diseño metodológico para el caso de la asignatura Cálculo Financiero se evidencia en una estructura imbricada por prácticas identificables con perspectivas del modelo academicista, en convivencia con estrategias tendientes a generar contextos poderosos para el aprendizaje, en los que la virtualización tiene mucho para aportar.

En este sentido, la experiencia de la virtualización en el contexto de emergencia sanitaria ha dejado plasmada la importancia de trabajar bajo un modelo centrado en el aprendizaje, en el que se favorece la autonomía del estudiantado, que es acompañado por los/as docentes bajo el rol de facilitadores/as de sus aprendizajes.

Bajo esta propuesta, la implementación de metodologías activas, acompañada por el diseño y uso de materiales como soporte para el dictado de clases favorece la apropiación de los conocimientos por parte de los/as estudiantes, en la medida que se convierten en importantes guías para el estudio. En este marco, también las actividades grupales resultan favorecedoras del aprendizaje, en la medida que facilitan la búsqueda y el uso de la ayuda de los pares. La disposición de horarios de consulta con los profesores resulta también un aspecto clave en Cálculo Financiero.

Entendemos que todos estos aspectos pueden resultar favorecidos por el uso de instancias virtuales que, en el contexto de la enseñanza presencial post-pandemia, pueden emplearse en pos de aprovechar diversas ventajas que ofrecen. De este modo, la virtualidad puede servir como un importante recurso para favorecer una mayor flexibilidad para organizar el estudio y planificar el tiempo disponible, contribuyendo -especialmente- a las estrategias de regulación de los recursos por parte de los/as estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10.
- Edelstein, G. (2020a). *Clase 3: La enseñanza como práctica socio-histórica compleja (material del aula)*. Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.
- Edelstein, G. (2020b). *Clase 2 Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza (material del aula)*. Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en docencia universitaria, UNLP.
- Ficco, C., Bersía, P., y Luna, J. (2021). *Estrategias de aprendizaje utilizadas para los estudiantes de Cálculo Financiero de la FCE de la UNRC ¿Qué impacto ha tenido la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en las experiencias de aprendizaje?* Ponencia presentada en las 42 Jornadas Nacionales de Profesores Universitarios de Matemática Financiera. Mendoza, Argentina.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós Argentina.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizajes en Biología Celular y Embriología General en tiempos de pandemia y pos-pandemia

*Carolina Flores Bracamonte¹, Agustina Cots², Stefani Gregori³,
Damiana Borghi⁴ y Romina Bellingeri⁵*

Resumen

La asignatura Biología Celular y Embriología General se dicta en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria (Universidad Nacional de Río Cuarto). Durante la pandemia por Covid-19, en la institución se desarrolló un Plan de Continuidad Pedagógica con el fin de que los estudiantes pudieran continuar su formación en el contexto de emergencia sanitaria, adoptando una modalidad de educación virtual. La asignatura implementó clases sincrónicas por *Google meet*, con un espacio

1 Carolina Flores Bracamonte: Lic. en Ciencias Biológica, Ayudante de Primera semiexclusiva en Biología Celular y Embriología; Universidad Nacional de Río Cuarto; cfloresbracamonte@ayv.unrc.edu.ar

2 Agustina Cots: Med.Vet; Becaria Doctoral de CONICET; Universidad Nacional de Río Cuarto; acots@ayv.unrc.edu.ar

3 Stefani Gregori: Dra. en Ciencias Tecnología e Innovación Agropecuaria; Ayudante de Primera semiexclusiva en Biología Celular y Embriología; Universidad Nacional de Río Cuarto; sgregori@ayv.unrc.edu.ar

4 Damiana Borghi: Lic. en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos exclusiva en Biología Celular y Embriología; Universidad Nacional de Río Cuarto; dborghi@ayv.unrc.edu.ar

5 Romina Bellingeri: Dra en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos semiexclusiva en Biología Celular y Embriología; Universidad Nacional de Río Cuarto; rbellingeri@ayv.unrc.edu.ar

destinado al contenido teórico y otro de prácticos. Para la evaluación de los procesos de aprendizaje se empleó una modalidad mixta que combinaba una evaluación formativa a través de actividades integradoras y una evaluación tradicional utilizando el aula virtual EVELIA. Esta metodología tuvo fortalezas y debilidades. Los estudiantes se vieron motivados para trabajar en las actividades integradoras de manera colaborativa. Sin embargo, en la evaluación escrita por EVELIA se evidenció una escasa integración de los contenidos y un alto grado de copia textual, también surgieron algunos inconvenientes técnicos en los dispositivos tecnológicos e internet. A partir de la experiencia, en el año siguiente se implementaron nuevos cambios para favorecer los espacios de integración y discusión. Las actividades integradoras fueron incorporadas a las guías de estudio y se decidió cambiar la metodología del examen final escrito a uno de tipo oral. La educación remota constituyó una oportunidad para continuar con el aprendizaje de los estudiantes y la implementación de la evaluación formativa constituyó una innovación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación - Aprendizajes significativos – Innovación – Virtualidad - Medicina veterinaria.

Abstract

Cellular Biology and General Embryology is a subject of the first year of the Veterinary Medicine degree (National University of Río Cuarto). During the Covid-19 pandemic, the institution developed a Pedagogical Continuity Plan so that students could continue their training in the context of a health emergency, adopting a virtual education modality. The subject implemented synchronous classes through Google meet, with a space for theoretical and practical content. For the evaluation of the learning processes, a mixed modality was used that combined a formative evaluation through integrative activities and a traditional evaluation using the EVELIA virtual classroom. This methodology had strengths and weaknesses. The students were motivated to work on the integrative activities in a collaborative way. However, in the written evaluation at EVELIA, a poor integration of the contents and a high degree of textual copying were evidenced, some technical inconveniences also arose in the technological devices and the Internet. Based on the experience, in the following year new changes were implemented to favor integration and discussion spaces. The integrative activities were incorporated into the study guides and it was decided to change the methodology from the written final exam to an oral one. Distance education was an opportunity to continue student learning and the implementation of formative assessment was an innovation to improve teaching and learning processes.

Keywords: Evaluation - Significant learning - Innovation, virtuality Veterinary medicine.

Contextualización y problemática que origina la innovación

La asignatura Biología Celular y Embriología General (código 3064) se desarrolla en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria en la Universidad Nacional de Río Cuarto y asisten a la misma aproximadamente 450 estudiantes. El contenido se divide en dos ejes temáticos. En el primero, se propone el estudio de la célula animal tratada como unidad morfológica y funcional, abordando también conocimientos sobre los principales procesos biológicos que tienen lugar en este nivel de organización. En el se-

gundo eje, se estudian los procesos biológicos que caracterizan el origen y el desarrollo embrionario temprano de los mamíferos domésticos y aves. En el año 1982, por una modificación del Plan de Estudios se sumó la enseñanza de Biología Celular a la de Embriología, en tanto que en el plan vigente desde 1998, la carga horaria se redujo de 120 a 80 horas. Esta situación generó cambios en la metodología de enseñanza y en los contenidos abordados, se suprimió la enseñanza de la Embriología especial o desarrollo de los sistemas, quedando el programa limitado sólo a la descripción de la Embriología general.

La carga horaria semanal es de cinco horas y media. Las mismas se distribuyen en dos clases, una de taller teórico-práctico en aulas de 100 alumnos aproximadamente y otra de prácticos de laboratorio en comisiones de 40 alumnos. Durante los talleres, los estudiantes trabajan con una guía de preguntas que resuelven con ayuda del material bibliográfico y del docente, mientras que, durante las clases prácticas, que se realizan en las aulas de microscopía, se observan preparados histológicos al microscopio, y trabajan con una guía de preguntas que incluye imágenes de microscopía electrónica. Las clases de consulta tienen días y horarios fijos y consisten en respuestas directas a las preguntas de los estudiantes. En términos generales, el curso se desarrolla con un estilo caracterizado como tradicional academicista (Aguiar y Melo, 2005; Tovar-Gálvez y García Contreras, 2012). Hay dos instancias evaluativas durante el cursado, una escrita que corresponde al primer eje (Biología Celular) y otra oral que corresponde al segundo (Embriología), cada una de las mismas posee una instancia de recuperatorio.

A causa del Covid 19, el 16 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina decretó la suspensión de las clases presenciales y el cierre de todas las instituciones educativas en el país. El 20 de marzo, se estableció la emergencia sanitaria y el inicio de una etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en todo el territorio nacional. En la Universidad Nacional de Río Cuarto se desarrolló un Plan de Continuidad Pedagógica con el objetivo de que los estudiantes pudieran continuar su formación más allá de la emergencia sanitaria, adoptando modalidades no presenciales de vinculación pedagógica. Esta situación creó un complejo escenario, planteando nuevos desafíos y oportunidades en varios aspectos tradicionales de las instituciones educativas universitarias. En el caso particular de nuestra asignatura, los docentes realizaron reuniones semanales con el fin de planificar nuevas estrategias de enseñanza aplicables a la educación virtual. La fuerte carga horaria de la asignatura planteó el debate acerca de cuánto contenido podríamos enseñar de manera virtual, qué contenidos deberían quedar pendientes hasta el retorno a la presencialidad, y de qué manera evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Para la evaluación de los aprendizajes se implementó una metodología mixta. Por un lado, una evaluación formativa, con actividades integradoras parciales grupales durante el eje de Biología Celular y, por el otro, un examen parcial individual al finalizar el eje de Embriología General. Los finales también comenzaron a realizarse bajo la modalidad virtual. Muchos desafíos surgieron al evaluar los aprendizajes en contexto de virtualidad, sobre todo considerando la gran cantidad de estudiantes que cursaban la asignatura.

El presente trabajo tiene como objetivo general realizar un aporte a la construcción del conocimiento sobre las prácticas educativas en la virtualidad, específicamente sobre cómo fue la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto en un contexto de pandemia, desde la perspectiva de sus docentes.

Fundamentación y marco teórico

Históricamente la evaluación ha estado orientada a la certificación de los aprendizajes, mediante la creación de jerarquías entre los estudiantes y la validación de los saberes, respectivamente (Perrenoud, 2008). Sin embargo, existe otro paradigma de evaluación que se ha instalado como una propuesta alternativa a la evaluación tradicional y que ha cobrado fuerza en las últimas décadas: la evaluación formativa (Anijovich, 2010). La misma no sólo busca identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también actúa como reguladora del proceso de enseñanza (Andrade, 2010; Anijovich y González, 2011; Camilloni, 1998). Anijovich y González (2011) destacan un tipo de evaluación para aprender que se encuentra vinculada a la evaluación formativa, pero pone el foco específicamente en el empleo de la evaluación como un proceso de desarrollo y sostén de la metacognición de los estudiantes. Según McMillan (2010), tanto la metacognición como la autorregulación requieren estudiantes autodirigidos que juegan un rol activo en su propio aprendizaje y tienden a detectar errores y a mostrar habilidades correctivas para que la evaluación formativa lleve a la comprensión profunda.

A pesar del carácter transformador de la evaluación formativa (Popham, 2013), esta práctica no ha sido ampliamente implementada en las instituciones educativas. Según Perrenoud (2008) estas dos lógicas de evaluación coexisten en las aulas, ya sea de forma pacífica o contrapuesta. Por eso Shepard (2006) propone que, para apoyarse mutuamente, la evaluación formativa y la evaluación sumativa deberían estar conceptualmente alineadas.

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 en 2020 ha tenido un gran impacto en el ámbito educativo, produciendo cambios en el tiempo y los modos de habitar el espacio, en los contenidos, en los modos de enseñar y aprender, y, en consecuencia, cambios en las prácticas de evaluación de los aprendizajes (Cardini, 2020; Dussel, 2020). Frente a este escenario, es necesario reflexionar sobre modos de implementar un cambio en las prácticas evaluativas durante la virtualidad que permitan recolectar y analizar evidencias sobre el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes (Cárdenas y Madero, 2020). Un estudio realizado por la CEPAL (2020) reportó que los instrumentos de evaluación formativa son los que predominaron durante la pandemia. Resultados similares fueron encontrados por Fardoun *et al.*, (2020). En un estudio realizado por Cabrera *et al.*, (2020) se encontró que los docentes encuestados desarrollaron prácticas evaluativas más formativa que sumativa durante la etapa de educación virtual, en las que se destaca el seguimiento del progreso y el intercambio con los estudiantes. La predominancia de la retroalimentación puede considerarse como uno de los aspectos positivos en los procesos de evaluación virtual (González Isasi *et al.*, 2021; Melchiorre, 2020; Pace, 2020).

En relación a las prácticas evaluativas en la virtualidad, muchas investigaciones han reportado los desafíos que supone para los docentes llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en contextos de educación totalmente virtual. Un estudio realizado por Villalobo Muñoz (2021) con un grupo de docentes de Chile encontró que la evaluación de los aprendizajes fue el aspecto que se vio más afectado en sus prácticas pedagógicas. A la misma conclusión arribaron Fardoun *et al.*, (2020) quienes encuestaron a docentes Iberoamericanos de los cuales aproximadamente un 25% identificaron a la evaluación de los alumnos como el mayor problema encontrado en la implementación de modelos de educación virtual.

Según Cardini (2020), la digitalización permite a la escuela multiplicar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, pero será la pedagogía la encargada de dotar de sentido a las herramientas virtuales y ponerlas al servicio de las secuencias didácticas y de una evaluación significativa. Por ello, como sostiene Bonetti (2020), las habilidades de manejo de estas herramientas, tanto por parte

de los docentes como de los estudiantes, adquieren especial relevancia en contextos de educación remota de emergencia.

Entre los factores limitantes de las prácticas evaluativas en la virtualidad las investigaciones han reportado principalmente tres inconvenientes. El primero está relacionado a la falta de dispositivos electrónicos y acceso a conectividad a internet (Chávez Chávez, 2020; Lestari y Azizah, 2021). En segundo lugar, aparece de manera recurrente la falta de formación en habilidades tecnológicas de los docentes (Villalobos Muñoz, 2021; Herrera y González Angeletti, 2021). Otro aspecto interesante tiene que ver con la confianza de los docentes durante las evaluaciones y la falta de certezas en relación a si los estudiantes rendían solos o recibían ayuda de algún tipo (Herrera y González Angeletti, 2021; Lestari y Azizah, 2021).

En este contexto, resulta interesante problematizarnos acerca de cuál fue el impacto de la pandemia en las prácticas evaluativas en nuestra asignatura teniendo en cuenta cómo se reconfiguraron las prácticas de evaluación en función de las normativas y de un contexto tan particular como fue la pandemia, y cómo cambiaron los modos de evaluar, los momentos de la evaluación, el rol de los docentes y los estudiantes en dicha práctica.

Implementación

El contexto de aislamiento social y de suspensión de la presencialidad implicó el despliegue de estrategias de emergencia para que estudiantes y docentes pudieran continuar el proceso pedagógico desde sus hogares (Cardini *et al.*, 2020). Esta situación generó cambios organizativos, de procedimiento y funcionamiento, requiriendo un conjunto de medidas y definiciones administrativas, académicas y también económicas para llevar adelante estas acciones (Falco, 2020). La educación ya sea impartida por el estado o por la administración privada tuvo que adecuarse al contexto de la pandemia por Covid-19.

Con respecto a las evaluaciones formativas implementadas en el eje de Biología Celular se propusieron dos actividades integradoras con situaciones problemáticas para favorecer y garantizar la construcción de saberes a partir de actividades guiadas (Martinz *et al.*, 2017). Las mismas se realizaban en grupos de tres alumnos. En la primera actividad se pretendía que los estudiantes integraran los contenidos explicados en las primeras unidades, las cuales hacían referencia a temas como membrana plasmática y sistema de endomembrana; la segunda actividad integradora se basaba en el desarrollo de los restantes temas del módulo como núcleo, mitocondria, ciclo y división celular. Esta metodología de evaluación permitió realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, evaluar una menor cantidad de contenido en cada instancia evaluativa y poder profundizar los conocimientos de cada unidad detectando en qué contenidos se debía profundizar. A su vez, implicó un gran esfuerzo por parte de los docentes, ya que para poder brindar la retroalimentación necesaria debían dedicar mucho tiempo a la corrección de las actividades y a la devolución de las mismas. El eje de Embriología General se evaluó mediante un examen parcial escrito utilizando el aula virtual EVELIA y un trabajo escrito sobre el tema de “Placenta” con el aporte de videos y preguntas orientadoras.

Con respecto a los exámenes finales, inicialmente los estudiantes de primer año no tuvieron acceso a los mismos debido a que estaban destinados a los estudiantes próximos a finalizar la carrera. Al final del año 2020, se implementaron los mecanismos para permitir las evaluaciones finales en todas las asignaturas por lo que se comenzó a evaluar de manera escrita por la plataforma de EVELIA. El examen constaba de 30 preguntas de opción múltiple con cuatro posibilidades en donde sólo una era la correcta y 5 preguntas explicativas de desarrollo corto. Mientras los estudiantes rendían,

debían conectarse a una reunión de *Google Meet* con la cámara prendida para garantizar que cumplieran con los requisitos establecidos por disposición.

A partir de la experiencia vivida durante el 2020, para el año siguiente se decidió implementar algunos cambios. Se utilizaron grabaciones de las clases como material disparador en los encuentros sincrónicos virtuales, en los cuales se discutía sobre los contenidos principales completando la guía de preguntas. Se fijó un espacio de consulta semanal al que los estudiantes podían asistir si tenían dudas. Las actividades integradoras se incorporaron a lo largo de toda la asignatura como metodología de evaluación formativa. A su vez, se comenzó a tomar exámenes finales de manera virtual con dos instancias, una escrita en la plataforma EVELIA y otra oral por *Google Meet* para aquellos estudiantes que aprobaron la primera instancia.

Entre los principales factores limitantes para la evaluación virtual podemos mencionar aspectos técnicos relacionados a la saturación del entorno educativo virtual (EVELIA) que no estaba preparado para un número tan elevado de estudiantes conectados de manera simultánea, así como también, la dificultad que se presentaba a la hora de controlar a los estudiantes mientras ellos realizaban el examen para que no se copiaran.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la disponibilidad de dispositivos electrónicos por parte de los estudiantes y la conectividad a internet en sus hogares. Como así también, la falta de conocimiento en el manejo de aplicaciones y plataformas virtuales por parte de los docentes de la asignatura y a su vez la falta de dispositivos modernos y actualizados aptos para poder desarrollar las clases sin inconvenientes. Sin dudas, evaluar en este contexto, a todos de la misma manera, era algo injusto y poco inclusivo, ya que cada estudiante estaba pasando por situaciones y contextos distintos que, muchas veces, el docente desconocía.

Consideraciones finales

Durante la implementación de mecanismos de evaluación virtual de los aprendizajes surgieron fortalezas y obstáculos. En relación a las primeras, los estudiantes se vieron muy motivados para trabajar en las actividades integradoras de manera colaborativa y sin las presiones de una evaluación de tipo tradicional debido a que podían utilizar el material bibliográfico y los vídeos de las explicaciones teóricas para la resolución de las situaciones problemáticas ya que disponían de una semana para la realización de la misma.

En el examen escrito se presentaron ciertos obstáculos, se evidenció una escasa integración de los conceptos y un alto grado de “copia textual” entre las respuestas de los estudiantes e información proveniente de sitios de internet y material bibliográfico otorgado por la asignatura. A su vez, durante la evaluación sincrónica en la plataforma EVELIA, fue necesario un arduo trabajo de coordinación de los horarios de examen por parte del equipo de EVELIA y los docentes para que la plataforma no colapsara.

Sumado a esto, se encuentra el aspecto psicológico a veces menospreciado. Pasar de un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje a través de clases presenciales a un modelo de educación virtual genera sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre para ambas partes (Menéndez, 2012). En la virtualidad se perdió la oportunidad de interactuar cara a cara lo que permite al profesor evaluar la idoneidad de las tareas. Según Mazza (2020), la digitalización de la educación privó a los docentes de acceder a gran parte de la información no verbal de sus alumnos, como gestos, posturas, ritmos o tonos de voz, que, en contextos de presencialidad, suelen usar como insumos para tomar decisiones. Como es sabido, el aprendizaje tiene profundas implicaciones en las

dimensiones cognitiva, relacional y emocional (Archer, 2013). Esta idea subyace al rol socializador que desempeñan las instituciones educativas (Berger y Luckmann, 1967) que también tiene una influencia significativa en el desarrollo de la identidad y madurez (Erikson, 1995), constitutiva del carácter social propio del aprendizaje y de la aplicación de aquello que se aprende (Street, 1998).

Por otro lado, la educación virtual requiere de una mayor autonomía por parte del estudiante, que adquiere un rol de gerente de su propio aprendizaje, por lo que debe gestionar el manejo de su tiempo y cumplimiento de actividades lo cual en ocasiones afecta la adaptación al aprendizaje a distancia y puede generar frustración (Alfonso *et al.*, 2018). Por esto, es importante que en el dictado de la asignatura haya interacción y diálogo a través de encuentros sincrónicos utilizados para favorecer aspectos necesarios en la implicación emocional y cognitiva del estudiante (Shah *et al.*, 2009).

Basados en las experiencias transitadas durante la virtualidad, el retorno a la presencialidad significó una instancia de reflexión sobre las fortalezas y desafíos encontrados. Las actividades integradoras se incorporaron como instancia de aprendizaje durante el desarrollo de las clases prácticas para favorecer la integración de los contenidos disciplinares y, además, se incorporó la corrección de las guías de estudio para fortalecer el seguimiento a nuestros estudiantes. Actualmente, se decidió cambiar la metodología del examen final a uno de tipo oral que constituya una instancia de aprendizaje activo. Por todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la educación a distancia constituyó una gran alternativa para continuar con el aprendizaje de los estudiantes. A nivel de la asignatura, la evaluación de los aprendizajes se enriqueció mucho por la implementación de la evaluación formativa que constituyó una práctica al servicio de la mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Afonso JS, Sousa Martins P, Barbosa GF, Ferreira L y Batista MJ. Pedagogical mediation using the virtual learning environment and the new generation: A search for improved performance in medical education. *J Adv Med Educ Prof.* 2018; 6 (3):115-22.
- Aguiar, M. A. y Melo, M. (2005). Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade, Campinas*, 26 (92), 959-982.
- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward: Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. En H. Andrade y G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 344-352). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Archer, M. (2014). *Social Origins of Educational Systems*, Routledge, Londres.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, Londres.
- Bonetti, S. (2020). *Evaluar, acreditar y sostener trayectorias escolares. Aportes para pensar la gestión de la clase en tiempos de pandemia*.

- Cabrera, M. L., Fernández, Y. E., y González, R. E. (2020). Visiones de los docentes de Ciencias Naturales sobre la evaluación en la modalidad virtualidad. *Revista de Educación en Biología*, Número Especial, 89-103.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni et al. (eds). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-30). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cárdenas, P., y Madero, C. (2020). *Aprendizajes Profesionales en Pandemia: Reflexiones de docentes, directivos y profesionales de la educación*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Chavez Chavez, G. E. (2020). *Evaluación formativa en la educación virtual de dos instituciones educativas*. Tesis de maestría, Universidad César Vallejo.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.), *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Erikson, E. e Identity H. (1995) *Youth and crisis*, W.W. Norton & Company, Nueva York
- Falcón P. (2020) *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. ED UE BA. ISBN 978-950-23-3121-8
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2020). Exploratory study in Iberoamerica on the teaching-learning process and assessment proposal in the pandemic times. *Education in the Knowledge Society*, 21, 171–179.
- González Isasi, R. M., Terán Pérez, M. y Cedillo, J.B. (2021). Competencias docentes en entornos virtuales en el trabajo desarrollado en el período de la pandemia 2020. Medina Morales, G. y Aquino Zúñiga, S. P. (coords.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 47-74). San Pablo, Brasil: Gradus.
- Herrera, M. M., y González Angeletti, V. C. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, 432-438.
- Lestari, T., y Azizah, D. M. (2021). Implementing Performance-based Formative Assessment in Grammar Class during Remote Teaching. *Wiralodra English Journal*, 5(1), 45–55.
- Martins JCA, Santos VEP. Virtual learning object and environment: a concept analysis. *Rev Bras Enferm*. 2017;70(3): 572-9. DOI: 10.1590/0034-7167-2016-0123.
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. *Centro de Innovación en tecnología y pedagogía*, (7), 1-9.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 41-58.
- Melchiorre, M. L. (2020). Actividades para evaluar formativamente desde la virtualidad. En E. P. Flórez Nisperuza (coord.), *Memorias Del Primer Foro Virtual de Evaluación Formativa*. Córdoba, Colombia: GICNEA.

- Menéndez C. (2012) Mediadores y mediadoras del aprendizaje. Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60:39-50.
- Pace, D. S. (2020). The use of Formative Assessment (FA) in Online Teaching and Learning during the COVID-19 compulsory education school closure: the Maltese experience. *Malta Review of Educational Research*, 14(2), 243–271.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Popham, W. J. (2013). Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Shah R, Cunningham SJ. (2009) Implementation of the virtual learning environment into a UK orthodontic training programme: the postgraduate and lecturer perspective. *Eur J Dent Educ*; 13: 223-32. 23. Salvador PTCO, Bezerril MS, Mariz CMS, Fernandes MID, 26 *Salutem Scientia Spiritus*.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. México D.F, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Street, B. (1998) 'New Literacies in Theory and Practice: What are the implications for language in education?', *Linguistics and Education*, vol. 10, no. 1. pp: 1–24.
- Tovar-Gálvez, J. C. y García Contreras, G. A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38 (4), 881-895.
- Villalobos Muñoz, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138.

Documentos consultados

- Cepal, N. U. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

La evaluación procesual domiciliaria como estrategia pedagógica.

Experiencias en contexto de pandemia que aún continúan...

María Noelia Galetto¹, Sonia de la Barrera², Patricio Domínguez³, Marcela Ferrari⁴ y María Alejandra Benegas⁵

1 María Noelia Galetto: Especialista en Estudios Culturales de Prácticas e Identidades en Contexto de Globalización; Prof. y Lic. en Educación Inicial; Jefa de Trabajos Prácticos en Organización de Jardines de Infantes, Seminario de Investigación Educativa y Antropología Cultural (Dpto. de Educación Inicial); Ayudante de Primera en Pedagogía (Dpto. de Ciencias de la Educación); Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); mngaletto@hum.unrc.edu.ar

2 Sonia de la Barrera: Magíster en Educación Superior; Especialista en Docencia Universitaria; Licenciada en Psicopedagogía; Psicopedagoga; Profesora en Psicopedagogía; Profesora Responsable Asociada en Pedagogía para la Lic. en Psicopedagogía, el Prof. y Lic. en Educación Especial y para los Profesorados de la FCH y Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) (Dpto. de Ciencias de la Educación); FCH-UNRC; sdelabarrera@hum.unrc.edu.ar - soniadelabarrera@hotmail.com

3 Patricio Domínguez: Profesor y Licenciado en Educación Especial. Ayudante de Primera en Epistemología de las Ciencias Sociales y Pedagogía para la Lic. en Psicopedagogía, el Profesorado y Lic. en Educación Especial y para los Profesorados de la FCH y Profesorados de la FCEFQyN (Dpto. de Ciencias de la Educación); FCH-UNRC; lpatriciodominguez@gmail.com

4 Marcela Ferrari: Magíster en Educación y Universidad. Profesora Adjunta en Epistemología de las Ciencias Sociales, Orientación y Capacitación Laboral, Seminario de Organización, Administración y Conducción de Centros de Atención para sujetos con NEE, Taller de trabajo interdisciplinario II-Integración Social y Pedagogía para los Profesorados de la FCH y Profesorados de la FCEFQyN (Dpto. de Ciencias de la Educación); FCH-UNRC; mferrari@hum.unrc.edu.ar

5 María Alejandra Benegas: Magíster en Educación y Universidad. Especialista en Docencia Universitaria; Psicopedagoga; Profesora Responsable Adjunta en Pedagogía y Seminario Introductorio al Campo Profesional (Dpto. de Educación Inicial) y en Pedagogía para los Profesorados de la FCH y Profesorados de la FCEFQyN (Dpto. de Ciencias de la Educación); FCH-UNRC; benegasale@gmail.com

Resumen

Con el inicio de la pandemia de Covid-19 en Argentina el escenario de la educación, entre tantos otros, se vio fracturado intempestivamente y se modificó categóricamente a nivel mundial. Desde una perspectiva pedagógica humanizadora y crítica, pretendemos en este trabajo compartir algunas características de la educación remota implementada en los años 2020 y 2021, puntualizando especialmente en una instancia evaluativa a la que denominamos “*Evaluación parcial domiciliaria como proceso de acompañamiento en la construcción de conocimientos de pedagogía*”. Partimos de concebir la pedagogía como una disciplina teórico-práctica en permanente construcción, contextualizada y situada en un tiempo histórico determinado, cuyo objeto de reflexión privilegiado es la educación como práctica social de naturaleza política. Adherir a una pedagogía dialógica y de praxis supone el conocimiento crítico de las realidades socio-culturales y educativas para generar propuestas superadoras a un estado de situación inédito y complejo que nos interpeló e interpela aún.

Desde esta concepción, la intención aquí es aproximarnos a repensar la temática de la evaluación de los aprendizajes, de modo que aporten a la formación universitaria de nuestras y nuestros estudiantes: futuras y futuros educadores. Intentando ser coherentes con la perspectiva freireana apostamos a un doble desafío: a la producción de condiciones en que sea posible aprender críticamente y a concepciones de evaluación (como las que subyacen a la modalidad pedagógica implementada en contextos adversos) que continúan siendo recuperadas en la presencialidad vigente, 2022, por lo valiosa que nos resultó y especialmente por las valoraciones significativas que las y los estudiantes realizaron de este modo de evaluar aprendiendo.

Palabras clave: Evaluación - Pedagogía - Praxis - Pandemia - Postpandemia.

Abstract

With the start of the Covid-19 pandemic in Argentina, the education scenario, among many others, was untimely fractured and categorically changed worldwide. From a humanizing and critical pedagogical perspective, we intend in this work to share some characteristics of remote education implemented in the years 2020 and 2021, especially pointing out an evaluation instance that we call “*Partial home evaluation as a process of accompaniment in the construction of knowledge of pedagogy*”. We start by conceiving pedagogy as a theoretical-practical discipline in permanent construction, contextualized and situated in a certain historical time, whose privileged object of reflection is education as a social practice of a political nature. Adhering to a dialogic and praxis pedagogy supposes the critical knowledge of the socio-cultural and educational realities to generate proposals that overcome an unprecedented and complex state of affairs that challenged us and still challenges us.

From this conception, the intention here is to approach to rethink the theme of the evaluation of learning, so that they can contribute to the university education of our students: future educators. Trying to be consistent with the Freirean perspective, we bet on a double challenge: to the production of conditions in which it is possible to learn critically and to evaluation conceptions (such as those underlying the pedagogical modality implemented in adverse contexts) that continue to be recovered in the current presence (2022), because of how valuable it was to us and especially because of the significant assessments that the students made in this way of evaluating learning.

Keywords: Evaluation - Pedagogy - Praxis - Pandemic - Post-pandemic.

A modo de inicio: contextualización y algunos fundamentos

A mi entender ‘ser’ en el mundo significa transformar y retransformar el mundo y no adaptarse a él (...) como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza. En tanto educadores progresistas debemos comprometernos con esa responsabilidad.

Tenemos que esforzarnos para crear un contexto que permita a las personas cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en que se encuentran de modo tal que todos podamos cumplir nuestro papel como participantes activos en la historia. (Paulo Freire, 1997 en Freire, 2015)

Con el inicio de la pandemia de Covid-19 en Argentina, el escenario de la educación, entre tantos otros, se vio fracturado intempestivamente y se modificó categóricamente a nivel mundial. Desde una perspectiva pedagógica humanizadora y crítica, pretendemos en este trabajo compartir algunas características de la educación remota implementada en los años 2020 y 2021, puntualizando especialmente en una instancia evaluativa a la que denominamos *“Evaluación parcial domiciliaria como proceso de acompañamiento en la construcción de conocimientos de pedagogía”*.

Desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) ofrecemos la asignatura Pedagogía para la formación docente de los Profesorados en Matemáticas, en Ciencias Biológicas, en Física, en Química y en Ciencias de la computación de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico, Químicas y Naturales (FCEFQyN) y de los Profesorados en Historia, en Geografía, en Filosofía, en Lengua y Literatura y en Inglés de la FCH de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). La asignatura está ubicada en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de la FCH y del segundo año de los distintos Profesorados de la FCEFQyN reuniendo aproximadamente a ciento cincuenta estudiantes. El equipo docente, en los años 2020 y 2021, estaba integrado por cuatro profesoras (tres con dedicación exclusiva y una semiexclusiva) y un profesor (con dedicación simple).

Partimos de concebir la pedagogía como una disciplina teórico-práctica en permanente construcción, contextualizada y situada en un tiempo histórico determinado, cuyo objeto de reflexión privilegiado es la educación como práctica social de naturaleza política. Adherir a una pedagogía dialógica y de praxis supone el conocimiento crítico de las realidades socio-culturales y educativas para generar propuestas superadoras a un estado de situación inédito y complejo que nos interpeló e interpela aún.

Desde esta concepción, la intención del presente trabajo es aproximarnos a repensar la temática de la evaluación de los aprendizajes, de modo que aporten a la formación universitaria de nuestras y nuestros estudiantes: futuras y futuros profesores de escuela media en las actuales circunstancias socio históricas del país. Intentando ser coherentes con la perspectiva freireana apostamos a un doble desafío: a la producción de condiciones en que sea posible aprender críticamente y a concepciones de evaluación (como las que subyacen a la modalidad pedagógica implementada en contextos adversos) que continúan siendo recuperadas en el contexto de “presencialidad plena” vigente, 2022, por lo valiosa que nos resultó y, especialmente, por las valoraciones significativas que las y los estudiantes realizaron de este modo de evaluar aprendiendo.

En este sentido, coincidimos con Freire (1997) al considerar que, en las condiciones del verdadero aprendizaje, las y los educandos se van transformando en sujetos de construcción y reconstrucción del saber enseñado, al mismo tiempo que ellas y ellos, que son sujetos de ese proceso, se van

transformando en sus conocimientos. De este modo, y retomando teorías del campo de la psicología del aprendizaje, podemos decir que existen múltiples formas de acceso al conocimiento (Bruner, 1990). Es decir, no sólo los entornos de educación formal con sus habituales y sus preponderantes prácticas relacionadas con la enseñanza de los saberes provenientes del campo de las disciplinas (convertidos en conocimientos académicos) logran promover la construcción y el enriquecimiento de nuevos conocimientos. Teniendo en cuenta estas razones, ideamos y propusimos una actividad de evaluación vinculada con dispositivos que narran historias contenidas en producciones de medios audiovisuales, en el cine, en las letras y en la música. Lo planteamos como único trabajo escrito para regularizar la asignatura, a realizar de modo individual o en grupo de hasta cuatro estudiantes (comunicados en forma virtual). En base a la elección del dispositivo, invitamos a las y los estudiantes a presentar un escrito académico, con el análisis y reflexión sobre los temas y situaciones problemáticas que se muestran en él y sus relaciones fundamentadas con diferentes contenidos de la asignatura que fueron abordados en diversas instancias de trabajo sincrónico y asincrónico. Esta tarea de análisis y reflexión se planteó de modo procesual en un período que abarcó un mes en el que priorizamos brindar orientaciones a través de encuentros sincrónicos con pequeños grupos.

Contexto de la experiencia de enseñanza remota

En un artículo reciente presentamos a grandes rasgos algunas de las principales noticias que, sobre educación y pandemia, circulaban en medios de comunicación y en redes sociales en el año 2020 en Argentina y Latinoamérica. Reflexiones que se muestran teñidas de múltiples valoraciones realizadas en un contexto social, cultural, económico y educativo mundial en crisis sanitaria debido a la epidemia de Covid-19 junto a la dinámica propagación y transmisión del virus SARS-CoV-2. Si alguna certeza teníamos es que nos encontrábamos en un escenario difícil... no estábamos preparados para hacer frente a situaciones de tanta incertidumbre como la que nos tocó y aún toca atravesar (con varios aprendizajes construidos).

En el contexto de pandemia imprevistamente aparecieron otras condiciones para el trabajo académico en la universidad que desafiaron los límites entre lo personal y lo profesional y ubicaron las tareas de enseñar y aprender en coordenadas tiempo-espaciales diferentes a las habituales. Reconfiguraciones en las que, en general, las y los docentes universitarios nos movilizamos rápidamente, redefiniendo tareas, creando y recreando nuevas configuraciones del “aula” o de la “clase”. Lo hicimos cómo sabíamos y cómo podíamos, con la finalidad consensuada en el equipo docente, de no afectar el derecho de las y los estudiantes a cursar una carrera universitaria aún en el contexto de emergencia socio sanitaria.

A pesar de lo complejo y lo desafiante que se presenta el panorama en educación, creemos que estas situaciones también aparecen como oportunidades para reflexionar sobre aquellos aspectos que podríamos capitalizar como aprendizajes en torno a nuestra tarea educadora, dejándonos interpelar en los significados y concepciones que ya teníamos construidos para poder avanzar así en redefiniciones de esa tarea y ¿por qué no? en la producción compartida de nuevos conocimientos pedagógicos.

Supuestos y concepción de evaluación como proceso

Concebimos que, en tiempos tan complejos como los transcurridos, las profesoras y los profesores tenemos el deber ético de asumir una actitud siempre dispuesta a revisar nuestras metodologías, aquello que enseñamos y también lo que dejamos de enseñar; el sentido de las tareas que proponemos, el cómo y el para qué de la evaluación, nuestros valores respecto a la docencia y nuestra

función en la formación de educadoras y educadores. Procesos de revisión pedagógica que, estamos convencidas y convencido, es necesario evidenciar durante nuestros encuentros con estudiantes (antes mediados por pantallas y hoy en el espacio físico del aula) para que puedan vernos como profesionales reflexivos en nuestras maneras de pensar y entender la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que, quizás, puedan apropiarse de un posible modo de “ser docente”.

Apostamos a la producción de condiciones en que sea posible aprender críticamente: Freire considera que en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en “sujetos de construcción y reconstrucción del saber enseñado al mismo tiempo que el educador, igualmente sujeto de ese proceso, se va transformando en sus conocimientos” (Freire, 1997, p. 28). De este modo, y retomando teorías del campo de la psicología del aprendizaje, podemos decir que existen múltiples formas de acceso al conocimiento (Bruner, 1990), diferentes a los que de modo habitual se utilizan en el ámbito universitario que, sin embargo, logran promover la construcción y el enriquecimiento de nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta estas razones, ideamos y propusimos una [actividad de evaluación](#) vinculada con dispositivos que narran historias contenidas en producciones de medios audiovisuales, en el cine, en las letras y en la música. Esencialmente planteamos realizar por escrito, una tarea de análisis y reflexión sobre los temas y situaciones problemáticas que se muestran en el dispositivo y su vinculación (fundamentada y genuina) con diversos contenidos trabajados en la asignatura. El propósito central de la actividad fue que las y los estudiantes establezcan relaciones fundamentadas entre los marcos teóricos (desarrollo conceptual de temáticas pedagógicas) y la práctica (en este caso, dada por el dispositivo audiovisual que analizaron, haciendo alusión a detalles de las escenas, los fragmentos, los diálogos y las expresiones textuales de las y los protagonistas, etc.).

Junto a la consigna de trabajo presentamos los criterios para la evaluación del proceso de elaboración y del escrito final entregado. Tuvimos en cuenta los siguientes aspectos: el nivel de relaciones conceptuales sólidas y fundamentadas con el dispositivo analizado, la precisión en el desarrollo de los conceptos desde los que se plantea el análisis, el nivel de elaboración, reelaboraciones y valoraciones personales fundamentadas y la claridad en la presentación de las ideas y coherencia lógica del escrito.

Lo planteamos como único trabajo escrito para regularizar la asignatura, a realizar de modo individual o en grupo de hasta cuatro estudiantes (comunicados en forma virtual en los dos años de pandemia), a través de la selección de uno de los siguientes Dispositivos que ofrecimos en el año académico 2020:

Dispositivo N°1: Documental denominado “*Leónidas Gambartes- Color natal*”, en el que se muestra la biografía y las pinturas que el artista elaboró a partir de determinados condicionamientos socioculturales. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=s5iYFTOq01w&t=>



“En sus obras trataba de retomar el espíritu de la América indígena... buscaba una identidad, algo que contar que apelara a encontrar lo propio: una mirada nueva del mundo. Gambartes representa una estética que proponía un cambio en la sociedad”.

Dispositivo N° 2: Fragmentos de la película “*La lengua de las mariposas*”, producción del cine español del año 1999, dirigida por José Luis Cuerda. La historia que transcurre en España, en 1936, en medio del clima político previo a la instauración del régimen fascista. Escena 1 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SO3U3TyqYrY> y Escena 2 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WjEjO-aVBo0>



“Si conseguimos que una generación, una sola generación crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad... Nadie les podrá robar eso”.

Dispositivo N° 3: Cuento “*La Pequeña Francisca*”, escrito por Mariela Tulián, en el que se recuperan relatos de la transmisión oral de su comunidad indígena de San Marcos Sierras (Provincia de Córdoba). Además, forma parte de la colección “Lo que nos cuenta el viento”. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1cQEBjGg6ojrn40vGJ6h4aaTcrQUTbwNi/view?usp=sharing>



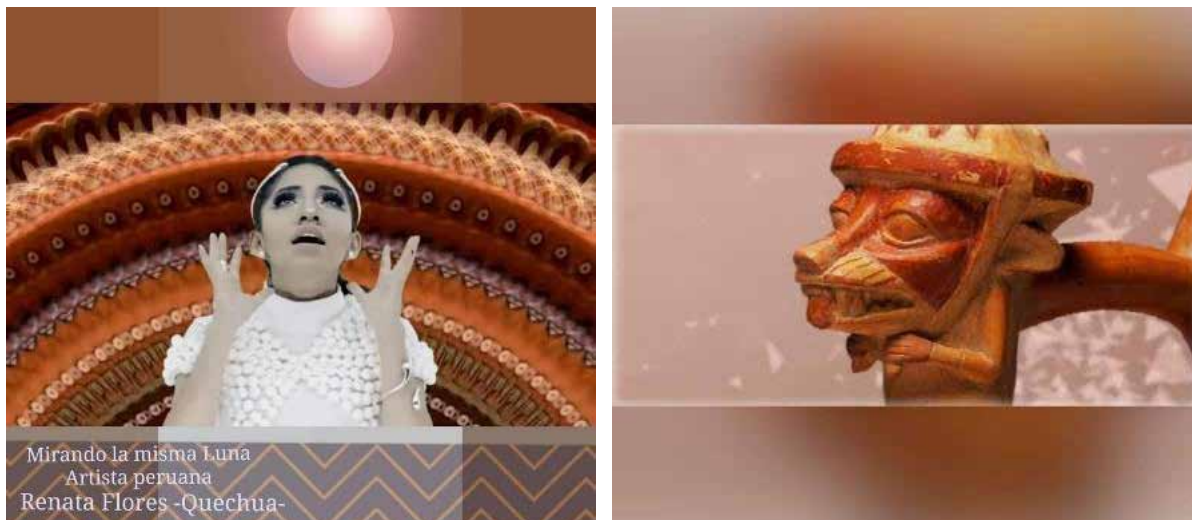
“Por mucho tiempo, el blanco nos mató sólo por ser diferentes, por creer en nuestra Madre Tierra, por ofenderle, por creer en cosas tan distintas.”

Dispositivo N° 4: Charla TEDx: “*Como arrebaté los derechos que la vida me negó*” de Eufrosina Cruz. Mujer indígena zapoteca mexicana, activista por los derechos de las comunidades indígenas mexicanas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UJYZV4Yaok8&t>



“A través de la educación encontré la palabra libertad. Cuando una mente se educa descubres qué es la libertad, descubres cuáles son tus derechos y obligaciones”.

Dispositivo N° 5: Tema musical “*Mirando la misma luna*” de Renata Flores, quien a través de su música en quechua resignifica el valor de su lengua. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QIjwC-6pf88&list=RDEMzWZ5BUenYvWtdXSZQIs4Pg&start_radio=1. Para profundizar: Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RHgT3AARJHo>



Todos somos iguales, es así que estamos mirando la misma luna”.

Como anticipamos, en base a la elección del dispositivo, invitamos a las y los estudiantes a presentar un escrito académico, con el análisis y reflexión sobre los temas y situaciones problemáticas que se muestran en él y sus relaciones con diferentes contenidos de la asignatura, abordados en diversas instancias sincrónicas y asincrónicas. Este trabajo de análisis y reflexión se planteó y plantea en la actualidad de modo procesual, por lo cual, durante un mes y medio, a medida que cada estudiante o grupo de estudiantes va logrando avanzar en la elaboración del mismo, tenía y tiene la posibilidad de realizar consultas, enviar borradores de avances, reescrituras y revisar luego sobre las devoluciones que les realiza el profesor o una de las cuatro profesoras del equipo docente. Nos organizamos para orientar y acompañar, en la elaboración del trabajo integrador, a los diferentes grupos y para ello recurrimos al correo electrónico, a la sección de actividades del aula EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino) y/o a la realización de encuentros de trabajo sobre dudas puntuales con pequeños grupos por Google Meet o video llamadas de WhatsApp, según los recursos tecnológicos de las y los estudiantes. Este mismo trabajo escrito podía continuar siendo enriquecido y completado para la instancia del examen final de la asignatura.

Hacia fines del cuatrimestre planteamos como actividad de cierre un *Conversatorio entre estudiantes y docentes al que denominamos: “Una lectura crítica de la educación actual en clave pedagógica”*. El propósito fue compartir lo elaborado por distintos grupos, un análisis por cada uno de los cinco dispositivos seleccionados. Las expositoras (pertenecientes a diversos profesorados) presentaron sus elaboraciones y análisis conceptuales a través de un breve relato mediante videos o PowerPoint animados: [Dispositivo 1](#), [Dispositivo 2](#), [Dispositivo 3](#), [Dispositivo 4](#), [Dispositivo 5](#).

Compartimos algunas valoraciones de las y los estudiantes acerca del Trabajo de Evaluación propuesto que, en general, rescatan como una experiencia significativa aportante. Además, valoran la posibilidad de trabajar en grupo, relacionar los temas abordados en la asignatura con los dispositivos y el seguimiento de las profesoras y el profesor:

Me pareció una buena forma de evaluación, fue de gran ayuda para poder comprender los temas de la materia y, además, al ser grupal me hice de amigos (trabajando con compañeros que no había conocido en el ingreso). Creo que la asignatura posibilita una mirada integral, crítica y reflexiva de lo que es la Educación (...) (C., Estudiante de primer año del Profesorado de Inglés, 2020).

Me gustó mucho (...) Para este trabajo nos comunicábamos por zoom y hablábamos de los libros que habíamos leído y así lo íbamos armando. Si tengo que ser sincera sola no hubiera podido hacer un trabajo tan bueno. (A., Estudiante de segundo año del Profesorado en Ciencias Biológicas, 2020)

Me pareció muy bueno porque a través de los dispositivos propuestos podíamos relacionar una gran cantidad de temas (...). Me gustó la posibilidad que se nos dio para encaminar una interpretación propia sobre los dispositivos (...). Esto resulta muy útil a modo de poder relacionar la teoría con la práctica y también de preparación para para rendir el examen final (T., Estudiante de primer año del Profesorado de Historia, 2020)

Si bien en un principio nos resultó difícil poder relacionarlo contamos con el apoyo de profesores a cargo de la asignatura que nos guiaron con diferentes sugerencias que fuimos tomando a lo largo del desarrollo del mismo” (Grupo de estudiantes del segundo año del Profesorado en Ciencias Biológicas, 2020).

Extraemos estos testimonios de la actividad individual [“Nos seguimos conociendo en la virtualidad”](#) que implementamos hacia el mes de julio de 2020, con la finalidad de conocer más profundamente a nuestras y nuestros estudiantes. Actividad que, con las adecuaciones necesarias, fue una estrategia compartida por el equipo docente de las asignaturas Neurofisiología y Psicofisiología (Código 6559) de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación.

Reflexionando para una nueva apertura...

En el contexto socioeducativo actual creemos imprescindible avanzar en la formación de formadoras y formadores dispuestos a imaginar y crear propuestas colaborativas que desafíen a sus estudiantes a pensar y dudar, a sostener los vínculos pedagógicos con humildad, generosidad, tolerancia, decisión, seguridad, “tensión entre la paciencia e impaciencia y alegría de vivir” como cualidades a *cultivar* si deseamos ser críticos y progresistas (Freire, 1993). Desde esta perspectiva, se favorecen prácticas educativas humanizadoras en las que se concibe al conocimiento como una construcción social y dialéctica, clarificadora de nuestro posicionamiento acerca de ¿A favor de quién y de quiénes educamos? ¿En contra de qué y de quiénes educamos?

Orientados por estos cuestionamientos, coincidimos con Ramonet (2020) en que la crisis, además de sanitaria fue y es social. La enfermedad no distingue padecientes, pero las sociedades desiguales sí, ya que los grupos más pobres y discriminados quedaron y quedan más expuestos a la infección. Por su condición social, la mayoría de las familias argentinas tuvieron que continuar desarrollando sus tareas a pesar del peligro de infectarse y hacer frente a la pandemia en sus habituales condiciones habitacionales de precariedad y hacinamiento. Condiciones que caracterizan los modos de vida de un porcentaje importante de las y los estudiantes que ingresan a la universidad pública, tendencia que, penosamente, muestra lo lejos que estamos de alcanzar una auténtica “justicia educativa”. de Sousa Santos (2020) expresa que en una sociedad atravesada por la colonialidad del poder y del saber, el coronavirus vino a profundizar quiebres y fracturas sociales: hay grupos

sociales que se ven más afectados que otros, a los que la cuarentena resulta más difícil, dada una vulnerabilidad especial que la precede y se agrava con ella. Estos grupos que el autor denomina *los del sur*, designando un espacio-tiempo político, social y cultural, lo componen principalmente mujeres, trabajadores precarizados, informales, autónomos, personas que viven en la calle, inmigrantes, entre otros. Para de Sousa Santos (2020) el virus no fue ni es democrático, sino que agrava, profundiza y subraya las desigualdades sociales ya existentes tal como venimos reconociendo en los ámbitos educativos.

En relación con eso, Dussel (2020) explica los desafíos prioritarios que la pandemia presentó en la formación de educadoras y educadores. El primer gran aporte de la formación docente refiere a repensar las formas de trabajo en el aula, asumiendo el desafío de ayudar a que aquellos tiempos de tareas (tan convulsionadas como fueron en épocas de emergencia) sirvan para desplegar diversas lógicas de trabajo en las clases y múltiples formas de pensar qué es y qué hace una institución educativa. Al respecto, consideramos, al igual que la autora, que esos desafíos son necesarios en la formación docente, si buscamos co-construir, una educación que nos incluya a todas y todos.

Otros aportes igualmente relevantes refieren a: -mantener, a nivel institucional e individual las redes de apoyo multi-plataformas y el seguimiento de aquellas y aquellos estudiantes que se desconectaron parcial o totalmente para incluirlos acompañando sus trayectorias educativas; - frente a la activación de reuniones colectivas y la planificación conjunta de docentes “garantizar que se mantengan formas democráticas de trabajo en las trayectorias educativas; - frente a la activación de reuniones colectivas y la planificación conjunta de docentes “garantizar que se mantengan formas democráticas de trabajo en las instituciones, que son formas de construir lo común en nuestras escuelas” (Dussel, 2020, p.17).

En síntesis, creemos que situaciones coyunturales delicadas como las que vivimos afectan sin dudas a la docencia en la universidad, emergiendo como verdaderas oportunidades para poder reflexionar con las y los estudiantes que estamos formando sobre la importancia de ser profesionales de la educación reflexivos y críticos dispuestos a pensar y repensar constantemente sobre las modalidades pedagógicas y las estrategias digitales así como en la organización del tiempo y de las tareas de aprendizaje que diseñen, cualquiera sea la modalidad del sistema educativo, en que se desempeñen a futuro... futuro que se presenta tan incierto como impredecible...

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Dussel, I. (2020). “La formación docente y los desafíos de la pandemia” en *Revista Científica EFI-DGE*. 6, 10, pp. 11-25. Recuperado de: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Ramonet, I. (2020). *Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo*. 29 de abril de 2020. Página 12.
Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo>

La presencia social en muros colaborativos en una Comunidad de Indagación Virtual

Emilse García Ferreyra¹, María Dolores González Ruzo², Paula Mariana Faletti³ y Natalia Vanina Rojo⁴

Resumen

En los últimos años, la pandemia del COVID-19 ha impactado de lleno en las prácticas económicas, sociales y culturales de nuestro país y del mundo. En el ámbito educativo, el desafío consistió en la adaptación de modalidad, objetivos y contenido. En este contexto, el cursado presencial en el nivel superior fue reemplazado por educación remota de emergencia y esto significó un cambio en metodología y una adaptación de los contenidos. En el caso de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba), la virtualización del cursado per-

1 Emilse García Ferreyra: Profesora de Lengua Inglesa; Profesora Adjunta en Historia de la Lengua Inglesa; Universidad Nacional de Córdoba; emilse.garcia@unc.edu.ar

2 María Dolores González Ruzo: Profesora y Traductora de Lengua Inglesa; Magister en Lenguajes e Interculturalidad; Profesora Asistente de Lectocomprensión en Inglés (DIFA); Profesora Asistente de Traducción Literaria; Universidad Nacional de Córdoba; doloresgonzalezruzo@unc.edu.ar

3 Paula Mariana Faletti: Profesora y Licenciada en Inglés; Magister en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada; Profesora Asistente en Didáctica General (Inglés); Universidad Nacional de Córdoba; paula.faletti@unc.edu.ar

4 Natalia Vanina Rojo: Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Profesora Adscripta a la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Lengua Española y Portuguesa y Asesora Pedagógica del Campus Virtual de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba; natalia.rojo@unc.edu.ar

mitió la implementación del modelo Comunidad de Indagación Virtual (Garrison et al., 2000). Se presenta en este trabajo una evaluación sobre lo actuado y las primeras conclusiones sobre el cambio de paradigma. Más específicamente, el objetivo de esta comunicación es socializar el análisis del componente social en murales colaborativos (Padlet), que se propusieron en la asignatura durante 2020 y 2021. Para evaluar la interacción y la colaboración generadas se observaron tres indicadores: la expresión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión grupal. Los resultados que se exponen nos permiten reflexionar sobre la manera en que la implementación de muros colaborativos puede incidir en la interacción y la participación de los integrantes de una Comunidad de Indagación Virtual. Esto, a su vez, nos lleva a evaluar la necesidad de repensar los materiales didácticos virtuales en el nivel superior a fin de asegurar procesos de aprendizaje efectivos y duraderos.

Palabras Clave: Virtualización de la educación - Comunidad de Indagación virtual, muros colaborativos - Educación superior.

Abstract

The COVID-19 pandemic of the last few years has had a powerful effect on the economic, social and cultural practices of our country and the world. The whole educational system faced the challenge of reviewing the teaching and learning modes, objectives and content. Face-to-face lectures in higher education were replaced by an emergency remote teaching plan and this meant a change in methodology and an adaptation of the contents. In the case of the History of the English Language course (School of Languages of the National University of Córdoba), online classes allowed the implementation of the Community of Inquiry model proposed by Garrison et al. (2000). This report seeks to assess the pedagogic proposal and draw conclusions to improve our teaching practice. More specifically, the aim of this presentation is to socialize the findings of the analysis of the social presence in the collaborative boards (Padlet) proposed for the History of the English Language course during the school years 2020 and 2021. In order to assess interaction and collaboration, we relied on three observable indicators: affective expression, open communication and cohesion among participants. The results of this first study allow us to reflect on the ways in which the use of collaborative boards may have an impact on the interaction and participation of all the members of a Community of Inquiry. This, in turn, allows us to assess the need to redesign teaching materials for online courses at higher education, with the goal of ensuring effective and long-lasting learning.

Keywords: Virtualization of the education - Collaborative walls - Virtual community of inquiry - Higher education.

Introducción

En los últimos años, la emergencia sanitaria en el contexto de la pandemia por COVID-19 dio necesariamente lugar a nuevas formas de socializar y de participar de la cultura y la educación, en todos sus niveles. Las clases virtuales sincrónicas, la ejercitación complementaria asincrónica, las videoconferencias, las aulas virtuales, la organización en burbujas y las clases mixtas online-presencial comenzaron a implementarse como respuesta a la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica. La educación argentina en su totalidad se enfrentó al desafío de reвер su modalidad, objetivos y contenido. En este contexto, el qué y el cómo de la educación superior argentina también se vieron

afectados. La modalidad de cursado presencial fue reemplazada por educación remota de emergencia por dos años completos y esto necesariamente significó un cambio en la metodología de enseñanza y una adaptación de los contenidos. Los cambios fueron repentinos y las consecuencias de estas transformaciones aún están siendo evaluadas. La educación a distancia -bajo estudio desde hace ya varios años- fue adaptada para cubrir las necesidades y enfrentar los desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia. En el caso de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa (asignatura del 4to año del Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba), la virtualización del cursado permitió la implementación del modelo tecno-educativo denominado *Comunidad de Indagación Virtual* (CoI), propuesto por Garrison et al. (2000). Esta comunidad de indagación se caracteriza por la articulación de la presencia docente, la presencia social y la presencia cognitiva para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y duradero. Durante los años 2020 y 2021, la asignatura Historia de la Lengua propuso, entonces, el trabajo en comunidades de indagación a fin de colaborar virtualmente en la apropiación del contenido de su currícula. En este contexto, se presenta el informe actual como parte de la evaluación sobre lo actuado y a fin de esbozar conclusiones que nos lleven a adaptar y mejorar nuestra práctica en la educación superior en estos tiempos de post-pandemia. Más específicamente, el objetivo de esta comunicación es socializar los resultados del análisis de la presencia social en murales colaborativos (Padlet), los cuales formaron parte de las actividades propuestas para la asignatura Historia de la Lengua Inglesa durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. A continuación se presenta el marco teórico utilizado, la metodología que guió esta investigación y los resultados parciales obtenidos. Las conclusiones muestran la manera en que la presencia social en el trabajo en muros colaborativos contribuyó a incrementar la participación activa de los estudiantes en instancias de educación no presencial.

Marco Teórico

La irrupción de las mediaciones tecnológicas en educación en los últimos años ha desencadenado cambios profundos a la hora de gestionar propuestas pedagógicas. En este contexto, una gran variedad de modelos tecno-educativos han cobrado relevancia como sustento teórico y metodológico de las diferentes experiencias mediadas por tecnología. Uno de ellos, el que adoptamos en esta comunicación, es el modelo denominado *Comunidad de Indagación* (CoI por sus siglas en inglés, the Community of Inquiry framework) propuesto por Garrison et al. (2000).

El concepto central que atraviesa el modelo CoI es el de *comunidad de aprendizaje* o *comunidad de indagación*, que hace referencia a un conjunto de participantes involucrados en una situación de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible. Se trata de estudiantes y docentes participando en una experiencia formativa significativa en la cual se construye colaborativamente el conocimiento. Estas comunidades están “ligadas al cambio de paradigma educativo, el cual ha pasado de la transmisión de conocimiento a su construcción, de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, y del aprendizaje pasivo a uno más participativo” (González Miy et al., 2015, p. 74). El modelo CoI posee un enfoque constructivista y supone tres elementos que se articulan en una experiencia educativa: la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social (Garrison et al., 2000). Cada uno tiene un rol particular, como se observa en la figura 1.

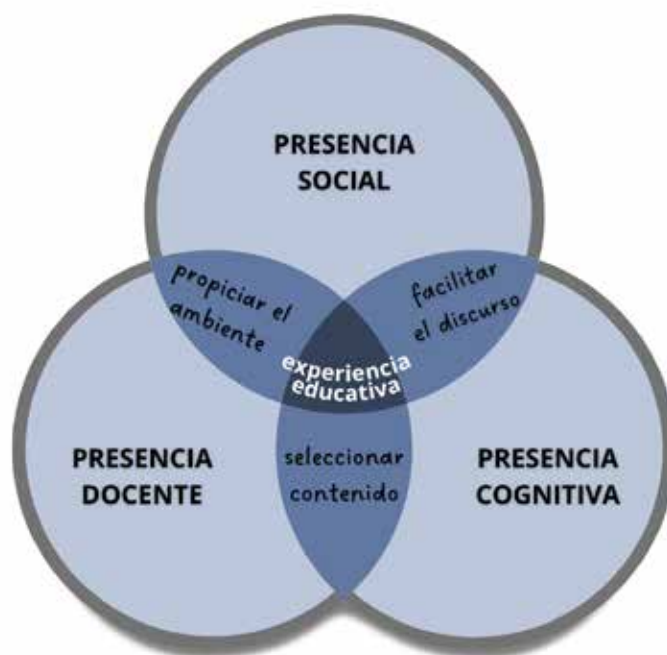


Figura 1: Modelo CoI (Adaptado de Garrison et al., 2000, p. 88).

La presencia cognitiva, elemento crucial para el éxito de las mediaciones no presenciales en educación superior, supone la exploración, integración y resolución de un problema presentado como evento disparador. Implica la construcción y confirmación de significados mediante la reflexión sostenida y el discurso en la comunidad de indagación (Garrison et al., 2000, p. 89). Se genera en cuatro fases en las que se desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior. En la primera fase, la detonación, se promueve el interés en la temática a partir de una situación problemática. Luego, con la exploración se fomenta el intercambio de ideas y con la integración se generan reflexiones entre participantes y nuevas ideas. En la última fase, la resolución, es donde se consolida el aprendizaje y aplica el conocimiento (González Miy et al., 2015, p. 76).

Por su parte, la presencia docente en el modelo CoI, que actúa como un puente entre lo cognitivo y lo social, se materializa en la propuesta de guías, el apoyo continuo y la tutoría por parte de docentes que participan activamente pero que, al mismo tiempo, dejan autonomía a los estudiantes en su indagación. En este contexto, los docentes asumen la figura de facilitadores, de mediadores de procesos cognitivos y sociales para lograr que el estudiante alcance los objetivos (Garrison et al., 2000). González Miy et al. (2015) agregan que los docentes son los responsables de la planificación de objetivos y estrategias de aprendizaje, recursos, modalidades de evaluación y retroalimentación. A su vez, garantizan la participación y discusión y se abocan a mantener el interés de los estudiantes (p.77).

La presencia cognitiva en una propuesta pedagógica tiene como requisito, según Garrison et al. (2000), un ambiente socio-emocional de confianza, de pertenencia. Esto nos lleva al tercer elemento del modelo CoI, en el cual centramos nuestra investigación, que es la presencia social, entendida como la habilidad que poseen los participantes de relacionarse de manera social y emocional a través del medio de comunicación utilizado. En la presencia social intervienen todos los participantes y se visibiliza en la interacción y participación activa en pos de la construcción colaborativa del conocimiento. Esta proyección como personas reales en la Comunidad de Indagación es la que fomenta el

pensamiento crítico de los participantes, hace la interacción más enriquecedora y actúa como factor de retención (Garrison et al., 2000, p. 89).

Teniendo en cuenta los aportes de Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017), se pueden determinar indicadores que permiten observar y evaluar la presencia social en una práctica educativa virtual. Estas autoras explican que la presencia social se despliega en la interacción y la colaboración que se originan en una comunidad y está integrada por tres indicadores (p. 1172):

- En primer lugar, la *comunicación afectiva* viene entendida como una manifestación del diálogo auténtico, del interés, de la participación constante dentro de una comunidad, y del respeto por el otro en la interacción. Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017) añaden que puede observarse en el uso del humor, la expresión de emociones y la extraversión.
- Otro indicador es la denominada *comunicación abierta*, que puede medirse a través de expresiones o acciones que revelan empatía, acuerdo, aprecio, reconocimiento por la participación de los demás miembros de la comunidad. Esto es un aspecto esencial para garantizar la interacción entre los participantes y el intercambio en un ambiente de aceptación, confianza, y autoestima (Garrison y Anderson, 2011).
- Por último, la *cohesión* se vincula estrechamente con los indicadores anteriores, ya que hace referencia al sentido de pertenencia y compromiso con el grupo que se genera entre los participantes. La cohesión es fundamental para el logro de los objetivos establecidos y para asegurar la calidad de los resultados educativos. Se manifiesta en el empleo de vocativos, pronombres inclusivos y saludos (Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017).

La comunicación e interacción en espacios virtuales facilitan el desarrollo de vínculos, favorecen la unión del grupo y las redes de aprendizaje. En el caso de intercambios asincrónicos, como los muros colaborativos analizados en esta comunicación, se construyen dinámicas que devienen en aprendizajes colaborativos. Como explica Gros (2011), la interacción requiere del intercambio con otros y el aprendizaje se lleva a cabo interactuando con otros.

Sagol et al. (2021) argumentan que a través de herramientas como los murales cada miembro de la comunidad expone sus ideas, comparte opiniones, brinda retroalimentación y escucha las aportaciones de los demás. “El andamiaje pedagógico está dado por la devolución a un planteo, el pedido de revisión, una pregunta y/o repregunta que obliga a revisar posicionamientos, reflexionar, deliberar y tomar postura” (p. 213). Al complementar, contrastar y consensuar puntos de vista, se coordinan acciones para construir de forma colectiva y el aprendizaje de cada participante se enriquece con el aporte del resto. En palabras de Lion (2021) se logra “armar un colectivo expandido de voces polifónicas y corales” (citada en Sagol et al., 2021, p. 96).

Metodología

Este estudio se realizó tomando a los siguientes interrogantes como guía: ¿Qué indicadores de la presencia social se evidencian en los muros colaborativos? y ¿De qué manera los muros colaborativos pueden fomentar la interacción y la colaboración en comunidades de indagación virtual?

A tal fin, se siguió un enfoque cualitativo que, según la clasificación propuesta por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Específicamente, la finalidad de este trabajo consistió en examinar los indicadores de presencia social que se manifiestan en muros colaborativos y describir las maneras en que

el uso de muros colaborativos puede incrementar la interacción en una comunidad de indagación virtual. Se tomó como contexto el trabajo en muros colaborativos *Padlet* propuestos para dar comienzo al dictado virtual del curso Historia de la Lengua Inglesa del Profesorado de Lengua Inglesa de la UNC, durante los años 2020 y 2021. Se recolectaron las contribuciones de (35) estudiantes en el 2020 y (45) estudiantes en el 2021. La consigna propuesta expresaba lo siguiente:

Let's start with an activity about language change that will also allow us to get to know each other. Follow instructions, please.

1. Read Lesson 1 - English: a living language.

2. Open the Padlet corresponding to your group (Comisión A, B o C-D), double click on the panel, post some personal information (name, main activities, etc., you may want to include your photo) and finally, post your opinion about the following questions:

- Is English a living language? Why/ Why not?
- Why do languages change?

3. Read other students' contributions. If any of them triggers new comments, do share them on the Padlet!⁵

El análisis de los datos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido. Así, inicialmente se realizó una lectura comprensiva de las contribuciones en los muros colaborativos y se extrajeron los comentarios donde se reconocieron signos de alguna de las tres dimensiones de la presencia social: expresión de emociones, comunicación abierta y cohesión grupal (Garrison et al., 2000). Luego, estos comentarios se clasificaron según los indicadores de presencia social encontrados. El siguiente cuadro resume las dimensiones e indicadores de presencia social en una comunidad de indagación:

Dimensiones de la Presencia Social	Indicadores observables
Expresión de emociones	Emoticones Narrativas autobiográficas
Comunicación abierta	Expresión sin condicionamientos Reconocimiento del otro Capacidad de alentar el trabajo
Cohesión grupal	Colaboración Ayuda Apoyo

5 Nuestra traducción: “Comencemos con una actividad sobre cambio lingüístico que también nos permitirá conocernos unos a otros. Por favor, sigan las instrucciones: (1) Lean la lección 1 - El inglés: un idioma vivo. (2) Abran el *Padlet* correspondiente a su grupo (Comisión A, B o C-D), hagan doble clic en el panel, publiquen alguna información principal (nombre, actividades principales, etc, pueden incluir su foto) y finalmente publiquen su opinión acerca de las siguientes preguntas:

¿Es el inglés un idioma vivo? ¿Por qué?

¿Por qué cambian los idiomas?

(3) Lean las publicaciones de sus compañeros y si alguna impulsa algún nuevo comentario, publíquenlos en el *Padlet*.

La interpretación de la clasificación de los datos permitió dar respuesta al primer interrogante planteado. Una vez concretado este paso, se recopilaron las características del muro colaborativo y de las consignas planteadas, según la literatura de Gros (2011) y Sagol et al. (2021), y se reflexionó sobre los componentes que incentivan la participación activa de los estudiantes.

Resultados y Discusión

A partir del análisis de las contribuciones de estudiantes en los muros colaborativos *Padlet* propuestos como actividad inicial del curso Historia de la Lengua Inglesa (años 2020 y 2021), los siguientes resultados dan cuenta de la manifestación de la presencia social en el modelo Comunidad de Indagación:

Expresión de emociones

La totalidad de los comentarios publicados en los muros colaborativos analizados comienzan con expresiones que dan cuenta de narrativas autobiográficas de los estudiantes, quienes utilizaron estos comentarios para presentarse al inicio del ciclo lectivo. De esta manera, los estudiantes mencionan su nombre, trayecto académico y, algunos de ellos, también hacen referencia a su lugar de origen u otras características personales. Por ejemplo: *“Hello! My name is (...). I am a Sworn Translator of English and I have also worked as a teacher for fifteen years”*. Se encontraron también comentarios que utilizan el recurso de la narrativa autobiográfica para agregar un tinte personal a la reflexión teórica; por ejemplo: *“I’m a native Arab and Spanish speaker. I’d like to share that Arabic is a semitic language and it has evolved because there is a cultural identity that is constantly changing”*. No se encontraron emoticones como indicadores de expresión de emociones pero varios estudiantes incluyeron fotografías que contribuyeron a su presentación en la comunidad virtual que se estaba construyendo.

Comunicación abierta

En primer lugar, la expresión libre y sin condicionamientos estuvo presente en los comentarios analizados cuando los estudiantes expresaron deseos de bienestar en el contexto de la pandemia por COVID-19 por ejemplo. Así, se registraron comentarios tales como *“I hope we have a good year in spite of the difficulties!”* También al momento de agregarle informalidad a sus publicaciones, por ejemplo, algunos estudiantes eligieron comenzar sus posteos con el informal saludo *“Hi!”* y otros incluyeron expresiones tales como *“I’m (nombre completo), but you can call me (sobrenombre)”*. Este indicador también se encontró cuando expresaron sus puntos de vista sin temor a realizar afirmaciones, como en el caso de *“I strongly believe that...”* o *“It really amazes me that...”*

Se destacan los comentarios que incluyeron expresiones que denotaban el reconocimiento del otro. Se observaron expresiones que incluían el adverbio *together*, pronombres plurales *we* y *us*, y menciones a *my classmates* donde podemos destacar el determinativo posesivo que también indica cercanía y amistad. Algunos ejemplos de este indicador de presencia social pueden ser: *“I’m looking forward to a great year together”*; *“When I started developing, together with my classmates, a proficient level in this language, we started realizing...”*; *“When I was in first year I learned, as many of us did, ...”*.

La capacidad de alentar el trabajo, por su parte, se evidenció en comentarios que daban cuenta de los desafíos venideros y su actitud hacia ellos. Por ejemplo en *“I’m happy that I’ll be learning tons of new and great data this year in this course.”* Y también en el deseo de trabajar de manera colaborativa, como en el caso de *“I’m happy to share this subject with classmates from previous subjects”*.

Cohesión grupal

En relación a este indicador, podemos inferir que debido a que los muros colaborativos fueron propuestos como primera actividad del curso, la cohesión grupal recién comenzaba a construirse y es esta la razón por la cual se encontraron pocas instancias que hicieran referencia a esta dimensión de la presencia social. Algunos comentarios de los estudiantes fomentaron la colaboración entre pares y mediante preguntas o aseveraciones, hicieron referencia a las contribuciones de sus pares y los invitaron a que continuara el intercambio. Algunos ejemplos son: “*Very interesting Lu! Can you think of some coinages?*” y “*I’ve read my classmates’ contributions and I strongly agree with them*”.

Por otro lado, la mayoría de las expresiones de ayuda y apoyo provinieron de contribuciones de docentes y ayudantes alumnos que se ponían a disposición como guías y fuentes de consulta durante el cursado.

Como respuesta al segundo interrogante, se pudo observar que los intercambios en los muros colaborativos favorecieron el desarrollo de vínculos, contribuyeron a la unión los participantes de la comunidad y reflejaron el establecimiento de dinámicas de redes de aprendizaje. Los estudiantes de Historia de la Lengua encontraron el espacio para compartir ideas, opiniones, feedback y consensos. Los aportes de cada integrante colaboraron para la consolidación del sentido de pertenencia.

Conclusiones

En este informe se presentó un breve análisis sobre la manera en que la expresión de emociones, la comunicación abierta y la cohesión grupal se manifiestan en muros colaborativos cuando se construye una comunidad de indagación virtual. Teniendo en cuenta que la participación activa y pertinente de los estudiantes de cursos en línea es una característica deseable y, muchas veces, difícil de conseguir, los resultados de este estudio nos permiten reflexionar sobre la manera en que la implementación de muros colaborativos incide de manera positiva sobre la interacción y la participación de los integrantes de una Comunidad de Indagación. Esto, a su vez, nos permite evaluar la necesidad de adaptar y/o rediseñar los materiales didácticos para cursos de educación en línea o híbrida en el nivel superior en pos de asegurar un proceso de aprendizaje efectivo y duradero.

Referencias bibliográficas

- Garrison, R. y Anderson, T. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework of research and practice* (2a ed). Routledge Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gonzalez Miy, D., Herrera Díaz, L., y Díaz Camacho, J. E. (2015). El modelo de Comunidad de Indagación. En I. Esquivel Gámez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 73-83). DSAE-UV.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.

- Gutiérrez-Santiuste, E., y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: Análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186. Recuperado de <https://tinyurl.com/4hvtcfnb>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. (6° ed.). Mac Graw Hill.
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Educ.ar S.E. Ministerio de Educación Argentina. Recuperado de <https://tinyurl.com/55vbha3s>

Articulación entre una asignatura del ciclo superior de Medicina Veterinaria y una asignatura del ciclo básico de la carrera dictada en contexto de pandemia

Natalia Illanes¹, Joaquín Andrés Lombardelli², Valeria Gutierrez Iriat³, Nicolas Moiso⁴ y Gabriel Di Cola⁵

Resumen

La asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de Las Aves (cód. 3080) forma parte del ciclo superior de la carrera Medicina Veterinaria. Debido a las características propias de la actividad del médico veterinario que se dedica a la especie avícola, las tareas profesionales están relacionadas con la medicina poblacional. En este marco conceptual se plantean los objetivos y contenidos de la asignatura, los cuáles se orientan hacia la consideración del animal en relación al ambiente y al sistema.

1 Natalia Illanes: Jefe de Trabajos Prácticos y Medica Veterinaria; Enfermedades Transmisibles y Toxicas de las Aves; Universidad Nacional de Rio Cuarto; nillanes@ayv.unrc.edu.ar.

2 Joaquín Andrés Lombardelli: Ayudante de Primera y Médico Veterinario, Microbiología Modulo de Parasitología; Universidad Nacional de Rio Cuarto; jlombardelli@ayv.unrc.edu.ar.

3 Valeria Gutierrez Iriat: Ayudante de Primera y Medica Veterinaria, Enfermedades Transmisibles y Toxicas de las Aves; Universidad Nacional de Rio Cuarto; vgutierrez@ayv.unrc.edu.ar.

4 Nicolas Moiso Ayudante de Primera y Médico Veterinario, Enfermedades Transmisibles y Toxicas de las Aves; Universidad Nacional de Rio Cuarto; nmoiso@ayv.unrc.edu.ar.

5 Gabriel Di Cola Profesor Adjunto y Médico Veterinario, Enfermedades Transmisibles y Toxicas de las Aves; Universidad Nacional de Rio Cuarto; gdicola@ayv.unrc.edu.ar.

Entre la mayoría de las asignaturas de la carrera existe un escaso nivel de articulación con materias y contenidos previos. El resultado final es una secuencia lineal de contenidos, con cierta tendencia a trabajarse por áreas. En los estudiantes debido a esta modalidad de trabajo, se observan dificultades para la integración logrando un aprendizaje fragmentado. Este escenario de falta de articulación se vio afectada y profundizada por el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio durante los años 2020 y 2021. Frente a esta situación decidimos convocar a un docente integrante del módulo Parasitología que se dicta dentro de la asignatura Microbiología (3070) correspondiente al segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera. El docente participó específicamente en los prácticos de técnica de necropsia, y en el práctico de técnicas parasitológicas, con el objetivo de recordar a los alumnos las técnicas ya aprendidas.. De esta manera logramos nuestro objetivo fundamental centrado en que el estudiante comprenda la aplicación práctica del reconocimiento de estructuras parasitarias y pueda aplicarlas frente a problemas concretos de la producción avícola.

Palabras clave: Docencia en Medicina veterinaria - Articulación entre disciplinas - Presencialidad.

Abstract

The subject Infectious and Toxic Diseases of Birds is part of the mayor cycle of the Veterinary Medicine degree. Due to the characteristics of the veterinarian professional activity in relation to animal health, in the poultry species the aspects of veterinary medicine are related to productive health. In this conceptual framework, the objectives of the subject are proposed, which are oriented towards the consideration of the animal in relation to the environment and the system in which it lives. In general, the subjects of the Veterinary Medicine degree there is a low level of articulation with previous subjects. The final result is a linear sequence of content, with a certain tendency to work by areas. In the students, difficulties are observed for the integration achieving a fragmented and insignificant learning. This scenario of lack of articulation was affected by the context of social isolation and lockdown that our country experienced, and during the years 2020 and 2021. For these reasons we decided to convene a teacher who is a member of the Parasitology subject (3070). The teacher specifically participated in the necropsy practices and in the practice of parasitological techniques, with the aim of reminding students of the techniques previously learned and demonstrating their practical application in the diagnosis of specific health problems in poultry establishments. We achieve our fundamental objective as a teacher's team, which is that the student understands the practical application of the recognition of parasitic structures and can apply them to a diagnosis of specific problems to poultry production.

Keywords: Veterinary medicine teaching - Disciplines articulation, face to face classes.

La asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de Las Aves (cód. 3080) forma parte del ciclo superior de la carrera Medicina Veterinaria y es de curso obligatorio. Se dicta durante el primer cuatrimestre de cuarto año y tiene 40 horas totales. La asignatura consta de 24 h de actividades teóricas y 16 h de prácticas obligatorias.

Debido a las características propias de la actividad profesional del veterinario en lo referido a la salud de los animales, en la especie avícola los aspectos de la medicina veterinaria están relacionados con la salud productiva y la clínica se orienta a pensar a estos animales como producciones y no como individuos. En este marco conceptual se plantean los objetivos y contenidos de la asignatura, los cuáles se orientan hacia la consideración del animal en relación al ambiente y al sistema en el

que vive ya que su finalidad puede ser producir carne de pollo o huevos para consumo. De esta manera la salud y productividad se afectan por agentes parasitarios, infecciosos y/o tóxicos, y el rol del Médico Veterinario es la detección, resolución y prevención de los problemas relacionados con estos agentes.

Entre la mayoría de las asignaturas de la carrera existe un escaso nivel de articulación con materias y contenidos previos, tendiendo al trabajo individual y aislado de las cátedras que la integran. El resultado final es una secuencia lineal de contenidos, con cierta tendencia a trabajarse por áreas, dependiendo de los docentes la integración de los conocimientos previos. En los estudiantes debido a esta modalidad de trabajo se observan dificultades para la integración, asimilación y resignificación de los contenidos, logrando un aprendizaje fragmentado, memorístico y poco significativo. Esto lleva a una falta de articulación y motivación para el estudio y como consecuencia un proceso de enseñanza-aprendizaje desvinculado a la realidad social que el médico veterinario deberá enfrentar en su futuro profesional. Los métodos de enseñanza tradicionales están centrados en el contenido, con clases expositivas en las cuales el estudiante se transforma en un sujeto pasivo que sólo recibe la información por medio de lecturas recomendadas y de la exposición del docente. La actitud esbozada no difiere demasiado de una clase magistral, en las cuales los estudiantes permanecen ausentes el 40% del tiempo, la atención declina a medida que transcurre la clase: la retención inicial del 70% se reduce al 20% de los últimos minutos y es débil en el tiempo (St-Jean, 1994). A su vez, la psicología cognitiva del aprendizaje nos dice que decir y hacer son dos formas distintas de ver el mundo y de actuar sobre él, son dos tipos de conocimientos diferentes; Anderson (1984) distingue entre conocimiento declarativo, o saber decir, y conocimiento procedimental, o saber hacer (Pozo y Postigo, 2000). El conocimiento declarativo es verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. En cambio, el conocimiento procedimental no siempre se puede verbalizar, se adquiere mejor por la acción, siendo difícil de evaluar. Por esta razón es que damos mucha importancia dentro de la asignatura a las clases prácticas porque son situaciones donde el alumno puede a través de la acción, aplicar los contenidos aprendidos en las clases teóricas.

Este escenario de falta de articulación se vio afectado y profundizado por el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio que vivió nuestro país y en particular el ámbito educativo ya que durante los años 2020 y 2021 las clases se dictaron de manera virtual, sin la posibilidad de compartir experiencias prácticas como veníamos haciéndolo a lo largo de los años. Si bien los docentes intentamos desarrollar los contenidos mediante diferentes recursos tales como videos, plataformas virtuales etc. quedaba claro que los estudiantes se encontraron con limitantes al momento de utilizar los recursos.

En este sentido, el confinamiento ocurrido durante la pandemia por COVID-19 impactó de manera desfavorable en los estudiantes universitarios en todo el mundo (Vidal Ledo, et al., 2021); ya que se suspendió la enseñanza presencial, por lo que se buscaron alternativas para continuar el proceso docente-educativo aún en condiciones de restricciones, aislamiento social, entre otros inconvenientes.

Un estudio bibliográfico (Geldes & Muñoz, 2020; Giannini, 2020; Meroño, et al., 2021), permite citar los efectos siguientes: 1. Problemas de conectividad y falta de acceso oportuno a la red. 2. Escasez de equipos para recibir las clases. 3. Desmotivación hacia el estudio. 4. Necesidad de socializar con la comunidad educativa. 5. Retrasos en las actividades académicas. 6. Escaso conocimiento de las plataformas educativas virtuales. 7. Cansancio, problemas en la visión y musculares por las posiciones por pasar largas horas frente a la computadora o al celular. Los estudiantes requieren atención, apoyo de la sociedad, de las familias y de las universidades. El formato virtual exige fomentar más autonomía, visión crítica y desarrollar en los alumnos habilidades de autoaprendizaje,

autorregulación y autodisciplina. Sin embargo, el acceso a los recursos es fundamental para tener éxito. El porcentaje de hogares con conexión a internet y conectividad en América Latina y el Caribe es apenas del 45 %, según la Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones del 2020 (Condori Melendez y et.al. 2021).

Una vez regresados a la presencialidad retomamos las clases prácticas en nuestra asignatura, que tienen como finalidad aplicar las destrezas adquiridas para realizar distintas técnicas que le permitan llegar a un diagnóstico (técnicas de necropsia, bacteriología y parasitarias). Estas técnicas ya fueron conocidas por ellos en asignaturas del ciclo básico, pero notamos que cuando eran consultados por ciertos conocimientos manifestaban no recordarlos o tener una vaga idea de los mismos y su fundamento. Incluso algunos estudiantes manifestaron haber tenido problemas de conectividad en esos momentos por lo que no le fue posible asimilar y retener los contenidos más allá del examen final (Meroño, et al., 2021). Muchos de ellos solo habían accedido a clases tradicionales tal como se venían desarrollando antes de la pandemia en el primer año de la carrera para regresar a la presencialidad en cuarto año, con conocimientos poco asimilados y muchos de ellos sin la posibilidad de haber tenido prácticos.

Las materias curriculares o correlativas son instrumentos a través de los cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar y de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea. Cuando esto se olvida y se convierten en finalidades en sí mismas, se descontextualizan y se alejan del universo real. Faltos de contexto en que situarlos, los contenidos curriculares devienen, para gran parte del alumnado, en algo absolutamente carente de interés o totalmente incomprensible (Moreno, 1993). Esto se vio profundizado por la situación de confinamiento ya que nuestros estudiantes de cuarto año de la carrera cursaron prácticamente todo el ciclo básico de manera virtual. Muchos de ellos solo habían accedido a clases presenciales tal como se venían desarrollando antes de la pandemia en el primer año de la carrera para regresar a la presencialidad en cuarto año, con conocimientos poco asimilados.

Por tanto, aunque en América Latina y particularmente en Argentina las medidas de virtualización educativa y los esfuerzos por digitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido notorios, en las comunidades educativas han ido surgiendo dificultades que han hecho más compleja la implementación de las medidas planteadas. A partir de diversos estudios recientes en el contexto argentino y latinoamericano (Expósito y Marsollier, 2020; Sánchez-Mendiola, 2020), es posible advertir que las carencias en la calidad en la educación universitaria en la modalidad a distancia son percibidas por el alumnado como un derecho fundamental, aspecto coherente con estudios anteriores al contexto de pandemia (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Sin embargo, en ocasiones los sistemas educativos universitarios continuaron centrándose en el cumplimiento de los estándares y lógicas de trabajo establecidas con anterioridad a la pandemia.

La metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) fue otra estrategia de aprendizaje que estábamos implementando en la asignatura antes del confinamiento y tratamos de mantener durante el mismo.

El ABP, constituye un aprendizaje en el cual el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor la situación problema, identificar principios que sustentan el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados con cada porción del programa educacional (Banda, 2004). Con esta metodología se logra un desarrollo de habilidades deseables para la futura vida profesional, como acercamiento al pensamiento crítico, reconocimiento de necesidades de aprendizaje, incremento de habilidades para la búsqueda de información, su selección y valoración, acercamiento al trabajo cooperativo, autocrítica y responsabilidad (Branda, 2009; Lifschitz y col., 2010).

El aprendizaje-servicio podría definirse, como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2000). Se trata de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intencionalidad pedagógica, mejorando la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Frente a esta situación y observando claramente en los alumnos una falta de conocimientos ya sea por desconocimiento o por no recordarlos es que decidimos en la asignatura convocar a un docente de nuestro departamento integrante del módulo Parasitología que se dicta dentro de la asignatura Microbiología (3070) que corresponde al segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera.

Nuestra propuesta se basó en la articulación entre una asignatura del ciclo básico que forma parte de la currícula de los alumnos, sumada a la utilización de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) durante el desarrollo de las actividades prácticas. Con ese objetivo, el docente participó específicamente en los prácticos de técnica de necropsia, colaborando con los estudiantes en la identificación macroscópica de estructuras parasitarias; y en el práctico de técnicas parasitológicas, con el objetivo de recordar a los alumnos las técnicas ya aprendidas anteriormente. Además, hicimos hincapié en aplicar esos conocimientos aprendidos anteriormente a la práctica profesional en el diagnóstico y resolución de problemas sanitarios puntuales de los establecimientos avícolas.

Con esta articulación logramos captar bastante el interés de los alumnos a las clases en general y a esta actividad en particular ya que algunos podían recordar lo visto durante el confinamiento de manera remota y relacionarlo con la especie y la situación que se les presentó en ese momento. El docente de la asignatura Microbiología expuso los lineamientos sobre taxonomía y morfología que caracterizan a los parásitos que afectan a las aves que se deberán tener en cuenta para el estudio de casos, así como las técnicas de diagnóstico utilizadas para coproparasitología. De esa forma ellos recordaban lo aprendido años anteriores de manera virtual y despertaba su inquietud para poder aplicar los conocimientos a problemas concretos. Además, nos encontramos con alumnos muy ávidos de aprendizaje y con ganas de aprender todo lo que no pudieron o no asimilaban durante el confinamiento, por lo tanto, mostraban mucho interés frente a las actividades propuestas.

Algunos alumnos cursaban de manera condicional, es decir pueden cursar, pero no tienen la condición de regular hasta tanto no cumplan con materias anteriores. Estos alumnos manifestaban mayor interés en estas actividades ya que les ayudaba a entender la dinámica de las materias básicas y podían hacer un aprendizaje mucho más significativo y menos memorístico.

Para la asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de las Aves la experiencia fue muy fortalecedora ya que nos ayudó a recordarles conceptos aprendidos y mostrarles en concreto como pueden ser aplicados, fomentando el pensamiento crítico y el trabajo en equipo tanto de parte de los alumnos como así también del equipo docente. Sin embargo, consideramos que se necesitan estudios más profundos para recolectar datos que permitan llegar a conclusiones científicas acerca de los efectos de la pandemia en nuestros estudiantes y las ventajas y desventajas de estas actividades de articulación entre asignaturas.

Referencias bibliográficas

Banda, L.A. (2004). *El aprendizaje basado en problemas en la formación en Ciencias de la Salud*. In Alameda-Cuesta C. ed. *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida*. Madrid: Agencia LainEntralgo. p. 192.

- Branda, L.A. (2009). *El aprendizaje basado en problemas*. De herejía artificial a res popularis. *Educ. Med.* 12: 11-23. Ciudad Nueva.
- Condori Melendez, H., Borja Villanueva, C. A., Saravia Alviar, R. A., Barzola Loayza, M. G., & Rodríguez Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Revista Conrado*, 17(82), 286-292.
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Meroño, L., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2021). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 53-61.
- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En: Los temas transversales. Claves de la formación integral. Ed. Santillana.
- Murillo, J. y Reyes, H. (2011) Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2011) - Volumen 9, Número 4.
- Pozo, J.I.; Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Barcelona. Edebé
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- St-Jean, M. (1994). L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur. Service d'aide à l'enseignement. Université de Montréal.
- Tapia, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires.

Aulas aumentadas: ¿Innovación posible? Apuntes de reflexión para la acción

Natacha Jaureguiberry¹, Ever Cisterna², Fernando Aguilar Mansilla³, Elliane Bettiol⁴ y Milagros Scoponi⁵

1 Natacha Jaureguiberry: Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC). Docente Responsable de la Cátedra de Derecho Privado I y Derecho Privado IV, Docente Colaboradora en Práctica Docente Aula-Institución y Taller de Problematicación de Práctica Docente de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente Investigadora categorizada. Departamento de Ciencias Jurídicas, Pol. y Soc., Facultad de Ciencias Humanas. UNRC njaureguiberry@hum.unrc.edu.ar

2 Ever Cisterna: Profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC). Docente Responsable de Seminario de Políticas Educativas e inst. Educativa. Colaborador en: Práctica Docente Aula-Institución, Didáctica Especial de las Ciencias Sociales y Taller de Problematicación de Práctica Docente de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente Investigador categorizado. Departamento de Ciencias Jurídicas, Pol. y Soc., Facultad de Ciencias Humanas. UNRC Prof. en Nivel Secundario. Diplomado en Educación y Pedagogía Social y Especialista en Educación y TIC. Ministerio de Educación de la República Argentina; ecisterna@hum.unrc.edu.ar

3 Fernando Aguilar Mansilla: Prof. en Educación Física (UNRC). Docente Responsable de Pedagogía y Seminario Integrador I de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente Investigador categorizado. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Doctorando en Cs. Sociales UNRC; faguilar2004.15@gmail.com

4 Elliane Bettiol: Prof. en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC). Docente Responsable de Didáctica General y Currículo y Didáctica Especial de las Ciencias Sociales. Colaboradora en Seminario Integrador I y Taller de Problematicación de Práctica Docente Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente Investigadora categorizada. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC; Prof. en Nivel Secundario. Esp. en Cs. Sociales; ellianebettiol@hotmail.com

5 Milagros Scoponi: Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC). Docente en la asignatura Pasantía y Colaboradora en Derecho Privado IV de la carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente Investigadora. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Integrante del programa Asistencia Legal de la Subsecretaría de las Mujeres de la Ciudad de Río Cuarto; E-mail: scoponim@hotmail.com

Resumen

La pandemia mundial generada por el COVID-19, ha marcado un cambio radical en las rutinas cotidianas, los vínculos humanos y sus interacciones. Las prácticas educativas desplegadas en un contexto de emergencia, visibilizan errores y omisiones significativos, pero también disponen, en el marco de la reflexión docente, el surgimiento de nuevas redefiniciones para la educación post pandemia.

Es la oportunidad para revisar nuestras certezas y creencias respecto de la formación y sus finalidades. (Tenti Fanfani, 2020). La implementación de un diseño didáctico en el marco de “aula extendida - aumentada”, exige que el docente conjugue propósitos y objetivos, desde una elaboración pedagógico-didáctica que le aporte sentido educativo al uso de los entornos virtuales.

El aula virtual, se convierte en un entorno propicio para enriquecer la comunicación pedagógica, y en una oportunidad para el aprendizaje ubicuo. Ambos espacios pensados como complementarios, de modo tal que funcionen como un continuo de plena coherencia, donde docente y estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos en términos de Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Con estrategias que integren progresivamente las TIC en los pliegues educativos, para brindar una propuesta que nos convierta en un eslabón del cambio social que la universidad pública debe liderar de cara al Siglo XXI.

Como profesionales de la educación, la realidad nos exhorta a repensarnos para construir juntos, nuevos recorridos, más atractivos y motivadores, en busca de propuestas que, desde la educación superior, concreten una sociedad más justa, ética y democrática. Difícil, pero no imposible...

Palabras clave: Aulas extendidas - Aprendizaje ubicuo - Desafíos - Innovación educativa.

Abstract

The global pandemic generated by COVID-19 has marked a radical change in daily routines, human bonds and their interactions. The educational practices deployed in an emergency context make visible significant errors and omissions, but also provide, in the framework of teaching reflection, the emergence of new redefinitions for post-pandemic education.

It is the opportunity to review our certainties and beliefs regarding formation and its purposes. (Tenti Fanfani, 2020). The implementation of a didactic design within the framework of “extended classroom - augmented”, requires the teacher to combine purposes and objectives, from a pedagogical-didactic elaboration that contributes educational sense to the use of virtual environments.

The virtual classroom becomes an environment conducive to enrich pedagogical communication, and an opportunity for ubiquitous learning. Both spaces thought as complementary, so that they function as a continuum of full coherence, where teachers and students can use collaboratively the best of both worlds in terms of Pardo Kuklinski, H. and Cobo, C. (2020). With strategies that progressively integrate ICT in the educational folds, to provide a proposal that makes us a link of social change that the public university must lead in the face of the S.XXI.

As professionals of education, reality urges us to rethink to build together, new routes, more attractive and motivating, in search of proposals that, from higher education, concreten a more just, ethical and democratic society. Difficult, but not impossible...

Keywords: Extended classrooms - ubiquitous learning – challenges - educational innovation.

Introducción

Siguiendo a De Sousa Santos (2020), lejos de documentar un pesimismo por la situación de pandemia que aún atravesamos, aspiramos a construir herramientas teóricas para transformar las situaciones de injusticia social, en un ejercicio incesante que liga la teoría con la práctica. En el mismo sentido, nos valemos de una postura clara en lo atinente a los procesos de formación docente, la cual Terigi enmarca como el “Desarrollo Profesional Docente” (en adelante DPD) que busca recuperar la dimensión política de la docencia, proponer una nueva agenda curricular en el proceso de formación y valorizar la experiencia del colectivo docente, especialmente de aquellos profesores y profesoras que mantuvieron a base de la innovación, la emergencia y el sentido común: novedosos modos de propiciar vínculos pedagógicos y didácticos en todos los niveles del sistema educativo mediado por las TIC en contexto de pandemia.

Ante lo expuesto, convencidos de la oportunidad que disponemos para innovar nuestras prácticas, interpelando las tradiciones de formación para pensar la educación y los procesos de formación de manera transversal e integral.

Claramente observamos lo positivo de semejante situación, es decir, que el contexto amerita y posibilita en el marco de un evento pandémico que nos empujó a aislarnos y al mismo tiempo (por medios virtuales) a compartir los modos y secuencias didácticas mediadas por TIC que surgían en el día a día educativo.

Si el sostenimiento educativo fue un hecho concreto en pandemia, resignificar las aulas virtuales utilizadas en esa trama y redefinirlas en la actualidad a la luz de los procesos de formación profesional, implica la recuperación de la experiencia obtenida y por consecuencia nuestras prácticas educativas bajo la metodología de “Aulas extendidas” pasarán de ser hechos aislados en contexto de emergencia a una realidad constante que potencie los encuentros presenciales de los distintos formatos curriculares en el marco de la ubicuidad temporal y espacial que caracteriza la virtualidad.

Desarrollo

Siguiendo a Ferreira Szpiniak (2022), debemos señalar que no hay recetas uniformes y lineales para la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Las diferentes estrategias en el uso de la virtualidad se deben a la existencia de diversos contextos educativos. En ese marco, el mencionado autor, refiere al desafío actual de reorganizar nuestras propuestas educativas para dotarlas de actividades no presenciales a través de aulas virtuales como factor potenciador de la presencialidad.

Los EVEA como marco propicio para los espacios sincrónicos y asincrónicos en entornos extendidos – ampliados

Consideramos imprescindible recuperar el enunciado transformado en norte de este trabajo. El mismo direcciona el uso de aulas virtuales y el diseño de las propuestas para su inserción en nuestros espacios curriculares, como complemento a modo de aula extendida de nuestras aulas presenciales.

El contexto de emergencia educativo propició el surgimiento de nuevas terminologías en la profesión docente y en los procesos de formación inicial y continuo:

EVEA son aplicaciones que funcionan vía web con el objetivo de ofrecer alternativas para poder llevar adelante todo o parte del proceso educativo con el apoyo de internet. Son tecnologías desarrolladas específicamente para educación [...] una cuestión central es que posibilitan el diseño de aulas virtuales, adaptadas a las diferentes propuestas pedagógicas. Para ello, se utilizan diferentes herramientas, integran recursos propios de la web, que favorecen la comunicación, la interacción y el acceso a los materiales y actividades de aprendizaje, ayudando a crear un entorno propicio para establecer las relaciones mutuas entre el estudiante que aprende, el contenido a aprender y el docente que guía y orienta el aprendizaje del estudiante. (Ferreira Szpiniak, 2022, p.4)

De este modo, lo expuesto por Ingrassia y Giménez (2016) adquiere relevancia en el uso virtual de aulas, donde los límites temporales y espaciales se diluyen dando lugar a nuevos espacios de comunicación y de encuentro “donde las posibilidades de intercambio son permanentes, asincrónicas y también si se usan dispositivos de comunicación en vivo, la interacción se da en el mismo momento (sincrónicas)” (Ingrassia y Giménez, 2016 en Ferreira Szpiniak,2022, p.5).

En síntesis, el diseño pedagógico inmerso en las aulas virtuales posibilita el desarrollo de clases y actividades no presenciales de una forma ordenada e institucional, donde la universidad sigue estando presente. (Ingrassia y Giménez, 2016 en Ferreira Szpiniak,2022, p.5).

Por lo tanto, es oportuna la diferenciación de tipologías de aulas virtuales a fin de entender estos espacios de intercambio y, al mismo tiempo, considerar las evidencias obtenidas en cada una de ellas, desde la experiencia adquirida por los educadores en contexto de pandemia.

Siguiendo a Pascolini y Fernandez (2015), disponemos de aulas empleadas como meros reservorios de materiales, como una nube de seguridad de los contenidos a enseñar; y de aulas posibilitadoras de construcción activa y colaborativa de conocimientos. Las primeras serán designadas como “aulas de apoyo a la presencialidad”, las segundas serán las “aulas extendidas o ampliadas”.

Resignificando la experiencia docente desde el DPD. Aulas virtuales como apoyo a la presencialidad

Esta función resulta el destino más frecuente a la hora de incorporar las aulas virtuales en los contextos de presencialidad educativa. Este tipo de aulas opera como un auxiliar de lo que sucede en los encuentros institucionalizados. Pero al mismo tiempo, siguiendo a Ferreira Szpiniak (2022), es el primer paso que dan los equipos docentes hacia el camino de las tecnologías en educación.

Claramente, desde una perspectiva del DPD en contextos de formación y desarrollo profesional, valoramos la experiencia asumida por la práctica, en especial en lo que refiere al contexto sanitario de COVID (pandemia). Pero ello, no impide identificar cuáles son habitualidades, propuestas y secuencias que podemos desplegar desde este marco de análisis.

De este modo, aulas virtuales como reservorio de materiales, vídeos y otros formatos de consultas, dan lugar a tendencias de modernización estéticas de las prácticas docentes con aulas virtuales, conformando espacios digitales no pensados desde su potencialidad en la promoción de aprendizajes ubicuos, como instancia de comunicación educativa sin poner en tensión los marcos de referencias anteriormente mencionados.

Desde un marco pedagógico, didáctico y crítico. Aulas extendidas

¿Cómo se crea un aula aumentada?, se pregunta Cecilia Sagol. Como respuesta nos refiere que, algunos formatos de poca complejidad técnica como lo es un blog, una carpeta compartida por Google Drive, la utilización de EVEA, un grupo en una red social, son algunas de las herramientas que un docente puede seleccionar para generar estos espacios de intercambio.

Actualmente, el relevamiento de diversas plataformas universitarias, nos permite concluir la existencia de múltiples iniciativas vinculadas a la temática que nos convoca, de este modo podemos vislumbrar que:

El campus virtual de la UNLa invita a las y los docentes a completar la tarea que realizan en sus aulas, con propuestas de enseñanza en aulas virtuales. Hoy la posibilidad de ampliar y extender los límites temporales que imponen las aulas convencionales se ve facilitada a partir de uso de aulas extendidas [...] entorno que permite dinamizar la comunicación con los estudiantes, facilitar los intercambios, generar espacios para la producción colaborativa de conocimientos y acercar nuevas formas de expresión y lenguajes, a partir de nuevas herramientas digitales como el foro, chat, correo, redes sociales y otras. (<https://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas/>)

Entramar lo presencial con lo virtual, exige poner en acción criterios pedagógicos a la hora de diseñar 'propuestas para el abordaje de los contenidos de la enseñanza, es decir "integrar la tecnología e internet con actividades tradicionales del aula presencial, que complementan, transforman y mejoran el proceso de aprendizaje" (Ferreira Szpiniak, 2022, p.6).

El Prof. en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales propiciando el espacio virtual de aula extendida

Tradiciones pedagógicas, nuevas tendencias, sentidos enmarcados por las políticas educativas y demandas sociales a la tarea docente, han forjado un modo de caracterizar nuestra identidad como profesionales de la educación. Desde la DPD enmarcados en los procesos de formación e innovación curricular, identificamos dos aspectos primordiales en el devenir de las TIC en nuestra tarea profesional. En primer lugar, la centralidad del docente en la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (ubicuos). En segundo término, dado el contexto propicio para repensar la labor docente y los marcos referenciales que fundamentan su hacer educativo, entre los que destacamos como vertebradores las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y conocimiento, tendientes a evitar, de este modo, que los nuevos métodos puedan sustituir a los anteriores dando un aura de modernidad sin mejorar las prácticas vigentes. (Lipsman, M. 2014)

Anclados en el paradigma interpretativo y colaborativo de la enseñanza, creemos tal como afirman Pascolini y Fernandez (2015), que el docente puede nutrir su propuesta pedagógica mediante el uso estratégico de los entornos brindados por la virtualidad. La construcción de un diseño pedagógico pleno de sentido, demandará conciliar la atención de intereses y necesidades de los destinatarios como grupo – clase, las particularidades institucionales, y la selección de los medios adecuados (mediante una interpretación simbólica de las distintas apps disponibles en los entornos educativos), para propiciar secuencias que tiendan a la construcción de un aprendizaje ubicuo.

En este sentido, los autores describen que, en el mundo virtual actual, las herramientas tecnológicas están mediatizadas por la alfabetización tecnológica y el valor que los destinatarios le confie-

ran. Será tarea - desafío del docente, identificar los recursos a ser incorporados y que los mismos se adecuen a la propuesta, al contenido a enseñar, a la temporalidad de su utilización dentro o fuera de la presencialidad, etc.

Ahora bien, desde la perspectiva de las aulas extendidas - ampliadas, hay elementos constitutivos de nuestra labor educativa como, así también, de la enseñanza con TIC que deben estar presentes y comunicadas para aportar mayor valor y potencialidad de enriquecimiento para la construcción del conocimiento, entramando lo desarrollado en la presencialidad. Tres grandes vectores están implicados en las decisiones que ha de tomar el docente según Ferreira Szpiniak (2022):

- *Aspectos tecnológicos:* Supone conocer sobre el uso de las distintas herramientas y recursos tecnológicos del aula y la comprensión general en cómo lograr su uso en el contexto del aula virtual y presencial.
- *Relativos al contenido de la asignatura:* Se enmarca en las especificidades del contenido a enseñar por parte del espacio curricular que hará acceso de las aulas ampliadas en su propuesta pedagógica y didáctica.
- *Aspectos pedagógicos:* Ligados a las decisiones que toma el docente en relación a los propósitos generales de la materia, objetivos de aprendizaje, el contenido a enseñar, los materiales didácticos que pondrán a decisión de los estudiantes, estrategias y planificación de la clase.

Aulas virtuales en perspectivas de aulas ampliadas - extendidas

Las aulas virtuales disponen de una variada cantidad de herramientas que facilitan la gestión del aula y que es necesario conocer, no solo desde los aspectos técnicos sino en lo que cada una de ellas puede aportar desde el proceso pedagógico. (Ferreira Szpiniak, 2022)

Es aquí donde la experiencia de los profesores y profesoras se resignifican en sus propuestas de intervención con TIC. Todo ello, se ve fortalecido previa interpelación de sus propios marcos de referencia ante el contexto aludido. Franquear la aristas técnicas de las TIC y caminar a la innovación pedagógica, donde las mismas se vuelven esenciales, marcan una quiebre en los procesos de formación tradicionales, aproximando a los futuros docentes a un marco actual de aulas virtuales en los diferentes niveles del Sistema Educativo e interpela la identidad asumida por el peso de la historia, para posicionar nuevos contenidos en la tarea, revalorizar la profesión y hacer de la educación superior, en nuestro caso, un espacio universitario inclusivo, público y de calidad.

Entendemos de este modo, que el “ser” creativo, artístico y profesional de los y las profesoras, debe ponerse al servicio de las herramientas que componen los EVEA, en base a la propuesta pedagógica y didáctica diseñada individualmente o colaborativamente en el espacio curricular.

“Las herramientas pueden ser adaptadas a las diferentes propuestas pedagógicas para cumplir diferentes funciones” (Ferreira Szpiniak (2022):

Como espacio para la gestión de la asignatura dispone:

- Publicar información básica de su asignatura.
- Publicar y actualizar todo tipo de noticias importantes y necesarias para el cursado de la materia.
- Administrar el calendario.

Como espacio para la distribución de materiales dispone:

- Compartir materiales bibliográficos, desde la diversidad de formatos que hoy actualmente disponemos.
- Promover la construcción personal de materiales de estudio, propios del espacio curricular.

Como espacio de interacción dispone:

- Responder consultas por e-mail institucional.
- *Crear foros de consultas, como organizadores de avance sobre el contenido de la enseñanza, como instancia de debate e interpelación de ideas.* (Lo escrito en cursiva nos pertenece)
- Crear espacios de trabajo grupal.
- Presentación de actividades de trabajo.

Como espacio de evaluación:

- Entrega de actividades o tareas.
- Cuestionarios de auto evaluación y evaluaciones sincrónicas.

Consideraciones finales

Para finalizar, será la presencialidad y sus clases, que dotarán de mayor contenido a lo propuesto. Coincidimos con quienes afirman que las aulas virtuales vinieron para quedarse. En la plena convicción que su existencia invita a construir la trama con lo que acontece en la presencialidad, para transformar la propuesta áulica tradicional, para interpelar nuestros marcos de formación docente, para construir una nueva identidad actual y que ponga en valor la importancia de nuestra profesión, para animarnos a innovar y ampliar el horizonte tecnológico, en post de praxis situadas que inviten a transformar la realidad, aportándole sentido.

A modo de colofón, creemos necesario poner en valor lo realizado, y potenciar lo significativo de cada propuesta. Las aulas ampliadas o extendidas deben trabajarse entramadas con las clases presenciales y de ser necesario, con las reflexiones que deriven de su uso, en autonomía para el sostenimiento del vínculo pedagógico y didáctico en post del cumplimiento del derecho a la educación en plenitud. Nuestro presente se constituye en una oportunidad de centrarnos en la esencialidad de la vida, y la búsqueda de sentidos. La realidad nos obliga a pensar y apostar por un mundo mejor, necesitamos albergar la esperanza en que es posible crear nuevos contextos educativos.

Como profesionales de la educación, claramente nos exhorta a salir de la caja, abandonar prácticas reiterativas, vacías de potencialidad en relación a los desafíos presentes en los contextos académicos, y repensarnos para construir juntos, nuevos recorridos, más atractivos y motivadores, en busca de propuestas que, desde la educación superior, concreten una sociedad más justa, ética y democrática. Claramente que nos convoca *una tarea difícil, pero no imposible...*

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (2016). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad*. Obtenido de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina. España. México. ACAL/Inter Pares. Epistemologías del sur.
- Ferreira Szpiniak, A. (2022). Obtenido de *Estrategias de enseñanza en la virtualidad*". Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Ingrassia, C., & Giménez, A. (2016). Obtenido de *Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas?* Campus Virtual: <http://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/6-10->
- Lipsman, M. (2014). *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(2e). Obtenido de *El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto unive.:* <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3127>
- Pardo Kuklinski, H. y. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas para un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Pascolini, R., & Fernández, A. (2015). *Aulas virtuales. Dos enfoques para su implementación*. Obtenido de *Campus virtual UNLa.:* <https://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>
- Sagol, C. (2021). *Aulas aumentadas, lo mejor de dos mundos*. Obtenido de *Portal Educar:* <https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>
- Tenti Fanfani, E. e. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2004). *La Enseñanza como problema político*. En G. Frigerio, & G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. (págs. 191-201). Buenos Aires Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires México.

Documentos consultados

Aula Extendidas; S/F (<https://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas/>)

Presencia docente según el modelo Comunidad de Indagación en la retroalimentación de videos colaborativos

Consuelo Jofré¹, María Silvina Strieder² y Natalia Vanina Rojo³

Resumen

En la actualidad podemos percibir cómo el modelo de educación tradicional se ve constantemente modificado por nuevas perspectivas con respecto a los roles de docentes, alumnos y el contenido; así mismo, han surgido nuevos espacios de interacción. Con la irrupción de la pandemia por COVID-19, estos Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se volvieron fundamentales para poder implementar una educación remota de emergencia que ha llevado a los docentes a repensar sus prácticas educativas. Como parte del trabajo de investigación “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la Facultad de Lenguas” es que analizamos la validez del modelo Comunidad de Indagación (Garrison, Anderson

1 Consuelo Jofré: Profesora de Inglés en la cátedra de Lengua Inglesa II y Asesora Pedagógica del campus virtual de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba; consuelo.jofre@unc.edu.ar

2 María Silvina Strieder: Profesora de Inglés; Profesora Asistente de Historia de la Lengua del Prof. de Inglés y Asesora Pedagógica del campus virtual de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba; silvina.strieder@unc.edu.ar

3 Natalia Vanina Rojo: Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y y Asesora Pedagógica del campus virtual de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba; natalia.rojo@unc.edu.ar

y Archer, 2000) como marco de referencia para el diseño y evaluación de entornos virtuales. El objetivo principal de este trabajo es socializar los resultados del análisis de los indicadores de la presencia docente en retroalimentaciones escritas de una actividad virtual colaborativa realizada en el año 2021 en la asignatura Historia de la Lengua Inglesa del Profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Nos guiamos por los indicadores sugeridos por Gutiérrez-Santiuste, Pessoa y Gallego-Arrufat (2016); a su vez, incorporamos al análisis los cuatro niveles de la retroalimentación planteados por Jimenez Segura (2015) y Lima Silvain (2017). Los resultados nos permiten confirmar la importancia de la presencia docente como aspecto central en el modelo CoI en procesos de retroalimentación escrita a los estudiantes ya que ayuda a desencadenar la presencia social y la presencia cognitiva.

Palabras clave: Modelo CoI - Presencia docente – Retroalimentación - Actividades colaborativas.

Abstract

Nowadays we can perceive how the traditional education model is constantly modified by new perspectives regarding the roles of teachers, students and content; likewise, new spaces for interaction have emerged. With the outbreak of the COVID-19 pandemic, these Virtual Learning Environments (VAEs) became essential to be able to implement emergency remote education that has led teachers to rethink their educational practices. As part of the research work “Inquiry as a pedagogical approach to the study of lexical change: experience in virtual environments of the School of Languages” is that we analyze the validity of the Community of Inquiry model (Garrison, Anderson and Archer, 2000) as a framework of reference for the design and evaluation of virtual environments. The main objective of this work is to socialize the results of the analysis of the indicators pertaining the teaching presence in written feedback of a collaborative virtual activity carried out in the year 2021 in the subject History of the English Language of the Faculty of English of the School of Languages, UNC. We are guided by the indicators suggested by Gutiérrez-Santiuste, Pessoa and Gallego-Arrufat (2016); In turn, we incorporated the four levels of feedback proposed by Jimenez Segura (2015) and Lima Silvain (2017) into the analysis. The results allow us to confirm the importance of the teaching presence as a central aspect in the CoI model in processes of written feedback to students, since it helps trigger social presence and cognitive presence.

Keywords: CoI model - Teaching presence - Feedback - Collaborative activities.

Introducción

El avance y el desarrollo de la tecnología implica cambios en la vida cotidiana y en las prácticas sociales. En esta sociedad de la información se desarrollan nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de pensar, de enseñar y aprender, particularmente a partir de internet (Coll y Monero, 2008). El contexto de la pandemia por COVID-19, vivido los últimos años, planteó la necesidad de revisar y adaptar los contenidos y clases presenciales a la virtualidad (clases virtuales sincrónicas, tareas asincrónicas, aulas virtuales), en el marco de una educación remota de emergencia, a fin de asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto, se evidenció la necesidad de un cambio de modelo tradicional de educación a nuevas perspectivas y espacios a partir de la inclusión

de la tecnología en las instituciones educativas y las aulas. En el caso de algunas asignaturas del Profesorado de Lengua Inglesa y de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, el trabajo en virtualidad permitió el desarrollo del modelo tecno-educativo basado en Comunidad de Indagación Virtual (CoI) (Garrison, Anderson y Archer, 2000), la cual fue llevada a cabo a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Dicho entorno permite no sólo el aprendizaje asincrónico sino también el aprendizaje colaborativo con el apoyo de herramientas tecnológicas como forma de construcción de conocimiento.

El objetivo principal de este trabajo es analizar los indicadores de la presencia docente en retroalimentaciones escritas de una actividad virtual colaborativa en el EVA a estudiantes de cuarto año de la asignatura Historia de la Lengua. Dicha actividad consistió en una producción audiovisual sobre algunas de las variedades del Inglés usadas alrededor del mundo realizada de manera asincrónica y grupal en el año 2021 sobre la cual los docentes realizaron retroalimentaciones escritas a través del aula virtual a cada grupo y a cada estudiante. Este estudio se enmarca en el trabajo de investigación sobre “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la Facultad de Lenguas” centrado en analizar la validez del modelo Comunidad de Indagación como marco de referencia para el diseño y evaluación de entornos virtuales, en la asignatura Historia de la Lengua Inglesa (FL, UNC).

Marco teórico

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un gran impacto sobre la educación en los últimos años, ya que la cantidad de recursos e información al alcance de docentes y estudiantes han traído aparejados cambios profundos en la forma de enseñar y de aprender. Uno de los modelos tecno-educativos que se ha desarrollado en la última década, para ordenar la complejidad y el dinamismo característicos de la educación en entornos virtuales, es el modelo de *Comunidad de Indagación* (The Community of Inquiry Framework) desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000). El modelo CoI, se apoya en las comunidades de aprendizaje o comunidades de indagación. Estas refieren a una agrupación de personas en un proyecto educativo de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible (Garin, 2006 citado en González Miy, Herrera Díaz y Díaz Camacho, 2015); en otras palabras, estudiantes y docentes se involucran en una experiencia educativa donde construyen el conocimiento a medida que participan en las prácticas educativas.

Por otro lado, es importante mencionar que en el modelo CoI coexisten tres elementos interdependientes, que conforman la estructura de cada experiencia educativa y que cumplen una función particular: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente (Garrison et al., 2000) (Figura I). Estos autores definen a la presencia social como “la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” (p. 89). En este sentido, la proyección como personas reales, facilita el pensamiento crítico de los participantes y por lo tanto promueve la presencia del segundo elemento del modelo, la presencia cognitiva. En los ambientes de educación virtual, la presencia cognitiva se genera en cuatro fases, a saber, 1. detonación, que genera el interés en la temática; 2. exploración, que promueve intercambio de ideas y discusiones; 3. integración, donde el cruce de reflexiones entre participantes genera nuevas ideas; y 4. resolución, donde se consolida el aprendizaje (González Miy et al., 2015). Finalmente, la presencia docente se encarga de estructurar “el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente” (Garrison et al., 2000, p. 90).



Figura I: Modelo CoI. Fuente: Salgado García (2015, p. 5).

Esta presencia docente, es la encargada de establecer el puente entre lo cognitivo y lo social. Los docentes desempeñan un rol central como mediadores en el trayecto, mostrando los recorridos posibles y guiando a los estudiantes (Brito, 2015), en este sentido, se constituyen en un puente entre el saber disciplinar y el conocimiento producido por los estudiantes (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). El docente se transforma en guía, acompañante y/o tutor del proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, cediéndoles parte de la responsabilidad. A su vez, González-Miy et al. (2015) mencionan tres funciones primordiales que deben desempeñar los docentes:

planea, estructura y establece los objetivos y estrategias de aprendizaje, las formas de evaluación, normas de comunicación y etiqueta fomenta la participación, (...) comenta las aportaciones, redirige la discusión y mantiene el interés de los estudiantes; (...) dirige a la comunidad, provee retroalimentación y emplea recursos que generan aprendizaje con base a su criterio de experto en la disciplina (p.77).

En cuanto a esta última función, destacaremos la importancia de las retroalimentaciones del docente en la construcción de conocimientos por parte del estudiante. Hattie y Timperley (2007) definen a la retroalimentación de la siguiente manera:

la información o comentarios facilitados por el profesorado al estudiantado, en relación con los aspectos de la interpretación, la comprensión o la ejecución de una tarea para lograr reducir las discrepancias entre los conocimientos que muestra actualmente y el logro de una meta de aprendizaje. (en Jimenez Segura 2015, p. 2)

De esta manera, el intercambio entre docente y alumno potencia la comunidad de aprendizaje que se conforma “como una red de participación, donde se estimula la comunicación, la contribución de ideas y la socialización de experiencias” (González-Miy et al., 2015, p.74).

En conclusión, el modelo CoI destaca el rol de cada componente en el objetivo final que es la construcción colaborativa del conocimiento, siendo la presencia docente un componente esencial para la creación y el mantenimiento de un ambiente propicio en el que los estudiantes se expresen

con confianza, interactúen entre ellos y con el docente e incrementen el interés por la temática introducida.

Metodología

Objetivo: El objetivo principal de este trabajo es analizar los indicadores de la presencia docente en retroalimentaciones escritas de una actividad virtual colaborativa a estudiantes de la materia Historia de la Lengua, en las carreras del Profesorado de Lengua Inglesa y la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Lenguas (UNC).

Sujetos: Los sujetos que forman parte de esta investigación son docentes (N=3) en la materia Historia de la Lengua.

Instrumentos: La recolección de datos se realizó a través de la totalidad de retroalimentaciones escritas (14) de una actividad virtual colaborativa brindadas por los docentes en respuesta a las producciones audiovisuales colaborativas.

Procedimientos: El procedimiento utilizado es el análisis de contenido de documentos escritos impresos, que implica una lectura sistemática, descomposición y clasificación del contenido. Tal análisis se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, permite revelar los componentes básicos del fenómeno en estudio. Es un procedimiento objetivo, sistemático y cuantitativo y permite cuantificar las ideas expresadas en textos (López Noguero, 2002; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). La unidad de análisis es la una unidad de base gramatical, concretamente frases y párrafos (López Noguero, 2002).

Se identificó la presencia de menciones referidas a los tres indicadores de la presencia docente: diseño y organización, facilitación del docente y enseñanza directa (Kutugata y Orozco, 2018). Para facilitar la detección y análisis de los tres indicadores desarrollados por Garrison et al, (2000), nos guiamos por los indicadores sugeridos por Gutiérrez-Santiuste, Pessoa y Gallego-Arrufat (2016).

Tabla 1: Indicadores y sub-indicadores de retroalimentaciones

Indicadores	Sub-Indicador	Descripción
Diseño y organización	Programa	Decisiones estructurales adoptadas. Fijar el programa.
	Métodos	Organizar actividades. Cuestiones generales organizativas.
	Calendario	Establecer un calendario.
	Medio pedagógico	Sentencias que aclaran la utilización de la herramienta tecnológica
	Pautas	Sentencias que exponen comportamientos sociales en las comunicaciones virtuales
	Observaciones	Sentencias que sitúan el debate en un nivel superior exponiendo aspectos metacognitivos.
	Ajustarse	Modificaciones sobre el programa con el fin de adaptarse a las circunstancias que pueden surgir

Enseñanza Directa	Presentar	Sentencias que exponen el contenido a tratar
	Centrar	Sentencias que centran el objeto de debate en los temas específicos.
	Resumir	Sentencias que resumen el contenido de la discusión
	Confirmar	Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feedback explicativo
	Inyectar	Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes
	Corregir	Correcciones sobre el uso de la lengua, gramática y fonética (pronunciación).
Facilitar el discurso	Áreas	Identificar cuáles son los puntos de acuerdo o discrepancia.
	Consenso	Sentencias encaminadas a la aceptación por parte de todos los integrantes.
	Animar	Animar las contribuciones de los estudiantes
	Clima	Orientación hacia el establecimiento de un clima de estudio
	Extraer	Extraer opiniones de los participantes para promover el debate
	Curiosidad	Sentencias que incitan a profundizar en los temas tratados.
	Técnico	Responder o aclarar preocupaciones técnicas

Fuente: adaptada de Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat y Pessoa (2016, p. 1203 - 1204).

También incorporamos al análisis los cuatro indicadores de la retroalimentación planteados por Jimenez Segura (2015) y Lima Silvain (2017) referidos a la tarea, el proceso, la autorregulación y la autoevaluación.

Tabla 2: Indicadores de retroalimentaciones

Indicadores	Descripción
Retroalimentación sobre la tarea	Información sobre el resultado de la actividad o aprendizaje: explicaciones sobre las respuestas incorrectas o incompletas de los estudiantes, así cómo los aspectos de la tarea que estén bien desarrollados.
Retroalimentación sobre el proceso	Información brindada al estudiante sobre el proceso de resolución de una tarea: comentarios que sirven de guía para la organización, elaboración y resolución de procesos de construcción del conocimiento.
Retroalimentación enfocada en la autorregulación	Comentarios que se enfocan en las habilidades necesarias para que un estudiante logre autorregular su propio aprendizaje, disminuyendo la brecha entre la consigna a cumplir y lo logrado en determinado momento del proceso.
Retroalimentación personalizada	Comentarios y sugerencias sobre la actuación individual de cada estudiante, dirigidas principalmente a motivarlos.

Fuente: adaptada de Jimenez Segura (2015) y Lima Silvain (2017)

Teniendo en cuenta estos marcos conceptuales, con una lógica deductiva, se analizaron la totalidad de las instancias de retroalimentación brindadas por los docentes (14 en total) en respuesta a las producciones audiovisuales colaborativas, mediante la clasificación de elementos constitutivos por diferenciación. Las menciones explícitas de retroalimentación en las actividades virtuales colaborativas permitió identificar la ausencia o menciones explícitas de componentes de referidos a los indicadores de retroalimentación en relación con la presencia docente.

En función de la cantidad de menciones que presenta cada categoría (ocurrencia), se analizó la frecuencia de aparición, a fin de reconocer el número de veces que un determinado dato aparece (López Noguero, 2002; Hernández Sampieri et al., 2014). Esto posibilitó reconocer las categorías que presentan mayor cantidad de menciones.

Resultados

En la Tabla 3 se puede observar cuáles indicadores de los señalados por Gutiérrez-Santiuste et al. (2016) aparecen en mayor número en las retroalimentaciones analizadas.

Tabla 3: Conteo de Indicadores y sub-indicadores de retroalimentaciones

Indicadores	Sub-indicadores	R 1	R2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	R 10	R 11	R 12	R 13	R 14	To-tal
Diseño y organización	Programa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Métodos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Calendario	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Medio pedagógico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Pautas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Observaciones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ajustarse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Enseñanza directa	Presentar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Centrar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Resumir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Confirmar	6	6	7	5	6	4	3	7	3	5	5	2	3	5	67
	Inyectar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Corregir	3	1	5	2	3	1	1	4	2	3	-	-	-	2	27
Facilitar el discurso	Áreas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Consenso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Animar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Clima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Extraer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Curiosidad	1	1	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-	-	-	6
	Técnico	-	-	1	2	1	-	-	-	-	-	2	1	1	-	8

Fuente: elaboración propia

No se encontraron menciones para los sub-indicadores comprendidos dentro de Diseño y organización.

En cuanto a los indicadores de *Enseñanza Directa*, se señala un predominio de los sub-indicadores “*Confirmar*” (67 menciones) y “*Corregir*” (27 menciones). Con respecto a este último indicador,

al realizar el análisis nos encontramos con una serie de afirmaciones dirigidas a la corrección del uso del inglés que no podían incluirse completamente bajo la etiqueta “*Confirmar*” ya que refieren concretamente a invitaciones a corregir ciertas prácticas lingüísticas con fines futuros. Para reflejar estos casos se propuso la incorporación del sub-indicador “*Corregir*” dentro de la categoría *Enseñanza directa*.

Algunos ejemplos⁴ de estos indicadores extraídos de las retroalimentaciones analizadas son:

Ejemplo 1: “Tu exposición es clara y que hayas dado tu opinión sobre la situación actual en Irlanda demuestra que has comprendido el trasfondo histórico de este tema”. (Confirmar)

Ejemplo 2: “Te sugiero trabajar en tu uso de la lengua. Presta atención a la pronunciación de “nationalism”; “sovereignty”; “contributed”, “controversies”; “established” [...]. Evita decir “secondary language” ya que su connotación es distinta a la de “second language”. (Corregir)

En cuanto a la categoría *Facilitar el discurso*, se identificaron menciones referidas a los sub-indicadores “*Curiosidad*” y “*Técnico*”. Algunos ejemplos de los mismos son:

Ejemplo 3: “Por cierto, ¿has notado que en 2021 se cumplen 100 años de la independencia de Irlanda de los ingleses?”. (Curiosidad)

Ejemplo 4: “En cuanto al material visual, en algunos momentos los recuadros con los rostros de los ponentes cubrieron información incluida en las diapositivas. Tengan cuidado [...], ya que puede entorpecer la comprensión de su audiencia”. (Técnico)

En el siguiente gráfico se puede apreciar con mayor claridad el contraste de frecuencia de uso de los indicadores de la subcategoría *Enseñanza directa* y los indicadores de las subcategorías *Diseño y organización* y *Facilitar el discurso*.

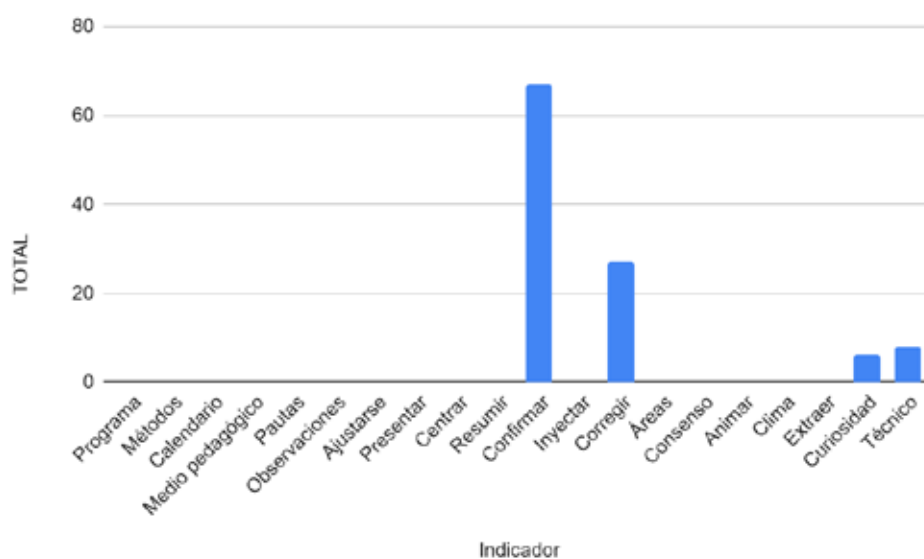


Gráfico 1: Total de sub-indicadores de retroalimentaciones

⁴ Las retroalimentaciones son en inglés. La traducción es nuestra.

En cuanto a los indicadores propuestos por Jimenez Segura (2015) y Lima Silvain (2017), en la Tabla 4 y el Gráfico 2, se hace evidente que la mayor frecuencia de uso del nivel de *retroalimentación referido a la tarea* (62 instancias). Las *retroalimentaciones sobre la persona* y las enfocadas a la *autorregulación* muestran conteos similares entre sí (26 y 27 menciones respectivamente). Un detalle interesante es que de los seis aspectos⁵ que Hattie y Timperley (2007) incluyen en la *retroalimentación enfocada en la autorregulación*, la mayoría de menciones encontradas se relacionan con la retroalimentación interna y autoevaluación. Mientras que en la *retroalimentación sobre el proceso* se encontraron menos menciones (15 en total).

Tabla 4: Indicadores de retroalimentaciones

Indicadores	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	R 10	R 11	R 12	R 13	R 14	Total
Retroalimentación sobre la tarea (FT)	6	5	5	4	5	4	2	7	4	6	5	2	3	4	62
Retroalimentación sobre el proceso (FP)	-	-	2	-	1	-	-	4	1	2	2	1	1	1	15
Retroalimentación enfocada hacia la autorregulación (FR)	3	1	5	2	3	1	1	4	1	3	-	-	1	2	27
Retroalimentación enfocada a la persona (Feedback Personal)	3	-	1	1	1	-	-	4	2	4	4	1	2	3	26

Fuente: elaboración propia

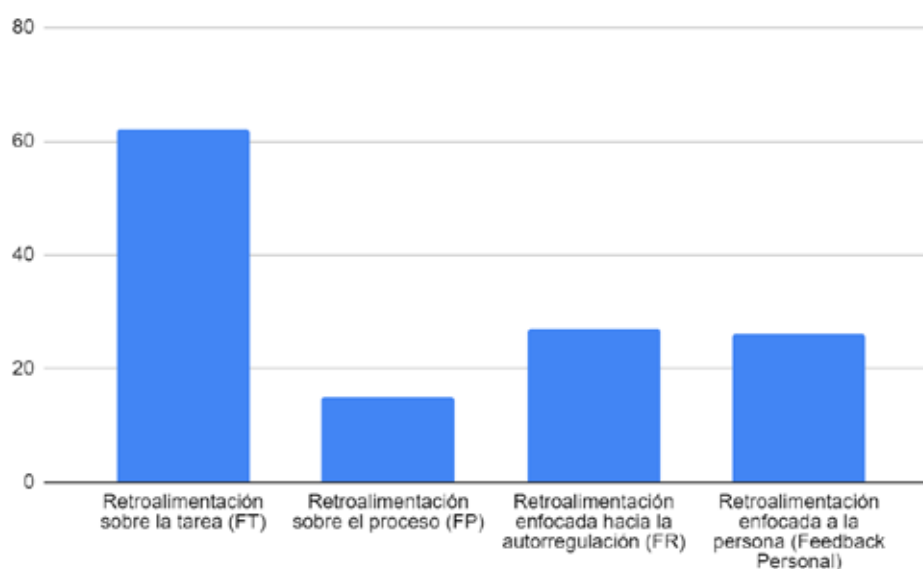


Gráfico 2: Total de Indicadores de retroalimentaciones

⁵ Hattie y Timperley (2007, en Lima Silvain, 2017) mencionan seis aspectos relacionados a la retroalimentación enfocada en la autorregulación: capacidad para generar retroalimentación, interna y autoevaluación; voluntad de esforzarse en la búsqueda y tratamiento de la información, proporcionada por el feedback externo; grado de confianza que el estudiante tiene sobre sus propias, respuestas a las tareas; cierta seguridad en la corrección de la respuesta; nivel de competencia en la búsqueda de ayuda (p. 15).

Podemos ejemplificar estas instancias con los siguientes enunciados:

Ejemplo 5: “En cuanto al contenido de la presentación, fue muy claro, completo e interesante. Podrían haber incluido más ejemplos de elementos léxicos [...]”. (Retroalimentación sobre la Tarea)

Ejemplo 6: “La próxima vez intenten usar solo palabras clave y una fuente más grande (al menos 18)”. (Retroalimentación sobre el proceso)

Ejemplo 7: “Verifica el uso de la palabra “variaciones” para decir “variedades”. (Retroalimentación enfocada hacia la autorregulación)

Ejemplo 8: “Tu parte de la presentación fue muy clara y bien explicada”. (Retroalimentación enfocada a la persona)

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar los indicadores de la presencia docente en retroalimentaciones escritas. El conteo realizado nos permite conectar los tipos de retroalimentaciones dados por los docentes dentro de un modelo de comunidad de indagación.

El indicador con mayor frecuencia de uso de los planteados por Gutiérrez-Santiuste et al. (2016), es la categoría “*Confirmar*”. Este conteo es esperable en retroalimentaciones, ya que incluye toda instancia que se centra en los objetivos y criterios cumplidos por los estudiantes, así como los que falta alcanzar (Jimenez Segura, 2015; Lima Silvain, 2017).

Si bien muchos de los indicadores presentados por Gutiérrez-Santiuste et al. (2016) son más adecuados para analizar discurso oral, el indicador “*Curiosidad*” en nuestro análisis lo aplicamos en casos donde el docente invita a los estudiantes a profundizar en algún aspecto de sus producciones para ocasiones futuras. El indicador “*Técnico*” hace referencia a las devoluciones de los docentes en relación con el uso de las herramientas tecnológicas.

Con respecto a los cuatro niveles de retroalimentaciones planteados por Hattie y Timperley (2007), la frecuencia de uso del primer indicador (*retroalimentación sobre la tarea*) se condice con lo expuesto por Lima Silvain (2017), cuando señala que es el tipo de retroalimentación que los docentes implementan de forma más habitual. El mismo se centra en señalar los puntos considerados correctos o incorrectos del trabajo de los estudiantes, y proporcionar información o explicaciones para aclarar cualquier duda. Los indicadores de *retroalimentación dirigida enfocada a la autorregulación y personal* presentan un número similar de menciones de uso (27 y 26 respectivamente). La *retroalimentación sobre el proceso* también es utilizada frecuentemente por docentes (Lima Silvain, 2017); sin embargo, en las retroalimentaciones analizadas se encontró un número significativamente menor de menciones de esta categoría (15 en total), probablemente, debido a que se las devoluciones realizaron al final del proceso y no mientras se llevaba a cabo.

Los resultados encontrados en cuanto a los subindicadores del modelo CoI (Garrison et al, 2003) nos permiten detectar patrones de presencia docente en las retroalimentaciones estudiadas que se condicen con lo planteado por otros autores (Hattie y Timperley, 2007; Jimenez Segura, 2015; Lima Silvain, 2017) con respecto a las tendencias habituales en este tipo de comunicaciones docente-estudiante. A su vez, podemos confirmar lo planteado por dicho modelo tecno-pedagógico

con respecto a la centralidad de la presencia docente en todo proceso de enseñanza aprendizaje ya que ayuda a desencadenar la presencia social y la presencia cognitiva.

Referencias bibliográficas

- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. Cuaderno SITEAL, Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-alfabetizacion-cultura-digital.pdf>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, L. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136. Recuperado de: http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XII: Nuevas herramientas, nuevos escenarios y nuevas finalidades. En C. Coll, y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 19-53). Madrid: Ediciones Morata.
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 87-105.
- Gonzalez Miy, D., Herrera Díaz, L., y Díaz Camacho, J. E. (2015). El modelo de Comunidad de Indagación. En, I. Esquivel Gámez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 73-83). México: DSAE-UV.
- Gutiérrez-Santiuste, E., Pessoa, T. y Gallego-Arrufat, M. J. (2016). La presencia docente en una comunidad de aprendizaje colaborativa virtual. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312093022_La_presencia_docente_en_una_comunidad_de_aprendizaje_colaborativa_virtual
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1) 81- 112. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Jimenez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1). Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a35v15n1.pdf>
- Kutugata, A. y Orozco, A. (2018). Foros de Discusión: Herramienta que promueve la presencia cognitiva, social y de enseñanza. *Temas de Ciencia y Tecnología* vol. 22 número 65 Mayo - Agosto 2018 ISSN 2007-0977 pp 3 - 12. 22. 3-12. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327477088_Foros_de_Discusion_Herramienta_que_promueve_la_presencia_cognitiva_social_y_de_ensenanza_Temas_de_Ciencia_y_Tecnologia_vol_22_numero_65_Mayo_-_Agosto_2018_ISSN_2007-0977_pp_3_-_12
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, educación y ciencia*, 8(14), 9-26. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, (4), 167-180. España.
- Pérez, Y. G., Zaldívar, I. R., y Queipo, E. A. B. (2015). La mediación con las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(6), 155-164.
- Sánchez, M. D. R. G. (2014). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación*. Marpadal Interactive Media SL.

El que no arriesga, no innova: Portugués en formato híbrido

Mariana Larrieu¹

Resumen

Lo que hemos vivido en los dos años de pandemia donde las condiciones han obligado a una forma peculiar de docencia denominada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) debe ser considerado como el punto de partida para generar cambios, ya que todo cambio suscita cambios. Sin embargo, es importante esclarecer que, lo que muchos vivenciaron por primera vez como “educación virtual” en realidad fue educación remota de emergencia y que, en algunos casos, trató de emular la educación presencial sin tiempo de diseñar, con escasos recursos y, muchas veces, con improvisación. La educación a distancia cuando está diseñada de forma adecuada puede traer muchas ventajas respecto a la educación presencial convencional, sobre todo en el nivel superior.

Para nuestra experiencia, el “punto de partida” para proponer un cambio de modalidad de cursado presencial a una modalidad más flexible como es el blended learning o híbrida para la materia *Portugués 1* de la Lic. en Trabajo Social y *Portugués Nivel Introductorio* de la Lic. en Enfermería, fue querer rescatar todos aquellos conocimientos adquiridos durante los dos años de virtualidad forzada.

Es por ello que en el presente trabajo, mostraremos los resultados de la primera experiencia híbrida, los resultados y análisis de la encuesta diagnóstica que definieron el diseño del curso, cómo se

1 Profesora de portugués y Especialista en didáctica de las lenguas extranjeras; profesora JTP semiexclusiva de Portugués 1 y 2; Universidad Nacional de Río Cuarto; mlarrieu@hum.unrc.edu.ar

elaboró el material didáctico y qué se tuvo en cuenta, la evaluación del proceso y la importancia de la formación docente.

Palabras clave: Portugués lengua extranjera - Enseñanza híbrida - Blended learning - Educación superior - Aula invertida.

Abstract

What we have experienced during the pandemic originated a peculiar form of teaching called Emergency Remote Teaching (ERE), which must be considered as the starting point to generate changes, since every change provokes changes.

It is important to clarify that what many students experienced for the first time as “virtual education” was remote emergency education. In some cases, ERE tried to emulate face-to-face education without time to design, with scarce resources and, many times, in an improvised way. Distance education, when properly designed, can bring many advantages over conventional face-to-face education, especially at the higher level.

In our experience, the “starting point” to propose a change from a face-to-face course to a more flexible modality such as blended learning or hybrid, (Portuguese 1 for the Bachelor of Social Work and Portuguese Introductory Level for the Bachelor of Social Work In Nursing), pursued to rescue all the knowledge acquired during the 2 years of forced virtuality.

By virtue of all the above, in this paper, we will show the results of the first hybrid experience, the results and analysis of the diagnostic survey that defined the design of the course, how the teaching material was developed and what was taken into account, the evaluation of the process and the importance of teacher training.

Keywords: Portuguese as a foreign language - Hybrid teaching - Blended learning - Higher education - Inverted classroom.

Innovar. Un concepto muy nombrado y poco aplicado

El concepto de innovación educativa viene tomando fuerza inclusive desde mucho antes de la pandemia, pero ¿Qué significa innovación? Según Mella (2018), algunas de sus acepciones la definen como: 1. la transformación del conocimiento en respuesta a circunstancias cambiantes; 2. la incorporación de productos, procesos o métodos nuevos o mejorados de forma significativa; 3. el proceso que parte del reconocimiento de una necesidad específica y que 4. deriva en la creación de un nuevo producto o servicio funcional a la misma, hasta que es aceptado en la comunidad donde se inserta.

En este sentido, podemos decir que estas definiciones presentan algunos aspectos en común. Por un lado, la innovación como todo aquello que está asociado a lo nuevo en oposición a lo conocido o habitual, nuevas formas de proceder como respuesta a diversas problemáticas o contextos que cambian. Por otro lado, está presente la idea de que lo nuevo se asocia a otro aspecto de la innovación: lo creativo, o sea, el saber aplicado a contextos diferentes y de forma menos convencionales respecto a lo que se venía haciendo hasta el momento, derivando en una mejora. Esta mejora, sería el tercer

aspecto de la innovación. En síntesis, el concepto de innovación contiene tres aspectos fundamentales: la novedad (nuevo), lo creativo y la mejora, ya sea de un proceso, situación, en la resolución de un problema u otras posibilidades.

Cuando hablamos de innovación educativa automáticamente lo asociamos a la idea de recursos tecnológicos y, en consecuencia, a algo complejo que requiere de una formación específica. Sin embargo, su aplicación es algo muy simple, intuitivo en muchos casos, las TIC deben ser las aliadas y desempeñar un papel facilitador no solo del proceso de enseñanza/aprendizaje, su uso aplicado a la educación debe ofrecer también el aprendizaje de otras habilidades que vayan más allá de lo que se les exige a los espacios académicos.

Lo que vivenciamos a lo largo de los dos años de pandemia donde las condiciones obligaron a una forma peculiar de docencia denominada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) es lo que consideré como el punto de partida para proponer cambios concretos en el modo de enseñar (y aprender), ya que todo cambio suscita cambios. Había un contexto que se había transformado y exigía nuevas propuestas por parte de los docentes.

Sin embargo, es importante esclarecer que, lo que muchos vivenciaron por primera vez como “educación virtual” en realidad fue educación remota de emergencia y que, en algunos casos, trató de emular la educación presencial sin tiempo de diseñar, con escasos recursos y, muchas veces, con improvisación. Hubo que aprender a la fuerza y contra la voluntad de algunos a usar las TIC, a lidiar con plataformas, con la propia tecnología que no era adecuada, obsoleta o nula, a intercambiar con colegas consejos y sugerencias de aplicaciones etc. Para muchos, fue una etapa de padecimiento, otros se adaptaron sin mayores inconvenientes.

No obstante, la educación a distancia cuando está diseñada de forma adecuada puede traer muchas ventajas respecto a la educación presencial convencional, sobre todo en el nivel superior pero para ello, el desarrollo de planes de estudios en línea, diseño de actividades y materiales didácticos ajustados a las necesidades del grupo y del contexto requieren de mucho esfuerzo y de diseño en distintas dimensiones.

El portugués lengua extranjera como materia curricular en la UNRC

Cuántas veces hemos escuchado la frase “cada maestrillo con su librillo”. En el caso de los docentes de portugués lengua extranjera para alumnos hispanohablantes, esa frase es un hecho: al ser escasos los materiales didácticos es común que los docentes elaborem nuestros propios materiales.²

Desde el año 2018 que ingresé como docente en la UNRC los materiales didácticos que utilizo en cada una de las carreras en las que enseñé portugués fueron diseñados (y continúan en constante transformación) específicamente para las necesidades comunicativas que exigen los perfiles de las carreras en las que me desempeñé como docente. El trabajo que vengo realizando con el material didáctico para la Lic. en Enfermería fue motivo de una investigación que resultó en tesis para la obtención del título de Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras otorgado por la Universidad Nacional de Córdoba. En el caso de la materia Portugués 2 de la Lic. en Trabajo Social está diseñada íntegramente en una página web desde el 2018, mucho antes de la llegada de la pandemia. Esta experiencia fue compartida en 2021 en las Jornadas Institucionales de Socialización de Experiencias sobre Educación en la Virtualidad, Prácticas y Desafíos en Escenarios Emergentes organi-

² La falta de materiales didácticos y la falta de preparación por parte de los docentes para elaborar materiales con bases teóricas sólidas es un hecho que viene siendo apuntado desde hace varios años. (Álvarez et. al., 2009; Miranda, 2015; Larrieu 2021).

zado por la Secretaría Académica de la UNRC. Recientemente, diseñé el material que usaré en el nivel A2 de portugués para el Programa de formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para becarias/os del Ministerio de Educación de la Nación. Esto evidencia no solo la falta de materiales adecuados a los cursos que dictamos sino también a mi deseo de ofrecer experiencias de aprendizaje que realmente sean significativas para los estudiantes.

Portugués como lengua extranjera es materia curricular en el 4to. año de la Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Enfermería. Son materias en las que se trabajan las cuatro macro habilidades (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita) ya que la carga horaria que tienen lo posibilita, sin mencionar también que la Lic. en Enfermería está acreditada en el Mercosur lo que se traduce en que los estudiantes tengan que desarrollar otras capacidades además de la lectora.

Con respecto a los perfiles del estudiantado, en el caso de los estudiantes de la Lic. en Enfermería, la gran mayoría viene del interior. Y cuando digo del interior, es que literalmente viajan cada semana desde el interior de Córdoba, San Luis y Buenos Aires para cursar cada lunes y martes³. Son todos enfermeros profesionales y/o técnicos en enfermería que, mientras trabajan, cursan el trayecto de licenciatura.

En el caso de los estudiantes de Trabajo Social, si bien muchos son del interior, viven en la ciudad de Río Cuarto y como están en el último tramo de la carrera, algunos trabajan o se encuentran realizando las prácticas de intervención en las comunidades.

A modo de síntesis, podemos decir que, en ambas carreras, por el perfil del alumnado y el momento en el que llegan a portugués, se evidencia una necesidad de poder contar con cursadas menos rígidas respecto a la modalidad, obviamente, siempre y cuando la materia así lo permita. Esto quedó evidenciado en el diagnóstico que se realizó.

¿Por qué ofrecer un curso híbrido?

Porque después de dos años de trabajar de modo remoto, volver a la presencialidad plena me parecía un retroceso. ¿Qué aprendí de todo esto? ¿y mis estudiantes? ¿fotocopias, tizas? El contexto exigía un cambio, pero ¿cuál?

Según Hernández (2014), la educación híbrida tiene sus orígenes en el concepto de blended learning o b-learning. Su propósito es integrar y combinar diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje rescatando lo mejor de la educación virtual con el contacto humano, el cara a cara, propio de la presencialidad, generando una combinación significativa para el aprendizaje de los estudiantes.

Esta modalidad, permite generar oportunidades para el aprendizaje de competencias transversales no solamente las referidas a la adquisición de una lengua extranjera. La hibridación de los espacios académicos, diseñados en función de la demanda y necesidades del alumnado favorece no solo al desarrollo de competencias digitales, sino que también a la adquisición de habilidades propias de las nuevas generaciones. Este tipo de propuestas coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo y reconfigura el papel del docente. En esta línea, autores como Sosa (2021) afirman que la educación híbrida, así como el método de aula invertida deberían ser los puentes estratégicos de las universidades para retornar a la nueva normalidad postpandemia. Por su parte, Pardo y Cobo (2020) promueven para que los docentes universitarios dejen de ser meros divulgadores de contenidos y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje.

3 El trayecto de Licenciatura tiene las materias concentradas en esos dos días para que aquellos que trabajan puedan organizar la cursada en sus días francos.

El diagnóstico

Para conocer la viabilidad de la implementación de la propuesta híbrida, opiniones y necesidades de cursado postpandemia por parte de los estudiantes destinatarios de la materia, se realizó una encuesta diagnóstica, anónima por medio de *Formulario Google* con preguntas abiertas y cerradas con el fin de conocer las realidades del alumnado, posibles obstáculos (tecnológicos, de conectividad, de aceptación), sus experiencias durante la pandemia y posibilidades futuras para poner en práctica el cambio.

El cuestionario constó de 15 preguntas orientadas a obtener información respecto a 3 ejes: 1. el nivel de conectividad/acceso a tecnología; 2. cómo fue la experiencia de haber cursado dos años de modo virtual durante la pandemia y 3. la viabilidad de continuar con cierto grado de virtualidad fuera de contexto de emergencia.

La encuesta circuló entre los alumnos de las carreras de Lic. en Trabajo Social y Lic. en Enfermería que son los destinatarios de la materia *Portugués 1 y 2* y *Portugués nivel introductorio* respectivamente. La misma fue respondida por un total de 108 estudiantes.

Respecto a los resultados, debo reconocer que me sorprendieron bastante ya que, más allá de la experiencia virtual en pandemia, son estudiantes familiarizados con un único modelo educativo desde que iniciaron la escolarización y, sin embargo, en sus respuestas manifestaron la posibilidad de retomar una cursada menos rígida.

Los resultados

Respecto al nivel de conectividad/acceso a tecnología (eje 1) evidenciamos que:

- El 95% de los encuestados se encuentra cursando los últimos 2 años de la carrera.
- Solo el 37% había cursado alguna materia virtual anterior a la pandemia;
- El 58% usa una PC personal para estudiar online y el 33% un celular tipo smartphone;
- Más del 94% usa conexión a internet y el resto datos móviles;
- En 2020 sólo el 13% tuvo que abandonar materias por falta de recursos para cursar *online* y en el 2021 ese número se redujo a 11%.

Sobre la experiencia de haber cursado de forma remota en contexto de emergencia sanitaria (eje 2), solo un 11% respondió que la experiencia había sido mala, mientras que el resto de los porcentajes se divide entre excelente, muy buena y buena.

Algunas justificaciones a las respuestas:

Negativas:

1. *el encuentro cara a cara permite otras instancias que solo son posibles si están ahí físicamente. Esto es en base a algunas materias, no en todas.*
2. *No podíamos acceder a sacar dudas, charlar entre compañeros y docentes y debates enriquecedores que se dan en la manera presencial*
3. *pérdida de interés por el aburrimiento de clases expositivas.*
4. *Dificultad para transmitir las inquietudes y dudas al docente.*

Positivas:

1. *Los horarios se amoldaban a mi rutina y estaba en la comodidad de mi casa.*
2. *me permitió cursar materias que no podría cursar por falta de tiempo tenías los tiempos administrados.*
3. *se aprendió de otra forma y conocimos plataformas y programas que no utilizábamos antes.*
4. *se rescata la posibilidad de poder volver a ver los videos de clases explicativas.*
5. *aumentó los niveles académicos por causa de menos presión en los horarios.*
6. *aprender a usar nuevas herramientas.*
7. *el currículum flexible.*
8. *tema costos, no tener que viajar y poder conectarse desde cualquier lugar para los chicos que son del interior.*
9. *Más didáctico y adaptado a los tiempos de los alumnos.*

Respecto a la viabilidad de continuar con cierto grado de virtualidad fuera de contexto de emergencia (eje 3) se aplicaron cuatro preguntas:

¿Con una buena propuesta didáctica la educación virtual podría ser una opción?, casi el 56% respondió de forma afirmativa; el 28.7% tal vez y el 15% no.

Algunas justificaciones fueron:

1. *Depende de la materia*
2. *Hay un montón de jóvenes que no pueden acceder a la universidad porque implica un gasto enorme*
3. *Siempre y cuando los profesores puedan también resolver dudas en horarios pactados por correo o clases de consultas pactadas*
4. *Creo que sí sería bueno porque es más adaptable en cuanto a tiempo pero también creo que se deberían modificar algunas cosas para mejorarla como tener exámenes más controlados por los profesores.*
5. *Porque es mejor cuando es presencial porque interactúas con los profesores*
6. *Me adapté en los 2 años de pandemia, ya no sería un problema*
7. *Prefiero estar en contacto con el docente*
8. *Más controles a la hora de rendir*
9. *Es una propuesta más práctica y conveniente, por ejemplo, para los que trabajamos y se nos complica cursar presencialmente por los tiempos personales.*

Ante la pregunta de ¿Si tuviera que elegir una modalidad de cursada online, prefiere que sea remota o asincrónica⁴? ¿Por qué? Si bien la cantidad de respuestas fueron parejas, casi el 80% resalta la posibilidad de que quede todo grabado.

4 En la pregunta se explicaba al alumno la diferencia entre remoto y asincrónico.

En la pregunta ¿Se inscribiría para cursar de manera virtual 100% una lengua extranjera, fuera del contexto de pandemia? El 44.4% respondió que sí, mientras el 37% no.

Por último, ante la pregunta de si ¿Ud. Cursaría una materia de forma híbrida (algunas clases presenciales y otras virtuales)? La respuesta afirmativa aumenta a 66.7%, el 23.3% tal vez y solo 10% optó por el no.

Entre las justificaciones para elegir una materia en formato híbrido se destacan el factor tiempo y dinero como obstáculos a la presencialidad plena. Mientras que entre las justificaciones para que sea presencial, nuevamente aparece el “contacto con el profesor” y “poder sacarse las dudas de forma presencial”.

El diseño del material: *ni muy muy, ni tan tan para no morir en el intento*

El primer objetivo de la materia, antes que el del aprendizaje de la lengua extranjera en sí misma, es el de generar un vínculo con los estudiantes, crear un espacio agradable en el que todos se sientan cómodos para hablar, para preguntar, que no sientan vergüenza al equivocarse y en el que el error sea el punto de partida para seguir construyendo conocimiento. No se debe tener miedo de “hacer el ridículo”, algo muy frecuente entre los adultos que aprenden lenguas extranjeras. Crear ese espacio propicio, independientemente de si es virtual o presencial, es muy importante para cualquier materia, pero para las lenguas extranjeras es un requerimiento extra si queremos que los estudiantes sean participantes activos como usuarios de otro idioma.

Para el diseño del curso y del material didáctico traté de combinar lo mejor de la enseñanza tradicional con lo que ofrece las nuevas tecnologías evitando caer en una “tecnologización” excesiva. Los estudiantes habían sido muy claros en la encuesta diagnóstica al transmitir sus opiniones e inquietudes con respecto a la virtualización de la materia. La respuesta a algunos interrogantes también fueron claves: ¿Cómo adaptar el material didáctico para que sirva tanto en la presencialidad como en la virtualidad?; ¿qué plataforma usar que no signifique estar descargando programas, aplicaciones, configuraciones que obliguen a usar capacidad de almacenamiento?; ¿cómo organizar las actividades para que el gasto de datos sea ínfimo?; ¿qué canales de comunicación ofrecer para que no se sientan “solos” ?; ¿cómo socializar las producciones para que el interlocutor no sea sólo el docente?

Para diseñar cualquier curso es necesario adaptar los recursos al contexto de cada disciplina y a los contextos de los estudiantes. El diagnóstico me había despejado dudas, sin embargo, el trabajo en la virtualidad durante la pandemia también me había enseñado mucho.

En el diseño, desplegué los tres aspectos base de la innovación antes mencionados: la novedad, la creatividad y la mejora.

Decidí que todo lo que fuera virtual se realizaría por medio de *Google*: la plataforma *Classroom* como espacio pedagógico virtual no exige descargar ningún programa, su manipulación es intuitiva, permite gestionar la clase, facilita el trabajo colaborativo y la comunicación en todas las direcciones; además, todos los teléfonos con sistema operativo Android traen instalado de fábrica el paquete *Google*. Para los encuentros sincrónicos, decidí usar *Meet*, ya que tampoco requiere descargar ninguna aplicación (a diferencia de su par *Zoom*) y se encuentra disponible dentro del propio *Classroom*. No tiene límite de tiempo de conexión.

El material didáctico fue diseñado originalmente en *Word* y pasado a *PDF*. A diferencia de cualquier otro material, este posee hipervínculos y códigos QR que redirigen al estudiante a un video en *YouTube*, al texto de otro portal para resolver una actividad, a un diccionario online o al propio

audio del texto, generado artificialmente por un programa que permite la conversión a formato mp3⁵. Todos los videos y audios están incrustados como hipervínculo en el material. El *PDF* del material didáctico está almacenado en una carpeta de *Drive* y compartida por medio de un enlace en el *Classroom*.

Los encuentros virtuales sincrónicos se alternarían con los presenciales. Durante la semana que no debían asistir, se les asignaba una serie de tareas que debían resolver por su cuenta para el siguiente encuentro presencial. Se aplicó el modelo de clase invertida que consiste en transferir determinados procesos de aprendizaje fuera del aula para utilizar el tiempo de clase con el objetivo de potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos. En este sentido, el tiempo de la clase se libera para lograr la participación de los estudiantes a través de preguntas y actividades aplicadas. Con este método, se puede conseguir una mayor implicación de los estudiantes con el contenido de la materia y el docente se corre del papel de actor principal para configurarse como un guía. Además, como los procesos de adquisición de una lengua extranjera son individuales y ningún estudiante aprende al mismo ritmo que otro, con el modelo de clase invertida, cada uno puede dedicarle el tiempo que necesite, en función de sus necesidades y no tener que circunscribirse únicamente al tiempo de la clase que, en la mayoría de los casos, no corresponde al tiempo de comprensión.

La semana virtual comenzó siendo no obligatoria ya que su finalidad era ofrecer el espacio para evacuar dudas “cara a cara” de las tareas que debían resolver. Las explicaciones que así lo ameritaban eran grabadas por medio de un programa⁶. El video era subido a *You Tube* y compartido por medio de un enlace en el *Classroom*. Quien así lo requiriera, podía acceder a la explicación y a las dudas planteadas por sus colegas en la virtualidad.

Después de la primera mitad del año, las clases de consulta virtuales se convirtieron en clases virtuales obligatorias sincrónicas. Este cambio se debió a un pedido de algunos estudiantes, ya que tener una cierta “obligación” ayudaba a quienes tenían dificultad en administrar su tiempo de estudio.

Las evaluaciones fueron todas presenciales y los canales de comunicación estaban todos abiertos. Con uno de los grupos teníamos un grupo de *WhatsApp* que sólo se usaba para fines de estudio en casos de comunicación urgente. Sino el *Classroom* era el más activo.

Algunas conclusiones

Proponer un cambio para la cursada de portugués sin lugar a duda fue nuevo y creativo, pero ¿presentó mejora? Una respuesta prematura es sí. Hubo un resultado positivo en el desarrollo de las capacidades del lenguaje para poder producir y comprender textos en la lengua extranjera, pero también en el nivel de compromiso con la materia. Parte de esto, corresponde a una maduración de los estudiantes en los años de educación remota respecto al manejo de las nuevas tecnologías y al aprendizaje autónomo que antes hubiese sido impensado. Por otro lado, implementar la clase invertida fue, sin lugar a duda todo un desafío didáctico personal. Correrme del lugar de sujeto que brinda información y conocimiento para convertirme en guía activa del proceso de aprendizaje fue raro. Y más raro aún, llegar a la clase y que los alumnos supieran los temas.

Como dije al inicio de este trabajo, si bien esta experiencia está siendo desarrollada por primera vez en 2022, creo que, con las sucesivas ediciones, con nuevos diagnósticos y análisis constantes de resultados, evaluaciones de procesos y retroalimentación de parte de los estudiantes podré tener una experiencia más sólida respecto a los objetivos que busco.

5 El programa es <https://texttospeechrobot.com/tts/es/texto-a-voz/>

6 El programa <https://screencast-o-matic.com/screen-recorder> en su versión gratuita permite grabar hasta 15 minutos.

Para el diseño de este curso híbrido como para la elaboración del material didáctico siempre se puso el foco en los destinatarios de la materia sin abandonar los objetivos de la asignatura. Es por ello por lo que, esta experiencia, si bien no es replicable a otras materias, puede servir como incentivo para que otros se animen a diseñar nuevas estrategias con el afán de mejorar la propia práctica.

No obstante, ser innovador no debe ser confundido con cambiar clases expositivas por explicaciones en PowerPoint, es necesaria la investigación, la evaluación constante, estar atento a las demandas de los estudiantes y la capacitación docente para implementar un cambio significativo. La innovación en educación tiene que ir más allá de los espacios académicos, debe estar orientada a desarrollar el aprendizaje de otras habilidades además de las que forman parte del contenido de la asignatura.

Lo que como docentes no debemos aceptar es la complaciente vuelta a lo de siempre, en la forma de abandono de lo que fue la experiencia en línea y los aprendizajes adquiridos en dos años de pandemia. Por eso, es el momento de arriesgarse e innovar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. L.; Scaramucci, M. V. R.; Stradiotti, M. L., (2009) Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas in: DIAS, R., CRISTOVAO, V. L. (Org.), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas* (pp. 265-266). Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Balladares Burgos, J. (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 25–39. Disponible en: <https://revistas.um.es/riite/article/view/489531>
- García-Ruiz, R. & Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71. Disponible en: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/781>
- Larrieu, M. (2021). Aportes del Interaccionismo Sociodiscursivo para la elaboración de material didáctico de portugués lengua extranjera con fines específicos para la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). [Tesis de Especialización. Universidad Nacional de Córdoba] <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17540>
- Mella, R. S. (2018). Reflexiones sobre el concepto de innovación. *Revista San Gregorio*, (24), 120-131.
- Miranda, F. (2015). Os textos de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Entre Línguas*. 1(2), 291-310. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8065>
- Pardo, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Disponible en: [https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir la universidad.pdf](https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf)
- Quintián, S.P. & González, J. (2021). El diseño de ambientes Blended-Learning, retos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 23(4), 659-682. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/13901>

Rinaldi, S. M.; Durand, M. C.; Salas Urdaneta, E. V. (2021): *Apuntes sobre la innovación educativa en el nivel universitario*, Serie Documentos de Trabajo, No. 794, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires. Disponible en: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/238419/1/794.pdf>

Exámenes finales en línea para carreras de grado a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes en pandemia.

Una mirada desde la pospandemia

Griselda Leguizamón Muiño¹, Cielo Seoane², Soledad Medina³ y Linda López⁴

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de innovación en las evaluaciones finales con las que se acreditan las asignaturas en carreras de grado universitarias a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), entre el año 2020 y fines de 2021.

Con el propósito de garantizar el derecho a la educación, la permanencia y terminación de los estudios, se desafió la comprensión tradicional del término presencialidad contenido en el SIED de la universidad (RCS 452/17 Artículo 2.6), que establecía para todas las asignaturas exámenes finales escritos, individuales y presenciales. Esto impulsó un cambio en las políticas de evaluación que tensionó la acepción tradicional del término, entendido como encuentro del binomio estudiantes-profesores en el mismo espacio físico de manera sincrónica al momento de rendir los exámenes finales. Respetando el régimen de estudios vigente, se reinterpretó la idea de sincronicidad.

1 Griselda Leguizamón Muiño: Licenciada en Educación; Docente de UNQ; gleguizamon@uvq.edu.ar

2 Cielo Seoane: Licenciada en Educación; Docente de UNQ; cseoane@uvq.edu.ar

3 Soledad Medina: Licenciada en Comercio Internacional; Docente de UNQ; smedina@uvq.edu.ar

4 Linda López: Licenciada en Educación; Docente de UNQ; llopez12@uvq.edu.ar

Se diseñó un nuevo dispositivo para la práctica de evaluación final, ahora mediada por las tecnologías desde tres aspectos fundamentales: los recursos humanos y técnicos, la producción de materiales orientadores nuevos y acciones de acompañamiento, y la implementación práctica de los exámenes.

Técnicamente, el campus institucional permitió la creación de salas especiales, una por asignatura. En ellas, cada mesa de examen utilizó una herramienta interna para videoconferencias y el recurso tarea. El recurso de videoconferencia, luego, fue cambiado en función de las necesidades emergentes. También aparecieron nuevos desafíos durante el desarrollo efectivo.

Actualmente, la permanencia de los exámenes en línea es objeto de un continuo proceso de análisis, desde perspectivas conceptuales de hibridación y articulación de modalidades.

Palabras clave: Innovación - Evaluación en línea - Carreras universitarias a distancia -Sincronicidad.

Abstract

This work presents an experience of innovation in the final evaluations with which the subjects in Distance University Degree Careers of the UNQ are accredited, between the year 2020 and the end of 2021.

In order to guarantee the right to education, permanence and completion of studies, at this stage the traditional understanding of the term face-to-face content in the UNIVERSITY's SIED (RCS 452/17 Article 2.6) that established for all subjects written, individual and face-to-face final exams was challenged. This prompted a change in evaluation policies, and the traditional meaning of the term was strained, understood as a meeting of the student-teacher binomial in the same physical space synchronously at the time of taking the final exams. Respecting the current Study Regime, the idea of synchronicity was reinterpreted.

Thus, a new device was designed for the final evaluation practice, now mediated by technologies from three fundamental aspects: human and technical resources, the production of new guiding materials and accompanying actions, and the practical implementation of the exams.

Technically, the institutional campus allowed the creation of Special Rooms, one per subject. In them, each examination table used an internal tool for videoconferencing and the task resource. The videoconferencing resource was then changed based on emerging needs. New challenges also appeared during effective development.

Currently, the permanence of online exams is the subject of a continuous process of analysis, from conceptual perspectives of hybridization and articulation of modalities.

Keywords: Innovation - Online assessment - University distance careers - Synchronicity.

Contextualización del tema y metodología del trabajo

En el contexto de la pandemia COVID-19 declarada en marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) enfocó sus acciones en cuatro aspectos nodales. El primero y el segundo, de índole sanitarios, consistieron en organizar el cuidado del personal y de los estudiantes, y prestar toda la colaboración posible al Estado Nacional en la lucha contra el coronavirus, brindando su infraestructura para el funcionamiento de un centro de aislamiento

y los laboratorios para procesar muestras y crear nuevos productos para su diagnóstico. El tercero y el cuarto estuvieron centrados en el sostenimiento de la educación inclusiva y del funcionamiento habitual de su gobierno democrático y colegiado (Villar y Alfonso, 2021). Para ello, mediante Resoluciones del Rectorado y del Consejo Superior (N° 337 y N° 098), la universidad suspendió y adecuó las actividades de educación presencial y virtual, de grado, posgrado y extensión, teniendo en mente que una educación inclusiva en el nivel superior «supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, (...) con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades» (Chiroleu, 2009, p. 20) y las generales en tiempos de incertidumbre como el de la pandemia COVID-19.

La educación a distancia, específicamente, se mantenía dentro de las normativas que regulaban su funcionamiento en cuanto a las cursadas, pero los exámenes finales de las carreras a distancia del turno del mes de marzo tuvieron que suspenderse por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Como por ese entonces la situación sanitaria se agravaba, se efectuó también la suspensión del turno de exámenes finales del mes de mayo (extraordinarios y libres) y el de julio (regulares).

En la actualidad y a la distancia, podemos observar que lo que ocurría en el contexto sanitario, las restricciones para prevenir el aumento de casos, para circular por el territorio, generaba una situación cambiante, de posible riesgo, de falta de certidumbre, propia de un escenario de crisis. En este sentido y por ese entonces, los estudiantes de las carreras a distancia reclamaban la reposición de los turnos presenciales perdidos a sus tutores (por correo electrónico), por las redes sociales y a través de los representantes de los centros de estudiantes. En efecto, se presentaron notas a los órganos de gobierno de la universidad y reclamos solicitando que se mantuviera el derecho a rendir de manera presencial, sin modificación alguna, observando la modificación de los turnos, desde su perspectiva como impedimentos para acceder a la educación superior.

El SIED, en la Resolución CS N° 452-17, exige que los exámenes de las carreras virtuales sean sincrónicos y presenciales. En la pandemia se tuvo que tomar una serie de decisiones sobre las formas de cómo llevar adelante la toma de exámenes de las carreras virtuales de la UNQ. Esto significó enfrentarse a nuevos desafíos, prácticas y determinaciones. Es importante destacar que, a partir del año 2013, la UNQ, en su modalidad virtual, brinda una instancia de evaluación sincrónica y presencial mediada por tecnología para los estudiantes que residen en el exterior. Si bien al comienzo este cambio generó cuestionamientos que oponían «la existencia y autorización de un espacio público (virtual) vs. instituciones educativas (físicas), como lugares autorizados para enseñar, aprender y por ende, evaluar y acreditar saberes» (Leguizamón y Seoane, 2018, p. 1), con el paso del tiempo, a partir de los resultados positivos de la experiencia, el dispositivo se consolidó y favoreció el enfoque bimodal propiciado por la entonces Secretaría de Educación Virtual de la UNQ.

Normativa vigente y necesidad de realizar cambios e innovaciones

Dado que las normativas vigentes no contemplaban la situación de aislamiento impuesta por la cuarentena, escenario atípico y de crisis, para dar respuesta a las solicitudes de los estudiantes, se tornó necesario pensar alguna transformación en los procesos del operativo de exámenes finales, una línea renovadora, definida por decisiones institucionales y acompañada por intervenciones que modificarán el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación, es decir, una innovación (Carbonell, 2001).

Con el propósito de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes que cursaban sus carreras a distancia durante la etapa de ASPO, se desafió la comprensión tradicional del término presencialidad incluido en el respectivo SIED - RCS N° 452/17, apartado 2.6 denominado: Las

formas que adopta la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, procedimientos que garantizan las condiciones de confiabilidad y validez, sincronía entre docentes y alumnos. En este apartado se establecía que:

Todas las asignaturas son evaluadas en esta instancia (a excepción del curso propedéutico, asignatura de carácter introductorio para las carreras) y todos los exámenes finales son escritos (en algunos casos de estudiantes utilizando computadoras), individuales y presenciales (p. 39).

Por otra parte, en la RCS N° 201/18, Régimen de Estudios Unificado (carreras presenciales y virtuales) Título I: Modalidad Virtual, artículo 10°, se estipulaba que:

En el caso de las asignaturas correspondientes a carreras de modalidad virtual, los/las estudiantes deberán cursar en el Campus y acreditar un examen final presencial o la instancia de evaluación final que se establezca en su reemplazo.

Desde la perspectiva del SIED, la presencialidad se entendía como encuentro del binomio estudiantes - profesores evaluadores en el mismo espacio físico, de manera sincrónica, en el momento de rendir los exámenes finales. De esta manera, se consideró la instancia de reemplazo mencionada en el Régimen Unificado, se puso en tensión esta acepción tradicional, creando otro dispositivo de evaluación que, si bien mantenía la sincronía en el examen final, otorgaba una nueva acepción a la presencialidad para el encuentro del binomio estudiantes-profesores evaluadores: una presencialidad mediada por las tecnologías.

Tal como lo mencionamos, dadas las características de incertidumbre que encarnó la etapa de ASPO, y en consideración a los marcos normativos mencionados, la universidad reconoció la necesidad de hacer un cambio en las políticas de evaluación. En este sentido, se contempló ante todo el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles; en principio se realizó la adecuación del cronograma de exámenes finales a distancia y de su modalidad. Estos cambios fueron plasmados en las RCS N° 098/20.

En los considerandos de la mencionada resolución, se explicitaba que «en garantía y reconocimiento del bien jurídico tutelado del derecho colectivo a la educación pública el Gobierno de la Universidad ha impulsado distintas medidas en la materia» (p. 3). Estas medidas condujeron a la aprobación de las modificaciones y adecuaciones al calendario académico de la modalidad virtual 2020, vinculadas con los turnos de exámenes finales; a dejar sin efecto los llamados a exámenes finales regulares establecidos para el mes de Julio de ese año; y convocar en su lugar a un llamado extraordinario para el mes de agosto, exclusivo para los estudiantes que podían graduarse aprobando sus dos últimos exámenes.

Teniendo como premisa, que los estudiantes de la UNQ Virtual, forman parte de los estudiantes llamados 'no tradicionales', en su mayoría primera generación de universitarios, que se encuentran dispersos geográficamente y que la modalidad, les permite organizar sus tiempos personales, familiares y laborales y el cursado de una carrera universitaria, les permitirá a futuro, la obtención de un título de grado y/o pregrado, la institución diseñó, planificó e implementó otras medidas excepcionales para garantizar el sostenimiento de las trayectorias dentro de la universidad. Entre ellas, se destaca el otorgamiento de dispensas excepcionales sobre los requisitos para mantener la regularidad en el ciclo lectivo 2021 establecidas en la RCS N° 133/21, y de prórrogas de vencimientos de regularidades en las cursadas que vencían a partir de marzo de 2020. También se abordó institucio-

nalmente la problemática de la conectividad y se articuló con acuerdos nacionales establecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias con las empresas prestadoras del servicio de celulares lo que permitió que se liberaran los datos para los dominios con extensión edu.ar desde abril del 2020.

Organización del Operativo de exámenes finales en línea

Con base en las normativas modificadas y en las decisiones institucionales detalladas, se comenzaron a organizar los nuevos operativos de exámenes finales. Se consideraron entonces tres aspectos fundamentales: los recursos humanos y técnicos, la producción de materiales (protocolos con recomendaciones) y acciones de acompañamiento (videos instructivos y videoconferencias), tanto a docentes como a estudiantes, y finalmente, la implementación práctica del turno de exámenes extraordinarios.



Figura 1. Aspectos estructurantes del operativo de exámenes finales en línea

La funcionalidad del campus Moodle permitió el desarrollo de estos exámenes dentro de salas especiales creadas para tal fin, una por asignatura, arrojando un total de setenta y ocho salas creadas. La idea inicial fue garantizar la toma dentro del campus, contemplando facilitar el acceso a las/os estudiantes y docentes, debido a que dichas salas, presentan similar disposición, herramientas y recursos Moodle que las aulas de cursada. El espacio institucional, garantizaba de este modo, el envío de las evaluaciones, el acceso y el almacenamiento de dichos documentos evaluativos en el campus Moodle. De esta manera, la herramienta sincrónica utilizada para el llamado extraordinario fue: Big Blue Button (BBB), disponible entre los recursos visibles en las aulas.



Figura 2. Imagen Sala Especial de Evaluación modelo

En referencia al llamado extraordinario, realizado en agosto de 2020, resulta importante destacar que se registraron aproximadamente 200 inscripciones a exámenes y que dichas mesas posibilitaron la graduación de la mitad de los estudiantes que se presentaron a rendir.

Al finalizar este turno piloto, se contempló la situación sanitaria que permanecía sin cambios. En concordancia, el gobierno de la universidad decidió aunar los turnos de exámenes finales regulares de septiembre y diciembre de 2020, en un solo llamado, extendiendo su duración a seis semanas e incrementando la cantidad de finales a rendir por cada estudiante.

En el camino a lograr la masividad, en este llamado unificado, se cambió la herramienta BBB por otra: videoconferencia (VC) externa al campus, que se alojaba en las salas especiales mediante el recurso URL. Esta VC ofrecía mejor conectividad, monitoreo centralizado de las mesas que se tomaban simultáneamente y reportes de conexión de los estudiantes asistentes a la mesa. De esta manera, el último turno de exámenes finales regulares de 2020 se consolidó con más de 6000 inscripciones.

Conformación de los tribunales evaluadores

Previamente a los llamados, en cada uno de estos turnos, desde la Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual, se abrió una convocatoria de docentes para efectivizar la toma dentro de un cronograma establecido. Se recibieron postulaciones de docentes de la casa, presenciales y virtuales para poder dar cobertura a la cantidad de mesas. Posteriormente, se realizaron reuniones sincrónicas breves, con las/os profesores, a fin de explicar el protocolo, desarrollo, posibles emergentes y cuestiones prácticas a saber. Tras observar la necesidad de fortalecer los desempeños prácticos pedagógicos, mediados por las tecnologías, en los equipos docentes, de manera articulada entre las diferentes secretarías y unidades académicas de la UNQ, se observó apropiado, incluir al menos un tutor/a académico en cada tribunal, de acuerdo con la formación específica en los EVEA⁵ y como manera de otorgar fluidez, en los saberes prácticos y la resolutivez en el campus. Cabe destacar que las/os directores de carrera participaron activamente en cada una de las instancias a fin de garantizar recursos e instancias necesarias de manera previa, durante el desarrollo y a posteriori.



Figura 3. Imagen Protocolo de evaluación para Docentes

⁵ El equipo de tutorías académicas de la UNQ, modalidad virtual, se encuentra integrado por graduados pertenecientes a las diferentes unidades académicas, en su mayoría presentan estudios de posgrado y especializaciones en los EVEA.

Preparación de las Mesas Extraordinarias 2020 (BBB)

En referencia al acompañamiento, desde la Coordinación de Tutorías académicas, en articulación con la Coordinación de Evaluación, se enviaron comunicaciones a través de las Salas de Tutorías, dejando a disposición los protocolos elaborados y se planificaron encuentros sincrónicos para explicarles a las/os estudiantes, puntos centrales a tener en cuenta y en algunos casos, se efectuaron «simulacros» de examen, a fin de emular, lo más posible, la instancia sincrónica y que las/os tutores pudieran responder dudas, consultas y elevar comentarios anticipándose a futuros inconvenientes.

Sobre la creación de los protocolos, cabe destacar que la Coordinación de Evaluación, junto a docentes colaboradoras, confeccionó diferentes documentos, para los distintos sectores de la universidad y para las/os estudiantes. Cada uno de ellos, presentaba recomendaciones y especificaciones para la elaboración e implementación en la práctica de las distintas tareas que componían cada operativo de exámenes finales, plazos y dispositivos de evaluación, y presentaciones multimediales para los estudiantes que fueron publicadas en las Salas de Tutorías y en Novedades en el campus para su mayor difusión.

Devoluciones y grillas 2020

La grilla de evaluación es un documento elaborado por los equipos docentes a cargo de dictar materias de las diferentes carreras, representativo de los principales temas y/o contenidos evaluados en la instancia final. Las mismas constituyen parte de la retroalimentación que puedan otorgar docentes a estudiantes y se encuentra regulada internamente por el circuito de grillas de devolución. En esta ocasión y de manera emergente, se habilitaron diferentes formatos: oral (antes de cerrar la videoconferencia) y escrito.

En turnos en línea posteriores a este, y debido al gran número de exámenes rendidos, se avanzó en realizar las grillas en los mismos exámenes subidos en las respectivas salas, como fue el caso de los cuestionarios, o se publicó una única grilla general que quedó disponible para su consulta durante un tiempo prolongado, luego del cierre de actas de exámenes finales.

Breve Análisis de datos correspondientes a agosto de 2020 y al llamado de mesas octubre -noviembre de 2020

Al finalizar el turno de exámenes de agosto 2020, se aplicó una encuesta a los estudiantes inscriptos, obteniendo los siguientes resultados (se destacan los más relevantes):

- como datos cualitativos, los testimonios de algunos graduados resaltan y agradecen la oportunidad de rendir exámenes en modalidad virtual;
- como datos cuantitativos, casi el total de estudiantes que participaron con su tutor/a académico, en la prueba previa al examen la valoran positivamente;
- el 94% considera la mesa online como una opción efectiva en el contexto de pandemia;
- al finalizar el turno de octubre-noviembre, se obtuvieron los siguientes datos cuantitativos: aprobados 52,37%; ausentes 30,82%; reprobados 16,81%

Estos datos fueron trabajados posteriormente, de manera cualitativa, al interior de cada unidad académica, carrera y materia, permitiendo revisar y mejorar decisiones con respecto a la organiza-

ción del turno, instrumentos de evaluación, recursos humanos y materiales, conectividad, entre otros.

Breve descripción del dispositivo de evaluación

Evaluación para estudiantes regulares

La Resolución CS N° 199-20 dispuso dejar sin efecto tanto el llamado de septiembre como el de diciembre y organizar un llamado para octubre. En esta oportunidad, se implementó el dispositivo de evaluación con las mismas características que en agosto. Se diferenció en cuanto a que no sólo podían inscribirse a rendir los estudiantes que adeudaran hasta dos asignaturas para recibirse, sino que todos los y las estudiantes podían inscribirse a rendir los exámenes. El límite seguía siendo hasta dos finales.

Durante 2021 el dispositivo de exámenes finales se continuó implementando en línea, con varias modificaciones en relación con el llevado a cabo en 2020. Entre las que más se destacan: se reemplazó el recurso BBB por Zoom; se masificó pues los estudiantes podían inscribirse para rendir hasta cuatro finales en lugar de dos; los exámenes fueron sólo escritos y con videoconferencia simultáneas; y se organizaron en cinco turnos diarios, durante tres semanas; ya no era necesario que mostraran el DNI para acreditar la identidad; y la condición de residencia siguió siendo indistinta.

Evaluación para exterior en la etapa de post pandemia

En 2022, por medio de la Resolución R N° 104-22, se especificaron los lineamientos para el retorno a la presencialidad plena y cuidada a la UNQ. Sin embargo, los residentes en el exterior continuaron rindiendo en línea, pero no exactamente igual a como lo hacían previo a la pandemia. Se dejó de usar el BBB, el cual fue reemplazado por Zoom. Dejó de realizarse la prueba técnica previa al examen. Los exámenes estuvieron disponibles en el recurso Tarea o Cuestionario, discontinuándose el uso de Wikis.

El caso particular de los estudiantes de intercambio

La UNQ, en función de sus lineamientos y políticas institucionales, ha participado activamente de los intercambios estudiantiles. Previo al ASPO, los intercambios estudiantiles pertenecían a la esfera de lo presencial, lo que significa que no poseían ninguna instancia mediada por las tecnologías para ser evaluados. Con la llegada de la pandemia, esto se modificó, y los estudiantes de intercambio pasaron a ser examinados bajo la órbita de la coordinación de evaluación.

Al retorno a la presencialidad, estos estudiantes volvieron a estar bajo la órbita de la sección de estudiantes de intercambio pertenecientes a la sección de relaciones institucionales. El circuito para rendir finales, en la actualidad, posee las mismas características del operativo de evaluación estipulado para los estudiantes que residen en el exterior.

Conclusiones preliminares

Durante la primera etapa, considerada piloto para la implementación de exámenes finales en línea, aparecieron cuestiones complejas que suscitaban reflexiones colectivas en vistas a otorgarles tratamiento. Entre las soluciones halladas, podemos a título ilustrativo, mencionar: la reformulación

de los exámenes finales de las carreras de Artes y Tecnologías, y de Ciencia y Técnica. En estas dos carreras, sustentadas en diferentes disciplinas, se observó la necesidad de pensar en mejores instrumentos, estrategias y medios para evaluar producciones estéticas de los estudiantes, tanto como resolución de problemas de ciencias aplicadas. Otra problemática observada se relacionó con el uso del recurso videoconferencia y la supervisión de conductas de deshonestidad académica, en este sentido, una problemática puesta en primer plano por el medio tecnológico implementado. Con relación a las prácticas estudiantiles mencionadas y sin generalizar, quedaron como desafíos el tratamiento de los plagios encontrados en algunos exámenes finales y la necesidad de contar con recursos humanos especializados para la toma de estos en casos de estudiantes con situaciones de discapacidad (hipoacusia o sordera). En las tomas posteriores, se consideraron dichos emergentes y se les dio tratamiento previo, por parte de la Coordinación de Tutorías, en articulación con División de Salud y Discapacidad y la Coordinación de Evaluación. De este modo, se implementaron procesos y acciones que les otorgaron matices resolutivos en tomas posteriores.

Estas innovaciones no hubieran sido posibles sin las decisiones del gobierno universitario, caracterizado por la participación de sus diferentes órganos con representantes de los distintos sectores de la comunidad, y sus luchas constantes por garantizar derechos en la educación superior, asimismo de crear nuevas instancias de inclusión, con resguardo de las trayectorias estudiantiles. En este caso, la innovación producida permitió garantizar el derecho de los estudiantes a rendir exámenes finales en un contexto inédito, estrechar los lazos de pertenencia entre las y los estudiantes de la modalidad en EVEA, establecer al interior de los diferentes equipos de gestión institucionales, análisis, debate, diálogos y acuerdos para otorgar respuestas durante el periodo de aislamiento por la pandemia COVID-19. Continuar o no con estas innovaciones reclama efectuar una amplia reflexión sobre cada uno de los aspectos, procesos e instancias de evaluación transformados en esta primera etapa de pandemia. Para decidir cuáles de ellos conservar, reconstruir o crear otros diferentes, será necesario trabajar en nuevas definiciones institucionales vinculadas al fortalecimiento de la institucionalidad de la Educación a Distancia relacionada con las normativas, esencialmente con el SIED.

Por último, las normas administrativas para el Programa de Educación No Presencial de la Universidad Nacional de Quilmes, Resolución CS N° 432/18, establecen en su artículo 1, inciso d), que la UNQ se compromete a brindar «exámenes online, a alumnos residentes en el exterior, y en situaciones particulares autorizadas por la Secretaría de Educación Virtual» (p.2). Con la intención de dar respuesta a este compromiso asumido y de mejorar el dispositivo, el rediseño de la instancia de evaluación final para las carreras virtuales de la UNQ es flexible y no estático. Es importante destacar, puesto que no se desarrolló en este relato de experiencia, que entre las situaciones particulares autorizadas se encuadran los estudiantes virtuales que por cuestiones físicas o de salud no pudieron asistir a las sedes ofrecidas por la universidad. En estos casos, se optó por utilizar el mismo operativo que para exámenes virtuales y sincrónicos para estudiantes del exterior.

El recorrido transitado durante las tres etapas abordadas permitió apropiarse de conocimientos referidos a las nuevas conformaciones de evaluación, dejando un mecanismo mucho más apropiado para la toma de exámenes online.

La elaboración de diferentes protocolos frente a la propia práctica conformó un equipo de trabajo con un perfil dúctil frente a los cambios abruptos que se generaban consecuentemente por las tomas de exámenes, permitiendo arrastrar estos conocimientos a la conformación de nuevos saberes.

Consideramos como desafío a futuro que el rediseño del dispositivo permanezca, a fin de una constante mejora.

Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Chiroleu, A. (2009). «La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008» en *Universidades*, 40, pp. 19-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003>
- Leguizamón, G y Seoane, C (12-13 de abril de 2018). «La Evaluación en la UNQ Bimodal. Exámenes finales en línea. [Ponencial]» en *2º Encuentro del Observatorio Argentino de Buenas Prácticas en Gestión Estratégica Universitaria*. TELESCOPI Nodo Argentino – Red de Dirección Estratégica y Gobierno Universitario. Universidad Católica de Salta, Salta - Argentina.
- Villar, A. y Alfonso, A. (2021). *Balance UNQ: lo que pasó y lo que viene en tiempos de coronavirus. Noticias UNQ*. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/noticias/4837-balance-unq-lo-que-pas%C3%B3-y-lo-que-viene-en-tiempos-de-coronavirus.php>

Documentos consultados

- Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual (2020). *Protocolo para los estudiantes. Exámenes finales 2020*. Recuperado de <https://view.genial.ly/5f0c5c40c56d720d-861b7a8c/interactive-image-protocolo-estudiantes>
- Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual (2020). *Protocolo para docentes. Exámenes finales 2020*. Recuperado de <https://view.genial.ly/5f0641720c3da60d57303aa4/interactive-image-protocolo-para-docentes-examenes-2020>
- Programa de Gestión de la Información Institucional (2020). *Exámenes finales en línea Modalidad Virtual - Prueba piloto - Agosto 2020. UNQ*. Recuperado de <https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=subseccion&id=48&apertura=open&idseccion=127>
- Resolución del Consejo Superior N° 452 de 2017 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Sistema Institucional de Educación a Distancia. 1 de noviembre de 2017.
- Resolución del Consejo Superior N° 201 de 2018 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Régimen de Estudios. 30 de mayo de 2018.
- Resolución del Consejo Superior N° 432 de 2018 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se aprueban las Normas Administrativas para el Programa de Educación No Presencial de la Universidad de Quilmes. 26 de septiembre de 2018.
- Resolución del Rector N° 337 de 2020 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establecen medidas adoptadas en relación con la situación epidemiológica del Corona Virus COVID-19. 17 de marzo de 2020.
- Resolución del Consejo Superior N° 098 de 2020 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establece el Calendario Académico. 2020.
- Resolución del Consejo Superior N° 133 de 2021. Dispensas Excepcionales. Consejo Superior Universidad Nacional de Quilmes.
- UNQ (2020). *Políticas de internacionalización en la UNQ*. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/secciones/130-pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-en-la-unq/>
- Resolución Rectoral N° 104 de 2022 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se establecen los lineamientos necesarios para el retorno a la presencialidad. 10 de febrero de 2022.

Capacitaciones como propuestas innovadoras en educación física, ante demandas del contexto actual

Silvia Beatriz Libaak¹ y Pamela Jimena Domínguez²

Resumen

Este escrito pretende, por un lado, exponer experiencias de propuestas en capacitaciones ofrecidas ante la necesidad de replanteos inmediatos en la formación docente de grado en educación física. Y, por otro lado, plasmar las voces de los actores que participaron en estas propuestas, con sus valoraciones sobre las mismas y sobre cómo las temáticas abordadas en las capacitaciones deberían abrir la discusión en el análisis del plan de estudio vigente del Profesorado y Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Esta necesidad de revisión curricular en la carrera docente de educación física, surgió de resultados de investigaciones que dieron cuenta que la formación de grado que se ofrece a los futuros profesores, presentaba vacancia en prácticas corporales propias de las culturas juveniles.

1 Silvia Beatriz Libaak: Magister en investigación educativa y licenciada en educación física; Docente adjunta exclusiva del Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; libaak-sil@gmail.com

2 Pamela Jimena Domínguez: Profesora en educación física y profesora en psicología; Docente ayudante de primera semiexclusiva del Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; pamejdominguez@gmail.com

Estas demandas de formación en estas prácticas corporales se amparan en una innovación del diseño curricular de educación física para el nivel secundario de la provincia de Córdoba, que se produjo en el año 2011. Momento en el que las políticas educativas del Ministerio de Educación de Córdoba, a través del diseño curricular dieron lugar a las prácticas corporales emergentes de las culturas juveniles, al señalar que la educación física como práctica social debe intervenir en la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal en sus versiones hegemónicas y alternativas. Al respecto, este diseño ha abierto las puertas para recuperar los saberes de los adolescentes y jóvenes fuera del ámbito escolar.

Palabras clave: Capacitaciones - Demandas - Formación docente - Innovación curricular.

Abstract

This paper intends, on the one hand, to expose experiences of proposals in training offered in the face of the need for immediate rethinking in teacher training in physical education. And, on the other hand, capture the voices of the actors who participated in these proposals, with their assessments of them and how the topics addressed in the training should open the discussion in the analysis of the current study plan of the Teaching Staff and Degree in Physical Education at the National University of Rio Cuarto.

This need for a curricular review in the physical education teaching career arose from research results that showed that the undergraduate training offered to future teachers presented a vacancy in body practices typical of youth cultures.

These demands for training in these bodily practices are supported by an innovation of the Curricular Design of physical education for the secondary level of the province of Córdoba, which occurred in 2011. At which time the educational policies of the Ministry of Education of Córdoba, through Curriculum Design gave rise to the emerging body practices of youth cultures by pointing out that physical education as a social practice must intervene in the appropriation and recreation of knowledge of body culture in its hegemonic and alternative versions. In this regard, this Design has opened the doors to recover the knowledge of adolescents and young people outside the school environment.

Keywords: Training - Demands - Teacher training - Curriculum innovation.

Ideas disparadoras que dieron impulso a las propuestas de capacitación

Este escrito presenta propuestas de capacitaciones y sus evaluaciones realizadas por los participantes de las mismas. Las instancias de capacitaciones surgieron ante la necesidad de una inmediata adecuación de la formación docente a la innovación y transformaciones propuestas en el sistema educativo del nivel secundario para el cual se forman nuestros estudiantes del profesorado en educación física.

Así, tras una marcada tradición de educación física escolar deportivizada, desde el año 2011, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través del Diseño y Propuesta Curricular de Educación Física para el nivel secundario, propone intervenir en la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal en sus versiones hegemónicas y alternativas; superar la tradi-

cional propuesta de enseñanza, que distinguió a la educación física de la escuela secundaria, situada principalmente en la enseñanza de deportes en conjunto y priorizar el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación en otras manifestaciones de la cultura corporal proveniente de las culturas juveniles (nuevas prácticas corporales y motrices). Entre otros contenidos, este documento propone la práctica, apropiación y valoración de prácticas corporales emergentes. Asimismo, propone como alternativas didácticas recuperar los saberes adquiridos por los adolescentes fuera del ámbito escolar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011).

A partir de esta innovación curricular se generaron dos investigaciones en el Departamento de Educación Física de la UNRC. Por un lado, en el marco de una tesis de maestría (Libaak, 2017), se indagó en la presencia de estas prácticas corporales en el interior de las escuelas como contenido educativo; y en el significado que los docentes le atribuían a esta innovación curricular. Aquí, se evidenció que si bien en las clases de educación física del nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto las nuevas prácticas corporales de las culturas juveniles estaban presentes; lo estaban solo de manera recreativa, es decir, con ausencia de una secuencia didáctica. Esto, desde las voces de los docentes, se fundamentó en una ausencia de formación para la enseñanza de estas nuevas prácticas y en vacancia de propuestas de capacitación en esta temática. Al respecto, si bien reconocieron que el diseño curricular para el nivel secundario, como cambio de paradigma, contempla un corrimiento del tradicional rol docente como poseedor de los saberes y propone el proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio de co-construcción; estos docentes demandaron capacitaciones y actualizaciones para la enseñanza de estas prácticas corporales que en su formación de grado no estaban contempladas. Además de esta solicitud, señalaron ausencia de vivencias en el desarrollo de estas prácticas y necesidad de momentos y/o propuestas que los pongan en contacto con las mismas y otorguen herramientas para poder incluirlas con seguridad en sus clases de educación física (Libaak, 2017).

Por otro lado, un equipo de docentes del mencionado departamento, a través de proyectos de investigación³, indagaron en las prácticas corporales que —tal como señala el diseño curricular— los adolescentes y jóvenes eligen desarrollar en sus tiempos libres. Para reconocer así, por un lado, qué se debería incorporar en las propuestas de clases de educación física escolar ante este cambio curricular, y por otro lado, qué se debería considerar en la formación docente de quienes a futuro estarán en esos patios escolares.

En estas últimas indagaciones, se observaron a jóvenes en edad de escolaridad secundaria, en un amplio espacio público recreativo de la ciudad de Río Cuarto. Así, a partir de observaciones, en el parque del Centro Cívico —que se extienden a lo largo de la costa del río que da nombre a la ciudad, en el tramo comprendido entre el edificio del Centro Cívico de Río Cuarto y el puente Carrretero— se pudieron identificar distintas prácticas corporales que ellos eligen desarrollar fuera del ámbito escolar. Si bien, se identificaron prácticas tradicionales, como deportes en conjunto -fútbol, hándbol, voleibol, basquetbol y otros-, también se visibilizaron prácticas corporales alejadas de la lógica de estos deportes tradicionales, como BMX, skate, parkour, slackline, malabares, entre otras (Libaak y Dominguez, 2019).

Estas últimas prácticas coinciden con lo que, en la investigación desarrollada en el marco de la tesis de maestría mencionada previamente, los docentes que se encuentran en actividad en la escuela

3 Proyectos de investigación: Grupo de Reciente Formación (GRF) ‘Prácticas Corporales, de adolescentes y jóvenes, en lugares públicos recreativos de la ciudad de Río Cuarto’; Proyecto aprobado por SeCyT UNRC, Resolución Rectoral N° 161/2016. Años 2016 al 2019. Y, proyecto Grupo Consolidado (GC) ‘Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Río Cuarto. ¿Nuevos espacios de intervención para la educación física?’ Proyecto aprobado por SeCyT UNRC, Resolución Rectoral N° 083/2020. Años 2020 a 2023.

de nivel secundario señalaron con vacancia en su formación continua y en la formación docente de grado.

Ante esta realidad, mientras la comisión curricular de la carrera del Profesorado en Educación Física (UNRC) desarrollaba las revisiones y discusiones pertinentes sobre el plan de estudio —acorde al Plan Estratégico Institucional (PEI 2017-2023) y los Procesos de innovación curricular (PIC) de las carreras de pregrado y grado en la UNRC (Res. Rectoral N.º 923/2017)— los actores responsables de ambas investigaciones, a partir de los resultados evidenciados, propusieron distintas instancias de capacitaciones como propuestas superadoras para la formación docente en estas prácticas.

De este modo, por un lado, se ofrecieron capacitaciones a los estudiantes avanzados de la carrera. Por otro lado, desde la Secretaría Académica como oferente de la Subsecretaría de Promoción, Calidad e Igualdad educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se brindaron dos capacitaciones⁴ destinadas a nuestros graduados en educación física, con puntaje docente.

Sobre las capacitaciones propuestas

Las capacitaciones que se ofrecieron se pensaron tanto para los docentes que se encuentran en los patios escolares dando clases, como para los estudiantes en formación en nuestra universidad.

Así, por un lado, se ofrecieron capacitaciones para estudiantes que se encontraban cursando el cuarto año de la carrera del Profesorado en Educación Física. Cada capacitación se organizó en una jornada en la cual los estudiantes pudieron conocer y vivenciar estas nuevas prácticas corporales. Para ello se invitaron a jóvenes practicantes —identificados desarrollando diferentes prácticas corporales en los proyectos de investigación del departamento de Educación Física— para que contaran y mostraran cómo se desarrolla su práctica, las ejecuciones corporales y técnicas específicas de las mismas y cómo construyeron sus aprendizajes. Las prácticas seleccionadas para estas formaciones fueron skate, parkour, slackline, deportes alternativos o no convencionales como Kabaddi, Frisbee ultimate, Indiacá y Kingball, y prácticas circenses como acrobacias y malabares.

Estos talleres tuvieron como objetivos crear espacios de reflexión y participación que posibilitaran la vivencia de prácticas corporales, propias de las culturas juveniles con nuevos formatos de enseñanza. Y, contrastar prácticas y discursos pedagógicos tradicionales de la educación física con nuevas prácticas y modelos de construcción del aprendizaje. Estas jornadas tenían, por un lado, una instancia teórica en la que se presentaban los enfoques teóricos de cada práctica corporal abordada, sus inicios y evolución, los elementos que se utilizan, su formato de competencia y reglamentación, si la tuviera; con momentos de debates entre los participantes. Por otro lado, tenían una instancia práctica, en formato taller; aquí los capacitadores (jóvenes practicantes) mostraron y proponían ejecuciones corporales a los participantes, actuando como orientadores y facilitadores. Esto, se articulaba con la teoría brindada por los docentes del departamento para ofrecer secuencias didácticas en estas prácticas corporales. En estas instancias de taller, las capacitaciones tuvieron una participación muy activa, tal como lo demuestran las Imágenes 1 y 2.

⁴ Capacitaciones: 'Prácticas corporales alternativas y su aplicación en las clases de educación física del nivel secundario'. Resolución Aprobatoria: N° 729/2018 de la Red Provincial de Formación Docente Continua, de la Subsecretaría de Estado de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Y, 'Nuevas propuestas corporales para las clases de educación física escolar: Los Deportes Alternativos'. Res. Aprob.: N° 1037/2019 Red Provincial de Formación Docente Continua, de la Subsecretaría de Estado de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba



Imágenes 1 y 2. Capacitación destinada a estudiantes de cuarto año del profesorado en Educación Física. Foto obtenida por Silvia Libaak (2018)

Por otro lado, las capacitaciones para docentes se brindaron con el propósito de impactar en lo que estos docentes de educación física tienen para ofrecer a sus estudiantes, actualizando saberes sobre aspectos pedagógico-didácticos de nuevas prácticas situadas en las preferencias de las culturas juveniles y demandadas por los jóvenes en edad de escolaridad secundaria.

Estas capacitaciones se organizaron desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto como oferente de la Red Provincial de Formación Docente Continua (RPFDC)⁵, por lo cual otorgaron puntaje docente en el Ministerio de Educación de Córdoba, para quienes las realizaron y aprobaron. Estas fueron las primeras capacitaciones que ofreció la Universidad Nacional de Río Cuarto como oferente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Las mismas tuvieron una carga horaria de 24 horas reloj, implicaron dos jornadas completas de encuentros presenciales y un encuentro de evaluación.

Estas propuestas se plantearon en un formato taller con una organización centrada en el hacer, con integración del saber y el emprender, posibilitando la producción de procesos y/o productos con la intención de enriquecer la práctica pedagógica de educación física. Las capacitaciones tuvieron momentos de enfoque teórico, de análisis con debate de marcos conceptuales y momentos de enfoque práctico, de vivencias y reflexión de diferentes propuestas corporales. Se promovió el trabajo colectivo, colaborativo, de intercambio, vivencia y reflexión para la toma de decisiones y elaboración de propuestas en grupos de trabajo. Los participantes acreditaron ambas capacitaciones aprobando el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de una de las prácticas corporales abordadas y la aplicación de la misma con el grupo de pares.

La primera de estas capacitaciones se focalizó, por un lado, en un abordaje teórico y crítico del diseño curricular de educación física en el nivel secundario; del devenir de la educación física escolar; de la evolución de los contenidos educativos; de la secuencia didáctica; las prioridades pedagógicas

⁵ «La Red Provincial es el órgano de gestión de la capacitación docente provincial, que garantiza que todos los agentes del sistema educativo puedan acceder a propuestas de formación continua que sean relevantes para su desempeño profesional» (Decreto 1605/2003).

gicas en la clase de educación física del nivel secundario. Y, por otro lado, en propuestas de prácticas circenses: malabares, murgas, acrobacias, equilibrios; deportes alternativos o no convencionales como Kabaddi, Frisbee ultimate, Indiacá y Kingball; construcción de materiales para las prácticas deportivas no convencionales con elementos reciclados; aproximaciones didácticas metodológicas a la práctica del skate y slackline.

La segunda capacitación, por un lado, realizó un abordaje teórico de las características propias de las prácticas corporales tradicionales, residuales, alternativas y emergentes; de los deportes alternativos. Sus particularidades y diferencias con los deportes tradicionales; la Comisión de Juegos y Deportes Alternativos (CODASports) y su rol en el desarrollo de los deportes alternativos. Por otro lado, privilegiando el abordaje de manera práctica —como evidencia la imagen 3— se trabajó en la construcción de materiales deportivos con elementos reciclados; en aproximaciones didácticas metodológicas de los deportes alternativos: Strike 360, Picapelota, Ringo, freesby ultimate, pínfuvote, Kabaddi, indiacá, kingball.



Imágenes 3. Capacitación destinada a docentes/graduados, con puntaje de la Red de Formación Docente Continua. Foto obtenida por Silvia Libaak (2019)

Sobre las evaluaciones de las capacitaciones desde la perspectiva de los participantes

Para evaluar estas capacitaciones con el objetivo de abrir la discusión en el análisis del plan de estudio vigente del Profesorado y Licenciatura en Educación Física en la UNRC se realizaron encuestas a los participantes.

Por un lado, los estudiantes del profesorado fueron encuestados previo a las propuestas de capacitaciones con el objetivo de conocer las nociones previas que tenían sobre estas prácticas corporales propias de las culturas juveniles. Los encuestados fueron estudiantes que cursaban el cuarto año

del Profesorado en Educación Física de la UNRC que se encontraban desarrollando sus prácticas profesionales en la escuela.

Respecto a los conocimientos previos sobre estas prácticas, el 61,01% respondió que las conocía vagamente, seguido por el 28,82% que desconocía las prácticas corporales elegidas por los jóvenes. Solo el 10,17% tenía conocimiento sobre esto.

A aquellos que conocían algo de estas prácticas se los indagó sobre cuáles conocían. El 71,19% conocían entre tres y siete de las mismas. Mientras que el 27,12% solo pudo nombrar menos de tres prácticas corporales emergentes propias de los jóvenes. Más de siete prácticas conocían muy pocos (1,69%).

Cuando se les consultó de donde habían recibido conocimiento sobre la mismas, el 71,18% había recibido información de estas prácticas a través de redes sociales o medios masivos de comunicación. Mientras el 28,82% tomó conocimiento en el profesorado que se encontraba cursando.

Consideramos importante destacar que, la totalidad (100%) de los estudiantes encuestados considera que el profesor de educación física debería tener formación técnico, metodológica y didáctica sobre estas prácticas en su carrera de grado. Para, según expresaron, poder incluirlas en las clases de educación física en el ámbito escolar.

En la pregunta sobre cómo consideran ellos que estas prácticas deberían ser incluidas en su formación de grado como profesor en educación física. El 66,10% plantea que debería incluirse en la formación en un seminario de duración cuatrimestral. Mientras que el 30,50% plantea que podría estar incluido como contenido de otras asignaturas.

Por otro lado, los docentes que realizaron las capacitaciones generadas con puntaje oficial a través de la Red Provincial de Formación Docente, fueron encuestados al culminar la capacitación.

Luego de realizada la capacitación, entre otros interrogantes para evaluar el desarrollo de la propuesta, se les preguntó sobre si consideraban que estas prácticas en las que se habían formado en esos cursos eran aplicables a sus clases de educación física escolares. El 84,37% de estos docentes consideraron a estas prácticas como valiosas herramientas para incorporar a sus clases en las escuelas. Solo el 15,63% consideró que no podían ser incorporadas.

Sin embargo, cuando se les preguntó si como profesor de educación física considera importante que estas prácticas sean parte del Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física, el 96,87% planteó la importancia de que las mismas sean parte de la formación de los futuros docentes.

A modo de cierre

Teniendo en cuenta todo lo planteado, tanto docentes/graduados como estudiantes en formación manifestaron la importancia de la formación en estas prácticas que los jóvenes desarrollan fuera del ámbito escolar. Quienes recibieron las capacitaciones, luego de conocer y vivenciar estas nuevas prácticas, pudieron ver en ellas una herramienta motivadora para incluir en sus clases. Sin embargo, consideraron que sin el conocimiento de las mismas esto se dificulta.

Las prácticas de las culturas juveniles como skate, slackline, parkour, malabares entre otras, si bien se caracterizan por ser informales, alejadas de la lógica de competencia y en algunos momentos trasgresoras; ahora al ser reconocidas por las políticas educativas del Ministerio de Educación de Córdoba, a través de su diseño curricular del nivel secundario, se transforman en herramientas educativas. Esto implica que estas prácticas necesiten del conocimiento disciplinar del profesor de

educación física, para permitir la construcción de los aprendizajes fundamentados en la pedagogía, didáctica, psicología etc. en estas prácticas novedosas y así puedan ingresar a las escuelas.

En estos encuentros tanto los practicantes idóneos en estas prácticas, como los docentes o estudiantes del Profesorado, reconocieron la posibilidad de un enriquecimiento mutuo, donde los jóvenes practicantes brindaron el conocimiento desde sus experiencias, y los docentes pudieron identificar los aportes que podrían hacerle a esas prácticas. En una interacción que enriqueció a todos con un aprendizaje mutuo.

Referencias bibliográficas

Libaak, S. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/1420>.

Libaak, S., y Dominguez, P. (2019). «Iniciando el camino» en Libaak, S. (Comp.). *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas Tendencias y Opciones corporales* (pp. 12 - 28). Río Cuarto, Argentina: UniRío.

Diseño Curricular de la educación secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Córdoba: Autor.

Enseñar y aprender orientación vocacional desde una perspectiva de derechos en la formación de psicopedagogos/as críticos/as

Silvia Analía Luján¹, Carolina Albelo² y Claudia Ivana Diaz³

Resumen

La orientación vocacional es un campo de estudio y trabajo incluido en los alcances de la Licenciatura en Psicopedagogía y el actual plan de estudios de la carrera en la UNRC, contempla dos materias obligatorias: Orientación Vocacional I y Orientación Vocacional II.

La intención de presentar este trabajo es reflexionar sobre el alcance y el posicionamiento teórico, ético y político de la orientación vocacional, en tiempos de innovación curricular, hacia un nuevo plan de estudio.

1 Silvia Analía Luján: Especialista en Adolescencia; Profesora Adjunta e Integrante del Área de Orientación Vocacional, Secretaria Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto; slujan@rec.unrc.edu.ar

2 Carolina Albelo: Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socio-educativas; Ayudante de primera exclusiva, Universidad Nacional de Río Cuarto; calbelo@hum.unrc.edu.ar

3 Claudia Ivana Diaz: Licenciada en Psicopedagogía; Ayudante de Primera Semi exclusiva, Universidad Nacional de Río Cuarto; Docente del Prof. en Ciencias Sagradas, Seminario Jesús Buen Pastor; Orientación vocacional en Equipo de Salud, Vecinal La Agustina; cdiaz@hum.unrc.edu.ar

Desde estas cátedras se entiende el abordaje de la orientación vocacional como un espacio disciplinar que fusiona reflexión y acción sobre la realidad, guiada por una conciencia crítica que tienda al conocimiento de la realidad social, al esclarecimiento y la elaboración de la problemática que suponen los procesos de elección de un hacer social, desde un compromiso y acción transformadora de la realidad, superando posturas de una pseudo-neutralidad que más bien la ligan al sostenimiento del orden establecido, que resulta injusto y desigual.

En este sentido y desde una perspectiva de derechos, se van incorporando aportes que trascienden las intervenciones tradicionales de la orientación vocacional para considerar la diversidad y heterogeneidad de personas y contextos con y en los que trabajar, en los ámbitos de salud, educativo y comunitario. Asumimos que cualquiera sea la intervención psicopedagógica de que se trate, requiere de una posición reflexiva y crítica acorde al paradigma teórico que sostiene tal actividad y al posicionamiento ético del profesional. Para ello es necesario interrogarnos y reflexionar junto con nuestros/as estudiantes, sobre lo que se va ofreciendo en el aula como instancia de aprendizaje permanente.

Palabras clave: Enseñanza - Aprendizaje - Derechos - Orientación vocacional.

Abstract

Vocational guidance is a field of study and work included in the scope of the Degree in Psychopedagogy and the current study plan of the career at UNRC, includes two compulsory subjects, Vocational Guidance I and Vocational Guidance II.

The intention of presenting this work is to reflect on the scope and theoretical, ethical and political positioning of vocational guidance, in times of curricular innovation, towards a new study plan.

From these chairs, the vocational guidance approach is understood as a disciplinary space that fuses reflection and action on reality, guided by a critical conscience that tends to the knowledge of social reality, to clarify and elaborate the problems that the processes suppose. of choosing a social action, from a commitment and transforming action of reality, overcoming positions of a pseudo-neutrality that rather link it to the support of the established order, which is unfair and unequal.

In this sense and from a rights perspective, contributions are being incorporated that transcend the traditional interventions of vocational guidance to consider the diversity and heterogeneity of people and contexts with and in which to work, in the areas of health, education and community. We assume that whatever the psychopedagogical intervention in question requires a reflexive and critical position according to the theoretical paradigm that sustains such activity and the ethical position of the professional. For this, it is necessary to question ourselves and reflect together with our students, about what is being offered in the classroom as an instance of permanent learning.

Keywords: Teaching - Learning - Rights - Vocational guidance.

Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, mas público todavía. La expresión «poner la mesa» también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿qué pondremos en la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre

su propia vida? ¿Pondremos lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia? (Skliar, 2017, p. 49)

El trabajo que presentamos aquí, no se refiere a resultados de investigación en sentido estricto ni a un relato de experiencias didácticas específicas, sino a un intento de sistematización de los procesos de transformación sobre las concepciones que sostienen el accionar profesional en el campo de la orientación vocacional y para su enseñanza. En dichos procesos han incidido diferentes situaciones propias del devenir sociocultural, y, particularmente, el impacto de la realización de prácticas socio-comunitarias⁴ (en adelante PSC), a lo largo de varios años.

La orientación vocacional (en adelante OV) es un campo de estudio y de trabajo incluido en los alcances de la Licenciatura en Psicopedagogía. Las asignaturas Orientación Vocacional I (Código 7572) y Orientación Vocacional II (Código 6577) están ubicadas en el 1° cuatrimestre y 2° cuatrimestre, respectivamente, del 4° año del ciclo profesional del Plan de Estudio 1998 de la carrera en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, el cual se encuentra desde hace algunos años, en proceso de revisión y actualización. Ese ciclo está destinado a proporcionar instrumentos conceptuales y técnico-metodológicos que permitan comprender los principales problemas y la perspectiva interdisciplinaria del objeto de estudio de la psicopedagogía: el aprendizaje en contextos situados y la problemática singular que articula dicho ciclo con la intervención psicopedagógica.

Es así que se ofrece una aproximación a la intervención en procesos de OV. clínicos, preventivos y psicoeducativos, destinados a personas que se encuentran en la transición de la escuela secundaria al trabajo o hacia la elección de carreras de nivel superior; especialmente en torno a adolescentes-jóvenes, las/os cuales siguen siendo (y cada vez más, por diferentes motivos) las/os principales destinatarias/os y demandantes de este tipo de actividad orientadora. Ello implica abordar los contenidos teórico-prácticos con la mayor profundidad posible, dado que nuestras/os estudiantes reclaman la posibilidad de acercarse a la realidad, y de construir un 'saber hacer' en contextos situados.

La intención de presentar este trabajo es reflexionar sobre el alcance y el posicionamiento teórico, ético y político de la OV, en tiempos de innovación curricular, hacia un nuevo plan de estudio, el cual se está elaborando.

Articulando saberes y aprendizajes contruidos entre docencia, investigación y trabajo territorial

Los procesos de análisis y reflexión a los que hacemos referencia, en términos de una próxima transformación curricular, surgen a partir de vincular experiencias de las prácticas en territorio, que van configurando al mismo tiempo nuestras inquietudes y objetivos de investigación⁵, generando sa-

4 PSC Aprobadas e institucionalizadas en la UNRC mediante Resolución CS N° 322/2009. El proyecto actual se denomina 'Entre trayectorias y proyectos: la orientación vocacional como espacio de construcción de proyectos posibles'. Presentado y aprobado en Convocatoria 2020-2021 (con continuidad en 2022) por Resolución Rectoral N° 358/2020. Profesora Responsable: Albelo, Carolina.

5 El actual PPI aprobado por la SECyT UNRC 2020-2022 se denomina 'El destino asignado a la construcción de proyectos que la educación pública posibilita. Trayectorias educativas de jóvenes y adultos' y está dirigido por la Prof. Silvia Luján. El mismo forma parte del Programa: 'Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana', aprobado por Resolución. Rectoral N° 083/2020.

beres que se van constituyendo gradualmente, en contenidos a enseñar a partir de una circularidad que potencia las diferentes actividades académicas que desarrollamos (investigación, vinculación con el medio y docencia).

En el caso de las PSC, se recuperan las experiencias de trabajo de muchos años con distintas instituciones y particularmente en los últimos tiempos, con escuelas enmarcadas en la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (CENMA) cuyos estudiantes atraviesan complejas situaciones de vida, educativas y laborales, con trayectorias educativas discontinuas, trabajos informales, con familias a cargo, etc.; para quienes poder completar la escuela primaria y secundaria constituye un gran esfuerzo. Sin embargo, el desafío es poder pensar-se en un futuro (a corto y mediano plazo) y tomar decisiones sobre proyectos que impactan en sus vidas, las de sus familias y la de la comunidad.

La finalidad de estas prácticas es generar espacios de reflexión, análisis e información, sobre temáticas vinculadas a la construcción de proyectos de vida y a las elecciones de estudios y/o trabajos como aspectos principales de dichos proyectos.

Se desarrollan a través de encuentros que consideran actividades para favorecer la reflexión sobre sí mismos; es decir, el reconocimiento de sus intereses, deseos, motivaciones, aprendizajes, debilidades, fortalezas y posibilidades. Además, se incluyen actividades destinadas a informar y significar desde las situaciones personales y contextuales, la oferta educativa y de capacitación laboral de Río Cuarto y la región, las becas y programas de ayuda económica estatales, entre otros aspectos.

Ahora bien, más allá de acompañar a estos jóvenes y adultos a pensar y construir proyectos de futuro, sabemos que las condiciones socio-económicas y ciertas situaciones de vulnerabilización, generan tramas que resultan adversas y complejizan la concreción de tales proyectos, como así también la permanencia en los estudios superiores.

Por lo expuesto, se decidió focalizar a través de la investigación, sobre la temática de las trayectorias y proyectos de jóvenes y adultos que transitan esta modalidad, no solamente desde las intervenciones profesionales y de asesoramiento (que venimos desarrollando en las PSC), sino como objeto de estudio que posibilite sistematizar y ampliar el análisis teórico-interpretativo, a partir de un diseño de investigación cualitativa, siendo el objetivo general de dicha investigación: «conocer el significado y el sentido que dichos estudiantes le otorgan a la educación formal y su relación con los proyectos de futuro».

De esta manera, experiencias que hemos tenido en cuenta y que entrelazan la docencia, la investigación y el trabajo en territorio van ampliando los alcances tradicionales de la orientación vocacional; nos referimos concretamente a nuevos aportes teóricos, experiencias de campo, valoraciones significativas de nuestras/os estudiantes al finalizar las PSC cada año, las voces de estudiantes y docentes de las instituciones educativas en el marco de la investigación, contemplar problemáticas de estudio que abordan nuestras/os estudiantes a quienes dirigimos en sus trabajos finales de grado, considerar nuevas leyes y reglamentaciones vinculadas al cuidado y promoción de derechos.

En ese sentido la OV se configura como un dispositivo articulador entre las subjetividades y el contexto socio-histórico-cultural cuyo principal objetivo es acompañar a las personas en la construcción de proyectos de vida referidos, primordialmente, a las trayectorias educativas y laborales en tiempos de marcada incertidumbre y desigualdad social. Pareciera constituir una gran paradoja que cuando el futuro se presenta tan incierto y complejo de imaginar, mayor es la necesidad de acompañar, sostener y valorizar la posibilidad de elegir y avizorar algún futuro posible.

Entendemos entonces, el abordaje de la OV como un espacio disciplinar que fusiona reflexión y acción sobre la realidad, guiada por una conciencia crítica que tienda al conocimiento de la realidad

social y al esclarecimiento subjetivo, en el abordaje de la problemática que suponen los procesos de elección de un hacer social, con compromiso y acción transformadora de la realidad, superando posturas de una pseudo-neutralidad que ligan este campo al sostenimiento de un orden establecido, injusto y diferenciador.

De esta manera se han ido incluyendo en la propuesta curricular de estas asignaturas, temáticas referidas a personas en contextos de encierro, en situación de discapacidad, de consumo problemático, poblaciones transgénero, personas mayores, estudiantes que terminan la escolaridad primaria y secundaria en modalidad de jóvenes y adultos, entre otros grupos que sufren diversas violencias y/o exclusiones materiales y simbólicas. Posicionarnos desde una 'perspectiva de derechos', implica incorporar aportes teóricos y de experiencias de trabajo en las que se incluyen la diversidad y heterogeneidad de personas y contextos con los que se debe trabajar, considerando el derecho de realizar proyectos en los que el deseo, los sueños y los procesos de subjetivación estén presentes sin dejar de ser conscientes de los condicionantes contextuales y buscar alternativas de superación, de modo que no devengan en determinantes. Desde esta misma mirada, Silvia Bleichmar (2012), nos invita a recuperar la noción de «semejante», en el reconocimiento y respeto de la otra y del otro como humana/o, que merece recaudos éticos como sujeta/o de derechos, impactando en nuestra forma de ver el mundo y por lo tanto de intervenir profesionalmente.

Proyecciones y desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de la orientación vocacional en la transición hacia una nueva propuesta curricular

Asumimos una concepción de sujeto y una ética en relación al otro que nos permite pensar en generar dispositivos de sostén y acompañamiento, corriéndonos del lugar asignado a la OV como una ayuda para la elección de carreras universitarias, principalmente. Es necesario aclarar aquí que no dejamos de valorar la importancia de enseñar cómo abordar los procesos de intervención clínica y significarlos desde la formación específica psicopedagógica con que debe contarse para tal accionar profesional en ámbitos públicos y privados, en los que debe primar también el posicionamiento ético de una mirada crítica sobre el imaginario social de las profesiones y del trabajo, de las propias instituciones de educación superior y de las ideas y creencias de clase, que muchas veces distorsionan y condicionan las elecciones vocacionales. El planteo y el desafío principal es ampliar a una multiplicidad de contextos, situaciones y personas que desean y necesitan construir proyectos de vida, tanto la enseñanza de marcos teóricos, como las prácticas psicopedagógicas de orientación, para lo cual será fundamental concebir tanto una formación entramada inter y disciplinariamente al interior de la carrera de psicopedagogía, como en el abordaje de las prácticas psicopedagógicas en contextos particulares.

Es así que la perspectiva de derechos, asume una especial importancia y más aún en tiempos como los actuales, de globalización y fragmentación de culturas e identidades (Sousa Santos, 2001). En este escenario social y económico que hoy nos toca habitar, las posibilidades de elegir y proyectarse se entienden muchas veces, como gestiones individuales, dejando a los sujetos librados a sus propios recursos, siendo las condiciones materiales y sociales de existencia, determinantes para su futuro (Rascován, 2016). Los procesos de vulnerabilización en un contexto capitalista, están asociados a los «puntos de partida», más que a la falta de oportunidades (Rascován, 2018) y la lógica que predomina en cuanto a las configuraciones subjetivas y a las modalidades del lazo social, es aquella en donde se clausura, obtura o arrasa la posibilidad de planificación, de ilusionar el futuro y de pensar a largo plazo un posible proyecto personal y colectivo (Fernández, 2013).

Sostenemos que el valor de las instituciones es imprescindible para modificar las representaciones sobre aquellos destinos que parecen prefijados, donde debería tomar mayor protagonismo el Estado para garantizar mejores condiciones de vida, protegiendo el derecho a elegir qué futuro se desea y propiciar nuevas expectativas.

Una de las instituciones que cobra especial importancia en las trayectorias de las personas es la escuela, pero, en poblaciones vulnerabilidades, la vida «pasa por itinerarios que circulan por cauces diferentes de los instituidos socialmente, es decir, por fuera de los trayectos educativos y laborales prefigurados» (Rascován, 2018 p. 23).

Es nuestra intención, entonces, ofrecer un aporte en la formación de profesionales de la psicopedagogía que sientan la obligación ética de desandar algunos caminos y de abrir otros para habilitar creativas y respetuosas formas de enlazar lo subjetivo con lo contextual. Entendiendo que es con otros que podemos armar un entramado de lazos que nos 'sostenga para sostener', allí donde la vulnerabilidad duele (Albelo, 2021).

Para ello es necesario interrogarse y reflexionar junto con nuestras/os estudiantes, sobre lo que se va ofreciendo como instancia de aprendizaje mutuo y permanente.

Desde el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (Resol N° 298/2017 del Consejo Superior UNRC) con la coordinación de la Secretaría Académica central, se viene trabajando desde 2017 en la revisión y elaboración de innovaciones curriculares en todas las carreras de grado de la UNRC, en cuyo marco se está trabajando en la carrera Lic. en Psicopedagogía. Una de las principales innovaciones es la incorporación de derechos humanos en los contenidos transversales de los currículos. Para fortalecer estas inclusiones y brindar una mayor orientación y especificidad para integrar diferentes temas sobre derechos humanos (DDHH), recientemente se aprobó la resolución N° 439/2022 del Consejo Superior UNRC, que establece como obligatoria su inclusión en los nuevos planes de estudio.

De esta manera, como sostiene Abratte (2019), los DDHH deben formar parte de los programas de las asignaturas, priorizándose en la agenda política, institucional y curricular de las universidades. Tal como señala el autor, abarcan una multiplicidad de campos disciplinares -derechos sociales, políticos, culturales, ambientales, sexuales y reproductivos, lingüísticos y comunicacionales- y conforman un extenso campo de formación e intervención profesional que no debería desconocerse o ignorarse en los espacios universitarios.

Más aún, constituyen un repertorio abierto de libertades y derechos inherentes a cada uno de los seres humanos sobre la base de su igualdad y dignidad personal y social, que apunta a garantizar y satisfacer condiciones indispensables para el desarrollo de una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición», como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En esta línea acordamos con Skliar cuando expresa que

[...] en un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas (2017, p. 41).

De esta manera, entendemos que enseñar y aprender orientación vocacional como un alcance constitutivo de la psicopedagogía desde una perspectiva de derechos implica, ante todo, un encuentro con la comunidad y una mirada crítica que atienda a la equidad y justicia social, en las diversas y múltiples prácticas y contextos en que debamos estar presentes.

A modo de cierre (y para seguir pensando) ...

A partir de lo aquí compartido, asumimos el compromiso de la formación y participación en diferentes instancias que aborden la problemática de los DDHH -dada su compleja trama interdisciplinar- para ir construyendo saberes teóricos y procedimentales específicos de la orientación vocacional en tanto constituye un área psicopedagógica.

En síntesis, ofrecer un aporte en la formación de profesionales de la psicopedagogía que sientan la obligación ética y política de desandar algunos caminos y de abrir otros para habilitar creativas y respetuosas formas de defender y promover los derechos, advirtiendo que poder desear y desplegar lo que cada persona es y desea ser a través de un hacer social, es también un derecho humano.

Si algún desafío mayúsculo tenemos los profesionales que venimos trabajando en el campo, no es otro que poner toda nuestra experiencia al servicio de desarrollar las prácticas destinadas a quienes no encuentran un lugar en la vida colectiva (Rascován, 2018, p. 13).

Referencias bibliográficas

- Abratte J.P. (2019). «Derechos humanos y educación superior» en Badano. M. (Comp.). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 67-78). Paraná, Argentina: Uader.
- Albelo, C. (2021). *Maternidad Adolescente y Proyecto de Vida* (Informe final del curso de posgrado «Psicología de la Orientación en contextos de Vulnerabilidad»). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia Social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rascovan, S. (Comp.) (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias socio-comunitarias en los bordes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sousa Santos, B. de (2001). «Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos» en *Revista Contexto Internacional*, 23, 1. Recuperado de: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF

Nuevos terrenos educativos: entre los rastros de la pandemia y la nueva normalidad

Pamela Magnoli¹ y Romina Elisondo²

Resumen

Se parte de la premisa de considerar a la educación un derecho social inigualable en nuestro país, específicamente garantizado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 2.511/09. En ellas se expresa la obligatoriedad del nivel secundario para todas las personas, sin discriminación alguna. No obstante, se observa en dicho derecho una gama de grises desde aquellas diferentes vulnerabilidades que se expresan en la cotidianeidad misma de y en las diferentes instituciones escolares. En un contexto donde inevitablemente las huellas y nuevas configuraciones encuentran su causa en la pandemia del COVID-19, el objetivo es analizar las diferentes políticas sociales de componente educativo que inciden en las trayectorias de los jóvenes desde el año 2020 hasta la actualidad. Se propone un análisis considerando las variabilidades en contexto de emergencia, ¿Qué se fortaleció, qué se revisó, qué medidas se tomaron a partir de las políticas sociales?

En un periodo donde se habita una ‘nueva normalidad’, es menester volver la mirada a lo escolar, desde aquellas nuevas configuraciones acontecidas. Específicamente, desde las políticas sociales,

1 Pamela Magnoli: Profesora en Educación Primaria; Licenciada en Trabajo Social; Becaria Doctoral de CONICET en el doctorado de Ciencias Sociales (ISTE- UNRC); magnolipamela@gmail.com

2 Romina Elisondo: Investigadora adjunta de CONICET; Profesora adjunta del departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto; relisondo@gmail.com

¿Qué procura el Estado mediante la intervención de las políticas sociales? ¿Qué modelos de sociedad se desea? ¿Cuáles horizontes encuentran su lugar? ¿Cómo repercute esto en las instituciones escolares? ¿Qué huellas deja la política social en la trayectoria de los jóvenes? Políticas sociales, trayectorias escolares y un contexto signado por una aparente pandemia: ¿de qué modo se conjugan todos estos factores en la institución escolar?

Palabras clave: jóvenes, trayectorias socio-escolares, políticas sociales, pandemia, post-pandemia.

Abstract

In Argentina, the education is considered a Social Right and is guaranteed by the National Education Law N° 26.206/06 and the Provincial Education Law N° 2.511/09. In these laws, it is expressed the medium level such as obligation for all the population. Nevertheless, a range of grays is observed in the Law mentioned before, from those different vulnerabilities that are expressed in the daily life of the and in the different school institutions, with regard to the present work: medium level education.

COVID-19 pandemic has been cause of new configurations and consequences of the educative components, the present work have the aim to analyze the different social policies of the educative component that has been influenced in young people trajectories since 2020 to present. The analysis is proposed considering the variabilities on the emergency context: What was strengthened, what was revised, what measures were taken from social policies?

Despite of living in a period of «new normality», is the high importance back the view to the new scholar configurations that have been present. Specifically from the social policies, what is the State procure trough the intervention of social policies? Which society model is wished? What are the horizons that find their place? What is the influence of this on the scholar institutions? What are the consequences of the social policies in the young trajectories? Social policies, scholar trajectories and a context marked by an apparent pandemic: How all these factors are combine in the scholar institution?

Keywords: youths, social-scholar trajectories, social policies, pandemic, post-pandemic.

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco de una Beca de Posgrado Interna Doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se presenta una sistematización de aquellas políticas sociales destinadas directa e indirectamente al sistema educativo en el escenario social atravesado por la pandemia, estas políticas datan desde el periodo 2020-2022. Muchas de ellas fueron reforzadas por la irrupción de tal acontecimiento y muchas otras emergentes ante la urgencia del contexto.

Se parte desde la premisa de considerar a la educación un derecho social inigualable en nuestro país, garantizado mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y, posteriormente, la Ley de Educación Provincial N° 2.511/09. En ellas, se expresa la obligatoriedad del nivel medio para todas las personas, sin discriminación alguna. No obstante, se observa en dicho derecho una gama

de grises desde las diferentes vulnerabilidades que se expresan en la cotidianeidad misma de y en las diferentes instituciones escolares, en lo que respecta al presente trabajo: educación secundaria.

En un contexto donde inevitablemente las huellas y nuevas configuraciones encuentran su causa en la pandemia del COVID-19, se propone un análisis considerando las variabilidades en contexto de emergencia a partir de las diferentes políticas sociales, ¿qué se fortaleció, qué se revisó, qué medidas se tomaron a partir de las políticas sociales?

¿Qué procura el Estado mediante la intervención de las políticas sociales? ¿Qué modelos de sociedad se desea? ¿Cuáles horizontes encuentran su lugar? ¿Cómo repercute esto en las instituciones escolares? ¿Qué huellas deja la política social en la trayectoria de los jóvenes? Políticas sociales, trayectorias escolares y un contexto signado de pandemia: ¿de qué modo se conjugan todos estos factores en la institución escolar? Conforman el mapa de interrogantes del trabajo.

Metodología

Se parte de una metodología basada en el análisis de datos secundarios, tomando como principal fuente de información las páginas oficiales del Ministerio de Educación Nacional y Provincial. A partir de la exploración de los sitios se realiza un relevamiento y sistematización de hallazgos de aquellas políticas sociales dictadas en el periodo que abarca el presente estudio: 2020-2022.

La relevancia en las sistematizaciones de las políticas sociales radica en conocer las diferentes maneras que se van produciendo los escenarios sociales y, específicamente, educativos como categoría socio-estatal, es decir donde es el Estado aquel agente regulador y determinante de muchas de las condiciones que tienen lugar en la performance social. Se evidencian así modos legítimos de procurar sociedades que se norman e inscriben mediante las políticas sociales.

Para la sistematización de los datos recolectados se establecieron diferentes criterios que ayudaron a su posterior organización y análisis:

- Políticas sociales que den cuenta del contexto de estudio. Para ello se tuvieron en cuenta políticas sociales de componente educativo (directo e indirecto), vigente hasta mayo de 2022 (fecha límite que abarcó la exploración y rastreo).
- El mapeo de políticas sociales recupera el alcance nacional y provincial.

En el rastreo se identifica una primera clasificación aquellas de componente específico educativo, que tuvieron como principal objetivo seguir procurando educación para los argentinos, y aquellas políticas sociales de componente indirectamente educativo -es decir que de cierto modo han interceptado las trayectorias socio escolares, desde otras necesidades básicas que acompañan también la educativa-. Ambas clasificaciones de políticas sociales intervienen en el escenario social y particularmente -podemos afirmar- siendo huella en las trayectorias de los jóvenes.

Sistematización de políticas sociales de componente educativo directo e indirecto en el periodo 2020-2022

Este trabajo de mapeo y sistematización de las políticas sociales permitió dar cuenta de aquellas necesidades identificadas por el Estado en un contexto desbordante por momentos, donde procurar educación era (y es) condición necesaria, en absoluto postergable y de urgente intervención. Se evidencia mediante las políticas sociales cómo los Estados van receptando los diferentes problemas

sociales y cómo muchos de ellos quedan acotados a la definición, construcción, determinación y delimitación de las mismas.

Entre las políticas sociales que se destacan en el periodo de estudio, el énfasis está puesto en mitigar los efectos principalmente sobre las actividades económicas, laborales y los ingresos que de ellas derivan; reforzar programas preexistentes y el lanzamiento de otros como son el IFE (Ingreso Familiar de Emergencia), el ATP (Asistencia al Trabajo y a la Producción), son acciones directas del Estado en la sociedad. Específicamente las medidas de emergencia frente a la pandemias son:

- Ampliación Tarjeta Alimentar.
- Asignación estímulo al personal de la salud.
- Asistencia económica de emergencia para unidades productivas autogestionadas.
- Aumento de montos del Sistema integral de prestaciones por desempleo.
- Bono a Jubilaciones y Pensiones, a Pensiones no Contributivas.
- Bono a Personal de Seguridad y Defensa.
- Bono AUH (asignación universal por hijo/a) y AUE
- Créditos a tasa 0 Entrega de netbooks y tablets.
- Extensión del pago de estipendios a beneficiarios de becas Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).
- Postergación /reducción de aportes patronales.
- Probieneestar, monetización de la prestación.
- Refuerzo Alimentos comedores comunitarios y merenderos.
- Refuerzo en los comedores escolares.
- Refuerzo de compra centralizada de alimentos.
- Refuerzo a Potenciar Trabajo.
- Refuerzo a la Tarjeta Alimentar.
- Salario complementario Beca Sostener Cultura Fondo Nacional de las Artes.
- Ampliación de Cobertura Potenciar trabajo.
- Suspensión del pago de las cuotas de los créditos vigentes ANSES Tratamiento diferencial para empleadores del sector salud Reducción de contribuciones patronales.

De las cuales nueve de ellas responden a los Programas de Transferencia de Ingreso (PTI), es decir, una estrategia política que consiste en el otorgamiento de recursos monetarios a familias en determinadas situaciones y condiciones que dicha política social establezca. Los PTI se transformaron en una estrategia política común de varios países latinoamericanos, impulsados con finalidad compartida de mitigar las consecuencias del modelo neoliberal que subsumió a la mayoría de los ciudadanos en la pobreza e indigencia, logrando niveles históricos de desigualdad social en todo el continente (Cena y Chahbenderian, 2015; Dettano y otros, 2016). La pretensión de dotar de esos

activos a los destinatarios de la intervención social responde a la aspiración de integrarlos a las relaciones de mercado (Perry, 2006, en Detanno, 2016).

- Bono Potenciar Trabajo
- Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).
- Salario Complementario (ATP).
- Bono AUH.
- Aumento del Seguro de desempleo (ATP).
- Créditos a Tasa 0%.
- Bono Jubilados.
- Bono PNC Bono.
- Tarjeta AlimentAR.

Se privilegia como contexto situado lo escolar, sin embargo, no podemos descuidar el contexto circundante que inevitablemente permea las escuelas y los circuitos generados en las trayectorias escolares de jóvenes. Directa o indirectamente estas nombradas políticas sociales, sin ser específicamente de componente educativo, intervienen en los recorridos institucionales de jóvenes. Habilitando así la posibilidad de dar cuenta de determinados comportamientos, circuitos, en absoluto inocentes. Es decir, justificados mediante la causante de un sistema perfectamente orquestado, organizado que lleva a actuar de determinados modos.

Se acompaña la premisa de que, en la pandemia, si bien sus consecuencias fueron atroces socialmente, la misma también logró poner en agenda pública-estatal aquellos problemas sociales que hace tiempo gritaban intervención social y no se intervenían más que provisoriamente, como lo son problemas estructurales y emergentes dentro del sistema educativo.

¿Qué procura el Estado mediante la intervención de las políticas sociales? ¿Qué modelos de sociedad se desea? ¿Cuáles horizontes encuentran su lugar? ¿Cómo repercute esto en las instituciones escolares? ¿Qué huellas deja la política social en la trayectoria de los jóvenes? Políticas sociales, trayectorias escolares y un contexto signado por una aparente pandemia: ¿de qué modo se conjugan todos estos factores en la institución escolar?

Urgencias, irrupciones y conflictividades entramando el escenario social

Las políticas sociales son aquellas intervenciones del Estado que producen y moldean las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales. Mediante las políticas sociales se expresan y se construyen modos de vida y simultáneamente condiciones de reproducción de vida de una sociedad. Por tal motivo, se considera que las políticas sociales no solo impactan en la reproducción y producción de vida de una sociedad, sino que también tienden a la mantención de un orden imperante pre-establecido (Danani, 2009; De Sena y Cena, 2014). La mismas serán consideradas desde el espectro del paradigma de derechos (Abramovich, 2006).

En lo que respecta a materia educativa, las políticas sociales de la última década tienden a la inclusión y garantización del derecho a la educación en los diferentes niveles obligatorios del sistema educativo. Sin embargo, la existencia de las mismas no garantiza el acceso real al sistema educativo, en él se inscriben grises que muchas veces han de quedar al margen de las determinaciones e in-

tervenciones estatales. La intensidad social de carácter urgente del contexto en 2020-2021 fue una constante que aún sigue profundizando sus rastros en los distintos niveles y diversas dimensiones de la sociedad (De Alba, 2022; Dubrovsky, 2021).

Las políticas sociales particularizadas en un contexto histórico y mundial como el que acontece, el COVID-19, presentan significativas injerencias en el sostenimiento de las diferentes trayectorias educativas de jóvenes. La pandemia dejó al descubierto un sinfín de desigualdades en el escenario social, comprometiendo la economía del país, el sistema laboral, el sistema educativo, entre otros. Por ello, volver la mirada al sistema educativo desde esta particularidad se vuelve interesante, ya que fue y es un lugar que debió de reinventarse constantemente para seguir procurando educación para miles de argentinos.

La educación como derecho en Argentina

El acceso de la población a la educación ha constituido un objeto central del Estado Argentino desde la misma conformación del Estado moderno –fines del Siglo XIX-, donde el sistema educativo se erigió como un medio para la integración social, unidad e identidad nacional. Sin embargo, recién a mediados del Siglo XX, durante el Estado de Bienestar, la educación se constituyó en un derecho y se generaron condiciones para apuntar a su universalización (Estevez y otros, 2021).

En nuestro país, lo educativo en la agenda pública siempre ha estado presente debido a su envergadura en el escenario social. Lo educativo ha sido y es un espacio donde diversos debates han tenido lugar, siendo parte de las más variadas discusiones y posiciones. Se destacan numerosas políticas sociales, como intervenciones estatales a lo largo del tiempo, de componente educativo, políticas sociales que en su diversidad evidencian la amplitud del tema, sus puntos más contundentes, cuestionables y, específicamente, los modos diferentes de interpretar ‘lo escolar’ desde el Estado.

Se hacen explícitas en cada una de las intervenciones estatales -mediante políticas sociales- modos de procurar educación y más, modos específicos de procurar sociedades. Lo escolar fue y es materia directa de las políticas, allí donde el Estado en tanto intervención conjuga derechos sociales procurando aquel hito de ‘escuelas para todos y todas’. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y, posteriormente, la Ley de Educación Provincial N° 2.511/09, determinan que la obligatoriedad escolar corresponde hasta la culminación de la educación secundaria en nuestro país. A su vez, el derecho a la educación, está reconocido en numerosas regulaciones, a nivel internacional se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los Derechos de los/as Niños/as (1989), los objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU/2015), entre otros, a los cuales ha adherido Argentina (Cardinaux y Manelli, 2022; Boniolo y otros, 2021). En general, existe consenso que un efectivo derecho a la educación, no implica solamente que los/as niños/as y adolescentes puedan tener un lugar en el aula, sino que se debe lograr una efectiva inclusión, permanencia y terminalidad en los estudios, con un proceso educativo de calidad y con el logro de aprendizajes significativos para el desenvolvimiento en la sociedad.

En este marco, de pretensión de ampliación y concreción al derecho a la educación, ¿basta la nombrada ampliación normativa y numerosas políticas sociales de promoción para procurar el derecho a la educación? ¿De qué modos se significan en lo coyuntural del contexto? ¿Cuánto hay de ‘la realidad’ en esos modos determinados de hacer políticas sociales?

Pandemia, medidas de prevención y el derecho a la educación: una tríada que se tensa en su problematización

La pandemia trastocó todas las dimensiones de la vida en simultáneo. Pero, como todo proceso social, esta transformación no se produce de la misma manera en los diferentes grupos sociales y países, al tiempo que su transcurrir es inherentemente dinámico (Ministerio de Educación, 2021). En este sentido, se procura develar las intervenciones del Estado mediante las políticas sociales en el inédito escenario. Es decir, ya no solo basta nombrar las políticas sociales tal como se explicitó anteriormente, también, será interesante develar, conocer sus entrelíneas: ¿Qué se espera de las mismas? ¿Qué modelos de sociedad subyacen bajo ellas? ¿Cuáles modos de trayectorias escolares de jóvenes se legitima y acompaña desde el Estado -mediante las políticas sociales-?

Bajo el paraguas de la pandemia, inferimos que muchas de las políticas sociales fueron signadas por la inmediatez de un contexto sin precedentes. En este sentido, es que se instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas durante una experiencia de sufrimiento social, crisis e irrupciones de un sistema social totalmente reconfigurado por este acontecer.

Una de las primeras ideas, elaborada durante 2020, refería a un diagnóstico de las desigualdades educativas en la pandemia. La observación de los procesos que estaban sucediendo en ámbitos escolares indicaba que el nuevo contexto sociosanitario agravaba problemáticas ya presentes en las escuelas (Dussel, 2020). El consenso señalaba que las «nuevas desigualdades educativas» eran más bien profundizaciones de procesos estructurales preexistentes. Tratándose de una situación inédita, la cuestión que se impone es referida a la construcción de soportes para ayudar a sostener, permanecer, facilitar y fortalecer, desde lo singular y lo colectivo, las vivencias que implican trayectorias escolares, a partir de este particular hecho (Bracchi y otros 2021; Betancourt Murrugarra y otros, 2022; Moguillansky y Duek, 2021).

En la actualidad, frente a una «nueva normalidad» que con mucho esfuerzo se procura, se destaca que este inmenso virus invisible hizo visible un sinfín no sólo de desigualdades, sino que también pudo poner en evidencia una agenda pública que relegaba mucho de lo que en medio de este caos fue y es urgencia. Puntualmente, en lo que concierne a los sistemas educativos, su institucionalidad se vio totalmente reconfigurada, sin embargo, a pesar de los avatares, de las marchas y contramarchas, se reinventaron -y mucho- para seguir dando respuestas a los emergentes, ensayando nuevos modos, avanzando, retrocediendo a veces, sin dejar de ensayar y buscar caminos alternos para no dejar 'de estar'.

En un escenario tan complejo, detener el foco en las políticas sociales, no es en absoluto inocente. Decíamos anteriormente que, mediante las políticas sociales los Estados 'procuran, hacen, moldean' la sociedad. Pues bien, entonces, en medio de un contexto revuelto: ¿Cómo mediar entre la urgencia de los emergentes productos de la pandemia y un escenario sin precedentes de determinado acontecer? ¿Cómo crear, recrear respuestas factibles a los mismos? ¿Cómo conjugar necesidades, con urgencias, con medidas de prevención? ¿Cómo, entonces, las políticas sociales -intervenciones estatales- en este contexto?

Derechos y políticas sociales es un binomio que se tensiona fuertemente: ¿de qué modos las intervenciones estatales en la pandemia conjugaron la urgencia misma en tanto derechos? Ante la urgencia, ¿cómo mediar en el escenario social sin escindir derechos? Son interrogantes fundamentales en la lectura de las entrelíneas en las políticas sociales.

La respuesta de la cartera educativa nacional ante la pandemia no difirió de otras iniciativas internacionales (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, desde distintas aristas de la problemática

educativa, los estudios citados reafirman que, en una escena educativa federal y fragmentada, los lineamientos homogéneos tienden a producir condiciones desiguales para las comunidades educativas.

En este sentido es que se toma como eje central la categoría analítica de ‘trayectorias escolares’, las mismas que en escenarios como los nombrados fueron mutando de estrategias para seguir sobreviviendo en tanto acontecer. Desde los aportes realizados por la autora Terigi (2015), se reconoce a las trayectorias escolares como aquellos recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar. No obstante, acudimos también a la salvedad cuando expresa que no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar, dando cuenta que esta última hace referencia a todos los otros escenarios posibles que conforman parte del circuito de socialización, enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Terigi, 2009).

Siguiendo a Toscano, Briscioli y Morrone (2015, en Bravo Sanzana y otros, 2021), las trayectorias escolares deben comprenderse como el estudio de los aspectos singulares de la historia de vida de cada individuo, entrelazados con las experiencias de aprendizaje y desarrollo que las instituciones educativas deben ofrecer; y por tanto, el éxito, más que ser concebido como el logro de estándares y metas académicas homogeneizadas, debe ser entendido como el proceso de construcción individual de un proyecto vital de sentido, como persona y ciudadano.

En este sentido, se intenta comprender el despliegue de determinados recorridos de la vida de jóvenes más allá de lo escolar propiamente dicho, buscando abarcar esa trama compleja. Son las trayectorias escolares pistas ineludibles que se hacen cuerpo en los sujetos que las vivencian, que nombran un sinfín de interacciones entre condicionantes estructurales y coyunturales, entre las mediaciones de las instituciones y las estrategias que cada sujeto pone en juego en su cotidianidad. Frente a las dificultades expuestas por el contexto, sostener y acompañar las trayectorias escolares fue primordial en tanto lineamientos del Estado, los mismos, indicaron la necesidad de sostener una continuidad pedagógica, basada, por ejemplo, en la estrategia de priorización de núcleos de aprendizaje (Resolución CFE N°364/2020; Ministerio de Educación, 2020a).

Se evidencia así, que las trayectorias escolares nos brindan hallazgos de modos determinados en que el marco estructural del acontecer signado por determinaciones, normas y normalizaciones se hace cuerpo, vivencia en lo coyuntural habitado, signado por la particularidad de cada sujeto ubicado en un espacio determinado socialmente y, que hace de su propia trayectoria vital su particularidad.

Por todo esto, es que se tensionan las políticas sociales y derechos desde la vivencia de las trayectorias escolares, desde la particularidad que habilita modos legítimos de procurar sociedad. La estructura performando lo coyuntural y lo coyuntural singularizando esa estructura, tensionando, habitando y también muchas veces resistiendo a eso que norma y se legitima en sentido estructurante.

A modo de cierre...

‘Nuevos terrenos educativos: entre los rastros de la pandemia y una nueva normalidad’, lleva de nombre el presente trabajo. En absoluto inocente, queriendo vislumbrar mediante el mismo esos rastros que aún siguen preformando el acontecer social, específicamente en lo escolar que se habita y los numerosos esfuerzos por sostener y hacer una nueva normalidad.

A partir de las pistas otorgadas por las políticas sociales, su lectura minuciosa, su hacerse cuerpo en lo cotidiano y en las trayectorias sociales y escolares de jóvenes nos retornan a seguir insistiendo por lecturas que tiendan a la problematización de aquello que se encuentra sedimentado. Proble-

matización en las políticas sociales, en lo que se legitima y se oculta tras ellas, en lo que se habita y habilita. En lo que se norma y performa en su acontecer.

Llegados al final, traemos un histórico problema: la deserción y cómo re-vincular a las niñas, niños y jóvenes con la escuela, es un emergente que se nombra y se habita. En estos esfuerzos de sostener una normalidad, cómo llegar a ella cientos de niños, niñas y jóvenes que fueron golpeados por una de las consecuencias más crueles de la pandemia, el abandono escolar (Ministerio de Educación, 2021). Cómo, cuáles estrategias, qué caminos, qué posibilidades tomar / re-orientar desde el acontecer en territorios educativos, son preguntas que quedan rondando en sintonía a cómo atraer a las y los estudiantes, cómo garantizar el regreso, sobre todo en las comunidades educativas con niveles significativos de deserción estructural, un problema histórico que se incrementa con la pandemia y el ASPO.

Volvemos a insistir, las políticas sociales ‘hacen sociedad’ (De Sena y Cena, 2014), procuran modos de habitar institucionalidades, de ser institución, más específicamente, procuran modos de ser escolarizados, hecho cuerpo en sus normativas, en los currículums escolares, en la cotidianeidad mismas que acontece en las escuelas. Es por ello que bregamos por políticas sociales de componente educativo fuerte que acompañe a seguir tensionando problemas estructurales tan grandes como el anterior nombrado, políticas sociales que no solo mitiguen sus consecuencias, sino que se animen a llegar al fondo si se quiere de estos diversos y complejos emergentes.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). «Los estándares interamericanos de derechos humanos como marco para la formulación y el control de las políticas sociales» en *Anuario de derechos humanos*, 2, pp. 13–51. Recuperado de: <https://doi.org/10.5354/adh.v0i2.13370>
- Betancourt Murrugarra, Y., Paca Pantigoso, F. R. y Flores Masias, E. J. (2022). «El impacto de las políticas educativas y covid-19: Una revisión sistemática» en *Igobernanza*, 5, 17, pp. 176–199. Recuperado de: <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174>
- Boniolo, P.; Estévez Leston, B. y Carrascosa, J. (2021). «Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires» en *Foro de Educación*, 19, 2. Recuperado de: <https://www.foro-de-educacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/881>
- Bracchi, C., Kaplan, C. y Aizencang, N. (2021). «Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo» en *Voces De La Educación*, pp. 193-205. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450>
- Bravo-Sanzana, M.; Saracosti, M.; Lara, L.; Diaz-Jiménez, R.; Navarro-Loli, J.; Acevedo, F y Aparicio, J. (2021). «Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica» en *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 59, 2, pp. 81-94. Recuperado de: https://www.aidep.org/sites/default/files/2021-04/RIDEP59-Art7_0.pdf
- Cardinaux, N. y Manelli, M. (2022). «Derecho y ciencia en las políticas educativas federales durante la pandemia del COVID-19» en Bohoslavsky, J. P. (Comp.). *Ciencias y pandemia. Una epistemología para los derechos humanos* (pp. 219-240). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

- Cena, R. y Chahbenderian, F. (2015). «El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas» en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 1, pp. 123-136. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-mz/20150512112059/RebecaCena.pdf>
- Danani, C. (2009). «La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización» en Chiara, M. y Di Virgilio, M. (Org). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. (pp. 25-51). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- De Alba, A. (2022). «2022: nuevas y emergentes superficies de inscripción para la investigación educativa» en *Perfiles Educativos*, 44 175, pp. 3-4. Recuperado de: http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/60834
- De Sena, A. y Cena, R. (2014). «¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas» en Sena, A (Comp.). *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales* (pp. 19-49). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Dettano, A. y Cena, R. (2021). «Políticas Sociales en contexto de pandemia: dimensiones de la incertidumbre acerca del Ingreso Familiar de Emergencia en Argentina» en *Sphera Pública*; 1; 21, pp. 137-158. Recuperado de: <https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/415>
- Dettano, A.; Sordini, M. V. y Patti, M. (2016). *Políticas sociales, transferencias monetarias condicionadas de ingreso y modalidades de endeudamiento*. Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://catalogo.unvm.edu.ar/doc_num.php?expl-num_id=1025
- Dubrovsky, S. (2021). «Derecho a la educación. Políticas y prácticas pedagógicas de inclusión a través de los sistemas de acompañamiento a las trayectorias escolares» en Ocampo González, A. (Comp.). *Primer Simposio Internacional sobre Investigación de la Educación Inclusiva. La formación de investigadores en el contexto de la Educación Inclusiva: repensando supuestos analícometodológicos*. Chile. Ediciones CELEI.
- Dussel, I. (2020). «La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados» en *Praxis Educativa*, 15 pp. 1-16. Recuperados e. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>
- Estevez, M.; Valle, G.; Suligoy, M. A. y Fuentes, C. A. (2021). «Derecho a la educación de adolescentes de sectores vulnerabilizados: políticas educativas y trayectorias escolares». Ponencia institucional Gabinete de Estudios e Investigaciones en Trabajo Social (GEITS) e Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE) – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).
- Moguillansky, M. y Duek, C. (2021). «Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina)» en *Desidades. Temas sobresalientes*, 31.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006551.pdf>
- Terigi, F. (2015). *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria en La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf

Documentos consultados

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Presidencia Argentina. *Medidas de Emergencia frente a la pandemia: Relación con ODS y su impacto social y territorial*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/medidas_de_emergencia_frente_a_la_pandemia_1.pdf

Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa Secretaría de Evaluación e Información Educativa Ministerio de Educación de la Nación (2021). Los sentidos en torno a la «continuidad pedagógica» en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. Serie Informes de Investigación / N° 11 / Noviembre 2021 ISSN: 2313-9471

Resolución CFE N° 364/2020. Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases. Consejo Federal de Educación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

Trayectorias escolares de las juventudes riocuartenses ante la pandemia Covid-19

Nery Facundo Rauch¹ y Pamela Magnoli²

Resumen

El sistema educativo argentino desde su origen se constituyó como un elemento de identificación común de la ciudadanía. Este esquema se mantendría con eventuales modificaciones coyunturales hasta el año 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, donde se concretaría la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario (Escuela General Básica).

En este marco adquieren un papel ineludible las trayectorias escolares de las juventudes, las cuales se comprenden como aquellos circuitos realizados por jóvenes en su escolaridad, que trascienden al ámbito estrictamente escolar e incluyen a aquellos circuitos sociales que directa e indirectamente inciden en los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje de las juventudes, distinguiéndose entre trayectorias teóricas, reales y no encauzadas (Terigi, 2009). ¿Cómo repercute el contexto de pandemia en las trayectorias escolares de los jóvenes en el gran Río Cuarto? ¿De qué modo infiere la variable socioeconómica desde esta particularidad que se nombra? Son algunas de las preguntas que orientan el trabajo.

1 Nery Facundo Rauch: Profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y Licenciado en Ciencia Política (UNRC); Maestrando en Educación (UNQ); Becario Doctoral ISTE-CONICET en Doctorado en Ciencias Sociales (UNRC); neryrauch@gmail.com

2 Pamela Magnoli: Profesora en Educación Primaria; Licenciada en Trabajo Social; Becaria Doctoral de CONICET en el doctorado de Ciencias Sociales (ISTE- UNRC); magnolipamela@gmail.com

El objetivo radica en indagar el impacto de la pandemia de Covid-19 en las trayectorias escolares de juventudes riocuartenses, atendiendo particularmente a la incidencia del nivel de ingresos familiares. A este fin, se recurre a una metodología de diseño longitudinal y de tipo descriptivo, la cual se desarrolla a partir de técnicas cuantitativas de fuentes secundarias para la recolección de datos -elaborados por organismos públicos- y el posterior procesamiento estadístico de sus resultados.

Palabras clave: Juventudes – Pandemia - Trayectorias socio-educativas.

Abstract

The Argentinian educational system since its origin has been considered like a common identification element of the population. In this situation were established graduate levels that were conditioned to the social origin of students but it was devised above a spiritual equality of opportunities and social integration. This system has been maintained with eventual conjunctural modifications until 1993 with the Education Federal Law 24.195 where the extension of the scholar mandatory of secondary level (Basic General School).

It is understood by the scholar trajectories are the circuits done by young people on their scholarship, not only on the scholar ambit but also they are considerate those social circuits that affects directly and indirectly on the socialization process (teaching-learning of the young people) distinguishing between teorics, reals and non-channeled trajectories (Terigi 2010; 2009). How does the pandemic context affect the scholar trajectories of the young people in the «big» Rio Cuarto? Scholar trajectories interrupted, hanneled, not channeled, assisted, of low intensity... emerging, exacerbated by the context? How does the socioeconomic variable affect this particularity that it was named?

The aim of the present work is to inquire about the impact of the COVID-19 pandemic on the scholar trajectories of young people from Rio Cuarto, with emphasis on the incidence of family incomes. Because of this, the methodology has a descriptive and longitudinal design, which is developed from quantitative techniques to secondary sources for the dates recollection (produced by public organisms) and statistical analysis of them.

Keywords: Youth – Pandemic - Socio-educational trajectories.

Introducción

La legislación argentina, como los tratados internacionales a los que el país ha adherido, sostienen y responsabilizan al Estado en garantizar el derecho a la educación en todos los niveles obligatorios (Cardinaux y Manelli, 2022; Boniolo et al., 2021). Esto implica una efectiva inclusión, permanencia y terminalidad en los estudios, con un proceso educativo de calidad y con el logro de aprendizajes significativos para el desenvolvimiento en la sociedad.

Bajo esta premisa del derecho de la educación como derecho social, en el cual el Estado debe ser garante del mismo, se contextualiza este acontecer en el emergente de la Pandemia del COVID-19. Dicho contexto delimita tempo-espacialmente el marco de la investigación, esta particularidad hace, nombra y habilita un interlineado que se procura develar mediante la conjugación de variables educativas -como bien público- como así también variables que se encuentran en el marco de las esferas privadas como lo es el nivel de ingresos familiares. Ambos condicionantes emergen en los

hogares donde gran parte de las laborales remuneradas se desarrollaron de manera remota y donde la escuela en todos sus modos adquirió un cause similar.

Indagar en las esferas de lo público y lo privado, desde la propuesta de Hannah Arendt (1958), posibilita entender el emergente de la esfera social, mediando en esta irrupción, o en este inter-juego entre lo público y lo privado. Donde lo privado está configurado por el hogar y la familia: proveer alimento, de dar a luz, de producir y reproducir la vida humana. Nacida de la necesidad, se caracteriza por el tipo de actividad que Arendt llama labor y trabajo, que son los tipos de actividades a través de las cuales los seres humanos producen los bienes que aseguran su propia sobrevivencia. Por otro lado, se presenta la esfera pública, la cual se caracteriza por la acción y el discurso. Dicho escenario se ha ido modificando en los tiempos recientes con el auge de lo social, ya que muchas de las actividades que alguna vez se realizaron en los confines de lo doméstico pasaron a ser realizadas fuera de la casa. La esfera del trabajo se expande más allá del hogar para ocupar progresivamente el espacio social, creando una sociedad de trabajadores y empleados (Thompson, 2011).

En este espacio de lo social entonces se delimita la emergencia entre lo público y lo privado, donde las preguntas que orientan la presente investigación son: ¿Cuánto de lo público ingresa a lo privado y viceversa? ¿Cuánto inciden estas esferas y sus intersticios en las trayectorias escolares de las juventudes? ¿Qué factores o estrategias tuvieron lugar ante la irrupción del Covid-19? Las mismas dan sustento al planteamiento del objetivo de la investigación: indagar el impacto de la pandemia de Covid-19 en las trayectorias escolares de las juventudes riocuartenses, atendiendo particularmente a la incidencia del nivel de ingresos familiares.

En cuanto a la estrategia metodológica utilizada, se adoptó un diseño longitudinal y de tipo descriptivo que se desarrolla a partir de técnicas cuantitativas de fuentes secundarias para la recolección de datos -elaborados por organismos públicos- y el posterior procesamiento estadístico de sus resultados. Bajo esta metodología se pretende dar cuenta del impacto de la pandemia del Covid-19 en las trayectorias escolares de juventudes (entre 15 y 29 años) en la ciudad de Río Cuarto.

Los datos fueron extraídos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Se toma como marco de referencia el periodo 2019 a 2021, tomándose los segundos trimestres de los años anteriormente detallados. Mientras que a los fines de indagar en la incidencia del nivel socioeconómico de las familias de las juventudes en la vinculación escolar, se tomaron el primer quintil (decil 1 y 2) y el quinto quintil (decil 9 y 10).

A fines de organizar la presentación, la misma se estructura en tres apartados que dan sustento a las reflexiones finales. En primera instancia se reflexiona sobre los aspectos atinentes al derecho de la educación y las trayectorias escolares ante la irrupción del Covid-19 en la escena socioeducativa; posteriormente se profundiza en torno al concepto de juventudes y las incidencias de la estructura social en su configuración; lo cual da pie al último apartado, que expone la evolución en el escenario de vinculación escolar de la población juvenil de Río Cuarto en base al nivel de ingresos de sus familias.

Derecho a la educación, Covid-19 y trayectorias escolares juveniles: variables necesarias de tensionar en su conjunto

En las tensiones de lo público, lo privado y lo social se propone pensar a la categoría analítica de las trayectorias escolares como parte de lo privado, como procesos de agencia que cada sujeto va encausando en su misma trayectoria, para dar lugar a visiones más amplias que enriquecen su sentido, como el marco normativo de lo público (como modos de procurar, normar y normativizar) y que emergen en el espacio de lo social.

Desde los aportes realizados por Flavia Terigi (2009, 2015), se reconoce a las trayectorias escolares como aquellos recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar. No obstante, se acude a la salvedad cuando se expresa que no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar, dando cuenta que esta última hace referencia a todos los otros escenarios posibles que conforman parte del circuito de socialización, enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, se intenta comprender el despliegue de determinados recorridos de la vida de jóvenes más allá de lo escolar propiamente dicho, buscando abarcar esa trama compleja. Las trayectorias escolares son pistas ineludibles que se hacen cuerpo en los sujetos que las vivencian. La idea de itinerario que, a sabiendas de tratarse de un término utilizado en diversos campos académicos, resulta pertinente remarcar que en el campo de la sociología de la juventud refiere a «un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico» (Casal, García, Merino y Quesada, 2006, p. 29).

En medio de este paraguas de trayectorias e itinerarios juveniles, la educación y lo escolar se tornan relevantes para el presente trabajo. Asistir o no a la escuela, trabajar o no, estudiar y trabajar son modos que signan de particularidad estas trayectorias, habilitando así a hablar de juventudes en plural. En este sentido, se adhiere a la propuesta de juventudes para enfatizar que existen varias maneras de ser jóvenes, es decir que lejos de ser un fenómeno homogéneo, lleva a considerar su diversidad, atravesado por diferentes procesos sociales y marcadores diferenciales como clase social, género, etnia, etc. Esta definición implica una noción de construcción socio-histórica, en constante movimiento, nunca definida per se, contextualizada en la singularidad de espacio y tiempo desde donde se la trabaja (Rodríguez Duran y Muro, 2020; Chaves, 2006).

Numerosas instituciones como la familia, la escuela, el Estado, 'lo estatal' (como las políticas sociales) también intervienen en este modo de concebir juventudes, generando así una disputa en el seno mismo de esta categoría por las líneas de tiempo y espacio que también circunscriben bajo esta definición. Entonces, así se da cuenta cómo el uso del plural para trabajar las juventudes significa no solamente que hay muchas maneras de ser joven, sino que, además, múltiples y variadas producciones de dicha categoría.

Juventudes, estructura social y desigualdades

Juventudes, desde el enfoque biográfico, es el proceso que contempla «desde los inicios de la pubertad hasta la consolidación de la emancipación familiar plena» (Casal, García, Merino y Quesada, 2006, p. 32), donde cada individuo presenta particularidades en cuanto a cómo y cuándo efectúa dicho comienzo y culminación. Para una mayor delimitación etaria -sin dejar de remarcar su variabilidad- se recurre a las definiciones de Bonfiglio, Salvia, Tinoboras, y Van Raap (2008), quienes entienden por juventud(es) a las personas que integran la franja entre los 15 y 29 años (p.3), lo que implica que comienza durante el desarrollo del último tramo de sus trayectorias escolares y se define como:

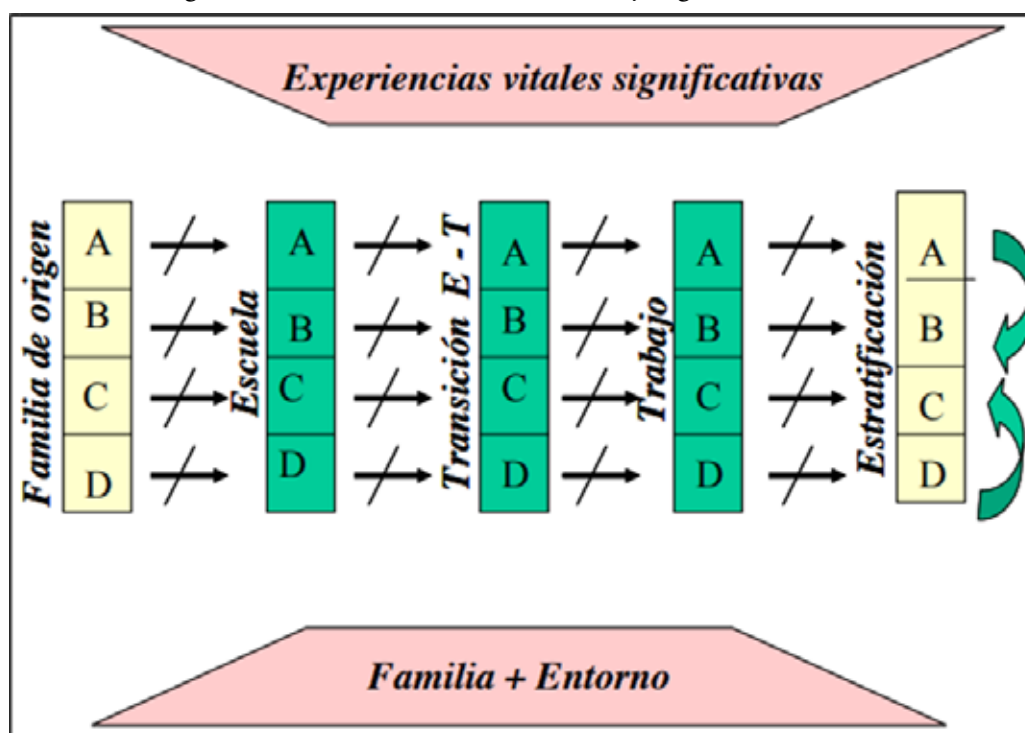
una fase o período socialmente construido en el curso de la vida de las personas, que adquiere una entidad propia, durante el cual las sociedades ofrecen un conjunto de actividades y rituales que habilitan transiciones y pasajes, los cuales se van modificando a lo largo de las distintas épocas o etapas y brindan experiencias a los sujetos en su

contexto generacional. (Cuervo y Wyn, 2014; Furlong, 2013; Bendit y Miranda, 2013, citado en Miranda, 2015, p. 82)

Entre dichas actividades adquieren relevancia las relativas a la independencia económica y habitacional; no obstante, estas se ven atenuadas por la incidencia de la fragmentación territorial, desigualdades socioeconómicas o nuevas construcciones identitarias en la conformación de las transiciones juveniles (Saravi, 2004, 2014; Tilly, 2020; en Miranda, 2015).

Dichas fragmentaciones y desigualdades condicionan las transiciones juveniles que, a pesar de configurar la multiplicidad de itinerarios ya planteados, se puede esbozar una tipología de itinerarios básicos. Allí, se puede observar que ellos tienen un estrecho vínculo con la estructura social y sus segmentaciones, es decir, «no son independientes, de las clases sociales ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones. Pensar los itinerarios equivale a pensar en la diversidad y la desigualdad sociales, pensar en la estructura social y las constricciones» (Casal, Garcia, Merino y Quesada, 2006, p. 34). A continuación, se presenta un esquema, el cual pretende condensar la percepción de la diversidad de itinerarios y las incidencias de la segmentación social.

Figura N° 1. Diversidad de itinerarios y segmentación social



Fuente: Casal, Garcia, Merino y Quesada en «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición» (2006, p. 35)

En el esquema se puede observar una secuencia biográfica y longitudinal que comienza con las posiciones de inicio (la familia de origen y sus determinantes sociales) hasta las posiciones sociales conseguidas mediante la emancipación familiar plena (posiciones que no son terminales, sino propedéuticas o de continuidades). Mientras que las flechas horizontales indican los procesos transicionales, atravesados por determinismos sociales, pero también dando lugar a variaciones o rupturas a fin de no caer en mecanicismos lineales e ingenuos.

Desigualdades y trayectorias escolares ante la irrupción del Covid-19

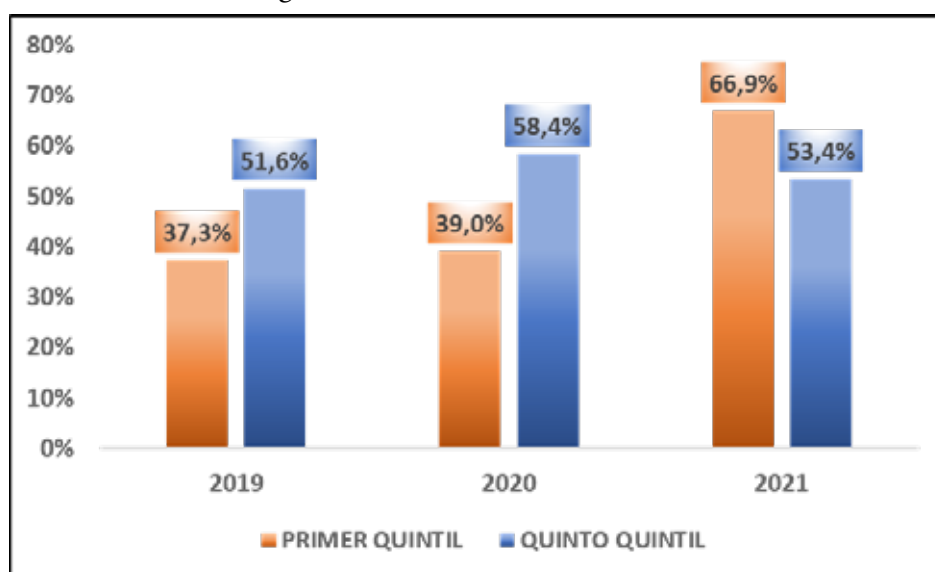
La situación de las trayectorias escolares juveniles en Río Cuarto expone una situación con particularidades evidentes de acuerdo a la evolución de la pandemia y su impacto en la estructura socioeducativa, en la situación previa a la pandemia, particularmente cuando se hace hincapié en el nivel de ingresos económicos de las familias.

Las juventudes del primer quintil (menores ingresos) evidenciaron una situación más desventajosa que las provenientes del quinto quintil (mayores ingresos) a la hora de vincularse con el sistema educativo en el último año previo a la irrupción del Covid-19, particularmente cuando entre las primeras solo el 37,3% asistieron a alguna institución educativa, mientras quienes pertenecen a familias de mejor situación económica los registros alcanzaron al 51,6% del total.

La llegada de la pandemia, aún con su respectivo impacto en materia social, económica y educativa -particularmente con la imposibilidad de continuar asistiendo a los establecimientos de forma presencial-, se dió una mejoría en los registros de vinculación educativa en ambos grupos sociales, aunque con un mayor incremento entre aquellos provenientes de mayor nivel de ingresos, con un ascenso de 6,8%, pasando del mencionado 51,6% al 58,4%; mientras que en el caso de provenientes de familias de menores ingresos hubo una mejoría del 1,7%, del 37,3% al 39%.

Para el año 2021, con el restablecimiento de las actividades presenciales -en mayor o menor medida en base a jurisdicción y nivel- en las instituciones educativas, los índices reportan una re-conversión de la situación que exponía el marco pre-pandémico, donde jóvenes de los sectores de menores ingresos incrementaron sustantivamente su vinculación con las instituciones educativas (independientemente del nivel), incluso superando los registros de quienes provienen de familias con altos ingresos, quienes recuperaron registros similares a los de 2019 (1,8% superiores). En este sentido, jóvenes del primer quintil incrementaron su vinculación escolar en 27,9%, lo cual implicó que a mediados de 2021 el 66,9% de la juventud proveniente de hogares con menores ingresos económicos asistía a un establecimiento escolar.

Figura N° 2. Evolución de la tasa de asistencia juvenil (15-29 años) a instituciones escolares por nivel de ingresos familiares. (Río Cuarto, 2019-2021)



Fuente: Elaboración propia en base a EPH-INDEC.

La situación descrita anteriormente encuentra -entre otras- dos hipotéticas explicaciones: en primera instancia, se puede sostener que nos encontramos, aunque sea parcialmente, ante el efecto sustitución. El cual opera en las estrategias familiares y personales en un contexto de crisis económica, y consiste en sustituir empleo por estudios, o por lo menos, articularlos. Es decir, a medida que se deteriora el mercado de trabajo, incrementa la demanda de educación, ya que disminuye el coste de oportunidad de estudiar, como destacan Martínez García y Molina (2019) «cuanto más difícil es encontrar empleo o/y más bajos son los salarios, menos se pierde por seguir estudiando. De esta forma, la coyuntura laboral pasa a ser un factor importante para entender las variaciones en la demanda de educación» (p. 282).

Como se destaca en numerosas investigaciones a nivel continental, estas estrategias de articulación entre agencia y estructura se configuran a partir de que las crisis económicas en sus ciclos descendentes suelen destruir mayormente los empleos de baja productividad, que serían, precisamente, aquellos a los que la juventud que abandona la escuela podría acceder. Ante esta imposibilidad, ingresar o retornar al sistema educativo se vuelve una opción no solo como supuesta inversión en educación, sino también como búsqueda de ambientes de contención y socialización de la población joven, para evitar patrones de marginalidad y exclusión social (Puiggrós, 2014; Rocha, 2016).

Otra explicación plausible a la evolución de los índices encuentra sustento en las fluctuaciones de las condiciones económicas de las familias, donde particularmente, la cantidad de jóvenes provenientes de familias de altos ingresos se acrecentó sustantivamente en valores reales durante las restricciones de la pandemia (2020); pero sobre todo, en 2021 se dió un sustantivo crecimiento de la juventud proveniente de familias de menores ingresos (inclusive se acrecentó la población que carece de ingresos), que en los relevamientos precedentes conformaban quintiles medios-bajos y medios.

Tabla N° 1. Evolución de cantidad de jóvenes (15-29 años) total y asistente a instituciones escolares por nivel de ingresos. (Río Cuarto, 2019-2021)

	2019		2020		2021	
	POB. TOTAL	POB. ASIST.	POB. TOTAL	POB. ASIST.	POB. TOTAL	POB. ASIST.
PRIMER QUINTIL	6856	2556	6140	2395	8351	5586
QUINTO QUINTIL	8208	4238	12288	7181	9291	4964

Fuente: Elaboración propia en base a EPH-INDEC.

En resumen, los cambios en los indicadores de vinculación educativa, sobre todo de 2021, se dan por un notable crecimiento de la población del primer quintil, lo que visto comparativamente con las instancias previas a la pandemia (2019), da cuenta de un aumento de los contrastes socioeconómicos entre las familias de menores y mayores ingresos.

Reflexiones finales

Llegados a esta instancia y en el marco de las lecturas y análisis de los datos relevados, resulta relevante recuperar la idea de trayectorias de las juventudes, para hacer hincapié una vez más en cómo

las mismas se van configurando y re-configurando en el acontecer de cada joven. Donde, las variables espacio-tiempo y las particularidades entrelazadas en el escenario social se tornan en recursos ineludibles a la hora de comprender el fenómeno en su complejidad. A partir de los hallazgos estadísticos presentados, se intenta dar cuenta de la relevancia de las trayectorias escolares, y la incidencia del marco socioeconómico de origen, tanto en la configuración de la condición juvenil como de las trayectorias de vida que estos/as trazan en perspectiva a su constitución como adultos/as.

El desempeño observado en los indicadores expone situaciones ventajosas -previsiblemente- para los sectores de mayores ingresos en el año previo y durante la pandemia, mientras que el panorama se invierte durante el año 2021, pasando a ocupar una mejor posición jóvenes de familias de menores ingresos. Reconociendo la limitación en la riqueza de los datos analizados, se encuentran dos plausibles hipótesis: por un lado, ante un contexto de crisis económica, y por ende podríamos aseverar de crisis de en el mercado de trabajo, fundamentalmente vinculada a las condiciones en las que se desenvuelven, una de las estrategias generadas es volver a la escuela. En una situación de crisis profunda, de un emergente que reconfiguró el sistema social, puso en jaque los modos habituales de trabajo y empleo, afectó los ingresos familiares y sobre todo a aquellos que se encontraban en situación de informalidad; por otro lado, se destaca la hipótesis que se manifiesta al observar los valores reales de cada grupo poblacional, los cuales presentan un crecimiento sustantivo de la población del primer quintil (los de menores ingresos), producto del deterioro de las condiciones económicas de las familias, que en los registros anteriores pertenecían al segundo quintil, y quienes históricamente han tenido un mayor nivel de vinculación escolar.

Ante esta tendencia de los datos, se retoman las esferas de lo público y lo privado (Arendt, 1958), para exponer ciertamente cuánto de lo público performa lo privado, cuanto de contexto social hace mella en lo privado que emerge y que es inevitable no hacerlo dialogar -en este caso- con la esfera de lo político, ahí donde medidas estatales hacen a la reconfiguración familiar indiscutidamente, y donde lo privado y lo público son capaces de hacerse cuerpo, voz y presencia en la esfera de lo social, particularizada por los sujetos. Los mismos que recurren a sus diversos capitales (Bourdieu y Passeron, 2013) para generar estrategias y seguir siendo parte del juego de lo social.

Para concluir, se destaca que los datos expuestos no contemplan la variable de la culminación de estudios ni dimensionan la vinculación con el mundo laboral en simultáneo, esta aclaración es relevante y sin dudas constituyen puntos de partida para el desarrollo de abordajes investigativos posteriores.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Bonfiglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C., y Van Raap, V. (2008). «Educación y trabajo: Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica» en Salvia, A. (Comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social* (pp. 35-62). Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila.
- Boniolo, P.; Estévez Leston, B. y Carrascosa, J. (2021) «Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos» en *Foro de Educación*, 19, 2. Recuperado de: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/881>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

- Cardinaux, N. y Manelli, M. (2022). «Derecho y ciencia en las políticas educativas federales durante la pandemia del COVID-19» en Bohoslavsky, J. P. (Comp.). *Ciencias y pandemia. Una epistemología para los derechos humanos* (pp. 219-240). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Casal, J., García, M. y Merino, R. (2015). «Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes» en *Revista de estudios de juventud*, 110, pp. 69-81.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Papers» en *Revista de Sociología*, 79, pp. 21-48.
- Cháves, M. (2006). «Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea» en *Revista Última Década*, 23, pp. 9-32. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>
- Martinez Garcia, J. y Molina, P. (2019). «Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina» en *Papers Revista de Sociología*, 104, 2, pp. 279-303.
- Miranda, A. (2015). «Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo» Miranda, A. *Sociología de la Educación y transición al mundo del trabajo* (pp. 77-102). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Puiggrós, A. (2014). «Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico» en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10, 1.
- Rocha, S. (2016). «Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora» en *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 1, pp. 29-54.
- Rodriguez Duran, A. V. y Muro, M. M (2020). «Género y juventudes Argentinas: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos del «problema del embarazo adolescente»?». Sexualidad, Salud y Sociedad» en *Revista Latinoamericana*, 36, pp. 51-73. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/2933/293368083003/html/>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL006551.pdf>
- Terigi, F. (2015). *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria en La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf
- Thompson, John B. (2011). «Los límites cambiantes de la vida pública y la privada» en *Comunicación y sociedad*, 15, pp. 11-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000100002&lng=es&tlng=es

Documentos consultados

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019). Trabajo e ingresos 3, 5. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Informes técnicos, Vol. 3, N° 174*. Buenos Aires: INDEC.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020). Trabajo e ingresos, 4. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Informes técnicos, Vol. 4, N° 174*. Buenos Aires: INDEC.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). Trabajo e ingresos, 5, 5. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Informes técnicos, Vol. 5, N° 175*. Buenos Aires: INDEC.

Innovaciones curriculares en el contexto de pandemia y pospandemia: Interacciones entre la enseñanza remota y la enseñanza presencial

Julia Inés Martínez¹ y Laura Gonzalez Vuletich²

Resumen

Durante todo 2020 y gran parte de 2021, los docentes y estudiantes universitarios nos vimos obligados a adaptarnos a una 'nueva normalidad': la de la educación virtual. Tomando como punto de partida nuestra experiencia en contextos educativos totalmente presenciales, la virtualización de la educación superior se nos presentó como un gran desafío que había que afrontar con muy poco tiempo de preparación. El objetivo de este trabajo es compartir nuestra primera experiencia de enseñanza virtual remota de Lengua Inglesa III en 2020, las adaptaciones que realizamos para un nuevo dictado virtual remoto en 2021 y las nuevas modificaciones que implementamos en el retorno a la presencialidad a comienzos de 2022, sobre la base de todo lo vivenciado y aprendido en los meses anteriores. En primer lugar, presentaremos las dificultades con las que nos encontramos

1 Julia Inés Martínez: Magíster en inglés; profesora titular por concurso de Lengua Inglesa II; Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba; profesora adjunta por concurso de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III; Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; juliamartinez@unc.edu.ar, juliamartinez@hum.unrc.edu.ar

2 Laura Gonzalez Vuletich: Magíster en inglés; ayudante de primera exclusiva efectiva en las asignaturas Gramática Inglesa del Texto, Seminario de Psicolingüística, Lengua Inglesa II y III; Profesorado y Licenciatura en Inglés. Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional de Río Cuarto; lgonzalez@hum.unrc.edu.ar

al tener que virtualizar la enseñanza de nuestra asignatura y las adecuaciones e innovaciones curriculares llevadas a cabo en los años académicos 2020 y 2021. A continuación, detallaremos aquellas innovaciones que, aún en un contexto de presencialidad plena, decidimos conservar en el dictado de la asignatura en el primer cuatrimestre de 2022 y describiremos el impacto que esas innovaciones tuvieron hasta el momento en la enseñanza y el aprendizaje presenciales. Finalmente, expondremos nuestras valoraciones de la experiencia vivida en estos últimos dos años y nos referiremos a los desafíos encontrados y a los aprendizajes adquiridos, que nos han permitido enriquecer notablemente el dictado de nuestra materia.

Palabras clave: Educación pospandemia - Enseñanza de lenguas extranjeras - Nivel superior.

Abstract

During 2020 and most of 2021, university professors and students were obliged to adapt to the 'new normal': virtual education. On the basis of our experience in fully face-to-face educational contexts, the virtualization of higher education became a great challenge to be faced with little to no preparation. The purpose of this presentation is to share our first experience regarding the remote and virtual teaching of English Language III in 2020, the adaptations we had to make for a new remote and virtual teaching of the course in 2021, and the new changes we had to implement when we returned to on campus classes at the beginning of 2022, based on our experience and the knowledge gained in the previous months. First, we will describe the difficulties we faced when having to virtualize the teaching of our course and the curricular changes and innovations that we had to implement during 2020 and 2021. Then, we will focus on the innovations that we decided to continue implementing, even in a face-to-face environment, during the first term of 2022, and describe the impact that those changes have had so far on face-to-face teaching and learning. Finally, we will report our assessment of the experience we had during the last two years, and refer to the challenges we had to face and the skills we acquired, which have enabled us to notably enrich the teaching of our course.

Keywords: Post-pandemic education - Foreign language teaching - Higher education.

Introducción

El contexto de pandemia mundial por COVID-19 y el consecuente aislamiento social y preventivo obligatorio nos forzaron a repensar todas nuestras prácticas personales, sociales y laborales y la educación superior no estuvo ajena a estas demandas. Durante todo 2020 y gran parte de 2021, los docentes y estudiantes universitarios nos vimos obligados a adaptarnos a una 'nueva normalidad': la de la educación virtual. Tomando como punto de partida nuestra experiencia en contextos educativos totalmente presenciales, la virtualización de la educación superior se nos presentó como un gran desafío que había que afrontar con muy poco tiempo de preparación. Si bien al comienzo del primer cuatrimestre de 2020 todo se realizó en modo prueba y error, dadas las circunstancias excepcionales (para las cuales no contábamos con antecedentes previos en nuestro contexto), los aprendizajes logrados fueron diversos y nos permitieron no solo mejorar nuestra propuesta de enseñanza virtual para 2021, sino también enriquecer nuestra propuesta para el regreso a la presencialidad en 2022. El objetivo de este trabajo es compartir con ustedes nuestra primera experiencia

de enseñanza virtual remota de Lengua Inglesa III en 2020, las adaptaciones que realizamos para un nuevo dictado virtual remoto en 2021 y las nuevas modificaciones que implementamos en el retorno a la presencialidad a comienzos de 2022, sobre la base de todo lo vivenciado y aprendido en los meses anteriores.

Lengua Inglesa III (6390) es una asignatura que corresponde al primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios vigente de las carreras de Profesorado de inglés y Licenciatura en inglés, del Departamento Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Actualmente, el equipo de cátedra está integrado por una profesora adjunta responsable a cargo y una ayudante de primera. La población estudiantil estuvo compuesta por alrededor de 25 estudiantes de sexo femenino y masculino, de entre 18 y 25 años aproximadamente. Al tratarse de una asignatura del primer cuatrimestre, en 2020 los estudiantes no habían tenido ninguna experiencia previa de enseñanza virtual remota, al menos en el marco de sus carreras universitarias, por lo que ese año nos propusimos implementar acciones que apuntaran a la flexibilización de algunas normas y actividades con el objetivo de minimizar el fuerte impacto que la virtualización pudiera tener en los estudiantes. Al año siguiente, en 2021, nuestro objetivo fue capitalizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje remotos del año anterior, enfocándonos principalmente en distintas alternativas para superar las dificultades encontradas y en mantener y mejorar aquello que había dado resultados positivos. Luego, a comienzos de 2022, el nuevo desafío fue readaptar nuestra propuesta como cátedra, sabiendo que la presencialidad a la que regresábamos no era igual a la presencialidad que habíamos tenido en 2019 o en años anteriores, y que había nuevos conocimientos y nuevas habilidades, adquiridos durante la pandemia, que no podíamos dejar de lado y que debíamos incorporar a nuestras prácticas.

En este escrito presentaremos, en primer lugar, las dificultades con las que nos encontramos al tener que virtualizar la enseñanza de nuestra asignatura y las adecuaciones e innovaciones curriculares llevadas a cabo en los años académicos 2020 y 2021. A continuación, detallaremos aquellas innovaciones que, aún en un contexto de presencialidad plena, decidimos conservar en el dictado de la asignatura en el primer cuatrimestre de 2022 y describiremos el impacto que esas innovaciones tuvieron hasta el momento en la enseñanza y el aprendizaje presenciales. Finalmente, expondremos nuestras valoraciones de la experiencia vivida en estos últimos dos años y nos referiremos a los desafíos encontrados y a los aprendizajes adquiridos, que nos han permitido enriquecer notablemente el dictado de nuestra materia.

El desafío de la enseñanza virtual remota

A comienzos del año 2020, el repentino aislamiento preventivo y obligatorio generó múltiples quiebres a nivel personal, social y laboral. En nuestro contexto en particular, los entornos virtuales se convirtieron en el principal medio de encuentro entre los estudiantes y los docentes. El primer desafío con el que nos encontramos fue el repentino cambio de ‘ambiente’ para el dictado de clases: el entorno virtual. El comienzo de las clases se vio retrasado debido a la situación que estábamos atravesando y a la toma de decisiones institucionales que iba concretándose día a día, en consonancia con el contexto nacional de emergencia sanitaria. Una vez definido el comienzo formal del cuatrimestre académico, las plataformas elegidas fueron Google Classroom, Google Meet, Zoom y, alrededor de la mitad del año 2020, Exam.net. Si bien Google Classroom es una plataforma que conocíamos y utilizábamos antes de la pandemia, en aquel entonces solo constituía un medio adicional de comunicación con los estudiantes y servía como medio para compartir algunos materiales y tareas. Sin embargo, en el año 2020, en conjunto con el correo electrónico, se convirtió, además, en el canal central de comunicación con los estudiantes.

Las clases presenciales migraron hacia plataformas virtuales tales como Zoom y Google Meet para poder propiciar espacios de encuentro y así dictar las clases de manera sincrónica. La migración repentina hacia los entornos virtuales, sumada al retraso en el comienzo del cuatrimestre y al contexto personal de los estudiantes y docentes, generaron un impacto en la planificación y el dictado de las clases. Uno de los cambios principales estuvo relacionado con la implementación de todas las actividades relacionadas con los contenidos de los materiales de clases. Debido a la naturaleza y la duración de los encuentros virtuales, decidimos compartir material de trabajo junto con hojas de respuestas para que los estudiantes completaran en sus domicilios. Durante los encuentros virtuales se discutían las respuestas, se agregaban preguntas adicionales y se trabajaba en la justificación de las respuestas. Este intercambio virtual entre docentes y estudiantes se llevaba a cabo a través de Google Meet o Zoom y se utilizaba la herramienta Presentaciones de Google, que funcionó a modo de reemplazo del tradicional pizarrón, en donde se hacían puestas en común o se presentaban temas. Otra herramienta utilizada para trabajar con los estudiantes durante los encuentros virtuales fue Documentos de Google, que les permitía a los estudiantes trabajar colaborativamente en una tarea.

La digitalización de los materiales de cátedra fue otro aspecto que al comienzo del aislamiento social, preventivo y obligatorio representó una dificultosa y ardua tarea, ya que no contábamos con las versiones digitales de todos los materiales. Con el objetivo de que todos los estudiantes tuvieran acceso a los contenidos a trabajar en la cátedra, utilizamos la aplicación gratuita CamScanner para llevar a cabo la digitalización de todos los materiales, para ser luego compartidos en la plataforma Google Classroom.

La administración de exámenes parciales y finales fue una de las decisiones más difíciles de tomar, ya que no contábamos con experiencia alguna sobre la toma de exámenes de manera virtual y llevó bastante tiempo y espacios de acuerdo decidir de qué manera administrar los exámenes. Las primeras sensaciones se relacionaban con la inseguridad que nos generaba la modalidad virtual para este aspecto. Con respecto a los exámenes parciales, uno de los cambios más importantes que llevamos a cabo fue administrar las diferentes secciones del examen parcial (se evalúan las siguientes habilidades: lectura, escritura, habla, escucha y uso de la lengua) en diferentes días debido a la naturaleza de la asignatura y las posibilidades de conexión a internet de los docentes y estudiantes. Esto permitía que los estudiantes no tuvieran que estar conectados tantas horas de corrido en un examen. En relación con los exámenes finales, un cambio importante fue la modificación del tipo y modalidad del examen final, ya que de la manera en que los exámenes estaban planteados hasta el momento eran poco factibles de llevar a cabo en un entorno virtual. La reflexión conjunta acerca del examen y sus características, tales como la longitud y sus diferentes secciones, nos llevó a realizar cambios en su modalidad sin dejar de lado los contenidos mínimos y básicos a evaluar.

A partir de las modificaciones acordadas, el examen escrito pasó a consistir de una tarea que integraba diferentes habilidades y, asimismo, daba cuenta del manejo de los estudiantes de los contenidos a evaluar. Cabe destacar que, si bien las flexibilizaciones implementadas hasta el momento nos instaron a la reflexión sobre nuestra manera de trabajar hasta entonces, los cambios implementados en la modalidad de examen final fueron los que generaron un mayor punto de inflexión, ya que originaron cambios beneficiosos y significativos que decidimos mantener a largo plazo.

Capitalización de los aprendizajes y nuevas adaptaciones

En 2021, la materia se dictó nuevamente en una modalidad totalmente virtual. Para ello, continuamos utilizando un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) en la plataforma Google Classroom; esta aula virtual fue el medio principal a través del cual se desarrollaron los procesos de enseñanza y

aprendizaje, y junto con el correo electrónico, funcionó también como vía de contacto entre estudiantes y docentes. Ese año, se llevaron a cabo encuentros virtuales semanales sincrónicos a través de la aplicación Google Meet a fin de presentar, discutir y analizar los núcleos temáticos y reflexionar sobre las respectivas actividades incluidas en el aula virtual (o realizarlas durante el encuentro virtual, en algunos casos), con el objetivo de ofrecer oportunidades de práctica sincrónica y colaborativa entre docentes y estudiantes. Dichos encuentros no eran de carácter obligatorio para los estudiantes, pero se los alentaba a que participaran de ellos, ya que les permitían abordar los contenidos desde una perspectiva colaborativa. Durante los encuentros virtuales sincrónicos, se compartieron con los estudiantes Presentaciones de Google con los conceptos más importantes sobre los distintos temas trabajados, y en algunos casos fueron los mismos estudiantes los que completaron las diapositivas de las presentaciones durante el encuentro virtual y luego de haber realizado algún trabajo grupal de reflexión. Además, se utilizaron herramientas virtuales tales como Jamboard, que también fomentaron el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Al igual que en 2020, se les compartió a los estudiantes todo el material de audio de la asignatura, que había sido digitalizado, para que pudieran trabajar por su cuenta y no fuera necesario dedicar tiempo de los encuentros virtuales a la escucha de este material, ya que podían realizarla sin ningún problema por su cuenta en su casa.

En abril de 2021, se les brindó a los alumnos un cronograma de todas las clases que tendrían durante el cuatrimestre, junto con el detalle de las actividades a realizar y el material a utilizar. Si bien este tipo de cronogramas ya se utilizaba antes de la pandemia, fue mejorado (pasó a contener información mucho más detallada) y resultó una herramienta muy útil para organizar el trabajo autónomo de los estudiantes. Además de los encuentros virtuales semanales (que reemplazaban a las clases presenciales que no podíamos tener por las disposiciones en vigencia), la cátedra ofreció horas de consulta semanales virtuales a fin de evacuar dudas o proveer retroalimentación a los estudiantes; dichos encuentros también se llevaron cabo por medio de Google Meet. El resto de las horas asignadas al cursado de esta materia fueron dedicadas a trabajo individual por parte de los estudiantes y/o a actividades asincrónicas que se realizaron, por ejemplo, en el EVA seleccionado. Esta modalidad de trabajo totalmente virtual ubicó necesariamente al estudiante en un rol central, ya que su participación activa era requerida en todo momento, e implicó que el docente adoptara el rol de guía, facilitador o moderador en todas las tareas llevadas a cabo.

La modalidad de evaluación para parciales y finales que se había adoptado en 2020 fue mantenida en 2021 (distribución de las distintas secciones del parcial en diferentes días, extensión del tiempo asignado para cada sección por posibles dificultades para escribir en computadora, etc.). La diferencia en los exámenes finales (que ya habían sido simplificados en 2020 y que continuaron con esa modalidad en 2021) fue que no pudimos continuar utilizando la plataforma Exam.net, porque dejó de ser gratuita, por lo que tuvimos que migrar a Google Classroom. Esto no nos brindó tanta seguridad a la hora de tomar el examen final virtual (porque la plataforma Exam.net le impide al estudiante salir de la ventana en la que se está desarrollando el examen y Google Classroom no cuenta con esta función), pero no tuvimos otra opción. De todos modos, la experiencia fue bastante positiva, tanto para los estudiantes como para las docentes.

El regreso a la presencialidad plena

En febrero de 2022, en un contexto de pospandemia y retorno a la educación universitaria presencial en su totalidad, nos planteamos repensar el dictado de nuestra asignatura a partir de los cambios que habíamos introducido en el dictado remoto de emergencia y que habían demostrado tener un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Antes de comenzar el cuatrimestre formalmente acordamos la forma de trabajo y, sobre la base de nuestra experiencia durante la pandemia, decidimos cuáles eran las innovaciones y adecuaciones que podíamos mantener, incluso en la presencialidad plena, y cuáles debíamos modificar o eliminar.

Entre las innovaciones que decidimos implementar en el dictado presencial de la materia y que ya habían sido probadas en el dictado remoto (con muy buenos resultados), podemos destacar las siguientes: la modalidad del examen final más corto (las exigencias en las evaluaciones parciales para regularizar la materia resultaron suficientes para dicha instancia y consideramos que no es necesario volver a evaluar todas y cada una de las habilidades en el examen final), el cronograma de clases detallado (con información precisa sobre fechas y horarios de todas las clases de la asignatura, temas a trabajar en cada una de ellas, tipos de actividades a realizar y calendario de evaluaciones), el trabajo autónomo por parte de los alumnos previo a las clases presenciales y la consideración de la clase como espacio de encuentro para analizar, debatir y despejar dudas y no como momento exclusivo para la realización de actividades que el estudiante puede realizar por su cuenta. Antes de la pandemia, dedicábamos demasiado tiempo de clase a realizar actividades que los estudiantes pueden resolver solos, según quedó comprobado en estos dos años, por lo que acordamos que las clases deben enfocarse más en el análisis de lo realizado, en la resolución de las dificultades que los estudiantes pudieran haber tenido al trabajar de manera autónoma y en construir el conocimiento de manera colaborativa a partir del trabajo autónomo previo.

Otro aspecto que decidimos seguir implementando y que vale la pena mencionar fue el horario de consulta virtual o presencial, según las necesidades de estudiantes y docentes (se les pide a los estudiantes que soliciten por mensaje de correo electrónico una reunión con el docente, que podrá llevarse a cabo de manera presencial o virtual, en función de la disponibilidad de cada uno de ellos).

Por otra parte, todas las tareas de escritura se realizaron también en la presencialidad a través de Google Classroom, ya que esta herramienta (complementada con Google Docs) permite organizar de mejor manera el trabajo de los estudiantes y promueve el trabajo colaborativo. Además, se incorporaron al trabajo habitual con el material de estudio distintas actividades mediadas por tecnología, como por ejemplo, presentaciones orales acompañadas de collages elaborados por los estudiantes utilizando distintas herramientas (PowerPoint, Padlet, Prezi, Genial.ly, etc.), respuestas a preguntas cortas (dentro de las tareas que ofrece Google Classroom), realización de cuestionarios en línea (diseñados con Google Forms o Quizizz), por mencionar solo algunas actividades.

Las innovaciones implementadas fueron de utilidad en el regreso a la presencialidad plena ya que posibilitaron que los estudiantes continúen trabajando de manera más autónoma, lo que a su vez permite que las clases sean verdaderos espacios de reflexión y discusión, especialmente dado que hay ciertas actividades que se asignan para su realización antes de las clases. Ahora bien, debemos reconocer que esta modalidad por momentos puede resultar muy demandante para los estudiantes, ya que, en ocasiones, aquellos que no realizan la tarea con anterioridad se encuentran luego en el aula sin realizar demasiados aportes. No obstante, consideramos que el gran valor que esta modalidad tiene en el desarrollo de la autonomía y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes debe prevalecer por sobre la exigencia implicada.

Valoración de la experiencia y comentarios finales

Sin dudas, el año 2020 significó una ruptura y nos obligó a repensar la manera en la que veníamos llevando a cabo nuestras tareas laborales. En este período de adaptación a la modalidad virtual, estuvimos atravesadas por diferentes sensaciones y emociones, sumadas a nuestros contextos personales y familiares, en donde la universidad se trasladó a nuestros hogares. En los momentos iniciales, la

virtualización de nuestras tareas se hizo cuesta arriba, ya que, además de la situación tan particular que nos rodeaba, enseñar a través de entornos virtuales no era nuestra área de experticia, lo que nos causó incomodidad y contradicciones. Durante el primer cuatrimestre, todas las tareas fueron realizadas de manera intuitiva y a modo de prueba y error.

El año 2021 nos encontró más adaptadas y ajironadas a la modalidad de trabajo virtual. Los espacios de nuestros hogares ya se constituían en espacios de trabajo continuo, lo que ya no nos causaba tanta incomodidad. Con la experiencia del año anterior, realizamos algunas modificaciones y ajustes a la propuesta de enseñanza virtual sobre la base de lo aprendido, en un contexto de adaptación completa a la virtualidad, conservando las fortalezas e intentando mejorar las debilidades encontradas.

El año 2022 se presentó como un nuevo desafío, ya que debíamos desandar el camino recorrido y la presencialidad plena golpeaba a nuestras puertas nuevamente. Sabíamos con certeza que el regreso a las aulas no sería igual que en 2019 y que los aprendizajes logrados durante los dos años de enseñanza remota nos llevaban a repensar la enseñanza presencial, planteándose nuevas modificaciones y reajustes para enriquecerla. La nueva propuesta de enseñanza presencial se benefició de diferentes cambios implementados durante la enseñanza virtual, tales como los materiales digitalizados, los contenidos presentados en plantillas de PowerPoint o Presentaciones de Google para compartir con los estudiantes, las hojas de respuestas, las modificaciones de los exámenes, entre otros aspectos.

Nuestro mayor aprendizaje fue comprender que las estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden flexibilizarse sin perjudicar la calidad educativa. Como docentes, nos encontramos en un escenario nuevo donde las formas tradicionales que utilizábamos para acercarnos a los estudiantes y al conocimiento ya no eran posibles. Las primeras sensaciones fueron de resistencia y hasta de cierto rechazo al cambio, pero con el tiempo recorrido fue posible repensarnos y reinventarnos para enfrentar el escenario emergente. Hoy creemos que es posible valorar los resultados positivos de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de manera virtual. El primer cuatrimestre de 2020 nos sirvió para probar diferentes métodos de enseñanza y diferentes herramientas y plataformas digitales, y para realizar ajustes a medida que transcurría el ciclo académico, todo en modo prueba y error porque se trataba de nuestra primera experiencia en enseñanza remota. El primer cuatrimestre de 2021 nos encontró mejor posicionadas para enfrentar nuevamente este desafío de enseñanza remota y con la posibilidad de afianzar los conocimientos adquiridos sobre la base de la experiencia del año anterior. Y el primer cuatrimestre de 2022, en el que retornamos a la presencialidad plena, nos instó a enriquecer el dictado presencial de nuestra asignatura a partir de los aprendizajes logrados los dos años anteriores en la experiencia de educación remota de emergencia.

Estamos convencidas de que lo vivenciado en estos dos años fue una instancia que provocó grandes cambios y aprendizajes en nuestro accionar como docentes y en nuestro funcionamiento como equipo de cátedra, como así también en el accionar y los saberes de los estudiantes, que ahora cuentan con herramientas para el aprendizaje en la virtualidad y en la presencialidad que muchos de ellos no tenían al inicio de la pandemia.

A SER docencia¹

Mariela Beatriz Medina², María Renata Galliano³, Gisela Noelia Isaguirre⁴ y María José Lucero Sosa⁵

Resumen

La experiencia que se comparte se desarrolló en el Instituto de Formación Docente Continua de la Provincia de San Luis, la misma hace referencia a una propuesta de articulación del espacio curricular de Didáctica General para los Profesorados de Educación Secundaria. Se implementó por primera vez en el año 2019 y luego fue adoptando diferentes formatos e intenciones movidos por la situación contextual, social, institucional y epidemiológica.

Durante el año 2020 la historia situó a las y los docentes en la desafiante tarea de educar en contextos de incertidumbre a la luz de las realidades que se vivieron a nivel mundial, nacional y local, que afectaron inexorablemente las relaciones entre educación y salud en la sociedad contemporánea. En virtud de este escenario, desde la educación superior se volvió necesario considerar la refundación

1 Este trabajo corresponde a la sinterización de un conversatorio.

2 Mariela Beatriz Medina: Profesora en Ciencias de la Educación; Profesora Responsable de Pedagogía y Didáctica General. IFDC San Luis; mabeme21@gmail.com

3 María Renata Galliano: Profesora en Ciencias de la Educación; Profesora Responsable de Pedagogía y Didáctica General con extensión al Área de Acompañamiento y seguimiento Estudiantil IFDC San Luis; renatagallianorojas@gmail.com

4 Gisela Noelia Isaguirre: Profesora en Ciencias de la Educación; Profesora Auxiliar en Pedagogía y Didáctica General. IFDC San Luis; gimiaicha@gmail.com

5 María José Lucero Sosa: Licenciada en Ciencias de la Educación; Profesora Auxiliar suplente en Pedagogía y Didáctica General. IFDC. San Luis; mjluzero67@gmail.com

del contrato pedagógico institucional inicial basado en la educación presencial de sus espacios de formación profesional entendiéndolo como asunto público. A la luz de ello el contrato remitió en esa oportunidad, a una serie de consensos que contemplaron los marcos de transformación que las aulas y sus didácticas de la educación superior traían aparejados.

Teniendo en cuenta el eje central del Congreso ‘Innovación curricular y formación docente’, esta propuesta se ubica dentro del sub eje 3: Contextos, culturas, problemáticas actuales, currículo y modalidades, 3.b.: Contexto de pandemia y pos-pandemia. La virtualización de la presencialidad en la implementación curricular: sus aportes, consecuencias, problemas, dificultades, obstáculos y riesgos. Relata una experiencia que fue cambiando en respuesta a las demandas contextuales; la transformación de la modalidad en la implementación fue lo que motivó a ensayar nuevas estrategias innovadoras que permitieran resignificar a la Didáctica como una disciplina que intenta reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza.

Esta experiencia dió origen a una Jornada planificada como cierre del espacio Didáctica General, titulada ‘A SER docencia’, llevada a cabo durante tres años consecutivos. Se pusieron en escena las emociones, el cuerpo, el arte, la música, diferentes imágenes y producciones de cada estudiante para repensar la enseñanza y las posibilidades a la hora de diseñar una propuesta de intervención en el aula. El primer año (2019) se trabajó de manera presencial, haciendo hincapié en el concepto de enseñanza. En el 2020, el contexto obligó a trabajar desde la virtualidad por lo que se planificó la jornada en dicho formato, intentando profundizar el vínculo con el grupo de estudiantes, trabajando como concepto clave la transformación (metamorfosis) de la enseñanza en el contexto que nos tocó transitar. En el 2021, se trabajó la jornada de manera presencial. Ese año tuvo un nuevo giro en las intencionalidades y estrategias, ya que se profundizó la idea de ‘intervención en el Otro’. Se diseñó y armó un libro intervenido como recurso didáctico.

La metodología, el conversatorio, es un espacio para dialogar, intercambiar y reflexionar sobre esta temática en particular, pudiendo enriquecer dicha experiencia con diferentes voces de distintos contextos.

Los núcleos centrales se orientan a la virtualización/presencialidad, desafíos a corto y mediano plazo, estrategias y recursos didácticos y diferentes formas de intervenir en el aula.

Los objetivos son: dialogar acerca de los posibles formatos e intenciones que fue adoptando la experiencia; reflexionar acerca de las nuevas disposiciones de saberes y recursos para otras formas de vinculación con las y los estudiantes y; compartir las experiencias que devienen en la resignificación de las prácticas de enseñanza.

Las experiencias vivenciadas, permitieron profundizar el trabajo planteado desde el espacio, con la premisa de que la didáctica se enseña haciendo didáctica, y este hacer nos compromete como sujetos políticos formadores de sujetos de derecho.

Pensar la enseñanza como la potencialidad de despertar el deseo y motivación para la docencia de los futuros formadores no sólo a través de diferentes transposiciones didácticas (Chevallard, 1998) sino también desde las interacciones entre docentes y estudiantes resultaron fundamentales en el marco de la trayectoria de formación del profesorado y del vínculo pedagógico que surge como interacción de las diferentes subjetividades.

Palabras clave: Enseñanza – Intervención - Virtualidad.

Abstract

This experience was developed in the IFDC-SL, a Teacher Training college in San Luis province.

It depicts a proposal made for the articulation of the subject: General Didactics, taught for Secondary Education Teachers. The experience was implemented for the first time in 2019 and, then, it adopted different formats and had different intentions driven by the social, institutional and epidemiological context of that time.

During the year 2020, history faced teachers with the challenging task of educating in contexts of uncertainty that were experienced at global, national and local levels, which inexorably affected the relationship between education and health in our contemporary society. In this scenario, in higher education, it became necessary to consider the refoundation of the initial institutional pedagogical contract.

The new contract referred, on that occasion, to a series of consensuses that contemplated the transformation frameworks that the classrooms and their didactics of higher education brought with them.

Taking into account the central axis of the Congress, "Curricular innovation and teacher training", this proposal would be located within sub axis 3 "Contexts, cultures, current problems, curriculum and modalities", 3.b. Pandemic and post-pandemic context.

Since this work narrates an experience that was changing in response to contextual demands, the transformation of the modality in the implementation was what motivated new innovative strategies. These would let us re-signify didactics as a discipline that tries to reflect on teaching practices.

We implemented a workshop called: "TO BE a teacher" at the end of the subject that aimed at sharing different productions that implied body movement, emotions, art, music, and so forth so as to re-think teaching .

The first year (2019), we worked face-to-face and we emphasized the concept of teaching.

In 2020, so as to deepen the bond with the group of students, we worked as a key concept: transformation (metamorphosis) when teaching in the context that we had to live.

In 2021, the workshop was in-presence, and that year it had a new turn in the intentions and strategies, since the concept of intervention was deepened. That year an "intervened book" was designed as a didactic resource. This format is based on a real, existing book, and each subject has to appropriate and transform it. With this proposal, an attempt was made to offer the students a space that allowed them, through art, to incorporate, create and recreate the "intervened book" as an innovative teaching tool.

The methodology chosen to share this experience will be the "conversatorio", as a space to discuss and reflect on this particular topic.

The central nuclei will be oriented to: virtualization/face-to-face teaching, short and medium-term challenges; teaching strategies and resources, and different ways of intervening in the classroom.

Objectives: to discuss about the possible formats and intentions that the experience adopted.; to reflect on the new provisions of knowledge and resources for other forms of connection with the students and; to share the experiences that result in the redefinition of teaching practices.

The above mentioned experiences allowed us to improve the work proposed from the subject, with the conviction that didactics is taught by doing didactics, and this doing commits us as political subjects.

Keywords: Teaching – Intervention - Virtuality.

Contextualización de la experiencia

Comenzar a escribir tiene que ver con el deseo... algo que ha estado ahí, dormido o al acecho. Silencioso o silenciado. Basta el convocarlo para que se abra y se despliegue (Eugenia Almeida).

La experiencia que se recupera en el conversatorio se desarrolló en el Instituto de Formación Docente Continua de la Provincia de San Luis; reflejó una propuesta de articulación del espacio curricular de Didáctica General para los Profesorados de Educación Secundaria (Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Ciencia Política e Inglés). Se implementó por primera vez en el año 2019 y luego fue adoptando diferentes formatos e intenciones transformados por la situación contextual, social, institucional y epidemiológica.

Dicha propuesta de articulación fue plasmada en una Jornada de cierre: 'A SER docencia', que permitió profundizar el trabajo planteado desde el inicio del ciclo del espacio curricular, con la premisa de que la didáctica se enseña haciendo didáctica y este hacer nos compromete como sujetos políticos formadores de sujetos de derecho.

Se abordó la íntima relación del '¿cómo?' (Didáctica y su objeto de estudio, la enseñanza como intención), con el '¿qué?' (Currículum, síntesis de elementos culturales), reflexionando sobre el rol docente a partir de las voces de los y las estudiantes.

Fundamentación y descripción de las Jornadas 'A SER docencia'

2019. I Jornada de cierre: A SER docencia

Para dar cuenta de la responsabilidad que implicó la toma de decisiones en el aula y poder evidenciar, a partir de diferentes estrategias didácticas, la construcción de conocimiento significativo, se diseñó un espacio de reflexión en torno a la implicancia de hacer docencia y ser docente.

La planificación de la jornada invitó a crear, pensar, diseñar diferentes estrategias donde se pudiera mostrar a las y los estudiantes aquellas herramientas teóricas trabajadas en clase, pero ahora puestas en acción.

El espacio físico donde se llevó a cabo la Jornada fue el SUM del Instituto, intervenido para promover un ambiente de encuentro. Se colocaron paneles con producciones de las y los estudiantes (afiches) realizadas al comienzo del cuatrimestre que consistían en plasmar la primera aproximación al concepto de enseñanza sin el uso de la palabra. Se distribuyeron sillas de forma tal que todas y todos tuvieran contacto visual. En el centro del lugar se dispusieron diferentes objetos que simulaban un taller de costura, que fue el escenario para la actividad de inicio.

Antes de la puesta en escena de dicha actividad se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cómo atravesar el muro convencional de un aula que es la misma para enseñar conocimientos tan diferentes, como química, lengua, historia, inglés, geografía, ciencia política? ¿Cómo imaginar otros modos de enseñar que involucren a los estudiantes en la tarea y que no los conviertan en consumidores de saberes y en maratonistas en promoción? ¿Cómo decidir qué enseñar y resolver la tensión profundidad – extensión para que el curriculum no conduzca a un zapping de temas inconexos? ¿Cómo aprovechar los recursos y estímulos del mundo que nos rodea, pensándolos como oportunidades para enseñar y no como elementos con los que la escuela debe competir?

Una vez compartidas las preguntas, como invitación a problematizar el rol docente, se puso en escena una analogía de Anijovich y Mora (2010) que sirvió para ejemplificar una situación educativa. La intención de la actividad consistió en poder visualizar el uso de la analogía como forma básica de enseñar.

Esta estrategia permitió pensar que la enseñanza, como la confección, es una actividad entre dos, entre los que hay que acordar acerca del gusto y el sentido que tiene y hacia dónde se quiere ir. La enseñanza, como la moda, se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos, si el docente considera que hay un único modo de enseñar al que los alumnos deben adecuarse, si cree que cuando un alumno no aprende es exclusivamente por sus imposibilidades de hacerlo; si el docente no tiene en cuenta el contexto específico de su clase, del grupo, la actualización de los contenidos y la comunidad en la que está situado (Anijovich y Mora, 2010).

Luego de esta actividad de inicio se procedió a recorrer los paneles con la intención de que cada grupo identifique su trabajo y así habilitar el espacio para la reflexión sobre el proceso que guió esa construcción mediada por el aprendizaje respecto al concepto de enseñanza.

A continuación se trabajó con la metáfora: *La casa de las palabras*, de Eduardo Galeano.



La actividad consistió en liberar las palabras de un frasco (objeto simbólico de la casa de las palabras) y luego poder significarlas con formas y colores, materializadas con masa elaborada y preparada por el equipo docente. Para enmarcar esta propuesta se dió lectura del fragmento *El Escultor*, de Stephen. Nachamanovitch.

Durante esta actividad se vivió un clima de mucha sensibilidad, de emociones encontradas expuestas mediante el diálogo, logrando producciones significativas, alcanzando una conexión reflejada en miradas y sentires compartidos.



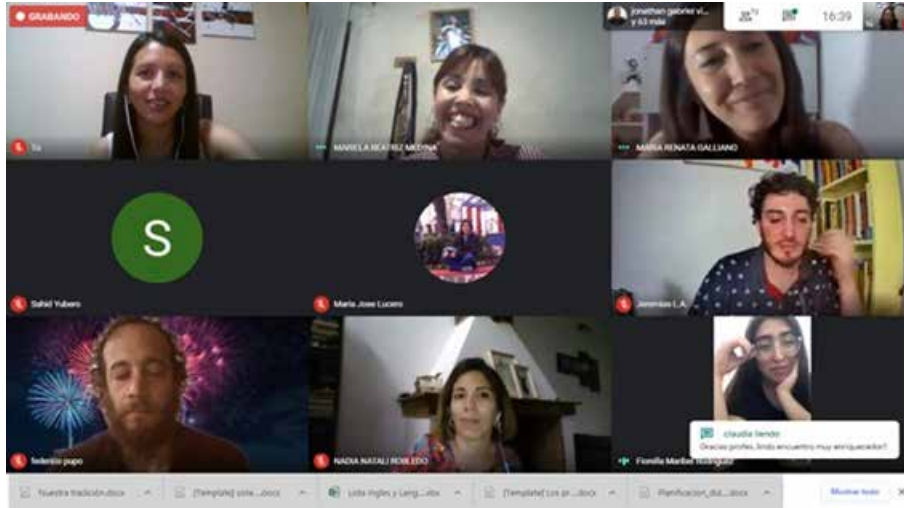
2020. II Jornada de cierre: A SER docencia

La escritura como movimiento, como desplazarse, como amorosa renuncia a soltar el propio punto de vista para ver otra cosa... Se escribe con el cuerpo...se escribe con la espalda, las manos, los ojos, la nuca, las piernas. No hay que olvidar eso: cada vez que hay escritura, es un cuerpo el que escribe (Eugenia Almeida).

El 2020, recordado como el año de la pandemia, fue un año de muchos desafíos docentes, no sólo a la hora de planificar cada encuentro -que en un comienzo fueron grabados- sino al momento de pensar y seleccionar estrategias de enseñanza y actividades que involucraron a las y los estudiantes y los motivaron a participar desde la virtualidad.

La planificación desde y para la virtualidad, significó un desafío tanto para las y los estudiantes como para las y los docentes. Trabajar con la analogía para dar comienzo a la Jornada significó recrear el ambiente de un radioteatro, para lo que se tuvo que indagar sobre esta forma de comunicación. Pensar y materializar la metamorfosis que sufrió la enseñanza durante el 2020 también resultó desafiante. El contexto había cambiado, pero seguían presente los mismos elementos en la situación de enseñanza, docente - estudiante y contenido tensionándose en la incertidumbre. Por ello las estrategias fueron pensadas de manera tal que todas las actividades implicaron poner el cuerpo -aunque no fuera una jornada presencial- mantener la conciencia de la materialización de un 'otro' que está del otro lado de la pantalla, haciendo y sintiendo, siendo protagonista del hecho educativo.

A pesar de estas dificultades se logró el objetivo de llevar a cabo la jornada en el marco de las exigencias de los tiempos de pandemia.



2021. III Jornada de cierre: A SER docencia

La potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Esta concepción requiere que desarrollemos propuestas que den cuenta de ella de modo coherente (Mariana Maggio).

El 2021 comenzó con modalidad virtual para las clases teóricas, pero al finalizar el cuatrimestre se pudo vivenciar la III jornada de manera presencial. Ese año tuvo un nuevo giro en las intencionalidades, ya que se profundizó en el concepto de intervención, entendiendo la enseñanza como 'intervención en el otro'.

La estrategia de ese año fue el diseño y armado de un libro intervenido como recurso didáctico. Este formato parte de un libro real, existente, donde cada sujeto se lo apropia y lo transforma. La persona realiza una intervención donde el libro inicial deja de ser el libro que era para transformarse en uno nuevo.

Con los nombres de libros intervenidos se trata de tomar un libro cualquiera y trabajar sobre él, a la manera de un palimpsesto, para producir un nuevo objeto, esta vez estético, cuya soberanía ha perdido toda importancia. Aquí el artista no enfrenta a la superficie blanca, lisa, de suyo hermosa del papel o lienzo sin marcación alguna. Todo lo contrario, en este caso desterritorializa un objeto ya editado, restringido a las fronteras que su condición le impone, para habitarlo bajo los criterios de una nueva territorialización que lo hará devenir en objeto estético (Moros Luis, 2020, p. 152).

Las maneras de intervenir un libro son múltiples, los materiales y recursos también, esa intervención tiene que ver con lo que se quiere transmitir. El libro original es transformado en una obra de arte, no se puede volver a leer en su formato inicial, sino que migra a otro formato de comunicación, con otros códigos, con un nuevo lenguaje, en el que intervienen las conceptualizaciones abordadas en el espacio curricular.

Esta propuesta generó un espacio que permitió a través del arte, incorporar, crear y recrear el libro como una herramienta didáctica innovadora, que interviene para darle una nueva forma al conocimiento, de esta manera se intentó provocar un despertar a nuevas formas de pensar la clase.

Para llegar a la construcción del libro intervenido se trabajó durante el cuatrimestre en conocer y profundizar sobre esta forma de comunicar; una de las acciones más significativas fue la realiza-

ción de un taller en formato virtual, coordinado por Josefina Wolf, ilustradora de la Provincia de Buenos Aires. En el mismo explicó las características del libro intervenido, opciones, materiales y dejó la consigna de trabajo que consistió en la elaboración, a partir de los recursos disponibles (manual escolar, guía telefónica, o cualquier otro libro disponible en sus casas para poder intervenir), teniendo como objeto el concepto de enseñanza (objeto de estudio de la Didáctica), que ponga de manifiesto su construcción y que permita potenciar el reconocimiento de las características que la vuelven poderosa.





En el año 2021 la jornada se organizó en el SUM del instituto con diferentes intervenciones del espacio: distribución de los libros intervenidos en mesones ubicados en los extremos del lugar, para que pudieran recorrerlos, observarlos y tocarlos; por otro lado se construyó un camino de papel de diarios en el piso que se utilizó como base para reunir las palabras que las y los estudiantes escribieron en un papel al momento de ingresar a la jornada, expresando la emoción o sentimiento con la que llegaban; también se colgaron papeles de colores en paneles para el cierre de la jornada, donde cada estudiantes debía elegir uno y escribir un epílogo de su libro; además un canasto, telas y otros elementos de costura para la puesta en escena de la analogía de la modista y cliente, planteada por Anijovich y Mora.

Se planificaron tres momentos: inicio, desarrollo y cierre con diversas estrategias didácticas que invitaron y motivaron a la pregunta y a la participación.

Esta experiencia permitió jugar, actuar, provocar, motivar y pensar nuevas estrategias y formas de enseñar, invitando a la reflexión, y a repensar las prácticas.



Para vincular estas experiencias con la teoría, se recuperó el concepto de ‘enseñanza poderosa’ propuesto por Mariana Maggio (2012), como aquella que crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen. Es rica, a través de algunos rasgos destacados tales como: da cuenta de un abordaje actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original y conmueve y perdura.

Valoración de la propuesta. Fortalezas y debilidades

Simpleza III. De tanto ver - espejos, retratos de uno sin mundo - poco o nada se escucha. Habría que cerrar los ojos, los labios, y detener la imagen, para aprender a oír. Para que uno no sea siempre uno mismo, para que dos puedan ser siempre dos (Carlos Skliar)

De los participantes

Tras haber participado del Conversatorio 'A SER docencia' en el marco del 1° Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior - 3° Congreso Nacional de Educación, en la ciudad de Río Cuarto, y recuperando la escucha atenta y los aportes de colegas, se reúnen otras miradas que permiten seguir pensando este espacio de articulación.

El hacer y el 'A SER docencia', tal como se denominó a la jornada de articulación, es un espacio que junto con las y los estudiantes permitió pensar un punto de anclaje, donde confluyeron la corporeidad y el sentir que reconceptualiza a la enseñanza en articulación con el arte, la creatividad, la imaginación, un espacio para idear estrategias y darle sentido a la formación que se construye junto a otras y otros.

De las intervenciones de los participantes del conversatorio se recuperó la reflexión acerca de la posibilidad de trabajar desde la interdisciplinariedad en la formación integral de los sujetos. Por otro lado, la posibilidad de conceptualizar la enseñanza desde un espacio y de una 'forma distinta', donde el otro pueda plasmar en el hacer y el ser la enseñanza. Se valoró positivamente la elección del libro intervenido como recurso didáctico y como posibilidad de creación singular de cada estudiante, profundizando en la planificación y en las decisiones que acompañaron los diferentes momentos de este proceso. Se visualizó la reconceptualización de estrategias de enseñanza como una posibilidad de innovación curricular, como un formato diverso que promueve el compromiso colectivo cuya continuidad permite revisar, reordenar, realizar los ajustes pertinentes a cada grupo y modalidad.

Las debilidades que se pudieron inferir a partir de lo conversado con los participantes, son los límites de la curricularización: ¿cómo trabajar la transversalidad de los contenidos?, ¿cómo superar la división de los tres campos del plan de estudio, desde la conceptualización de la enseñanza?, ¿cómo incorporar estos nuevos formatos en pos de legitimar la reconceptualización del currículum?

Del equipo responsable de las Jornadas

La enseñanza poderosa es aquella que deja huella (Maggio, 2012) y dentro de las fortalezas que se destacan están estas huellas de las que se ha podido ser testigos a lo largo del tiempo, cuando se ve avanzar a las y los estudiantes en sus trayectorias de formación. Se encontró como fortaleza el trabajo en equipo, la planificación sentida y vivida, la coherencia entre el decir y hacer la cotidianidad de la docencia. A Ser docencia tiene que ver con ponerse la piel y el alma del maestro, de la maestra, es ser la profesión, sentirla y vivirla evitando cualquier tipo de automatización.

Las debilidades, para el equipo responsable de la jornada, pasaron por el miedo a la incertidumbre, por el temor a que los cuerpos se invisibilizaran en el contexto de la virtualidad, pero fueron los mismos miedos los que en el ámbito educativo dieron lugar a la innovación y a la necesidad inexorable de seguir 'Siendo Docencia'.



Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Argentina. Aique Educación.

Maggio, M. (2012). *Enseñanza Poderosa. Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Moro, L. (2010). *El libro intervenido. Un análisis semiótico*. Venezuela, FERMENTUM.

¿Qué culturas, para qué currículo?

Definición y caracterización de las culturas disciplinares en el proceso de innovación curricular en la UNRC

Verónica Muñoz¹, Andrea Garofolo², Luciana Remondino³, Malena Padula⁴, Natalia Baudino⁵ y Valentina Roccia⁶

1 Verónica Muñoz: Doctora en Ciencias del Lenguaje (orientación Lingüística Aplicada); Máster en Comunicación Científica, Médica y Ambiental; Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada); Licenciada en Inglés; Profesora en Inglés; Profesora Adjunta Semi-exclusiva en Gramática Inglesa I, Inglés Técnico e Inglés Técnico para Agronomía (FCH; Profesora Adjunta Semi-exclusiva en Inglés Técnico I e Inglés Técnico II (FI) – Universidad Nacional de Río Cuarto; vmunoz@hum.unrc.edu.ar

2 Andrea Garofolo: Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada); Profesora de Inglés; Profesora Adjunta Exclusiva en Lengua Inglesa Instrumental, Lengua Inglesa Académica (Prof. y Lic. en Inglés) e Inglés Nivel II (Carreras de Facultad Ciencias Humanas) - Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; agarofolo@hum.unrc.edu.ar

3 Luciana Remondino: Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada); Profesora de Inglés; Profesora Adjunta (Interina) Exclusiva en Inglés (Veterinaria), Inglés Nivel Básico (Microbiología-Licenciatura en Ciencias Biológicas), Inglés (Licenciatura en Geología) e Introducción al Estudio del Léxico (Prof. y Lic. en Inglés) - Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; lremondino@hum.unrc.edu.ar

4 Malena Padula: Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada); Licenciada en Inglés; Profesora en Inglés; JTP Semi-exclusiva en Gramática Inglesa II (Prof. y Lic. en Inglés), Lengua Inglesa I (Tecnatura en Lenguas) e Idioma extranjero: Inglés I (Lic. en Ed. Física) (Facultad Ciencias Humanas); Ayudante de primera Semi-exclusiva en Inglés Técnico I e Inglés Técnico II (Facultad de Ingeniería) – Universidad Nacional de Río Cuarto; mpadula@hum.unrc.edu.ar

5 Natalia Baudino: Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada); Profesora de Inglés; Ayudante de Primera Exclusiva en Inglés Técnico (Veterinaria), Inglés Técnico (Agronomía), Idioma extranjero: Inglés (Prof. Educ. Física) e Inglés (Prof. y Lic. en Computación y Prof. y Lic. en Matemáticas) - Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; nbaudino@hum.unrc.edu.ar

6 Valentina Roccia: Profesora de Inglés. Ayudante de Primera Exclusiva (Interina) en Gramática Inglesa I e Intro-

Resumen

La universidad es el lugar por excelencia de institucionalización, articulación y recontextualización de las disciplinas. El contexto disciplinar es fundamental, dado que determina los aspectos que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de las disciplinas es relevante en el contexto actual, caracterizado por fuerzas sociales, políticas y económicas que impregnan la universidad, la cual ha transitado profundos cambios en el mundo. La configuración de las culturas disciplinares está determinada por su naturaleza epistemológica y por su carácter social. Ambos aspectos tienen importantes consecuencias en las investigaciones que se llevan a cabo en la universidad, en las prácticas y en las políticas universitarias. Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación que tiene por objetivo explorar, describir y comprender las culturas disciplinares de la Universidad Nacional de Río Cuarto al abordar el análisis de las características epistemológicas de las culturas disciplinares y hacer visible las creencias de los docentes sobre la enseñanza y la naturaleza de sus disciplinas. En este trabajo, argumentamos sobre la importancia de las disciplinas académicas en la universidad, describimos el recorrido conceptual que hemos transitado hacia nuestra definición de 'cultura disciplinar' y las principales dimensiones que sustentan las propuestas de conceptualización identificadas en la literatura. Del mismo modo, delineamos el trabajo conceptual que hemos realizado hacia los principales esquemas de clasificación de las disciplinas. Esto nos permitirá construir un marco de interpretación que sustente, por un lado, futuras investigaciones y, por otro lado, nuestra práctica docente tanto a nivel de grado como de posgrado.

Palabras clave: Cultura disciplinar - Alfabetización académica - Innovación curricular - Educación superior.

Abstract

The university is the main site for the institutionalization, articulation and recontextualization of disciplines. Disciplinary contexts are crucial, as they determine those factors that have an impact on teaching and learning. The study of disciplines is relevant at present, as multiple social, economic and political forces permeate the university, which has gone through a process of profound changes throughout the world. The configuration of disciplinary cultures is characterized not only by their epistemological nature but also by their social nature. Both factors have important consequences both in research and in university practices and policies. This paper is based on a research project aimed at exploring, describing and understanding the disciplinary cultures at Universidad Nacional de Río Cuarto by analyzing the epistemological features of disciplines and teachers' beliefs about teaching and the nature of their disciplines. The purpose of this paper is to argue about the importance of academic disciplines at university, to describe the process towards our conceptualization of 'disciplinary culture' and the main dimensions underlying the different conceptualizations identified in the literature, as well as the main classification schemes of disciplines. This will provide an interpretive framework for future studies and for our teaching practices at undergraduate and graduate level.

Keywords: Disciplinary culture - Academic literacy - Curricular innovation - Higher education.

Introducción

En el sistema de educación superior convergen distintas disciplinas, siendo la universidad el lugar por excelencia de su institucionalización, articulación y recontextualización (Trowler, 2014a). Su importancia se manifiesta visiblemente en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), dado que las problemáticas y las prácticas disciplinares son tema de interés institucional. Prueba de esto son, por ejemplo, las áreas prioritarias de investigación (enseñanza y aprendizaje en diversos contextos y disciplinas), las líneas de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) (enseñanza y aprendizaje en disciplinas y contextos diversos), y los ejes temáticos del congreso que hoy nos convoca⁷ (innovación curricular y formación docente: contextos, culturas institucionales y culturas académicas).

Nuestra labor docente en el contexto universitario se caracteriza particularmente por la especificidad disciplinar, pues nos desempeñamos como profesoras de inglés con fines específicos en distintas carreras que se ofrecen en cuatro de las cinco facultades de la UNRC: Ciencias Humanas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Nuestra práctica docente transcurre en una amplia variedad de disciplinas (ver Anexo 1). Esta diversidad de escenarios académicos, sin duda, representa un gran desafío pedagógico, y, al mismo tiempo, constituye espacios muy valiosos para indagar.

Los cursos de inglés con fines específicos (ESP, por su sigla en inglés) se encuadran en el área de lenguas con propósitos específicos, cuyo objetivo es la enseñanza e investigación de distintas lenguas para responder a necesidades comunicativas particulares, generalmente en contextos académicos y profesionales (Basturkmen y Elder, 2004; Bhatia, 2008a; Hyland, 2002; Master, 2005; Swales, 2000). Los cursos de ESP tienen por objetivo atender a las necesidades específicas de estudiantes en diferentes disciplinas para desarrollar habilidades de comunicación que tienen valor instrumental en la participación de los estudiantes en distintas comunidades discursivas (Anthony, 2018; Basturkmen y Elder, 2004; Belcher, 2004; Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland, 2002, 2006; Hyland y Hamp-Lyons, 2002; Hyland y Wong, 2019; Johns y Swales, 2002; Martínez, 2011; Paltridge y Starfield, 2011, 2017).

Estos cursos se centran en la enseñanza de géneros específicos y acentúan, usualmente, la enseñanza y el aprendizaje de una habilidad en particular, como la lectura. Por todo lo expuesto, una característica distintiva del ESP es el diseño de materiales pedagógicos específicos para cada disciplina, que reflejen las particularidades del lenguaje en cada contexto disciplinar.

Referentes en el área han señalado que el lenguaje, y su manifestación en los distintos géneros, es una de las características distintivas de cada disciplina (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Swales, 1990; Tusting y Barton, 2016). Por esta razón, numerosas investigaciones se han enfocado en el análisis lingüístico de los géneros con fines pedagógicos (Basturkmen, 2003; Bhatia, 1993, 2008b; Carkin, 2005; Curry y Lillis, 2004; Dudley-Evans y St John, 1998; Hamp-Lyons, 2011; Hinkel, 2011; Hyland, 2002; Hyland y Hamp-Lyons, 2002; Master, 2005; Nesi, 2013; Paltridge y Starfield, 2011; Swales, 1990, 2004, entre otros). En esta línea investigativa un enfoque privilegiado ha sido tradicionalmente el análisis de los géneros.

Los primeros estudios de los géneros se centraron principalmente en el análisis lingüístico de los textos, asignándole un rol secundario al estudio del contexto donde los géneros circulan y se producen (Bhatia, 1993; Swales, 1990). Sin embargo, en estudios más recientes, el contexto ha adquirido un rol central y se han considerado tanto los aspectos internos de los textos como los as-

⁷ Primer Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y Tercer Congreso sobre Educación (UNRC).

pectos externos (Bhatia, 2017). Entre los autores pioneros y referentes, Bhatia ha sido posiblemente el principal crítico a los enfoques centrados en el análisis lingüístico. Bhatia (2017) sostiene que los estudios lingüísticos son importantes pero no suficientes para conocer y comprender la dinámica del uso situado de los géneros. El autor argumenta que los estudios de género deben apoyarse en la interpretación de los contextos culturales e institucionales donde se concretan las prácticas disciplinares. Así pues, una preocupación central debe ser comprender las complejas realidades de las comunidades disciplinares e institucionales, explorando y discutiendo los modos de pensar, la historia, las creencias, los objetivos, y las circunstancias que determinan la construcción y uso de los géneros (Bhatia, 2004, 2017). De esto se desprende la importancia de abordar, inclusive, los aspectos socio-culturales implícitos ligados a los supuestos que los miembros de una cultura disciplinar ponen en juego cuando construyen e interpretan los géneros (Bhatia, 2017).

Como alternativa a los estudios lingüísticos, Bhatia (2008b, 2010, 2012, 2017) propone el análisis crítico de los géneros, centrado particularmente en sus factores externos tales como sus condiciones de producción y recepción, sus propósitos, las convenciones que determinan sus usos y las prácticas profesionales que se llevan a cabo en la cultura de la profesión, disciplina o institución donde los géneros se emplean (Bhatia, 2017). Así, el autor pone especial énfasis en el contexto como objeto de estudio, aspecto crítico para la comunicación y construcción de las comunidades disciplinares. El modelo desarrollado por Bhatia propone que el lenguaje funciona simultáneamente en espacios culturales disciplinares, socio-pragmáticos y textuales, y en cuatro niveles, que se disponen desde lo más general y macro hasta lo más específico y micro: la cultura profesional, la práctica profesional, el género, y el texto. Cada uno de estos niveles supone diferentes focos y enfoques de análisis, desde los factores que influyen en la textualización de los géneros hacia los rasgos lingüísticos.

Desde el análisis crítico de los géneros, las actividades institucionales y la comunicación mediada por los géneros implica no solo conocer las características semánticas, léxico-gramaticales y discursivas de los textos, sino también comprender las razones por las cuales los miembros de una comunidad disciplinar se comunican de una determinada manera. Entender estos aspectos requiere un conocimiento específico de cómo los miembros de una disciplina conciben y conceptualizan sus prácticas disciplinares y cómo las comunican para lograr sus objetivos (Bhatia, 2017). Bhatia (2017) no es el único autor que defiende esta postura. Referentes en el área como Hyland (2000) también señalan la necesidad de no ignorar el contexto para un análisis del lenguaje socialmente situado. El marco teórico-metodológico propuesto por Bhatia, desde nuestra perspectiva, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas muy pertinentes para la investigación en el área de Lenguas con fines específicos, pues innova las vertientes tradicionales de análisis de los géneros que permiten conocer y comprender las culturas disciplinares en contextos académicos. En esta dirección, resulta necesario estudiar de manera crítica las culturas disciplinares.

Como hemos planteado anteriormente, en la universidad el contexto disciplinar es fundamental, dado que determina los distintos aspectos que atraviesan la enseñanza, el aprendizaje y la innovación curricular. Por ejemplo, Monereo y Pozo (2003) señalan que ciertos aspectos de la metodología de enseñanza están fuertemente determinados por la epistemología propia de cada campo disciplinar. Becher (1994), referente en el área, promueve el análisis de las disciplinas como objeto de estudio y argumenta que las diferencias disciplinares tienen importantes consecuencias en las investigaciones que se llevan a cabo en la universidad, en las prácticas y en las políticas universitarias.

Es bien sabido que las disciplinas se distinguen por sus características epistemológicas, como la naturaleza del conocimiento, los conceptos, las prácticas metodológicas, y los objetivos (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Gianella, 2002, 2006; Tusting y Barton, 2016). No obstante, no suponen una idealización de entidades abstractas, estáticas, homogéneas y universales, pues también

se constituyen como grupos sociales institucionalizados en determinados contextos. Tal lo afirmado por Becher (1994), Becher y Trowler (2001), en la práctica se entrelazan los aspectos culturales, sociales, institucionales e históricos y la epistemología disciplinar, construyendo la identidad y el ethos de cada disciplina. Dicha interconexión es una relación mutua dado que la epistemología, en gran medida, se constituye y se concreta socialmente, y al mismo tiempo esta constitución social del conocimiento tiene un efecto recíproco en las culturas a partir de las cuales se origina. A fines investigativos, para lograr una mirada integral de las disciplinas como objeto de estudio, es conveniente distinguir su naturaleza epistemológica de sus aspectos sociales (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Trowler, 2014a). Siguiendo la mentada metáfora de Becher y Trowler, es necesario estudiar tanto los territorios (naturaleza epistemológica) como las tribus (aspectos sociales) que caracterizan a las disciplinas.

Dado el constante cambio del conocimiento y las vertientes intelectuales que van emergiendo conforme a la dinámica de la realidad, el estudio de la naturaleza epistemológica de las disciplinas se fundamenta en la necesidad de ordenarlas conceptualmente según modelos propuestos en la literatura. La conceptualización de las disciplinas cobra especial relevancia en el contexto actual, caracterizado por múltiples fuerzas sociales, políticas y económicas que impregnan la universidad como institución, la cual ha estado transitando profundos cambios en el mundo (Monereo y Pozo, 2003; Trowler, Saunders, y Bamber, 2012). Entre los cambios más significativos, Monereo y Pozo (2003) señalan la estructura y organización, el funcionamiento, las políticas institucionales, y los planes de estudio. Esta realidad, argumentan los autores, conlleva transformaciones en la sociedad y, por lo tanto, en el conocimiento y su gestión social. De este modo, en las disciplinas el saber es cada vez más complejo, fragmentado, especializado e inabarcable (Monereo y Pozo, 2003).

El sistema de educación superior en Argentina se hace eco de estos cambios que se están produciendo en el escenario internacional; y la UNRC en particular refleja este proceso de continuas transformaciones. Este momento de coyuntura lleva a la necesidad de reflexionar y redefinir la noción de disciplina en el contexto actual. Por otra parte, considerar el aspecto social de las disciplinas implica atender al espacio institucional donde se concretan, más allá de la naturaleza epistemológica. Desde esta mirada, adquiere importancia la institución académica y la manera en que su estructura y organización determinan un momento y un lugar particular en la configuración cultural de las disciplinas. Al respecto, autores como Hyland (2000), Becher y Trowler (2001), Tusting y Barton (2016) sostienen que las comunidades disciplinares están fuertemente determinadas por una historia colectiva, objetivos en común, y prácticas rutinarias en diferentes instituciones. Esta dinámica se refleja en la configuración de la UNRC, más compleja y diversa en la actualidad.

En este trabajo presentamos avances de nuestro proyecto de investigación⁸, cuyo objetivo principal es caracterizar las culturas disciplinares en el contexto de la UNRC. Continuamos la línea investigativa fundacional de Becher y Trowler (2001), indagamos distintas propuestas de conceptualización de la noción de ‘disciplina’, abordamos el análisis de la naturaleza epistemológica de las diferentes disciplinas en las que nos desempeñamos como docentes, y exploramos sus características culturales. Todo esto, afirman los autores, influye en las prácticas académicas en las que los docentes nos involucramos rutinariamente, que asumimos a medida que vamos (re)construyendo las culturas disciplinares. En consonancia con el trabajo señero de Becher y Trowler, no pretendemos determinar una correspondencia taxativa entre las culturas y epistemologías disciplinares, y sobresimplificar la relación. Nuestro interés se orienta en buscar criterios que nos permitan un ordenamiento general

8 ‘Culturas disciplinares en la educación superior: características epistemológicas y creencias sobre la enseñanza y la naturaleza de las disciplinas’ (Res. N° 083/2020, N° 026/2022 - SeCyT - UNRC).

y así identificar, desde un análisis exploratorio, aspectos culturales y epistemológicos de las disciplinas para comprender nuestro contexto de enseñanza.

A partir de una revisión bibliográfica de trabajos señeros y de nuestra síntesis y construcción conceptual, hemos avanzado en la conceptualización, caracterización y ordenamiento de las culturas disciplinares. En este trabajo, argumentamos sobre la importancia de las disciplinas académicas en la universidad, describimos el recorrido conceptual que hemos transitado hacia nuestra definición de cultura disciplinar y las principales dimensiones que sustentan las propuestas de conceptualización identificadas en la literatura. Del mismo modo, delineamos el trabajo conceptual que hemos realizado hacia los principales esquemas de clasificación de las disciplinas. Todo esto nos permitirá caracterizar las culturas disciplinares en el contexto de la UNRC.

Hacia una conceptualización de cultura disciplinar

Diferentes autores han señalado la complejidad que supone la definición del concepto ‘disciplina’ (Becher y Trowler, 2001; Kreber, 2009; Krishnan, 2009; Winchester, 1986). Entre las principales dificultades se puede mencionar que: a) es una palabra polisémica; b) las disciplinas no son entidades totalmente homogéneas dado que representan entidades dinámicas y cambiantes; c) las disciplinas son muy diferentes entre sí, involucran diversos aspectos y dimensiones, y se caracterizan por su propia historia, trayectoria y vida institucional; d) pueden existir límites difusos, casos fronterizos y superposición entre algunas disciplinas; e) pueden surgir nuevas corrientes intelectuales que se van conformando como disciplinas; f) existen interconexiones entre disciplinas que se manifiestan en la interdisciplinariedad.

Sumado a las dificultades señaladas en la literatura, debemos añadir, a partir de nuestra experiencia en este recorrido conceptual, que ha habido escasa investigación e insuficiente desarrollo teórico en Argentina. Por otra parte, la literatura internacional es muy dispersa y fragmentada, dado que se ha desarrollado desde diversas comunidades académicas (por ej., la educación superior, la psicología, la sociología, la lingüística aplicada). Debido al escaso diálogo entre las distintas corrientes intelectuales, no se han consensuado completamente, hasta lo que sabemos, las herramientas conceptuales, las definiciones teóricas y la terminología.

Pese a la complejidad y diversidad advertida en la literatura, se han propuesto distintas definiciones que intentan sistematizar conceptualmente la noción de *disciplina*, cada una centrada en diferentes criterios de conceptualización. Entre las variadas propuestas, nos interesa destacar la definición de Trowler (2014a, 2014b), dado que, creemos, es la más aproximada a los objetivos de nuestro estudio. Trowler, especialista en educación superior, define las disciplinas como

reservorios de formas de conocer las cuales, en combinación dinámica con otros fenómenos estructurales, pueden condicionar las prácticas de comportamiento, tipos de discursos, formas de pensar, procedimientos, respuestas emocionales y motivaciones. En conjunto, esta constelación de factores conduce a disposiciones estructuradas para los especialistas quienes, en combinación con fuerzas externas, las transforman en diferentes prácticas en contextos específicos⁹ (Trowler, 2014b, p. 1728).

Esta definición refleja el complejo entramado de factores que se entrelazan en la configuración de cada disciplina. Para superar dicha complejidad conceptual, consideramos oportuno identificar y comenzar a trazar las características más distintivas que han sido señaladas por diferentes autores

9 Traducción propia de las autoras.

(Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Gee, 2005, 2015; Gianella, 2002, 2006; Krishnan, 2009; Kucer, 2014; López-Bonilla, 2013; Monereo y Pozo, 2003; Tusting y Barton, 2016). De acuerdo a los especialistas, las disciplinas se caracterizan por factores de distinta naturaleza, tales como:

- Epistemología (naturaleza, construcción y validación del conocimiento)
- Carácter social (grupos sociales institucionalizados en contextos específicos)
- Historia y tradición intelectual
- Metodología de enseñanza
- Métodos de control
- Teorías y conceptos que organizan el conocimiento acumulado
- Terminologías específicas o lenguaje técnico específico
- Audiencias particulares, identidades sociales propias, relaciones interpersonales e institucionales
- Modos y normas (tácitas y explícitas) de: a) delimitar objetos particulares de investigación, b) ver la realidad; c) hacer y pensar («anteojos» con los cuales y a través de los cuales se observa la realidad); d) construir y comunicar el conocimiento especializado acumulado; e) determinar prácticas estabilizadoras y simbólicas (por ej., los géneros); f) atribuir valores a las prácticas (por ej., enseñanza); g) usar y darle significado al lenguaje (prácticas discursivas); h) emplear la lectura y la escritura como prácticas de alfabetización (formas de leer y escribir).

Hasta aquí nos hemos ocupado del concepto *disciplina*. Ahora bien, considerando que nuestra práctica docente se circunscribe específicamente al sistema de educación superior, la denominación ‘disciplina’ resulta demasiado amplia, por lo que es preciso delimitar aún más el concepto, añadiendo el calificativo ‘académica’. Por ello, a fin de deslindar el término de otros significados que exceden nuestro trabajo, es necesario referirse a las ‘disciplinas académicas’. Teniendo en cuenta los diferentes rasgos que definen su naturaleza, es posible comenzar a pensar conceptualmente la noción a partir de tres dimensiones principales: epistemológica, socio-cultural, institucional. Cada una permite sistematizar la definición de ‘disciplinas académicas’ desde distintas perspectivas: como ramas del conocimiento, como culturas, y como ejes organizadores de la práctica académica y la vida institucional en las universidades (ver Anexo 2).

De este modo, la definición tradicional de ‘disciplinas académicas’ —áreas, cuerpos o ramas especializadas que permiten organizar y enseñar el conocimiento— no es suficiente para capturar la compleja red de rasgos que las definen como entidades culturales e institucionales y como fenómeno de investigación. Por esta razón, en nuestro recorrido conceptual, advertimos la necesidad de adoptar un término que pueda integrar simultáneamente las dimensiones epistemológica, socio-cultural, e institucional, de modo que podamos avanzar teóricamente en nuestro objeto de estudio.

Adhiriendo a la tesis central de Becher (1981, 1989, 1994), Becher y Trowler (2001), Trowler (2014a), Trowler y otros (2012), adoptamos el concepto de *cultura disciplinar*. Creemos que el término sintetiza conceptualmente, de manera más precisa, las tres dimensiones que señalamos anteriormente. De acuerdo a Becher y Trowler, las disciplinas están determinadas por un momento histórico específico, un país, y una institución. Se manifiestan cultural y socialmente, con una identidad particular, en espacios específicos. Representan comunidades disciplinares caracterizadas por elementos culturales particulares: tradiciones, costumbres y prácticas, conocimiento, creencias,

valores, moral, reglas de conducta, actitudes, convenciones lingüísticas y simbólicas, y significados compartidos. Es por esta complejidad de factores que se emplean en la literatura distintas metáforas con asociaciones geopolíticas para referirse a las disciplinas académicas, tales como ‘campos, áreas, comunidades, fronteras, reinos, feudos, silos, imperios, mapas, territorios, inmigrantes, tribus’ (Becher, 1981, 1994; Becher y Trowler, 2001; Krishnan, 2009; Trowler, 2014b; Trowler y otros, 2012).

Por lo expuesto, podemos decir que el término ‘culturas disciplinares’ integra, de manera sintética, los tres componentes medulares que configuran la esencia de cada disciplina académica en las universidades: las características epistemológicas, los factores socio-culturales, y los elementos institucionales.

Posibles agrupamientos de las disciplinas

La agrupación de las disciplinas académicas ha sido tema de interés tanto en la literatura sobre las disciplinas como en la organización de distintas instituciones académicas orientadas a la ciencia y a la educación a nivel nacional (por ej., CONICET, SPU, CVar, Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, UNRC) e internacional (por ej., UNESCO). Estas clasificaciones resultan en esquemas organizados en grupos que representan, mediante denominaciones específicas, agrupamientos de las disciplinas en «grandes áreas» (CONICET), «campos» (UNESCO), «cobertura temática» (<https://biblioteca.mincyt.gob.ar/>), y «rótulos amplios» (Neumann, Parry, y Becher, 2002). Sin desatender la individualidad de cada disciplina académica e incluso las divisiones internas en sub-disciplinas o especialidades, el agrupamiento ofrece un ordenamiento que nos permite abordar el estudio de las disciplinas académicas de manera sistemática y teóricamente fundada, pues cada sistema de clasificación representa un esquema conceptual desde donde posicionarnos para describir y explicar diferencias y similitudes entre las disciplinas que estudiamos, en las cuales nos desempeñamos como docentes.

Las distintas propuestas de clasificación han sido diseñadas para agrupar las disciplinas de acuerdo a taxonomías sustentadas en criterios de distinta naturaleza: dimensión epistemológica, ontológica y gnoseológica (Bunge, 2011; Gianella, 2002, 2006; Kagan 2009); dimensión basada en el grado de desarrollo de paradigmas y el nivel de consenso en cada disciplina (Biglan, 1973a, 1973b); dimensión cognitiva y educativa desde la perspectiva del aprendizaje y el alumno (Kolb, 1981); dimensión relacionada con la aplicación de las disciplinas (Bunge, 2011; Gianella, 2002, 2006); dimensión psicológica centrada en los estudiantes (Smart, Feldman, y Ethington, 2000); dimensión social y cultural (Becher, 1981, 1989, 1994). Los supuestos que subyacen a las clasificaciones, como señala Gianella (2002), varían de acuerdo a las propiedades y las perspectivas que se desean privilegiar en cada esquema de clasificación. Estos sistemas de clasificación se hacen con fines prácticos y tienen aplicaciones muy útiles no solo para la enseñanza y el aprendizaje sino también para la investigación y las políticas institucionales (Neumann y otros, 2002; Becher y Trowler, 2001).

Muchos de los esquemas de clasificación propuestos en la literatura se basan en supuestos relacionados con el conocimiento y con la investigación, es decir con características epistemológicas y cognitivas. Por el contrario, sostienen Becher y Trowler (2001), las dimensiones empleadas para clasificar las disciplinas académicas según sus características socio-culturales no han sido abordadas exhaustivamente. No obstante, si tomamos como referencia las distintas denominaciones que se emplean para referirse a las disciplinas, siendo los modos paradigmáticos ‘culturas’ (Becher, 1981, 1994; Becher y Trowler, 2001; Bhatia, 2004, 2017; Hyland, 2000), ‘tribus’ (Becher y Trowler, 2001; Trowler y otros, 2012) y ‘comunidades discursivas’ (Swales, 1990, 2016), es posible desglosar ciertos elementos sociales y culturales que las caracterizan. Todas estas conceptualizaciones están

atravesadas, como ya hemos señalado, por una compleja trama de elementos vinculados culturalmente: creencias, convenciones, normas, valores, actitudes, tradiciones, motivaciones, ideologías y modos de actuar y de pensar que se asumen a partir de prácticas recurrentes entre un grupo de personas en un determinado lugar (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Hyland, 2000; Trowler, 2012a, 2012b, 2014b; Tusting y Barton, 2016). Es en este sentido, precisamente, que defendemos el término ‘culturas disciplinares’.

En nuestra revisión de la literatura especializada, hemos advertido algunas dificultades. Dada la diversidad de agrupamientos, encontramos cierta superposición conceptual y variedad terminológica, posiblemente debido al escaso diálogo entre los distintos autores, tal como señalamos anteriormente. Por otra parte, existen categorías híbridas, es decir casos intermedios de disciplinas que se sitúan a medio camino entre dos grupos (Bunge, 2011; Zuckerman y Merton, 1971). También cabe señalar que algunas disciplinas tienen una categoría primaria y una categoría secundaria (Smart y otros, 2000). Asimismo, debe considerarse que no todas las disciplinas académicas pueden agruparse en categorías dicotómicas (por ej., ‘duras vs blandas, puras vs aplicadas’) sino que es necesario conceptualizarlas a lo largo de un continuum que las ordene a partir de una graduación y no en divisiones rígidas. Por todo lo expuesto, entonces, resta posicionarnos conceptualmente y escoger los esquemas más apropiados para agrupar las 22 disciplinas en las que dictamos cursos de inglés con fines específicos en la UNRC, tarea en la que trabajaremos en la próxima etapa de nuestro proyecto de investigación.

Reflexiones finales

El principal objetivo de nuestro trabajo es comprender las culturas disciplinares en el contexto de la UNRC. Desde esta perspectiva, las etapas de nuestro estudio y los avances que hemos presentado en este trabajo constituyen un punto de partida fundamental para abordar el análisis de la naturaleza epistemológica y las características culturales de las disciplinas en la UNRC. Según Becher y Trowler (2001), ambas características impactan, en mayor o menor medida, en las prácticas académicas en las que los docentes nos involucramos rutinariamente y en las maneras de hacer las cosas, que asumimos a medida que vamos (re)construyendo las culturas disciplinares. Al respecto, es importante señalar que la pertinencia del enfoque de investigación que proponemos del cual se desprende este trabajo, como argumenta Trowler (2014b), radica fundamentalmente en atender problemáticas puntuales para aplicaciones específicas en un contexto particular.

La caracterización de las disciplinas en la UNRC redundará en un mayor y mejor conocimiento de nuestro contexto y nos permitirá construir un marco interpretativo de referencia para su uso en nuestra universidad. Se espera que dicho marco de interpretación pueda ofrecer herramientas conceptuales y categorías para sustentar al menos tres componentes centrales en el contexto universitario: nuestra práctica docente en cursos de inglés con fines específicos en 31 carreras de grado (22 disciplinas) de la UNRC y en diversas carreras de posgrado; futuros estudios de géneros centrados en aspectos lingüísticos, retóricos y discursivos de los distintos textos que circulan en la universidad; y futuras investigaciones en diversas áreas de la educación superior que deban considerar diferencias disciplinares en estudios cualitativos y cuantitativos (por ej., controlar o eliminar estadísticamente efectos de las variables disciplinares en el análisis de datos) (Braxton y Hargens, 1996).

En síntesis, los aportes de nuestro estudio pueden ofrecer un marco de interpretación muy valioso para abordar de manera más sistemática, y contextualizada, tanto la práctica como el estudio de la alfabetización académica en la universidad, y también la gestión de políticas institucionales y

propuestas innovadoras que respondan a la demanda de un currículo más flexible e interdisciplinario en la universidad del siglo XXI.

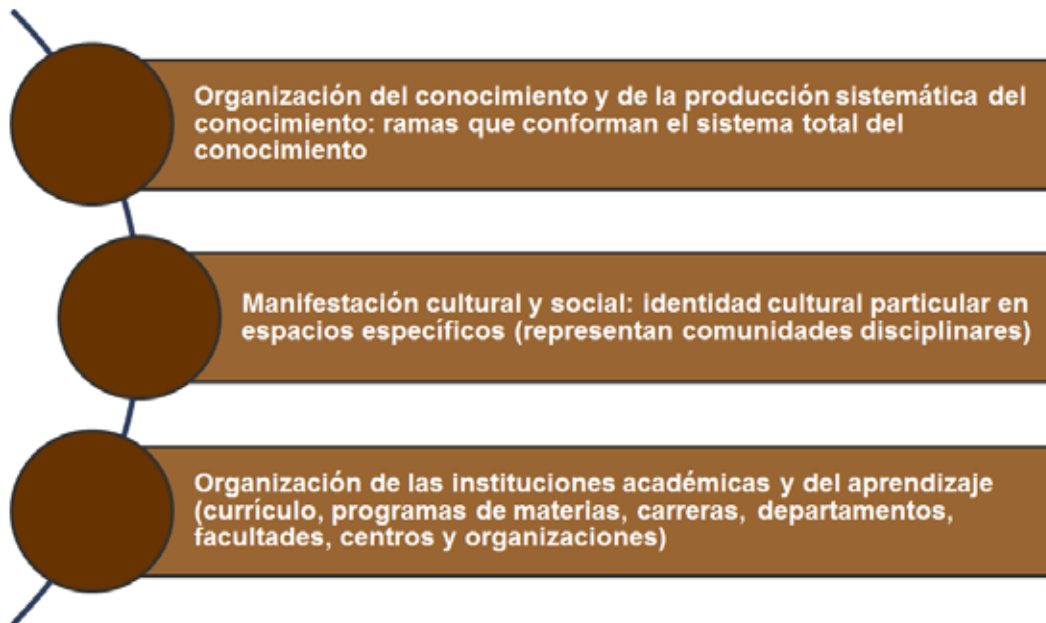
Anexo 1

Carreras y disciplinas en las cuales las autoras se desempeñan como docentes

Facultad	Carreras	Disciplinas
Facultad de Ciencias Humanas	Profesorado de Educación Física	Educación Física
	Licenciatura en Educación Física	
	Licenciatura en Psicopedagogía	Psicopedagogía
	Licenciatura en Educación Especial	Educación Especial
	Licenciatura en Educación Inicial	Educación Inicial
	Licenciatura en Filosofía	Filosofía
	Licenciatura en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
	Profesorado de Historia	Historia
	Licenciatura en Historia	
	Licenciatura en Geografía	Geografía
	Comunicación Social	Ciencias de la Comunicación
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación		
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales	Licenciatura en Ciencias de la Computación	Ciencias de la Computación
	Profesorado en Ciencias de la Computación	
	Analista en Computación	
	Profesorado en Matemáticas	Matemáticas
	Licenciatura en Matemáticas	
	Microbiología	Microbiología
	Licenciatura en Geología	Geología
	Licenciatura en Química	Química
	Profesorado en Química	
	Analista Químico	
	Licenciatura en Ciencias Biológicas	Biología
	Licenciatura en Física	Física
Profesorado en Física		
Facultad de Ingeniería	Ingeniería Química	Ingeniería Química
	Ingeniería Mecánica	Ingeniería Mecánica
	Ingeniería Electricista	Ingeniería Electricista
	Ingeniería en Telecomunicaciones	Ingeniería en Telecomunicaciones
Facultad de Agronomía y Veterinaria	Ingeniería Agronómica	Ingeniería Agronómica
	Medicina Veterinaria	Medicina Veterinaria

Anexo 2

Tres dimensiones principales para la conceptualización de las disciplinas académicas



Referencias bibliográficas

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Basturkmen, H. (2003). «Specificity and ESP course design» in *RELC*, 34, 1, pp. 48-63.
- Basturkmen, H., y Elder, C. (2004). The practice of LSP. En Davies, A. y Elder, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics* (pp. 673-694). Malden, Estados Unidos: Blackwell.
- Becher, T. (1981). «Towards a definition of disciplinary cultures» in *Studies in Higher Education*, 6, 2, pp. 109-122.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Becher, T. (1994). «The significance of disciplinary differences» in *Studies in Higher Education*, 19, 2, pp. 151-161.
- Becher, T., y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. (2da ed). Buckingham: Open University Press/SRHE. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Belcher, D. (2004). «Trends in teaching English for specific purposes» in *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 165-186.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). Integrating research methods. En Bhatia, V. *Worlds of written discourse. A genre-based view* (pp. 155-181). Londres, Inglaterra: Continuum International.

- Bhatia, V. K. (2008a). «Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos» en *Revista Signos*, 41, 67, pp. 157-176.
- Bhatia, V. K. (2008b). Towards critical genre analysis. En Bhatia, V. K., Flowerdew, J., y Jones, R. H. (Eds.). *Advances in discourse studies* (pp. 166-177). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Bhatia, V. K. (2010). «Interdiscursivity in professional communication» in *Discourse & Communication*, 21, 1, pp. 32-50.
- Bhatia, V. K. (2012). «Critical reflections on genre analysis» in *Ibérica*, 24, pp. 17-28.
- Bhatia, V. K. (2017). «Genre analysis and beyond. Towards critical genre analysis» in Bhatia, V. K. *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice* (pp. 3-17). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Biglan, A. (1973a). «The characteristics of subject matter in different scientific areas» in *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 195-203.
- Biglan, A. (1973b). «Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments» in *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 204-213.
- Braxton, J., y Hargens, L. (1996). «Variation among academic disciplines: analytical frameworks and research» in Smart, J. (Ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. (Vol. XI, pp. 1-46). Nueva York, Estados Unidos: Agathon Press.
- Bunge, M. (2011). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Carkin, S. (2005). «English for academic purposes» in Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 85-98). Londres: Routledge.
- Curry, M., y Lillis, T. (2004). «Multilingual scholars and the imperative to publish in English: negotiating interests, demands, and rewards» in *TESOL Quarterly*, 38, 4, pp. 663-688.
- Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Gee, J. (2005). «The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social» in Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (Eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 177-193). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Gee, J. (2015). «The new literacy studies» in Rowsell, J. y Pahl, K. (Eds.). *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Gianella, A. (2002). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia* (5ta ed.): La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Gianella, A. (2006). «Las disciplinas científicas y sus relaciones» in *Anales de la Educación Común*, 3, pp. 74-83.
- Hamp-Lyons, L. (2011). «English for academic purposes» in Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 89-105). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hinkel, E. (2011). «What research on second language writing tells us and what it doesn't» in Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 523-538). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex, Inglaterra: Pearson Education.

- Hyland, K. (2002). «Specificity revisited: how far should we go now?» in *English for Specific Purposes*, 21, 4, pp. 385-395.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002). «EAP: issues and directions» in *Journal of English for Academic Purposes*, 1, pp. 1-12.
- Hyland, K., y Wong, L. C. (2019). «Introduction » in Hyland, K. y Wong, L. C. (Eds.), *Specialised English. New directions in ESP and EAP research and practice* (pp. 1-5). Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Johns, A. M., y Swales, J. (2002). «Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives » in *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 1, pp. 13-28.
- Kagan, J. (2009). *The three cultures. Natural sciences, social sciences, and the humanities in the 21st century*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Inc.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Kreber, C. (2009). (Ed.). *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. Southampton, Inglaterra: University of Southampton. National Centre for Research Methods.
- López-Bonilla, G. (2013). «Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades » in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 57, pp. 383-412.
- Martínez, I. (2011). «Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: using authentic and specific materials in EAP writing instruction » in *Iberica*, 21, pp. 31-48.
- Master, P. (2005). «Research in English for specific purposes » in Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 99-115). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). «La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos» en Monereo, C. y Pozo, J.I (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Nesi, H. (2013). «ESP and corpus studies» in Paltridge, B. y Starfield, S. (Eds.). *The handbook of English for specific purposes* (pp. 407-426). Boston, Estados Unidos: Wiley-Blackwell.
- Neumann, R., Parry, S., y Becher, T. (2002). «Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis» in *Studies in Higher Education*, 27, 4, pp. 405-417.
- Paltridge, B., y Starfield, S. (2011). «Research in English for specific purposes» in Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp. 106-121). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Paltridge, B., y Starfield, S. (2017). «English for specific purposes» in Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. III, pp. 56-67). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Smart, J., Feldman, K.A., y Ethington, C.A. (2000). *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty*. Nashville, Estados Unidos: Vanderbilt University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2000). «Languages for specific purposes» in *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 59-76.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and applications*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2016). «Reflections on the concept of discourse community» in *ASp*[Online], 69, pp. 7-19. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/asp/4774?lang=en>
- Trowler, P. (2012a). «Disciplines and interdisciplinarity: conceptual groundwork» in Trowler, P. Saunders, M. y Bamber, V. (Eds.). *Tribes and territories in the 21st century: rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 5-29). Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Trowler, P. (2012b). «Disciplines and academic practices» in Trowler, P. Saunders, M y Bamber, V. (Eds.). *Tribes and territories in the 21st century: rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 30-38). Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Trowler, P. (2014a). «Academic tribes and territories: the theoretical trajectory» in *Osterreichische Zeitschrift fur Geschichtswissenschaften*, 25, 3, pp. 17-26.
- Trowler, P. (2014b). «Depicting and researching disciplines: strong and moderate essentialist approaches» in *Studies in Higher Education*, 39, 10, pp. 1720-1731.
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and territories in the 21st century: rethinking the significance of disciplines in higher education*. Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Tusting, K., y Barton, D. (2016). «Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education» in *Ibérica*, 32, pp. 15-34.
- Winchester, I. (1986). «On disciplines» in *Interchange*, 17, 2, pp. 178-185.
- Zuckerman, H., y Merton, R. (1971). «Patterns of evaluation in science: institutionalization, structure and functions of the referee system» in *Minerva*, 9, 1, pp. 66-100.

Importancia curricular de la Bioética en la formación del Licenciado en Ciencias Biológicas de la UNRC

María Isabel Ortiz¹, Ivana Simone², Analía Príncipe³ y Matías Pellegrino⁴

Resumen

La biotecnología, la física nuclear y la informática contribuyen a la más trascendental revolución científica de los tiempos modernos, cuyo desafío más importante es favorecer la convergencia entre la ciencia y la ética. El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas (UNRC) contempla algunos contenidos relacionados a bioética, pero de manera fragmentada e insuficiente. Partiendo de estas premisas y con el propósito de desarrollar estrategias educativas que fortalezcan la incorporación de la bioética en el diseño curricular de Licenciatura en Biología, elaboramos un proyecto de innovación educativa, que consistió en la implementación del curso extracurricular de grado 'Bioética y Ciencias de la vida'. La innovación tuvo por objetivo despertar el interés de los estudiantes por los dilemas bioéticos, favorecer el desarrollo de actitudes responsables y promover valores desde una perspectiva integral, científica y humanística. Los contenidos y la metodología empleada brindaron un marco teórico de referencia para que los estudiantes pudieran enfrentarse a diferentes dilemas sobre cómo garantizar el respeto a la dignidad, integridad e identidad del hombre y cómo asegurar el bienestar de los animales empleados en investigación y docencia. La

1 María Isabel Ortiz: Dra Cs Biológicas; Prof. Adjunta Exclusiva Genética General, UNRC; mortiz@exa.unrc.edu.ar

2 Ivana Simone: Dra Cs Biológicas; JTP Semiexclusiva Genética General, UNRC; isimone@exa.unrc.edu.ar

3 Analía Príncipe: Dra Cs Biológicas; JTP Semiexclusiva Genética General, UNRC; aprincipe@exa.unrc.edu.ar

4 Matías Pellegrino: Dr Cs Biológicas; JTP Semiexclusivo Genética General, UNRC; mpellegrino@exa.unrc.edu.ar

implementación de esta experiencia piloto durante cinco años permitió visibilizar la importancia de la bioética en la formación del biólogo, lo que condujo a la Comisión Curricular Permanente de la Licenciatura en Ciencias Biológicas a incorporar nuestro curso Bioética y Ciencias de la Vida como asignatura obligatoria.

Palabras clave: Bioética - Ciencias Biológicas - Innovación curricular - Educación Superior.

Abstract

Biotechnology, nuclear physics and computer science have brought about the greatest scientific revolution of modern times, with its most important challenge being to foster the convergence of science and ethics. Some content related to bioethics was included in the curriculum of the biology degree (UNRC), but in a fragmented and insufficient manner. On the basis of these premises and with the aim of developing educational strategies that strengthen the need to incorporate bioethics in the Biology curriculum design, we developed an educational innovation project, which consisted in the implementation of an extracurricular undergraduate course entitled “Bioethics and Life Sciences”. The purpose of this innovation project was to stimulate students’ interest in bioethical dilemmas and encourage them to develop responsible attitudes that promote values from an integral, scientific and humanistic perspective. The contents and methodology used throughout this course provided a theoretical framework that helped students to confront the dilemmas concerning how to guarantee respect for the dignity, integrity and identity of the human being, as well as how to safeguard the welfare of animals used for research and teaching purposes. The implementation of this five-year pilot experience has emphasized the importance of including Bioethics in the training of biologists, which as a final result, has led the Permanent Curricular Commission of the Bachelor of Biological Sciences to incorporate our course “Bioethics and Life Sciences” as a compulsory subject.

Keywords: Bioethics - Biological Sciences - Curricular innovation - Higher education.

Introducción

La biotecnología, la física nuclear y la informática contribuyen a la más trascendental revolución científica de los tiempos modernos, cuyo desafío más importante es favorecer la convergencia entre la ciencia y la ética. En investigación, las díadas ‘objetividad–subjetividad’, ‘validez–invalidez’, ‘verdad–error’ son planteadas generalmente desde una perspectiva epistemológica, pero también es necesario que sean esbozadas desde la ética. La bioética ha puesto de manifiesto la necesidad y urgencia de una reflexión capaz de dar cuenta de esa nueva realidad. Desde sus comienzos hasta nuestros días, ha tenido un crecimiento importante, con un doble desafío: constituirse y desarrollarse como discurso social y conformarse como un saber disciplinar. Las múltiples crisis sociales y ambientales necesitan que la bioética se integre a la educación superior. La formación de un científico y/o profesional, debe incluir la formación en valores. En este sentido, consideramos que esta perspectiva de análisis debe estar presente en la universidad del siglo XXI, haciéndose eco de la sociedad pluralista a la que pertenece. Dicho compromiso requiere por un lado de una mirada atenta a las demandas de la sociedad tanto en ámbito local, regional como global y por otro; una reflexión constante acerca de la formación profesional que la universidad quiere y debe ofrecer (Abad Migueles, 2016; Gaytán Guía, 2017; Pell del Rio et al., 2018; Romero et al., 2016; UNESCO, 1996, 2008).

El plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UNRC, acorde a lo exigido por los estándares del Ministerio de Educación de la Nación, vigentes en 2014, incorpora algunos contenidos relacionados a bioética, pero de manera fragmentada e insuficiente.

Partiendo de estas premisas y con el propósito de desarrollar estrategias educativas que promuevan la incorporación de la bioética en el diseño curricular de la Licenciatura en Ciencias Biológicas elaboramos el proyecto de innovación educativa 'Bioética y Ciencias de la vida'.

Acerca del proyecto de innovación educativa: curso extracurricular de grado Bioética y Ciencias de la vida

Como docentes de la asignatura Genética General (Prof. y Lic. en Cs. Biológicas y Microbiología, Departamento de Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto) y coordinadores responsables del dictado del curso de post-grado 'Bioética e Investigación Científica' (Maestría en Biotecnología, Doctorado en Cs. Biológicas y carreras afines, FCEFQyN-UNRC) asumimos el desafío de elaborar el curso extracurricular de grado denominado 'Bioética y Ciencias de la vida', para lo cual nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo? (las estrategias metodológicas), para qué (los propósitos) y ¿para quién? (los destinatarios).

Diagramamos un curso de 55 horas de duración, de carácter no obligatorio, para favorecer la interdisciplinariedad fue destinado a los estudiantes de los últimos años de todas las carreras de grado de la FCEFQyN-UNRC.

Los *objetivos* del curso fueron pensados en términos de promover en los estudiantes determinadas competencias, actitudes y valores. Representaron un importante desafío cognitivo afectivo, porque involucraban tanto habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar, comprender) como habilidades de orden superior (aplicar, analizar, evaluar y crear) (Churches, 2020). A modo de síntesis mencionamos algunos:

- Recuperar un espacio de reflexión que despierte el interés de los estudiantes por los dilemas éticos asociados a la investigación científica y la actividad profesional.
- Conocer e interpretar las normativas internacionales, nacionales y provinciales que garantizan el bienestar del ser humano, el uso y cuidado de los animales y el cuidado del ambiente, durante las investigaciones científicas.
- Analizar el rol y las responsabilidades de los estudiantes como investigadores durante la realización del trabajo final de grado.
- Reflexionar acerca de qué significa una conducta responsable en investigación.
- Revisar la propia escala de valores.

Los *contenidos* fueron seleccionados teniendo en cuenta la necesidad de una bioética fuertemente comprometida con el contexto histórico-social y con el respeto por la pluralidad cultural y moral. Constituyeron un marco teórico de referencia para que los estudiantes pudieran enfrentarse a los diferentes dilemas de cómo garantizar el respeto por la dignidad, la integridad y la identidad del ser humano, cómo cuidar el ambiente y la biodiversidad y cómo asegurar el bienestar de los animales utilizados como modelos experimentales en investigación y docencia.

Los contenidos mínimos, fueron organizados sobre la base de los siguientes ejes estructuradores:

- Eje 1: Concretización de la Bioética como campo de saber. Nociones básicas de las distintas teorías éticas antiguas y modernas. Bioética y Responsabilidad social.
- Eje 2: Dilemas éticos relacionados con el avance de las Ciencias de la vida: investigación con embriones, células madres, eugenesia, organismos modificados genéticamente, patentamiento y comercialización de genes, biopiratería.
- Eje 3: Investigación con seres humanos.
- Eje 4: Utilización de animales en investigación y docencia.
- Eje 5: Ética ambiental, biodiversidad y desarrollo sustentable.
- Eje 6: Investigación universitaria responsable. Desafíos éticos de la actividad profesional. Importancia de los Comités de ética.

Cada eje temático contó con materiales educativos específicos, seleccionados y/o elaborados por el equipo docente, para generar un marco teórico que favorezca la discusión de los diferentes dilemas éticos asociados a la investigación científica y la actividad profesional.

La *metodología* empleada, en concordancia con los objetivos y los contenidos propuestos, fue pensada con el propósito de generar un ámbito participativo, que promoviera la discusión argumentativa de ideas en búsqueda de consensos sustentados en el respeto por los principios democráticos. Se diagramó un programa de actividades, individuales y/o colectivas que podían ser presentadas de forma oral y/o escrita. La estrategia de enseñanza que empleamos con mayor frecuencia fue el análisis de casos, por ser una herramienta muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos. Favorece la reconstrucción de lógicas de pensamiento y acción. En el pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo (Wassermann, 1994). El análisis de casos exige que los estudiantes identifiquen los hechos relevantes y los actores involucrados, definan los dilemas éticos surgidos (conflicto de principios, de derechos, de intereses o de valores, obligaciones profesionales), analicen los hechos y construyan opiniones o puntos de vista en torno al caso, ponderen las opciones y propongan posibles soluciones. Los aproxima a las condiciones de la vida real, los ayuda a desarrollar talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo; los capacita para la confrontación civilizada, la comunicación ágil y efectiva, en definitiva, los prepara ejercer el rol profesional (Merolo y Natale, 2012; Montaner Villalba, 2018). Otras herramientas didácticas utilizadas fueron: presentaciones de material multimedia (PowerPoint, animaciones y videos en línea) y TIC. En este modelo abierto de participación, los docentes guiaron las producciones de los estudiantes, proporcionando los instrumentos requeridos para la discusión, orientando el debate hacia los aspectos más importantes para evitar posiciones simplistas, correlacionando los aportes individuales, ayudándolos a retomar las ideas principales y manteniendo el ritmo de la discusión de tal modo que hubiera un adecuado uso del tiempo. Además, motivaron la participación estimulándolos a reflexionar y expresarse con claridad y mantuvieron el interés de los participantes en las temáticas planteadas, procurando un ambiente cálido dinámico y agradable.

La *evaluación* fue de carácter formativa. Para cada eje temático les propusimos evaluaciones parciales individuales o grupales, orales y/o escritas. En los diferentes encuentros, con el fin de valorar la participación, la reflexión y la conceptualización de los estudiantes, realizamos un seguimiento del trabajo individual o grupal, para lo cual utilizamos instrumentos de observación, de autoevaluación y de registros de la evolución del desempeño. Al finalizar el curso se les requirió la elaboración

de un trabajo final integrador escrito. Los criterios de evaluación aplicados en las distintas instancias fueron:

- Concordancia de las producciones con las consignas propuestas.
- Originalidad y capacidad argumentativa.
- Correcta expresión oral y escrita.
- Respeto por el trabajo interdisciplinario y la pluralidad de ideas y valores.
- Adecuada gestión y utilización de las diferentes fuentes de información o recursos informáticos.

Para la acreditación del curso, fue necesario un 80% de asistencia y la aprobación de las evaluaciones parciales y del trabajo final integrador.

Resultados de la implementación de la propuesta de innovación curricular

Con el propósito de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes que tomaron el curso extracurricular entre los años 2016 y 2021 (aproximadamente entre 10 y 15 alumnos por año) elaboramos una encuesta semiestructurada, con valoraciones cuantitativas y cualitativas. Las preguntas fueron divididas en tres categorías principales:

- Motivación y expectativas para inscribirse en el curso.
- Fortalezas y Debilidades del curso.
- Impacto del curso en la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de formarse en este tipo de disciplinas.

Acorde a lo esperado para un curso extracurricular de grado no obligatorio, los estudiantes se matricularon por iniciativa propia, manifestando la necesidad e importancia de incluir temas de bioética en su formación como futuros profesionales. Con respecto a las expectativas, se evidenció una gran preocupación por temas vinculados a la utilización de animales no humanos en docencia e investigación y a la conservación y ética ambiental. Sin embargo, desconocían y/o subestimaban la relevancia de la bioética en la toma de decisiones durante la planificación y el desarrollo de un protocolo de experimentación o cuáles eran los dilemas éticos más frecuentes en la comunidad científica-tecnológica y su impacto en la sociedad.

En relación a la segunda categoría de preguntas, la principal fortaleza destacada por los estudiantes fue la metodología empleada y la amplitud de los contenidos abordados en los diferentes ejes. El diálogo y el debate propiciaron un conjunto de actitudes y valores como la autonomía, la tolerancia, el respeto por el otro, la humildad, una apertura a lo nuevo, la reflexión sobre la posibilidad de cambio, la toma de decisiones, entre otros. Con respecto a las debilidades, los estudiantes hicieron énfasis en la necesidad de disponer de más tiempo extra clase porque el análisis de casos generalmente demanda un espacio para pensar, para buscar nuevas fuentes de información y para conjeturar o responder al dilema que se plantea.

Con respecto a la tercera categoría de preguntas, el modelo abierto de participación empleado, fundamentalmente el análisis de situaciones reales, llevó a una profunda sensibilización sobre las implicancias que puede tener una conducta científica inadecuada, tanto en la comunidad científica como en la sociedad. La gran mayoría de los estudiantes encuestados modificaron su percepción so-

bre la utilidad de formarse en este tipo de disciplinas; consideraron importante aumentar el tiempo dedicado a estos contenidos, para mejorar su formación profesional.

El análisis de estos resultados constituyó un valioso punto de partida para la autoevaluación por parte del equipo docente, permitiéndonos reestructurar nuestra propuesta educativa con el fin de mejorarla.

Conclusiones

La implementación de nuestro proyecto innovador 'Bioética y Ciencias de la Vida' favoreció la participación y el compromiso de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y en la adquisición de conocimientos y habilidades a partir de actividades que suponen la puesta en juego de saberes, creencias, valores y pautas culturales diversas, lo cual se evidenció en las diversas producciones de los estudiantes. La reflexión bioética debe estar presente en los mecanismos procedimentales para que la toma de decisiones, en los numerosos ámbitos conflictivos de las biociencias, sea lo más adecuada posible. Sin duda, la bioética contribuye a la formación socio-humanista de los futuros egresados, promueve la participación de toda la sociedad en la reflexión moral sobre la ciencia y el impacto de la actividad social sobre el ambiente.

La puesta en práctica de nuestro proyecto innovador ha permitido visibilizar la importancia de la bioética dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas. Cabe destacar que los resultados de esta experiencia piloto condujeron a la incorporación del curso extracurricular de grado 'Bioética y Ciencias de la Vida', por parte de la Comisión Curricular Permanente de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, como una asignatura obligatoria.

Referencias bibliográficas

- Abad Migueles, B. (2016). «Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada» en *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, pp. 101-119.
- Churches, A. (2020). «Taxonomía de Bloom para la era digital» en *Eduteka*. Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Gaytán Guía, S. (2017) «Importancia curricular de los estudios de bioética en la formación de especialistas en biotecnología animal» en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, pp. 1789-1794. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335758>.
- Merolo, A. y Natale, L. (2012). «El análisis de casos en educación» en Natale, L. (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 97-116). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Montaner Villalba, S. (2018) «Estudio de Caso en Educación, una aproximación teórica» en *Campus Educación*. Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/estudio-caso-educacion/>
- Pell del Río, S.; Luzardo Lorenzo, M. y Muñoz Campos, M. (2018). «La enseñanza de la asignatura Bioética en la carrera Bioquímica y Biología Molecular» en *Revista Cubana de Educación Superior*, 37, 3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300014&lng=es&tlng=es

Romero Sánchez, G.; García Luque, A.; Cambil Hernández, M. (2016). «Valores sociales en la nueva realidad curricular: loe versus LOMCE» en *Opcion*, 32, 8, pp. 689-712. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481040.pdf>

Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching: A Guide to the Galaxy*. Teachers College Press, Columbia University, New York. EEUU.

Documentos consultados

UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

UNESCO (2008). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Programa de base de Estudios sobre Bioética*. Ediciones UNESCO.

Paradigma agroecológico: un abordaje interdisciplinario y transversal en la formación académica del ingeniero agrónomo

María Andrea Porporato¹, Amparo Heguiabehere², Soledad Cabrera³, Claudio Sarmiento⁴ y Carla Bruno⁵

Resumen

Actualmente existe una marcada preocupación por la preservación ambiental, poniendo en tela de juicio el actual modelo de producción y, por lo tanto, al campo disciplinar del agrónomo. Necesitamos una nueva manera de intervenir en el medio rural siendo fundamental adecuar el currículo de formación hacia un profesional que asuma un nuevo paradigma: el de la agroecología. Desde 2021, docentes de la FAV-UNRC llevan adelante un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), que aporta estrategias pedagógicas/

1 María Andrea Porporato: Ingeniera Agrónoma; Jefa Trabajos Prácticos en Extensión Rural. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto; aporporato@ayv.unrc.edu.ar

2 Amparo Heguiabehere: Jefa Trabajos Prácticos en Extensión Rural. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto; ahegueiabehere@ayv.unrc.edu.ar

3 Soledad Cabrera: Ingeniera Agrónoma; Ingeniera Agrónoma; Jefa Trabajos Prácticos en Sistema Suelo. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto; scabrera@ayv.unrc.edu.ar

4 Claudio Sarmiento: Ingeniero Agrónomo; Jefe de Trabajos Prácticos en Introducción a la Agronomía. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto; csarmiento@ayv.unrc.edu.ar

5 Carla Bruno: Ingeniera Agrónoma; Jefa de Trabajos Prácticos en Microbiología Agrícola. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto; cbruno@ayv.unrc.edu.ar

didácticas con el propósito de posibilitar la incorporación del paradigma agroecológico en la formación de los ingenieros agrónomos de manera transversal. Se utiliza una metodología cualitativa, mediante encuestas y entrevistas. Participan integrantes de nueve asignaturas de 1^o a 5^o año y una asesora psicopedagógica. Se realizaron reuniones de equipo y un diagnóstico de situación. Se analizaron los programas de cada asignatura y realizaron visitas a sistemas agroecológicos. Se prevé realizar capacitaciones y talleres de trabajo para implementar los cambios curriculares. Los docentes perciben la demanda social de la agroecología y la necesidad de incluirla en la currícula. Se reconocieron algunas resistencias respecto al cambio curricular, pero no oposiciones. En todas las asignaturas existe una intención de enseñar temas referidos a la agroecología, pero solo en algunas estos temas figuran en los programas y son evaluados con el mismo nivel de valoración que otros. Como reflexión, reconocemos la importancia de incorporar la discusión de la agroecología en las aulas, ya que esto nos permitirá avanzar en la construcción de una educación holística, integral para los estudiantes que contemplen paradigmas productivos emergentes como lo es la agroecología.

Palabras clave: Agroecología - Cambios curriculares – Sustentabilidad - Formación profesional.

Abstract

Currently there is a marked concern for environmental preservation, calling into question the current production model and, therefore, the disciplinary field of the agronomist. We need a new way of intervening in the rural environment, it being essential to adapt the training curriculum towards a professional who assumes a new paradigm: that of agroecology. Since 2021, teachers from the FAV-UNRC have carried out an Innovation and Research Project for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG), which provides pedagogical/didactic strategies with the purpose of enabling the incorporation of the agroecological paradigm in the training of teachers. Agronomists in a transversal way. The methodology used was qualitative through surveys and interviews. Nine subjects from 1st to 5th year and a psychopedagogical advisor participate. Team meetings and a situation diagnosis were held. The programs of each subject were analyzed and visits to agroecological systems were made. It is planned to carry out training and workshops to implement the curricular changes. Teachers perceive the social demand for agroecology and the need to include it in the curriculum. Some resistance was recognized regarding the curricular change, but no opposition. In all the subjects there is an intention to teach topics related to agroecology, but only in some, these topics appear in the programs and are evaluated with the same level of assessment as others. As a reflection, we recognize the importance of incorporating the discussion of agroecology in the classroom, since this will allow us to advance in the construction of a holistic, comprehensive education for students who contemplate emerging productive paradigms such as agroecology.

Keywords: Agroecology - Curricular changes – Sustainability Professional training.

Introducción

Actualmente existe una marcada preocupación por la preservación ambiental en un marco de sustentabilidad, generando en la sociedad una demanda de alimentos «sanos», poniendo en tela de juicio el actual modelo de producción extractivista hegemónico y, por lo tanto, al campo disciplinar del ingeniero agrónomo. Este, requiere una nueva manera de intervenir en el medio rural por lo que es fundamental adecuar el currículo de formación hacia un profesional que asuma un nuevo paradigma: el de la agroecología.

Cuando nos referimos a agroecología, de acuerdo a Gliessman (2007), entendemos que es la ciencia de la aplicación de los conceptos y principios de la ecología para la concepción y gestión de sistemas alimentarios sostenibles. La formación de ingenieros agrónomos sustentada en un modelo productivo que desconoce de costos ambientales, simplista y cortoplacista, ha traído como consecuencias profesionales con serias dificultades para abordar situaciones complejas (Sarandon, 2008).

Desde la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC, se viene trabajando desde el 2018 en un proyecto que brinda el marco resolutivo institucional de transición a la agroecología del campo de docencia y experimentación ubicado frente al campus universitario. Esta transición, además, es un punto de partida para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pese a que se percibe una mirada positiva hacia la agroecología, su incorporación en la currícula aún es difusa. Es necesario que se profundice la mirada hacia formas alternativas de producción, que promuevan el pensamiento sistémico, crítico y el trabajo interdisciplinario y transversal en los estudiantes y profesionales para la resolución de problemas del sector agropecuario. En este contexto, se viene desarrollando desde 2021 un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), tipo B. Este proyecto busca aportar estrategias para contribuir a la transversalidad curricular vertical (entre asignaturas de años diferentes) mediante la participación de varias disciplinas.

Objetivo

Promover la incorporación del paradigma agroecológico mediante aportes pedagógicos y didácticos, interdisciplinarios y transversales en la formación de los estudiantes de Ingeniería Agronómica.

Metodología

En el proyecto participan nueve asignaturas (14 docentes) que van de 1ro a 5to año de la carrera Ingeniería Agronómica y una psicopedagoga como asesora del equipo (Tabla 1). La puesta en marcha tuvo inicio a principios del 2021 de manera virtual -dadas las condiciones sanitarias ante la pandemia por Covid-19- y sigue en marcha hasta fines del 2022.

Tabla 1. Asignaturas que participan del PIIMEG

Asignatura	Código	Plan de estudio	Régimen	Cantidad alumnos
Introducción a la agronomía	2000	1 ^{er} año	Anual	140
Estudio de la realidad nacional	2049	2 ^{do} año	Primer cuatrimestre	60
Microbiología	2018	2 ^{do} año	Segundo cuatrimestre	120
Maquinaria Agrícola	2011	2 ^{do} año	Primer cuatrimestre	120
Ecología	2016	3 ^{er} año	Primer cuatrimestre	110
Uso y Manejo de Suelos	2028	3er año	Segundo cuatrimestre	120
Extensión Rural	2040	4 ^{to} año	Segundo cuatrimestre	70
Nodo III: Los Sistemas de Producción	2031	4 ^{to} - 5 ^{to} año	Segundo cuatrimestre 4 ^{to} ; y primer bimestre 5 ^{to} .	90
Manejo de pasturas	2059	5 ^{to} año	Primer cuatrimestre	70

Durante la primera etapa (2021) se llevaron a cabo reuniones de equipo a través de la plataforma de Google meet, y un diagnóstico, mediante encuestas virtuales y entrevistas grupales, para rescatar las percepciones de los docentes y estudiantes respecto a la agroecología. En este trabajo, focalizamos en las miradas de los docentes. La metodología utilizada para la recolección de datos ha sido principalmente de tipo cualitativa. Además, se inició el análisis de los proyectos de cátedra de cada asignatura a los fines de incorporar la agroecología, con sus diferentes dimensiones, de manera concatenada y transversal.

En la segunda etapa (2022), se realizaron visitas a sistemas agroecológicos, se sigue avanzando en la construcción de los programas de las asignaturas y se prevé realizar capacitaciones con expertos y talleres de trabajo para implementar los cambios curriculares.

El punto de partida

Durante la primera etapa del proyecto se buscó describir las percepciones de los docentes respecto a la agroecología, poniendo en común el estado de situación en el que se encuentra cada asignatura. A continuación, se detalla la información recabada.

- *Introducción a la agronomía:* se busca cuestionar el modelo hegemónico a través de espacios que motiven el diálogo y el análisis de sistemas productivos. Se incluyen temas relacionados a la agroecología como sustentabilidad y revolución verde. También hay una clase del tema agroecología a finales de cuatrimestre -teórica o teórica práctica- que es acompañada por un material escrito y unos videos de experiencias agroecológicas de la provincia de Córdoba. Se ven generalidades del tema. En el práctico se compara un sistema convencional con uno agroecológico. También se ofrece un viaje opcional de dos días a campos agroecológicos, no es 100% agroecología, pero sí se ven muchos. Suelen ir unos 40 estudiantes
- *Estudio de la realidad:* no se da el tema en sí, pero se discuten contenidos relacionados como el uso de agroquímicos en zonas habitadas, soberanía alimentaria, crisis ambiental, etc.
- *Microbiología agrícola:* se desarrollan seminarios propios del tema y un teórico-práctico donde se enseña sobre la salud del suelo y la agroecología, se trabajan indicadores de calidad de suelo relacionado a sistemas agroecológicos. Contiene proyectos de investigación en la temática.
- *Maquinaria agrícola:* se trabaja un tema sobre maquinaria utilizada en agroecología. Se reflexiona, en algunas comisiones, sobre las implicancias en el medio ambiente y la producción del diferente uso de las maquinarias.
- *Ecología:* no se toca el tema en sí, aunque se trabaja al final del cuatrimestre algo de sustentabilidad, de manera teórica.
- *Uso y manejo de suelos:* se enseñan manejos del suelo apropiados para sistemas agroecológicos. No hay una unidad o tema explícitamente de agroecología. Se planea hacer una asignatura optativa de manejo agroecológico del suelo. No hay consenso entre los docentes de la cátedra sobre enseñar el tema, pero no hay obstáculos tampoco.
- *Extensión rural:* no hay una unidad sobre el tema, se propone como opcional para la elaboración de un informe en un seminario evaluado a finales de la asignatura.
- *Nodo III:* busca integrar contenidos aplicando el enfoque de sistemas. La modalidad de dictado es particular por ser un nodo integrador, en el que participan docentes de diversas asig-

naturas. No tiene contenido propio. Los estudiantes trabajan en grupo sobre experiencias reales, elaborando un informe. A algunos grupos les tocan campos agroecológicos.

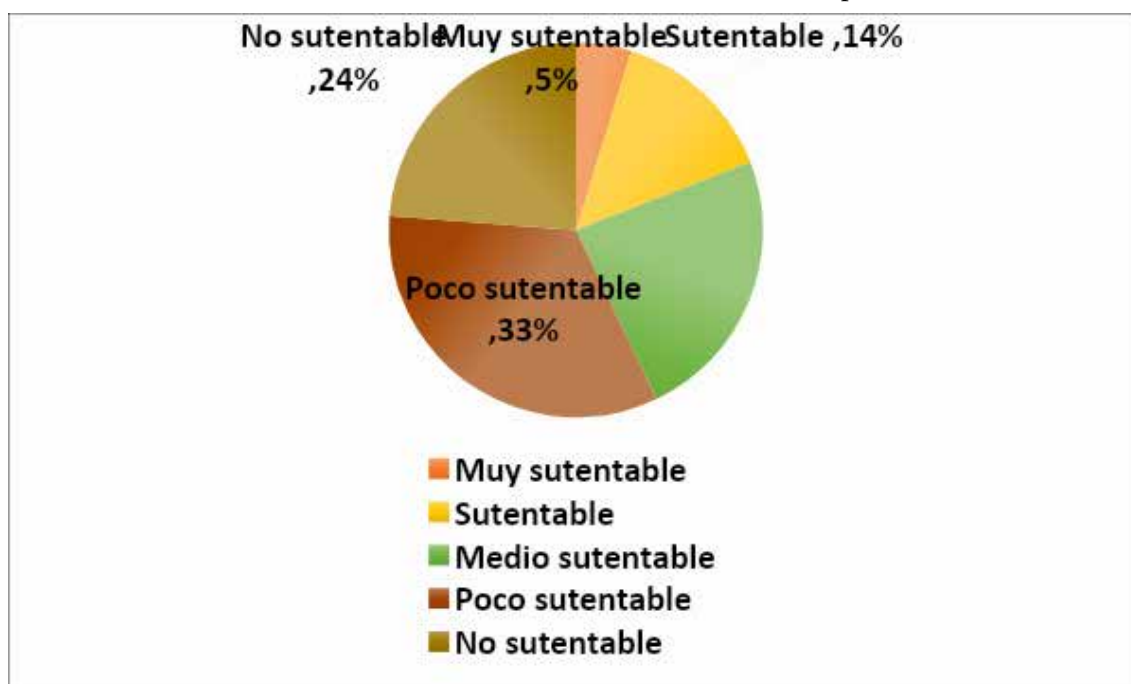
Por otra parte, se llevaron a cabo encuestas a los docentes que participan del PIIMEG: en éstas se indagó respecto de las percepciones sobre la agroecología y su relación con la formación de los estudiantes. Algo importante de destacar es que la mayoría de quienes respondieron son ayudantes de 1^{ra}, esto representa una desventaja, ya que los responsables de las asignaturas, en general, no estarían interesados en los cambios curriculares, o al menos, no inmiscuidos en el asunto. Las causas habría que indagarlas, pero se puede presentar como una dificultad para la implementación de los cambios, si la falta de participación es por falta de interés en el tema o por la resistencia ante los cambios.

Sobre las percepciones de la agroecología que tienen los docentes

Los docentes manifiestan conocer sobre la agroecología, aunque no en profundidad. Cuando indagamos acerca de cómo la conceptualizan, las respuestas fueron variables, pero en general, se observa falta de claridad conceptual. La mayoría asocia a la agroecología con prácticas de producción sustentable o sostenible, tomándose ambos conceptos como sinónimos. También se repiten respuestas donde se las asocia a una producción holística. Otro grupo concibe a la agroecología como un sistema de producción de alimentos sanos, con bajo uso de insumos químicos de síntesis. Como forma de producir que respeta los ciclos naturales o con bajo impacto ambiental. Por último, hay otro grupo minoritario de respuestas que asocian al concepto con la idea de equidad y justicia social y con una filosofía de vida.

Siguiendo con las preguntas, buscamos conocer qué opinan acerca de los actuales sistemas productivos, es decir, si los ven sustentables o no.

Gráfico 1. Mirada de la sustentabilidad de los sistemas productivos



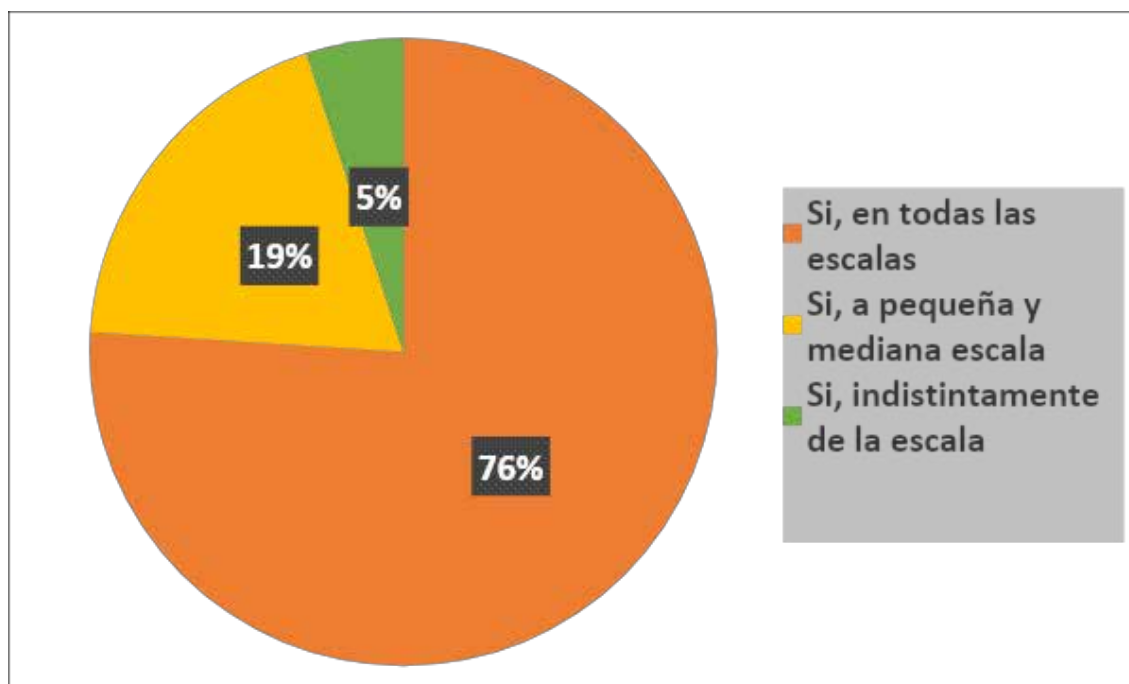
Fuente: elaboración propia en base a encuestas a docentes año 2021

En líneas generales, poco más del 80% considera que los actuales sistemas productivos no son sustentables, o lo son en baja medida. Solo el 20% restante responde que el sistema actual hegemónico de producción se maneja en un rango apropiado de sustentabilidad.

Cuando se les pregunta si los estudiantes deberían conocer sobre otros enfoques productivos, más del 90% consideran que sí. Al indagar en el porqué, una amplia mayoría coincide en que es importante que los estudiantes amplíen sus conocimientos, consideran importante agregar contenidos de agroecología para enriquecer la formación del futuro profesional. También, algunos consideran que hay una demanda social y una necesidad ambiental, pero son solo unos pocos.

Respecto a qué enfoques productivos conocen los docentes además del hegemónico, en buena parte mencionan a la producción orgánica, más del 90% lo colocan como un tema de su saber. La permacultura y la biodinámica son mencionadas por más del 50% y temas como el manejo holístico, la agricultura natural y regenerativa son nombradas por un 25%. Menos del 20% conocen lo que son la agricultura bio intensiva, la sinérgica y la indígena. Hay varios que declaran no tener conocimientos de ninguna.

Gráfico 2. Percepciones de la agroecología como forma de producción



Fuente: elaboración propia en base a encuestas a docentes año 2021

Hoy en día existen establecimientos agroecológicos tanto de pequeña como de media y gran escala productiva, de todos modos, queríamos indagar entre los docentes este aspecto para conocer sus percepciones. El 76% considera que la agroecología puede hacerse en todas las escalas de producción, aunque hay un 19% que la ve para realizarse solo a pequeña y mediana escala. Es decir, una minoría aún se queda con el supuesto de que la agroecología no es una práctica posible a gran escala.

La agroecología en las asignaturas

Preguntamos a los docentes si consideran enseñar agroecología en sus materias. Más del 90% afirma que sí. De ser así, les consultamos ¿cómo se está enseñando agroecología en las aulas? ¿Realmente

se está enseñando agroecología? Cuando profundizamos la pregunta, e indagamos en qué temas específicos se están enseñando, qué conceptos se mencionaron, aparecieron diferentes grupos de respuestas.

Están quienes enseñan sustentabilidad y asociada a ella a la agroecología. Ello era esperable, ya que la mayoría de los docentes asocia la sustentabilidad con la agroecología en la conceptualización de la misma. Otros enseñan temas de agroecología específicos de sus áreas, como comunidad microbiana, extensión rural y agricultura familiar, nichos ecológicos, prácticas agroecológicas para el manejo de suelos, labranzas, etc. Y otro grupo minoritario ve casos reales de experiencias agroecológicas. Obviamente que, al tratarse de materias distintas, se espera que los temas abordados sean diferentes, pero se percibe que no hay una correlación entre las asignaturas, no hay una materia en la que se enseñe claramente las generalidades de la agroecología y otras sucesivas en donde se vayan profundizando los diferentes aspectos que ésta engloba de acuerdo al campo disciplinar propio de cada materia. El contenido está fragmentado.

Por otro lado, se buscó saber si los contenidos que se dan de agroecología son evaluados. El 70% de los docentes afirman evaluar los contenidos que se entregan, un 25% no los evalúa y un 5% lo hace parcialmente. Es importante la evaluación de los contenidos entregados para poder completar así el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La forma de evaluación también es importante, ya que da cuenta de cómo se han trabajado los contenidos y cómo se han apropiado por parte de los estudiantes. En este sentido, los docentes manifiestan evaluar los conocimientos estudiantiles en materia de agroecología de tres maneras: en exámenes finales principalmente (70%), en parciales (60%) y en trabajos prácticos (40%).

Todos los docentes creen que podrían incorporarse conceptos de agroecología dentro de sus materias, lo cual es importante ya que habla de una predisposición para trabajar con el tema. Solo dos docentes creen que podrían encontrarse resistencias frente al cambio curricular, coinciden que éstas estarían relacionadas al factor humano, en cuanto a la aceptación de sus compañeros de cátedra, a la organización interna de ella.

Gráfico 3. Sobre incorporar nuevos temas de agroecología en las materias



Fuente: elaboración propia en base a encuestas a docentes año 2021

Todos los docentes creen que se pueden incorporar conceptos de agroecología en sus materias, pero no todos creen que esto sea importante. Solo el 66% lo considera importante, hay un 19% al que no le parece importante y un porcentaje menor que piensa que 'probablemente' sea importante o que 'no lo sabe'.

Preguntamos qué conceptos podrían agregarse específicamente y estas fueron las respuestas:

- Parte práctica de los conceptos teóricos. Comparación entre práctica de producción agroecológica, tradicional y de transición.
- Trabajar temas profundizando en experiencias concretas (más visitas o entrevistas con actores en territorio: predios, organizaciones).
- Uso de biofertilizantes, enmiendas orgánicas, biología del suelo, microorganismos eficientes.
- Enfoque social de la agroecología y la cosmovisión que trae aparejada
- Aplicación de implementos fuera de los comunes.
- Más que conceptos, actividades y herramientas que permitan analizar y comprender el funcionamiento del todo, donde se incluye la producción de alimentos sanos y saludables, además de quienes lo producen y para quienes.
- Diversidad de microorganismos beneficiosos, importancia de su conservación.
- Reforzar el concepto de sustentabilidad (en los diferentes aspectos que este es considerado: ambiental, productivo, económico, social).
- En todas las unidades se podría introducir conceptos de agroecología. Desarrollar los conceptos como actualmente se hace, pero con ejemplos o una aplicación práctica bien orientada a la agroecología
- Contextualizar el uso de las diferentes tecnologías y fundamentar su uso
- Manejo de la diversidad biológica del suelo, diversidad de cultivos, manejo de la condición química del suelo.
- Escuchar sugerencias y seguir aprendiendo.

A continuación, preguntamos: ¿Qué inconvenientes piensa que pueden surgir en la incorporación de estos conceptos?, específicamente pensando en su materia. Las respuestas fueron variadas, los docentes refirieron al tiempo que insume dar más contenidos durante el cursado, ya que los programas y los temas pre-fijados insumen todas las horas de la materia; la falta de formación de los docentes en el tema; las resistencias de los estudiantes que no querrían recibir esos conocimientos; lo engorroso de la logística de hacer viajes a establecimientos agroecológicos y; lo complejo de lograr acuerdos entre docentes.

Por último, indagamos acerca de si consideran necesario recibir formación en agroecología. El 95% respondió que sí. La mayoría, refiere fundamentalmente en relación al diseño y manejo de sistemas agroecológicos, estilos de agricultura agroecológica y procesos de transición de campos de sistemas convencionales. En menor proporción se interesan en manejos del suelo, malezas y plagas, en elaboración y uso de bioinsumos y en la dimensión social de la agroecología.

Reflexiones finales

Como reflexión, reconocemos la importancia de incorporar la discusión de la agroecología en las aulas, ya que esto nos permite avanzar en la construcción de una educación holística e integral para los estudiantes, que contemple paradigmas productivos emergentes como lo es la agroecología.

Reconocemos que el trabajo remoto del primer año -ante la anemia por Covid-19- dificultó la posibilidad de compartir experiencias y saberes, quitándole riquezas a los encuentros, pero pese a ello se pudo concretar el diagnóstico de la situación. El mismo, denota un gran interés por parte de docentes en conocer mejor la temática, reconocen la demanda social de la agroecología y la necesidad de brindar formación académica respecto al tema. Observan la insustentabilidad de los sistemas productivos actuales y, por consiguiente, la fragilidad que esto conlleva.

Además, se percibieron algunas resistencias respecto al cambio curricular, pero no oposiciones. Al interior de todas las asignaturas que participan del proyecto existe una intención de enseñar temas referidos a la agroecología, pero solo en algunas, figuran explícitamente en los programas y son evaluados con el mismo nivel de valoración que otros.

Se percibe que no hay una correlación entre las asignaturas, ya que la información estaría atomizada, es decir no existe una materia en la que se enseñe claramente las generalidades y posteriores correlativas que profundicen los diferentes aspectos. El contenido está fragmentado, aunque en líneas generales, se pudo observar que hay equipos de trabajo con intención de incorporar y profundizar los conocimientos en materia de agroecología.

Los docentes consideran que la agroecología tiene un impulso suficiente para discutir el modelo actual y que eso les da fortaleza. Ven que hoy ya no es un tema lateral, sino que es un movimiento que crece.

En el camino recorrido pudimos conocer cómo pensamos y conceptualizamos a la agroecología y trabajar conjuntamente para ampliar nuestras miradas. Destacamos la necesidad de poder fortalecernos como grupo, aunar criterios y trazarnos metas a corto, mediano y largo plazo, para el logro de los objetivos. Está claro que transitar este camino implica formarnos como docentes formadores de profesionales con una mirada de la producción contra hegemónica.

Reconocer que hay algo en nuestra manera de producir hegemónica que necesita ser revisado y contemplado a la hora de pensar en sistemas sustentables: eso es un gran paso; pero si, además, esa discusión se da en el ámbito educativo, entonces se transforma en una oportunidad.

Referencias bibliográficas

- Gliessman, Sr. (2007). *Agroecology: The ecology of sustainable food systems* (2nd ed.). Boca Raton, FL: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Sarandón, S. (septiembre de 2008). «La agroecología en la formación de profesionales de la agronomía: una necesidad para una agricultura sustentable» en *VIII Congreso SEAE*. Bullas, Murcia.

Territorialización de las prácticas educativas de la universidad: condiciones durante la educación remota de emergencia

Verónica Lucía Pugliese Solivellas¹, Ana Lucía Pizzolitto² y Viviana Macchiarola³

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación mayor, denominado ‘La puesta en acto de programas educativos. La territorialización de las actividades académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto’⁴. El objetivo particular de este trabajo es describir las condiciones institucionales y pedagógicas que mediaron las prácticas de territorialización (prácticas so-

1 Verónica Lucía Pugliese Solivellas: Licenciada en Ciencias de la Comunicación; Docente e investigadora; Ayudante de primera en Introducción al Planeamiento y Teoría del Desarrollo; Becaria CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) - Universidad Nacional de Río Cuarto; vlpugliese@hum.unrc.edu.ar

2 Ana Lucía Pizzolitto: Doctora en Ciencias de la Educación; Licenciada en Psicopedagogía; Docente e investigadora; Ayudante de primera en Seminario de Investigación Psicopedagógica y Metodología de la Investigación en Ciencias sociales; Pedagogía y Seminario Introductorio al Campo Profesional; Colaboradora profesional en el Área de planificación y evaluación institucional - Universidad Nacional de Río Cuarto; alpizzolitto19@yahoo.com.ar

3 Viviana Macchiarola: Doctora en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Docente e investigadora; Directora del Proyecto de investigación ‘La puesta en acto de programas educativos. La territorialización de las actividades académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto’ (SeCyT-UNRC); Profesora titular en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación; Coordinadora del Área de planificación y evaluación institucional - Universidad Nacional de Río Cuarto; macchiarolav@gmail.com

4 Proyecto aprobado en la Convocatoria a Programas y Proyectos de SeCyT - UNRC. Resolución N°083/2020

ciocomunitarias, actividades y proyectos de extensión, voluntariados universitarios, etc.) en el nivel superior durante el periodo del aislamiento por la pandemia del COVID 19, en el marco de las recontextualizaciones que han acontecido debido a la educación remota de emergencia. Entendida la educación universitaria desde una perspectiva de integralidad de funciones y comprendidas las prácticas de territorialización como procesos de colaboración, aprendizaje, participación, intercambio e interacción entre actores territorialmente definidos, algunas preguntas que orientan el estudio son: ¿Cómo fueron las prácticas de territorialización durante la educación remota de emergencia? ¿Se readecuaron las prácticas educativas de territorialización? ¿Qué condiciones pedagógicas incidieron? ¿Cómo incidieron las condiciones institucionales? ¿Emergieron nuevos escenarios y modalidades de las políticas de territorialización?

Para responder a estas preguntas, llevamos a cabo un estudio interpretativo, mediante el análisis de entrevistas narrativas a: secretarios/as de extensión de las cinco facultades que conforman la UNRC, docentes responsables de prácticas de territorialización y; actores a cargo de programas, proyectos de territorialización del área central.

Los aportes intentan sistematizar qué nos dejó la pandemia como saberes, métodos, creaciones y también como pendientes en las prácticas de territorialización para seguir co-creando y planificando innovaciones.

Palabras clave: Prácticas de territorialización – Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras - Tecnología de la Información y la Comunicación – Universidad.

Abstract

This paper is developed within the framework of the major research project: ‘The implementation of educational programs. The territorialization of academic activities at the National University of Río Cuarto’. The particular objectives of this work are: to describe the institutional and pedagogical conditions that mediated territorialization practices (socio-community practices, extension activities and projects, university volunteering, etc.) at the higher level during the period of isolation due to the pandemic of COVID 19, in the framework of the recontextualizations that have occurred due to emergency remote education. Understanding university education from a perspective of integrality of functions and understanding territorialization practices as processes of collaboration, learning, participation, exchange and interaction between territorially defined actor. Some questions that guide the study are: ¿What were territorialization practices during emergency remote education like? ¿Were the educational practices of territorialization readjusted? ¿What pedagogical conditions influenced? ¿Did new scenarios and modalities of territorialization policies emerge?

To answer these questions, we conducted an interpretive study, using the analysis of narrative interviews with: extension secretaries of the five faculties that make up the National University of Río Cuarto; teachers responsible for territorialization practices; actors in charge of programs, territorialization projects of the central area.

The contributions try to systematize what the pandemic left us as knowledge, methods, creations and also as pending in territorialization practices in order to continue co-creating.

Keywords: Territorialization practices - Facilitating and hindering conditions - Information and communication technology - University.

Territorializar en pandemia: ¿ahora es cuando?

Desde marzo de 2020 a esta parte decir que asistimos a cambios inusitados, imprevistos y con más incertidumbres que certezas, se volvió una frase ¿tranquilizadora? de ese presente. Escenario que se presentaba por demás caótico y complejo. Hoy, con varios análisis, algunos aprendizajes, tiempos y espacios para la reflexión en el camino, quizás podemos hacer más y quizás otras preguntas acerca de la universidad y las modalidades de enseñanza durante la pandemia, los roles y funciones asumidas, los vacíos, los desafíos que aún tenemos por delante.

En relación a la actuación de las universidades, Falcón (2020) indica:

El sistema universitario argentino guarda a la autonomía y autarquía de las instituciones universitarias, en su ADN institucional, pero la multiplicidad de reacciones no dependió solamente de las diferencias institucionales, regionales, o de las capacidades tecnológicas instaladas. Sino también de la creatividad universitaria para generar esas respuestas y del compromiso de instituciones y sus comunidades, particularmente estudiantes y docentes, que vieron modificarse sus circunstancias para seguir relacionados en torno a la idea de universidad abierta y convocante al conocimiento (p. 23).

Las preguntas de la convocatoria para el presente Congreso, en el marco del sub-eje 3.b ‘Contexto de pandemia y pos-pandemia. La virtualización de la presencialidad en la implementación curricular: sus aportes, consecuencias, problemas, dificultades, obstáculos y riesgos’, nos llevan a reflexionar acerca de qué rescatamos de la virtualización académica generalizada, con qué limitaciones significativas nos encontramos, qué consecuencias identificamos de estos procesos remotos en la enseñanza y el aprendizaje, qué iniciativas para qué desafíos a corto y mediano plazo; entre otras. Podemos decir que la propuesta no es formular respuestas sino disparadores para pensar y debatir, como reconocimiento de las sorpresas ante lo inesperado y como desafíos aún pendientes.

Mucho se escribió y se pensó respecto a cómo nombrar a este tipo de enseñanza. Quizás porque se trataba de ‘desbautizar el mundo’ como dice poéticamente Juarroz (1958), ‘sacrificar el nombre de las cosas’. Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), definen a esta nueva modalidad como enseñanza remota de emergencia (ERE) y encontramos en la definición una clave para pensar que las propuestas fueron - ¿y son?- provisorias:

Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (p. 17).

Queremos detenernos en esta oportunidad también en el concepto de enseñanza, recuperando un escrito del pedagogo Carlos Skliar, que abona a las concepciones necesarias para reflexionar sobre la enseñanza y su vinculación con los problemas sociales: «enseñar como señalar, no como acusación de ignorancia: señalar lo más lejano y lo más próximo, darse cuenta de lo mínimo y olvidar lo absoluto, mirar hacia los lados como quien se sumerge en turbulencias» (2022). Y ante esto la pregunta: ¿Cuándo se pudo, se quiso mirar hacia los lados durante la pandemia?

Complementar esta idea con los aportes de Freire (1973), y entendida la educación universitaria desde una perspectiva de integralidad de funciones, decimos que educar no es la transferencia de conocimientos, sino el acto colaborativo de construcción de conocimiento nacido de la praxis transformadora. En el proceso de aprendizaje, solo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de utilizar lo aprendido-aprehendido, en las situaciones existenciales concretas:

El conocimiento, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere una acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer (p. 28).

Las prácticas de territorialización (prácticas sociocomunitarias, proyectos de extensión y voluntariados universitarios, programas de vinculación y actividades en el territorio) aparecen como una forma posible de esa presencia transformadora, oportunidades para la reinención, en palabras de Freire.

La puesta en acto como un camino para describir las prácticas de territorialización

En relación a la *teoría de la puesta en acto* de las prácticas de territorialización, nos valem de cierto consenso que hay, avalado por numerosos estudios, en relación a qué políticas y programas educativos no se ejecutan fielmente desde una lógica *top down* sino que sufren modificaciones, recreaciones e interpretaciones en sus procesos de puesta en acción, poniéndose en cuestión el propio concepto de implementación (Ball, 2002; Andretich, 2017; Bocchio, Grimberg. y Villagran, 2016; Elmore, 1996; Melendez y Yuni, 2018; Almandoz, 2008; Beltrán LLavador, 2006; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

La puesta en práctica de las políticas implica, entonces, procesos creativos de interpretación y traducción, es decir la recontextualización -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- de las abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas. En un mundo revuelto, con la educación presencial puesta en pausa, creemos que indagar estas recontextualizaciones, modificaciones, adecuaciones de las prácticas de territorialización abre un escenario que merece poder leerse e interpretarse, o al menos sistematizarse.

Ball (2002, 2012) identifica diversos contextos -de influencia, de producción del texto, de la práctica, de los resultados y de la estrategia política- en el ciclo de las políticas. En cada contexto hay disputas, compromisos, acciones no planificadas. Están débilmente acoplados y no hay una sola dirección o flujo de información entre ellos. Retomaremos, particularmente en este proyecto el *contexto de la práctica*, en el que las políticas son recreadas e interpretadas sufriendo cambios o modificaciones. Son rechazadas, seleccionadas, ignoradas, mal entendidas en función de diversas condiciones incidentes.

Metodología

Partimos de un enfoque interpretativo, buscando la comprensión de la realidad, captando los significados sociales a partir de las perspectivas de los actores de la comunidad educativa que llevan adelante prácticas de territorialización.

El propósito principal fue entonces conocer, describir e interpretar, para diagnosticar y también proponer, a partir de la perspectiva de los docentes y actores que participan de la gestión institucional, las condiciones de la puesta en acto de las prácticas de territorialización durante la pandemia, identificando condicionantes y readecuaciones en las interacciones intersubjetivas y estrategias emergentes.

La recogida de información flexible, mediante el análisis interpretativo y la comprensión sensible como características fundamentales de lógicas de investigación cualitativas, posibilitaron, como plantea Kornblit (2004), acceder a las significaciones otorgadas por los propios actores sociales, a los hechos estudiados a partir de sus propias explicaciones.

Como instrumentos de recolección de datos, realizamos entrevistas en profundidad y análisis documental. Los entrevistados fueron: autoridades de cada facultad con relación a la temática (secretarios/as de extensión de las cinco facultades); docentes responsables de prácticas de territorialización (se seleccionarán ocho docentes de las cinco facultades, según hayan desarrollado prácticas o proyectos de territorialización durante la pandemia); actores responsables de programas, proyectos y secretarías del área central (Secretario de Extensión y Desarrollo Territorial, Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales, responsables de programas institucionales con perspectivas de territorialización como son Universidad Barrial, Programa Educativo de Adultos Mayores, Observatorio de Derechos Humanos, Consejo Social, Vinculación Tecnológica).

Las entrevistas asumieron un carácter narrativo posibilitando que los entrevistados pongan al descubierto aspectos subjetivos de su experiencia que difícilmente llegarían a apreciarse de otra manera, reconstruyendo su historia pasada y evidenciando el sentido que le atribuyen a lo vivido. La siguiente tabla sintetiza la distribución de las mismas.

Tabla 1. Unidades de observación y cantidad de entrevistas

Rol del entrevistado	Cantidad de entrevistas
Secretarios de Extensión de cada una de las facultades	5
Docentes con experiencia en prácticas de territorialización	8 (al menos uno por cada Facultad)
Actores responsables de programas, proyectos y secretarías del área central	8
Total	21 entrevistas

En la etapa de tratamiento de los datos, se procedió a partir de la modalidad reconstitutiva, reproduciendo las palabras de los entrevistados o textos de los informes casi sin mediar interpretación por parte del investigador. También la modalidad analítica, identificando y comparando categorías que organizan las entrevistas para identificar perspectivas y condiciones comunes y divergentes en los actores entrevistados (Kornblit, 2004). Para eso, el proceso de codificación fue abierto en un principio, buscando luego las propiedades y dimensiones que permitan afinar y profundizar las categorías emergentes que abrieron luego a un proceso de reducción en categorías centrales.

Resultados preliminares: sorpresas y desafíos pendientes

Claramente, con «resultados preliminares» aludimos a la idea de que estas aproximaciones se hacen con anterioridad a aquellos que podremos tener luego como «resultados finales». Pero además, diremos que son «parciales», pues en el presente trabajo se retoman solo las condiciones institucionales y pedagógicas. Las mismas deben entramarse y pensarse en relación con las condiciones comunicacionales, aspectos que no serán abordados en este trabajo. Son, en definitiva, aproximaciones ya que entendemos que la socialización y el intercambio con otros docentes, investigadores, graduados, estudiantes en el marco del I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y III Congreso sobre Educación enriquecerán estos avances actuales.

Condiciones institucionales: entre alteraciones y creaciones en el camino

Para comenzar, se reconoce que la pandemia como contexto implicó diversidad de compromisos, acciones no planificadas además de pausas y modificaciones en las prácticas educativas y también en las acciones de territorialización de las universidades

Frente a la continuidad de sus principales responsabilidades y obligaciones, como entidad educativa de nivel superior, las políticas y proyectos fueron re-creados y re-interpretados sufriendo cambios o modificaciones.

En cuanto a la función de extensión, las universidades en Argentina, como instituciones con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, «ampliaron sus capacidades de intervención socio-comunitaria, para cumplir con su función social también desde actividades de investigación como diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos» (Didriksson, Álvarez, Caamaño, DelValle, Perrotta, Caregnato, Miorando, 2021, p. 70)

En un estudio local, denominado ‘El Gran Río Cuarto (GRC) en la emergencia socio-sanitaria. Impactos locales del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)’, las investigadoras Macchiarola y Bustos plantean que la pandemia implicó para los actores universitarios «una anomalía, una alteración estructural que se desconocía y que no se podía resolver con los medios existentes y, por lo tanto, requería inventar algo nuevo, de otro orden, para continuar cumpliendo con las funciones institucionales en este nuevo escenario. Se necesitaba crear marcos subjetivos, pedagógicos, normativos nuevos, diferentes a lo preexistente» (2021, p. 563). Explican las autoras que «la planificación adquirió un estilo pragmático y comunicativo que, desde el sentido de los actores/as, significó respuestas consensuadas y operativas, en el marco y dirección de los principales objetivos estratégicos de la institución» (Macchiarola y Bustos, 2021, p. 567).

A partir de las entrevistas realizadas, como condiciones institucionales obstaculizadoras para el desarrollo de las acciones y proyectos de territorialización, los actores universitarios mencionan las pocas posibilidades de adecuación de las políticas; las características de los sistemas informáticos; así como mayor trabajo y esfuerzo. Como condiciones facilitadoras, contradictoriamente con la primera obstaculizadora mencionada, se indica que hubo amplios niveles de adaptabilidad y flexibilidad de las políticas; posibilidades para la planificación de acciones en el corto plazo así como nuevos formatos para la toma de decisiones y readecuación de las prioridades.

Como primera condición obstaculizadora, se nombra el contexto de las prácticas y la imposibilidad de llevar a cabo la totalidad de las actividades a través de la virtualidad:

Muy poco territorio en aquel momento que estaban todas las limitantes y eso generó algún tipo de inconveniente de poder participar porque las necesidades están en el territorio, no se puede hacer un proyecto de huerta o de atención alimentaria vía Zoom, eso necesitás estar en el territorio... (Secretario 7⁵).

Cecchi y Oyarbide (2020) señalan que, en el marco de la autonomía, este tipo de prácticas requieren de la construcción de una decisión política institucional, de involucramiento crítico y sostenido con las problemáticas relevantes.

En otras experiencias era como imposible pensar de llevar a cabo prácticas, como es el caso de M. que era la de sostener un jardín maternal en un sector vulnerable de la ciudad, era imposible ir al barrio y estar en el jardín entonces bueno esa no se hizo y se postpone hasta que se pueda (Docente 11).

Nos pasó el año pasado, hubo colegios que pudieron adaptarse más a la virtualidad que otros, pero de igual manera en esos momentos no estaban las condiciones para realizar la capacitación (...) tenían otras necesidades y problemáticas (Secretario 6).

El año pasado no lo pudimos hacer, por un lado, por lo que nos sorprendió el tema de la virtualidad, pero por sobre todo porque las escuelas estuvieron cerradas y todo era virtual, y la verdad que también estaban como muy agobiados, entonces era como otra cosa más. Sí, este año pensar en la presencialidad era imposible, ni siquiera también en la posibilidad de hacerlo virtual... a la llegada de las escuelas o las instituciones, porque las propias instituciones estaban desbordadas y no era digamos...propicio, porque incluso estaban tratando de ver que no se fueran los estudiantes (Docente 11).

La importancia que adquirieron los sistemas de información y comunicación para el desarrollo de las funciones de la educación superior no requiere demasiada explicación ni argumentación. Asimismo, la ejecución de las actividades y el desarrollo de las acciones en total virtualidad expuso una problemática que ya había sido detectada y analizada en el marco del proceso de autoevaluación y evaluación externa desarrollado entre los años 2018 y 2019 en la UNRC. Se menciona en dicho informe a partir de los debates acontecidos en la Asamblea Universitaria para dar aval al informe de autoevaluación:

Atento al análisis efectuado, se coincide en que no son suficientes ni se hallan actualizadas las tecnologías de información y comunicación, y que se debe extender la conectividad a todo el Campus Universitario. Se acuerda también en la necesidad de informatizar los circuitos administrativos y de implementar sistemas informáticos integrados como cuestiones prioritarias. Se propone desde esta Comisión se lleven adelante las líneas de acción expresadas en el PEI, tomando como eje el “Programa de fortalecimiento de las tecnologías de la Información y la Comunicación”, considerando además la inclusión de los siguientes puntos: - Incluir a toda la planta de trabajadores a los sistemas informáticos, en todos los niveles, y en todos los aspectos de la comunicación. - Proyectar un sistema de acceso abierto a los datos relevantes para el desarrollo de las

5 Se indica el rol de cada entrevistado y el número identifica la entrevista realizada. No se consigna ni el nombre ni la Facultad o área de dependencia de cada uno, a fin de preservar el anonimato de la persona consultada.

distintas actividades universitarias. - Adoptar sistemas informáticos que permitan la integración con todo el sistema universitario nacional (Informe de Autoevaluación)⁶

Como un ejemplo de esto que ya se evidenciaba, uno de los entrevistados advierte:

cambiamos los sistemas de información que tenemos, no funcionan, no están a la altura de lo que hace falta, no son eficientes y tomemos cosas que ya están probadas. Ese es un punto que a nosotros claramente nos manifestó la pandemia. Hay muchas tareas o servicios que se prestan que no necesitan presencialidad (Gestión 26).

Además, durante la modalidad remota de emergencia, la parte humana que trabaja con esos sistemas, trabajó más y con mayor esfuerzo:

En términos de equipo de trabajo implicó, cuando se retomó, al poco tiempo que se retomó una semi presencialidad de las actividades administrativas y demás, implicó un esfuerzo adicional. O sea, yo creo que la mayoría del equipo terminó trabajando mucho más de lo que se trabajaba en presencialidad y muy probablemente, hay problemas en cuanto a la desconexión del trabajo, en donde muchos miembros del equipo estábamos pendientes de las tareas en un rango horario que excedía por mucho al rango horario tradicional... (Gestión 26)

En el trabajo anteriormente citado de Macchiarola y Bustos también se reflexiona sobre este aspecto, reconociendo que el sostenimiento de actividades en modalidad remota de emergencia «es un beneficio para los/as estudiantes, pero una pérdida para quienes entienden que el homework (trabajo desde el hogar) vulnera derechos laborales cuando no se cuenta con los recursos necesarios (disposiciones, condiciones materiales, habilidades, usos, etc.)» (2021, p. 567).

Como una apuesta a pensar este evento mundial en clave formativa, y en relación a los postulados de Bruner (1997), en cuanto a su invitación a pensar acerca de los límites, decimos que «los límites de nuestras predisposiciones mentales inherentes se pueden trascender recurriendo a sistemas simbólicos» (p. 37). La pandemia como invitación al cambio demandó ese salto de innovación y, en todo caso, nos queda preguntarnos cómo encauzar esos aprendizajes.

Entre las condiciones institucionales que facilitaron las prácticas de territorialización durante la educación remota, se menciona el desarrollo de nuevos formatos para la toma de decisiones:

Nos cruza la pandemia y dijimos que cada mesa elija 1, 2 o hasta 3 representantes o un titular y un suplente según los niveles de vínculo y madurez de articulación institucional, que era algo que no había ejercicio. Se hizo lo que se llama la mesa de referentes. Y nos empezamos a juntar, al principio de la pandemia eran reuniones semanales, todos los miércoles a las 3 de la tarde, porque no sabíamos qué hacer. Eso llevado a 1 año y medio de pandemia, hoy se siguen haciendo las reuniones de las mesas territoriales más menos una vez al mes y cada 15 días, a veces 21, la reunión de mesa de referentes, y esa es la forma de articular. Cuando nos dimos cuenta, es un paquete de acciones (Gestión 3).

6 Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/descargar/informe-autoevaluacion.pdf>

Podemos pensar aquí en la noción de gobernanza ante lo social como cambiante, impreciso, poliédrico (Gutierrez, 1998), ese modelo que implica el «ejercicio de la autoridad en la adopción de decisiones sobre asuntos fundamentales que hacen al diseño y al funcionamiento de sistema de educación superior y de sus instituciones» (García de Fanelli, 2018 en González 2021). «Ball nota que el modelo jerárquico de gobierno pierde su centralidad, a medida que los gobiernos intentan solucionar problemas cada vez más complejos a través de nuevos métodos que permiten ‘a los innovadores crear respuestas creativas» (Eggers, 2011, citado en Ball, 2012, p. 17, en Beech y Meo, 2012, p. 6). Los autores agregan que estas nuevas formas de gobernanza implican la participación de «nuevas voces» en la producción de políticas y de nuevos «conductos» a través de los cuales los distintos actores se relacionan y las políticas se crean, dando lugar a modos de gobierno inestables y tentativos (Beech y Meo, 2012).

Esta condición, además, se relaciona con la posibilidad de planificación de acciones en el corto plazo:

Lo que hemos hecho, tener las reuniones semanales, quincenales, nos permitieron hacer balances periódicos y reprogramaciones. Entonces han sido muy realistas las expectativas planteadas, por eso se cumplieron (Gestión 3).

Matus (1984) postula que «el plan de plazo más corto es la medida de la acción concreta que permite valorar la ejecución de los planes de plazos más extensos» (p.43) y si bien no es la forma de planificación que suele privilegiarse, los actores la valoran como la manera posible en el marco de la coyuntura.

Otro punto facilitador, advertido a su vez y contradictoriamente como obstaculizador -ya mencionado-, fue cierta facilidad para la readecuación de las políticas y programas:

Hicimos, fue una cuestión más de tipo asistencial, de urgencia. Decíamos que había que lavarse las manos y en los barrios no había jabón, entonces con ingeniería se hicieron talleres de fabricación de jabón líquido en el territorio. Fueron acciones muy puntuales. Después se fue trabajando más en capacitación, en poder adaptar las cuestiones sanitarias a la realidad de esas barriadas. Y en esas acciones fuimos identificando diferentes problemáticas, la alimentación fue un problema, la educación, la sanidad, la violencia. Y tratar de dar respuesta. Y las respuestas principalmente se hicieron en principio a través de 2 instrumentos que son nuevos y de fácil ejecución en tiempo y forma (...): la universidad barrial es un instrumento que te da mucha factibilidad de respuesta rápida, entonces se hizo mucho esto de trabajarlo a través de la universidad barrial, después más a mediano tiempo se trabajó con proyectos de prácticas socio comunitarias. Como ya pasó casi un año y medio ya lo empiezan a ver desde la asignatura como alternativas de prácticas. Sin necesidad de que sean prácticas socio comunitarias, sino que sean prácticas de las asignaturas. Se fue avanzando en el tema de articulación, y fueron las dos herramientas que tuvimos más útiles de poder llevar a la práctica (Gestión 3).

Cecchi y Oyarbide (2020) aseguran que «cuando la práctica situada en las coordenadas espaciales que definen cada territorio en sus relaciones sociales, vinculares y conflictivas, se retrae de la mayor parte de las actividades académicas, aparece una oportunidad quizá única, de resignificar sus sentidos y poner en primer plano su misión social» (p.107). Esa misión social exigió ser creativos para rediseñar las ejecuciones, incluyendo los espacios para la reflexión sobre el cómo de la puesta en acto de las políticas:

se propusieron la readecuación de la mayoría de las prácticas, sólo una decidió no desarrollar actividades de las seis que tenemos, y en varios casos, en tres casos, se propuso realizar actividades presenciales, en las organizaciones (...) se consideró que si en la facultad habilitamos actividades presenciales curriculares de grado, como los prácticos de laboratorio, o las salidas de campo, también teníamos que ofrecer las condiciones institucionales para que las prácticas sociocomunitarias se pudieran hacer presencialmente algunas cosas, en realidad los formatos fueron más bien mixtos de las prácticas, pero bueno, se apoyó desde la facultad en los casos en que era viable y tenía posibilidad de desarrollar alguna práctica presencial que se pudiera hacer, sobre todo porque nosotros tenemos pocos estudiantes en la mayoría de las asignaturas en las que participan (Docente 10).

Ahora con la pandemia, por ejemplo, tuvimos que hacer un análisis de todos los proyectos de extensión y cuál fue el estado en el cual se encontraban, recopilamos la información y tomamos la decisión de que aquellos que no pudieron finalizar darles hasta octubre de este año para su finalización; claramente hubo un acuerdo global, incluso una redistribución del presupuesto si querían hacerlo (Gestión 1).

Condiciones pedagógicas: interpretar el pasado reciente para poder hacer en el futuro inmediato

Como se evidencia, el rol de las prácticas de territorialización durante la pandemia fue desafiante, «retador al enfrentar escenarios formativos muy distintos a los que venía manejando», indican Rodríguez, Sojo y Téllez (2021). Pero agregan:

La crisis actual representa una oportunidad para reinventar la integración del proceso formativo, liderado por la extensión universitaria. Su aportación a la sociedad es importante para salir de cualquier crisis, considerando que no hay mejor programa social que aquel que genere la formación sostenible del profesional universitario (2021, p. 265).

Fue evidente, a partir de las entrevistas realizadas la priorización de algunas actividades docentes frente a otras, donde quedaba cada vez más claro, con el paso de las semanas y meses, que abordar ese todo que se realizaba en la presencialidad sería difícil. Aunque la transición a la educación remota de emergencia abrió una ventana de oportunidades en términos de innovaciones pedagógicas y mayor flexibilidad, los docentes con menos experiencia en esta modalidad se enfrentaron a aprendizajes para adaptarse plenamente a los entornos virtuales. Además, hubo una mayor carga de trabajo: «las estimaciones sugieren que preparar e impartir la enseñanza en línea requiere el doble de tiempo y la necesidad de estar en constante comunicación con la clase lleva a una mayor dedicación de tiempo por estudiante» (Cavanaugh, 2005 citado en documento de UNESCO 2020).

Las dificultades que yo encuentro en lo personal son: los problemas de comunicación, la sobrecarga de la docencia, el tener que estar haciendo un montón de cosas y en ellas hay que pensar y dedicar tiempo (Docente 16).

«Es cada docente quien debe tomar todas y cada una de las decisiones en todos los niveles de funcionamiento: es quien construye el entorno en línea; quien orquesta todo lo que sucede allí; quien genera y modera las actividades del día a día; quien decide qué pasa con los/as estudiantes,

por dónde van, qué hacen» (Tarasow, 31; 2021). Y, como también alerta Tarasow: sigue pendiente la discusión institucional acerca de cómo se consideran esos roles y funciones de los/as docentes en línea del nivel superior.

Sinceramente el año pasado (2020) nos sobrepasó la situación, primero porque no sabíamos cómo íbamos a abordar la situación desde el punto de vista de nuestra práctica docente, no estábamos del todo preparados para esa situación, entonces como que al principio del 2020 como que nos agarró muy fríos, tuvimos que poner mucho énfasis en ver cómo íbamos a dictar contenidos y demás; la práctica, encima en situaciones de restricciones fuerte, obviamente no se pudo hacer... (Docente 21).

(...) con esta cuestión de pandemia y en esta premura de cómo dábamos la asignatura, fue como un tsunami que nos pasó por encima, decidimos no desarrollarla (a la práctica sociocomunitaria). Era complejo que los estudiantes estuvieran en la calle cuando en realidad nos pedían que estuviéramos adentro era una responsabilidad que uno debía afrontar como docente y la verdad es que no estábamos para hacernos cargo de la misma. Por eso decidimos no realizarla pero pese a eso desde la cátedra siempre tuvimos una afinidad con este tipo de prácticas (Docente 12).

En otro estudio local llevado a cabo durante el 2020, a partir de encuestas a estudiantes y docentes, se concluía que los cambios curriculares más significativos que los docentes tuvieron que realizar en el pasaje de la educación presencial a la educación virtual fueron: «cambios en las formas de evaluar (69,4%), en los materiales de enseñanza que tuvieron que ser adaptados para la virtualidad (67,2%), en los tipos de actividades desarrolladas (64,5%), en la organización de los tiempos de enseñanza y aprendizaje (63,9%), en la organización de los contenidos (52,6%)» (Macchiarola, 2022)

Aparte de ello, el valor asignado a determinadas prácticas más que a otras, colabora en el día a día de la priorización y más aún en momentos complejos, imposibilitando dedicar tiempo a las actividades de territorialización:

Quizás lo que más obstaculiza o ha obstaculizado en nuestro caso, es en nuestra facultad me parece, el valor otorgado a determinadas prácticas digamos, por nuestros docentes. Como te decía yo, esta impronta más científicista, donde muchos docentes son investigadores de CONICET con mínima dedicación en la facultad, una cuestión, así como histórica ¿no?, de tradición, es más importante la investigación que la docencia, es más importante la investigación que la extensión, es más importante la formación científica que la formación docente, creo que va movilizándolo mucho eso (Docente 10).

Nosotros desde la mesa de PSC siempre hemos hablado con colegas, mostrándoles lo que uno hace, todos se entusiasman, pero después cuando uno les muestra la convocatoria para llevarlo a la práctica queda todo en la nada. Una cuestión que cuesta mucho es darle la importancia que tiene la práctica al momento de la evaluación queda como una actividad más y las notas que valen es la de los parciales entonces pierde importancia. (Docente 12).

Por el contrario, aquellas condiciones que posibilitaron, desde los actores dedicados a la gestión de programas y proyectos, el desarrollo de al menos algunas instancias de vinculación y acción te-

territorial con objetivos de formación y capacitación atendiendo a ciertas necesidades y demandas, a partir de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):

(...) los ejes fuertes que se priorizan son las instancias de capacitación, que es lo más posible de hacer en este contexto (Gestión 5).

La virtualidad si bien no es algo que nos guste tanto, porque entendemos que los talleres de oficios en general son más de manipulación de las herramientas, y que está bueno que se pueda hacer eso presencial para adquirir mejor el conocimiento, la virtualidad nos permitió poder abrir un poquito más los horizontes (Gestión 24).

La versatilidad para intervenir en diferentes espacios, facilitó la vinculación sincrónica y asincrónica, favoreciendo la resignificación del aprendizaje, entendiéndolo desde la ubicuidad (Echegaray, del Valle Merlo y Wortman 2021).

En cuanto a los docentes, reconocen que este contexto dio lugar al trabajo en red, dentro de la propia universidad como a nivel externo, favoreciendo vínculos y relaciones con docentes de otras latitudes:

A esta red la iniciamos en el 2020 como un proceso de respuesta a ideaciones a tomar luego de estos procesos de retroalimentación que uno tiene por las actualizaciones de las carreras. Específicamente la de contador público nos exigió pensar estrategias para vincular a la facultad de ciencias económicas con el territorio de Río Cuarto y la zona porque nuestras tres carreras tienen estudiantes que vienen de afuera entonces esa vinculación que se inicia con una red digital con los municipios, permite después también generar proyectos de investigación y de extensión de la universidad y de la facultad en ese territorio para que los chicos estando en sus lugares de orígenes se puedan involucrar en las cátedras y tengan igual acceso que los que pueden ir presencial a la universidad en el marco de esta situación de Covid. Pero bueno todo eso lleva un trabajo institucional, que se decidió empezar luego de la acreditación de la carrera de contador público el año pasado (Gestión 6).

Lo que empezamos a hacer desde la educación física y pensando a la PSC como parte de esos procesos de transformación social de la universidad es armar una red, nos vinculamos con las organizaciones sociales por ejemplo con la de educación física y recreación a nivel nacional y a nivel latinoamericano y empezamos a pulsar acuerdos a nivel internacional con aquellas universidades que tienen trabajos territoriales. Estamos trabajando en eso, articulamos con organizaciones de Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Perú y Cuba. Es re lindo trabajar así, nos ha incentivado, nos ha movilizado y nos rebrota el sentido de las cosas, (...) Cuando se vuelva a la presencialidad vamos a estar armados y posicionados para salir a dar batalla. (...) Por eso siempre buscamos armar redes, solos no vamos a cambiar nada, es todo a partir de la sumatoria de acciones y del trabajo colectivo (Docente 16).

Las redes fortalecen el trabajo interdisciplinario e intersectorial siendo, de ese modo, formas organizativas apropiadas para abordar la complejidad de los problemas del territorio.

Apurar algunas reflexiones para que no se nos escapen

Escribimos esta presentación con la luz primaveral del primer año de retorno a la presencialidad luego de la pandemia del COVID19 y aún discutiendo si estamos en la *post* o en la *peri* pandemia. 'Nada ha cambiado y sin embargo todo existe de otra manera' nos decía Sartre (1938) en 'La Náusea' hace un poco menos de cien años. El retorno, mirado en un sentido crítico, nos ha dejado aún con reflexiones pendientes y preguntas que no terminamos de responder que llegaron otras. Lo que sigue son apreciaciones a partir de estas condiciones detalladas, que buscan servir, sobre todo, como sistematización de las experiencias antes que se nos escapen:

- Sistematizar las experiencias, los avances y los descubrimientos, dedicar tiempo y recursos a seguir pensando los impactos de la enseñanza remota de emergencia.
- Generar bancos de narrativas transmedia (Scolari, 2010) de todo lo producido durante el 2020 y el 2021 a partir de trabajo colaborativos en red que articulen actores de la comunidad participantes y no participantes de aquel proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Promover grupos de diálogo y abordaje multidisciplinares en los que podamos evaluar colectivamente las prácticas universitarias y los desafíos pendientes. Retomar modelos de gobernanza o decisionales que se hayan gestado durante la pandemia y ponderar sus avances, aquí la innovación pedagógica cobra especial sentido.

Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R. y otros. (2008). *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires, Argentina: Santillana - OEI.
- Andretich, G. (2017). «Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria» en *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, 2 pp. 1-16. Recuperado de: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10479>
- Ball, S. J. (2002). «Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica» en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). «Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Beltrán Llavador, F. (Coord.) (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). «Recepción y puesta en acción de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 29. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Cecchi, N. H. y Oyarbide, F. (2020). «Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas» en *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4, 4.

- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-co-vid-19>
- Didriksson, A.; Álvarez González, F. J.; Caamaño-Morúa, C.; Del Valle, D.; Perrotta, D. V.; Carregato, C. E. y Sfredo Miorando, B. (2021). «Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo» en *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 33, 2, pp. 53-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.421>
- Echegaray, M. C.; Merlo, I. del V. y Wortman, F. (2021). «“Hacer” universidad pública en pandemia: Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan» en *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 6, 1, pp. 1–14. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.36.026>
- Elmore, R. (1996). «Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales» en Aguilar Villanueva, L. (1996). *La implementación de las políticas*. Miguel Angel Porreca Grupo Editorial.
- Falcon, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, G. (2021). «La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente a la COVID-19» en *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33, 2. pp. 124-155.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.;T rust, T. y Bond, A.(2020). «La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea» en Cabrales, A.; Graham, A.; Sahlberg, P; Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; y otros. *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión* (pp. 10-21). Editorial The Learning Factor. Recuperado de: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anzaRemota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Juarroz, R. (1958-1975). *Poesía Vertical*. Distrito Federal: México, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de difusión cultural Dirección de literatura. México, edición 2012.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos analíticos*. Editorial Biblos.
- Macchiarola, V. (Coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: políticas, prácticas y actores*. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2012/03/978-987-688-470-9.pdf>
- Macchiarola, V. y Bustos, D. A. (2021). «Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional» en *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS) 33, 2, pp. 554-583. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.444>
- Matus (1984). *Planificación, libertad y conflictos*. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela.

- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2017). «La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. Argentina» en *Praxis Educativa*, 21, 1, pp. 55-63. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438>
- Tellez Rodríguez, N.; Leyva Sojo, V. H. y Estruch Tellez, A. (2021). «Ruta de emergencia en el enfrentamiento a la COVID-19 desde la extensión universitaria: constructos y efectos» en *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33, 2, pp. 236-268. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.430>
- Sartre, J. P. (Edición 2005). *La Náusea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Scolari, C. (2010) *Convergencia, Medios y Educación*. Publicación del Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Portales Educativos.
- Tarasow, F. (octubre de 2021). *Jornadas de Educación a Distancia y Universidad. Actas de VI Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/actas-de-las-VI-jornadas-de-educacion-a-distancia-y-universidad-2021.pdf>
- UNESCO. ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_RESUMEN_EJECUTIVO_ESP.pdf
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). «Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 27. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14571/epaa.24.2098>

La posición de las/os psicopedagogas/os en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) ante las demandas institucionales: aportes para la innovación curricular

Daniela Rainero¹, María de los Ángeles Filippi² y Daniela Barbero³

Resumen

En esta ponencia nos proponemos reconocer los encargos y demandas que los actores institucionales le realizan a los Equipos de Orientación Escolar (EOE), así como las funciones que asumen y por otro lado caracterizar las condiciones institucionales que posibilitan intercambios entre los integrantes de los EOE y los actores institucionales para la promoción de una educación inclusiva.

1 Daniela Rainero: Licenciada en Psicopedagogía; Mgter. en Educación y Universidad; Profesora Adjunta en Psicopedagogía I, Psicopedagogía II e Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas de la Lic. en Psicopedagogía. UNRC; mdanielarainero@gmail.com

2 María de los Ángeles Filippi: Licenciada en Psicopedagogía; Especialista en Cs. Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas; Docente JTP Semiexclusiva en las asignaturas Psicopedagogía II y Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación de la Lic. en Psicopedagogía. UNRC; marifilippi@yahoo.com.ar

3 Daniela Barbero: Licenciada en Psicopedagogía; Especialista en Cs. Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas; Docente JTP Semiexclusiva en las asignaturas Psicopedagogía II y Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación de la Lic. en Psicopedagogía, UNRC. Psicopedagoga integrante de Equipo de Orientación Escolar; barberodani@hotmail.com

La investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, en cinco escuelas de enseñanza pública de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto; se entrevistaron profesionales que intervienen en diferentes niveles educativos. Algunos interrogantes que orientan este estudio se refieren a: ¿cuál es la naturaleza de los encargos y demandas que los actores institucionales le realizan a las/os psicopedagogas/os de los EOE?, ¿cómo se posiciona la/el psicopedagoga/o para abordar dichas demandas? ¿cómo se inscribe la participación de la/del psicopedagoga/o en los EOE?, ¿cuáles son las funciones y tareas que realizan las/os psicopedagogas/os para promover una educación cada vez más inclusiva?, ¿en qué condiciones institucionales y organizacionales los EOE promueven intercambios con los actores institucionales?

Se prevé que los hallazgos e interpretaciones que se desprendan de esta investigación posibiliten derivar implicancias para la formación académica y profesional de las/os psicopedagogas/os, promoviendo a su vez intercambios con los colegios profesionales, graduados, redes de investigación interinstitucionales y otras unidades académicas para enriquecer conocimientos y dispositivos de intervención que alienten los debates psicopedagógicos.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica en educación - Demandas institucionales - Posicionamiento profesional - Propuesta formativa.

Abstract

In this paper we intend to recognize the tasks and demands that institutional actors make to the School Orientation Teams (SOTs), as well as the functions they assume and, on the other hand, characterize the institutional conditions that enable exchanges between the members of the SGTs and institutional actors for the promotion of inclusive education.

The research is carried out from a qualitative perspective in public schools of private management in the city of Río Cuarto. Five institutions were selected and professionals who intervene at different educational levels were interviewed. Some of the questions that guide this study are: What is the nature of the tasks and demands that the institutional actors make to the psychopedagogues of the SOTs?; how is the psychopedagogue positioned to address these demands? What is the nature of the tasks that the educational psychologist carry out in the EGTs? Which of such tasks and functions carried out by educational psychologists promote an increasingly inclusive education? Under what institutional and organizational conditions does this happen? Do the SOTs promote exchanges with institutional actors?

It is expected that the findings and interpretations that emerge from this research will make it possible to derive implications for the academic and professional training of educational psychologists, promoting in turn exchanges with professional associations, graduates, inter-institutional research networks and other academic units with the ultimate aim of enriching knowledge and designing intervention devices that encourage psychopedagogical debates.

Keywords: Psychopedagogical intervention on education - Institutional demands - Professional standing - Formative proposal.

Introducción

El actual proyecto de investigación aborda la práctica profesional psicopedagógica al interior de los Equipos de Orientación Educativa (EOE) de las escuelas de Río Cuarto⁴, con la finalidad de dar cuenta de la relevancia de la intervención psicopedagógica para la promoción de la educación inclusiva y reconocer la importancia de la dimensión institucional de la tarea psicopedagógica en los mismos. En este trabajo, nos interesa reconocer las demandas que los actores institucionales le realizan a los EOE, así como las funciones que asumen y por otro lado caracterizar las condiciones institucionales que posibilitan intercambios entre los integrantes de los EOE y los actores institucionales para la promoción de una educación inclusiva.

Se prevé que los hallazgos e interpretaciones que se desprendan de esta investigación propicien derivar implicancias para la formación académica y profesional psicopedagógica.

Contextualización, problematización y antecedentes

Pensar las prácticas psicopedagógicas al interior de los equipos de orientación escolar (EOE) requiere caracterizar este dispositivo institucional. Dichos equipos van adoptando una configuración particular de acuerdo a las jurisdicciones. El Consejo Federal de Educación, en la Res. 239/14 establece que los EOE⁵ deben asumir en su actuación una perspectiva institucional que le de centralidad a los procesos de enseñanza y a los aprendizajes, garantizar una cobertura regional transversalizando los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y asumiendo una conformación interdisciplinaria.

En el caso de la provincia de Córdoba existen los Equipos Profesionales de Apoyo Escolar (EPAE) localizados en regiones muy pobladas, con una alta densidad de escuelas y cuya conformación profesional suele ser muy reducida. En la ciudad de Río Cuarto hay un equipo único, conformado por dos psicopedagogas, una trabajadora social y una educadora especial, para atender las demandas de las escuelas urbanas y rurales de la ciudad y la región, de todos los niveles y modalidades y de ambos tipos de gestión. Las escuelas recurren al EPAE ante problemáticas propias de las instituciones educativas, a su vez la mayoría de las escuelas públicas de gestión privada en la ciudad cuentan con EOE al interior de la institución, los mismos están conformados prioritariamente por profesionales de la psicopedagogía.

Esta contextualización tan diversa de los EOE nos llevó a problematizarnos como equipo de investigación, a interrogarnos: ¿cuál es la presencia del Estado en las escuelas públicas para garantizar que las mismas cuenten con profesionales que colaboren en la compleja tarea de educar?, ¿está previsto que las/os psicopedagogas/os se inserten en las escuelas?, ¿con quiénes dialogan las escuelas frente a las problemáticas y conflictos que las atraviesan diariamente?, ¿cómo se construyen en escuelas cada vez más inclusivas? De acuerdo a la Res. del CFE 239/14, a los EOE se los considera parte del sistema educativo; la especificidad de su tarea se inscribe en «una perspectiva en orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar –junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje, para todas/os las/os alumnas/os, lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos, así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc., generadoras de mejores condiciones institucionales» (Res. CFE 239/14).

4 PPI SeCyt UNRC 2020-2023: 'La intervención psicopedagógica en los EOE hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional'. Directora: Daniela Rainero.

5 El CFE los denomina Equipos de apoyo y orientación escolar.

Entendemos el concepto de ‘orientación’ vinculado a ‘acompañar, guiar, poner a disposición, aportar, compartir experiencias’, destacándose un sentido netamente pedagógico, que aborda tres dimensiones (áulica, institucional y comunitaria). «En este sentido, orientar es siempre intervenir para generar nuevas oportunidades de acceso a una escuela que enseñe y cuide a todas y todos las/ los niños, niñas, jóvenes y adolescentes» (DEGES, 2021).

Tal como se expresa en la mencionada resolución y los trabajos más recientes de Greco (2014, 2017, 2020) y Bertoldi, Enrico y Fernández (2014) ponen de manifiesto la necesidad de inscribir a los EOE en una dimensión institucional, en la que cobran relevancia los aportes de las perspectivas teóricas que permiten interrogar e interpelar las intervenciones llevadas a cabo por estos equipos de profesionales. Las mismas remiten a teorías contextualistas y socioculturales (Baquero, 2001, 2012; Elichyri, 2004; Erausquin, 2014, Erausquin, Denegri, Michele, 2017; Terigi, 2008; Aizencang, Bendersky, 2013), psicoanalíticas (Tizio, 2007; Nuñez, 2007; Wettengel, 2013; Dueñas, 2012; Vasen, 2017; Minicelli, 2012), filosófico-políticas de la educación y la enseñanza (Dubet, 2006; Merieu, 1998), institucionales (Frigerio, Korinfeld, 2017; Nicastro, 2006).

Las demandas que reciben los EOE, según Greco (2014) requieren ser leídas en clave institucional, esto es articulándolas en una trama de significaciones que no reduzcan el análisis a términos individuales, sino que consideren a los sujetos en la complejidad de los contextos y a «las organizaciones como conjunto de relaciones, procedimientos y decisiones»; considerando a las personas, tiempos, espacios, costumbres y modos de hacer cotidianos disponibles en la escuela.

En este trabajo nos focalizamos en el análisis de las demandas institucionales que reciben los EOE, desde algunos interrogantes: ¿cuál es la naturaleza de los encargos y demandas que los actores institucionales le realizan a las/os psicopedagogas/os de los EOE?, ¿cómo se posiciona la/el psicopedagoga/o para abordar dichas demandas?, ¿cuáles son las funciones y tareas que realizan las/os psicopedagogas/os en los EOE para promover una educación cada vez más inclusiva?, ¿en qué condiciones institucionales y organizacionales la/el psicopedagoga/o, desde los EOE, promueve intercambios con los actores institucionales?

En la delimitación de las demandas se focaliza en algún aspecto de la institución ante una necesidad de cambio o mejora, según la especificidad de la misma y las finalidades que asuma. Es así que, en esta instancia del proceso, las intervenciones consideran: las características de las interacciones entre las personas, los lugares que ocupan en la organización institucional, los grupos que conforman, las normativas que los regulan, es decir, atendiendo a las posiciones que desempeñan cada una de las personas y a las tramas que se entretajan en las interacciones.

Metodología

La investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, realizando un trabajo de campo en cinco escuelas de enseñanza pública de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto, dado que son las únicas que cuentan con EOE. Se realizaron entrevistas en profundidad y a partir del análisis de los datos se delinearón las categorías delimitadas para este trabajo. Se recuperan en algunos casos evidencias textuales del relato de las/os psicopedagogas/os y en otras situaciones, se ofrece una síntesis o reconstrucción de las evidencias, obedeciendo exclusivamente a criterios de extensión del texto.

Demandas institucionales que se abordan desde los EOE

Las/os profesionales entrevistadas/os se insertan en los EOE, la mayoría pertenecientes a escuelas confesionales -configurados por iniciativa del representante legal, de la gestión y de programas pe-

dagógicos nacionales- están conformados por psicopedagogas/os, educadoras especiales, psicólogas; entre las/os profesionales se distribuyen las tareas por niveles educativos y en algunos casos por funciones.

Las demandas que se desprenden del análisis de las entrevistas se estructuran en torno a las siguientes categorías: 1. Acompañamiento a las Trayectorias Educativas (TE); 2. Asesoramiento institucional; 3. Participación en Propuestas Institucionales emergentes.

1. Acompañamiento a las trayectorias educativas

Uno de los encargos más recurrente de parte de la gestión de la escuela a los EOE refiere a las tareas de seguimiento y acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes; incluso en algunos casos, esta demanda ha dado lugar a la conformación del equipo. De acuerdo a las formas en que se inscriben las miradas institucionales, y en especial de la gestión, en torno al abordaje de las ‘diferencias’, se pueden identificar dos subcategorías, que nos permiten afirmar que son las psicopedagogas quienes se dedican a acompañar las trayectorias educativas de las/os estudiantes (ya sea de modo individual como de modo grupal) y a la vez son quienes se ocupan al interior de las escuelas de coordinar los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

1. a. Acompañamiento de trayectorias educativas: de lo individual a lo colectivo

En los relatos de las entrevistadas es posible advertir diferentes modalidades de abordar el acompañamiento a las trayectorias educativas; las que se han ido configurando de acuerdo a los pedidos y estilos de la gestión, a lo que las mismas van ‘habilitando’ de alguna manera para que otros actores de la escuela puedan involucrarse y participar de modo colaborativo en esta tarea de sostener las trayectorias para el resguardo del derecho educativo de las/os estudiantes.

Nuestro rol estuvo muy asociado al seguimiento de algunas trayectorias escolares, sobre todo aquellas que presentaban alguna dificultad de aprendizaje, de diversa índole. Entonces, lo que se esperó de nosotras fue el seguimiento de estas situaciones... el ser un nexo con la familia, los equipos de profesionales y el docente... cada una, a lo largo de los años le fue encontrando diferentes matices en el trabajo con las señas, ganando algunos espacios, pensar juntas las propuestas. En principio era ver el chico, a ver qué tipo de ajuste o de adaptación requería, para después poder empezar a pensar en cuestiones más grupales (Entrevista 1).

La psicopedagoga advierte un período de transición, donde la escuela inicialmente presentaba un exceso de demandas referidas a la atención individual: *“a todo se le ponía nombre”*; y la demanda era de tipo confirmatoria de lo que le pasaba al niño: *“se nos buscaba para argumentar la problemática del niño y derivar”*. En la actualidad se van habilitando otras intervenciones, donde se advierte un cambio de posición de los actores institucionales:

(...) la mirada del docente, cuando hay alguna dificultad de aprendizaje, ha cambiado a lo largo de estos años. Ya no tengo un docente que me da un listado de cuestiones que son negativas de un niño (Entrevista 1).

Las docentes buscan mucho mi rol para entablar acuerdos y ahí me siento como un poco puente

para poder acercar y para poder construir ahí herramientas en conjunto (Entrevista 1).

En algunas instituciones, las tareas relacionadas al seguimiento y acompañamiento a las trayectorias educativas, se inscriben dentro de la especificidad de los cargos y funciones que asumen las profesionales que conforman cada equipo: así como hay asesoras pedagógicas y orientadoras vocacionales, hay cargos con funciones tutoriales.

Es posible advertir en estas demandas de acompañamiento a las trayectorias educativas un devenir en los modos en que las/os profesionales de la psicopedagogía han ido asumiendo sus funciones, que van desde el acompañamiento en el uno a uno hacia la posibilidad de delinear propuestas institucionales que consideren los grupos de estudiantes y las singularidades de los recorridos, los emergentes en cada tramo de las trayectorias; aquí se advierte que los modos de abordaje adoptan las formas de propuestas, proyectos institucionales, dispositivos de intervención entre varios, entre otros.

Plantea Niedzwiecki (2020) que armar «equipos de acompañamiento» entre varios posibilita que la diversidad de tareas asignadas a los diferentes actores «garanticen el seguimiento cuidadoso y amoroso de los aprendizajes y de las experiencias escolares de cada grupo y cada estudiante; asumiendo su función como colectivo de trabajo articulador y colaborativo con todos los actores de la comunidad escolar» (2020, p. 68).

1. b. Articulación de los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad

Se destaca en todas las entrevistas que las/os psicopedagogas/os asumen la función de articular o coordinar los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad. Así lo enuncian las/os profesionales:

(...) hay muchos niños que están en procesos de inclusión escolar, es un nuevo desafío, articular con los equipos externos que acompañan. Los directivos han delegado ese trabajo, de planificar las reuniones de configuraciones de apoyo, con las familias, con los docentes también para justamente decidir cómo seguimos trabajando, y coordinar este trabajo (Entrevista 3).

Si bien la mayoría de los chicos que requieren inclusión tiene un equipo externo, que está apoyando, que se trabaja conjuntamente, eso hay que coordinarlo, ya sea con los docentes, con los directivos, pensar en las adecuaciones (...); eso lleva mucho tiempo (Entrevista 5).

En todas las entrevistas se mencionan los desafíos de trabajar en torno a los procesos de inclusión desde una dimensión institucional, promoviendo la articulación entre todos los implicados y el trabajo en red con demás profesionales y/o instituciones externas que acompañan al sujeto en situación de discapacidad; se enuncia como una tarea artesanal, considerando lo singular y particular de cada caso para la promoción de una educación inclusiva que se entrama en los recursos y dispositivos que la propia institución puede desplegar.

Y me parece que ese también es el gran desafío que tenemos, esto del trabajo en la virtualidad y conformar equipos en casos particulares con los profesionales externos, con la familia y desde la institución (Entrevista 3).

Si bien no nos explayaremos al respecto, todas las profesionales remiten a cómo en épocas de pandemia ha sido necesario redefinir esta función más tradicional de la psicopedagogía de efectuar el seguimiento de las trayectorias, en las nuevas coordenadas virtuales, en pos de continuar resguardando los derechos educativos.

2. Asesoramiento institucional

Las demandas de asesoramiento institucional emergen de pedidos que realizan la gestión y/o los docentes. Los mismos se concentran en: colaborar con la dinámica organizacional de la escuela, generalmente particularizada por nivel educativo; participar de capacitaciones externas, gestionar talleres destinados a las/os estudiantes, a docentes, fortalecer el vínculo entre familia y escuela y en los últimos años estas demandas se reconfiguran en el contexto de enseñanza remota, situación que requirió ofrecer orientaciones para organizar a la escuela en pandemia teniendo en cuenta aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos.

Estos pedidos a veces están claramente definidos y otras veces no, suelen responder a urgencias o emergentes institucionales, como así también los intercambios entre la gestión y los EOE en algunos casos tiende a reafirmar el modelo de gestión vigente y otras veces posibilitan trabajar desde una posición más flexible, que permite el ingreso de novedades y que interpela algunos modos instituidos de hacer escuela.

Las demandas que provienen de los docentes están articuladas con las de la gestión porque es ésta quien habilita a que los EOE trabajen con los distintos actores institucionales, en determinados tiempos y espacios, los que también se reconfiguraron en el contexto de pandemia.

2. a. Asesoramiento a la gestión

- Asesoramiento desde la gestión y para la gestión

El EOE se conforma en fuerte colaboración y apuntalamiento de las tareas de la directora del nivel.

Se trabajó con: a) familias, a través de una página web del colegio, el equipo puso a disposición herramientas de contención, material de lectura, reflexiones; b) personal de la escuela, formar a docentes que no habían trabajado en contextos formales, enseñar a planificar, a evaluar, a buscar bibliografía.

Las demandas en general no cambiaron con la pandemia, sino que cambió el modo de hacer, de gestionarlas (Entrevista 2).

El año pasado hemos trabajado fuertemente con el equipo directivo en lo que tiene que ver con el asesoramiento a la gestión, junto con la psicóloga y la psicopedagoga, en cómo organizar esta escuela remota, ver qué es mejor para los niños o para que los niños aprendieran más y mejor. Ayudar de alguna manera a bajar ansiedades, porque bueno, el desborde, fue un año muy particular (Entrevista 3).

En ambas evidencias las demandas hacia el EOE se contextualizaron en cómo reconfigurar la institución en pandemia, específicamente la participación de las profesionales se concentró en la dimensión pedagógica de la escuela, se reconfiguraron sus intervenciones profesionales y se atendió particularmente a la dinámica relacional de la institución.

- Asesoramiento ante situaciones urgentes y poco definidas

En otros casos no hay demasiada precisión en los pedidos, o bien los mismos se convierten en urgencias:

A veces nos demandan reuniones con el equipo directivo, pero sin un objetivo específico, (...) sin una idea clara de para qué. Y otras veces al revés, nosotras les pedimos reuniones sistemáticas y no se dan (Entrevista 5).

(...) la escuela tiene siempre urgencias, y los docentes y los equipos directivos siempre como que en general están desbordados (Entrevista 3).

Propio de los cambios tan inesperados que el equipo directivo está desbordado, para poder realmente sentarnos a pensar nuestro rol dentro de la escuela, con esta carga horaria que es menor, con este estilo que es distinto al estilo de las personas que estaban antes, y también distinto el estilo entre nosotras (Entrevista 5).

Se advierte como recurrente la particularidad del desborde de las escuelas, la naturaleza de las demandas hacia los EOE se va construyendo entre los actores institucionales a medida que se consolida su inserción en la organización.

- Apertura de la gestión

En otros casos frente a los cambios de gestión se habilitan nuevas interacciones con el EOE, que se orientan hacia otras aperturas y hacen posible nuevas intervenciones, más propositivas de parte de las profesionales y no tan prescriptivas desde la gestión.

Este año sentí mayor libertad para plantearlo en la dirección y desde ahí poder conversarlo con la seño de sala y decir, qué te parece si nos sentamos y pensamos juntas en algunas actividades de lecto-escritura espontánea, que sean propias de un nivel inicial también, que no se escolarice tanto el nivel inicial (Entrevista 1).

2. b. Asesoramiento docente

El asesoramiento al docente se concentró en la tarea de las planificaciones y en contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la emergencia de la pandemia.

- Asesoramiento pedagógico para planificar

En febrero es la demanda de planificación, y depende también lo que mande el Ministerio. Hacemos planificaciones por tres años... La orden religiosa también envió claves para trabajar, que tienen que recuperarse a modo de metas por unidad en la planificación (Entrevista 4).

Otra demanda de las seños es en relación a las planificaciones, al principio, un modo de actuar era a partir de la corrección, y el equipo no participaba de esa construcción. Yo lo que intenté modificar, un poquito de forma más activa en esa elaboración de sugerencias y corrernos un poco de lo que es la corrección. Entonces ya le sacábamos un poco esa carga negativa de corrección que generaba mucho problema (Entrevista 2).

La demanda de asesoramiento se particulariza en un aspecto pedagógico relevante que tiene que ver con la organización temporal del proceso de enseñanza y los diferentes aspectos que las psicopedagogas tienen en cuenta para orientar esta tarea, ya sea pensar en los lineamientos ministeriales, en los principios ideológicos que se desprenden de la orden religiosa en la que se inscribe el colegio, formando parte del ideario institucional del mismo. También se destaca el énfasis que pone la profesional en el modo de abordar el asesoramiento, en la tarea de planificar, ¿cómo acompaña el proceso?, ¿desde qué lugar?, ¿cómo realiza las devoluciones?, explicita que interviene no desde el lugar de experto que corrige sino que ‘sugiere’, en este sentido coincidimos con Greo (2017) en la necesidad de generar posicionamientos horizontales en el trabajo institucional, entre docentes y psicopedagogas/os, que no refuercen la posición del saber experto a través de la corrección «que inhabilita la intervención, aunque se lo convoque desde allí, y por ende la transformación, se apela a posicionamientos desjerarquizados en una dirección democratizadora, de mayor horizontalidad, de diálogo entre saberes en la búsqueda de un trabajo conjunto con los docentes» (Greo, 2017, p. 20)

- Asesoramiento pedagógico para contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad

Después empieza a ser el tema de la virtualidad, y nos hemos capacitado este año todos con, una especialista..., sobre evaluación en la virtualidad, estrategias en la virtualidad, yo después tenía que hacer la bajada a todos los profes sobre eso, siempre me acompañan dos o tres docentes y después armamos juntos algún cursito de formación para todos los profes (Entrevista 4).

Arbitrar los medios para una enseñanza remota, no sólo en un escenario de pandemia, puede constituirse en un recurso valioso para propiciar el sostenimiento y continuidad de trayectorias singulares.

3. Participación en Propuestas Institucionales emergentes

Estas demandas se vinculan a la colaboración de las/os psicopedagogas/os en proyectos educativos, talleres con docentes, estudiantes y familias. Las mismas emergen de necesidades y/o pedidos singulares de la escuela, de propuestas ministeriales y en muchas situaciones, tienen que ver con los dispositivos que las mismas psicopedagogas van gestando para dar respuestas institucionales a problemáticas que inicialmente se definen o plantean como individuales.

3. a Fortalecimiento del vínculo familia y escuela

Venimos desarrollando talleres referidos a Educación Sexual Integral destinados a los niños y a las familias; Talleres para las familias: con temáticas emergentes propias de las particularidades de cada nivel y grupo (juegos, límites, autonomía, sexualidad para nivel inicial, por ejemplo; cómo acompañar en la alfabetización para 1er grado; uso de redes sociales; entre otros) que tienen por finalidad fortalecer los vínculos familia-escuela (Entrevista 1).

3. b Proyecto de articulación interniveles e interciclos

Realizamos proyectos de articulación entre el nivel inicial y primario, entre primario y secundario, en los cambios de ciclo al interior de los niveles, algunos de ellos de manera

conjunta entre familia y docentes, por ejemplo, en propuestas de lectoescritura entre nivel inicial y primario (Entrevista 5).

3. c Otros proyectos institucionales

Talleres de convivencia o de mejora de relaciones destinados a los estudiantes, de emociones; evaluación formativa; de ESI (Entrevista 1 y 5).

Talleres de Orientación Vocacional para los estudiantes de sexto año (Entrevista 4 y 5).

Proyecto: Camino al examen, donde se acompaña a los chicos en la preparación de las materias previas (...) Hay otros proyectos de alumnos con contenidos pendientes donde soy como el nexo entre los profes y los alumnos (Entrevista 4).

Proyecto de tutoría, tiene que ver con acompañar un docente, que en general tiene características de mediador, en ese grupo, acompañar los procesos escolares de convivencia que van aconteciendo en cada grupo escolar (Entrevista 4).

Se observa que la participación en las propuestas institucionales tiene como destinatarios principalmente a las familias y a los y las estudiantes con la finalidad de acompañar y sostener trayectorias, a través del dispositivo de tutorías y sobre todo en los cambios de ciclo, los que suelen constituir momentos de transición críticos en los que se pone en riesgo la continuidad de las mismas. La especificidad de cada nivel educativo le otorga una impronta particular a cada propuesta, las que adquirieron relevancia en el contexto de pandemia en el que fue necesario recrear propuestas educativas ajustadas a un nuevo escenario institucional.

Consideraciones finales. Discusión

Se advierte que la tarea de los EOE involucra la consideración de diferentes dimensiones: subjetivas, relacionales, pedagógicas, culturales, sociopolíticas, que se entran de modo singular en cada institución, con distinto nivel de expectativas de abordajes, desde lo individual a lo institucional, los que pueden persistir, tensionarse o convivir. Cuando las/os profesionales de los EOE logran posicionarse desde una dimensión institucional, contextual y situada, promoviendo un trabajo colaborativo, articulado, en interacciones con todos los miembros de la comunidad educativa, tienen mejores posibilidades para generar cambios en la organización, creando condiciones que permiten alojar a todos y a cada uno en la escuela y al mismo tiempo acompañando en la creación de nuevos dispositivos, modalidades y propuestas que contribuyan a gestar abordajes pedagógicos e institucionales de las problemáticas educativas.

Las demandas psicopedagógicas hacia los EOE se vieron interpeladas en el contexto de pandemia y requirieron que las/os profesionales apelen a estrategias novedosas para las que no fueron formados. En este sentido la apuesta en los nuevos planes de estudio es profundizar una formación crítica, reflexiva que le permita a las/os graduadas/os afrontar desafíos de contextos inciertos, tal como lo pronunciaba Schon (1992) años atrás, que ponen en tensión la formación recibida con las demandas emergentes propias de las coordenadas epocales en las que se transita.

Referencias Bibliográficas

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Bs As., Argentina:: Manantial
- Baquero, R (2012). «Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad» en Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi, Schlemenson (comps). *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Bs As., Argentina: Noveduc.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Recuperado de: https://www.oei.es/histórico/docentes/artículos/educabilidad_sospec.
- Dirección General de Cultura y Educación (DEGES) (2021). Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo, Módulo 3 ¿Cómo se enseña a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes? El oficio enseñante de los equipos docentes de la modalidad.. Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona. España: Gedisa.
- Dueñas, G. (2012). «Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas» en *Revista Actualidad Psicológica*.
- Elichiry, N. (2004). «Fracaso escolar: acerca de convertir problemas soio-educativos en psicopedagógicos» en Elichiry (comp). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Bs As., Argentina; Manantial
- Erausquin, C. (coord) (2004). *Interpelando entramados de experiencias: cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. Denegri A. y Michele J. (2017). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. Material Didáctico sistematizado. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195>
- Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (coords) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Bs.As., Argentina: Noveduc
- Greco, B. (2017). «Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – RM» en *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* 6,6. Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar>
- Greco, B. (2020). «Paradojas para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar como experiencias en diálogo con las escuelas. Esos “espacios otros” en una historia reciente» en Greco, B (2002). *Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia*. Rosario, Argentina: Homosapiens
- Greco, Alegre, Levaggi (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://repositoriorecursosdownload.educ.ar/repositorio/Download/ile?ile_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes
- Minicelli, M. (2012). *Ceremonias Mínimas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Niedzwiecki, D (2020). *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica*. Recuperado de: <https://digital.noveduc.com/reader/escuela-secundaria-y-gestion-directiva-preceptores-y-tutores-como-pareja-pedagogica>
- Nuñez, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social*, disponible en www.porlainclusionmercosur.edu.ar
- Shon, D. (1992) Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós
- Terigi, F. (2008). «Trayectorias Escolares» en *Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*. O.E.A. y Ministerio de Educación de la Nación.
- Tizio, H. (2007). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vasen, J. (2017). *Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas*. Bs As., Argentina: Noveduc
- Wetengel, L. (2013). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y la educación*. Bs As., Argentina: Noveduc.

Aulas extendidas para visualizar futuras prácticas docentes e innovar en la formación inicial

*Daiana Yamila Rigo¹, Marta Piretro², María Celeste Armas³, Ana Elisa Riccetti⁴
y Alejandra Gastaldello⁵*

Resumen

Presentamos una actividad de extensión que tuvo como motivación invitar a docentes y estudiantes de las diferentes instituciones educativas implicadas (UNRC-ISFD Normal, ISMI, Menéndez Pidal y Conservatorio Julián Aguirre), para pensar y co-construir ciertas innovaciones educativas en es-

1 Daiana Yamila Rigo: Dra. en Psicología, Mgter. en Cs. Sociales; Mgter. en Psicología de la Educación y Lic. en Psicopedagogía; JTP semiexclusivo; Investigadora Adjunta ISTE CONICET UNRC; daianarigo@hotmail.com

2 Marta Piretro: Licenciada y Profesora de Psicología; Especialista en Educación y TIC; Docente de Nivel Secundario y Superior en Esc. Normal Superior Justo José de Urquiza y de Nivel Superior en Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal; mpiretro@gmail.com

3 María Celeste Armas: Licenciada y profesora en Historia; Máster en Investigación Educativa; Docente de Nivel superior en didáctica de las Cs. Sociales orientadas a Ed. inicial. Esc. Normal Superior Justo José de Urquiza; celemx.ca@gmail.com

4 Ana Elisa Riccetti: Doctora en Ciencias Sociales; Máster en Educación Físico Deportiva; Prof. y Lic. en Educación Física; JTP semiexclusiva; Formación docente en EF UNRC; ariccetti@hum.unrc.edu.ar

5 Alejandra Gastaldello: Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación; Especialista en Nivel Superior en Educación y TIC y en Pedagogía de la Formación Docente; Diplomada Superior en Ciencias Sociales y en curriculum; Vicedirectora Superior de la Escuela Normal Justo José de Urquiza coordinando los cuatro niveles; alejandragastaldello@gmail.com

pacios curriculares de práctica profesional docente. Nos preguntamos si las transformaciones en los modos de enseñar y aprender que se generaron en 2020 - 2021 constituyen innovaciones educativas y si lo aprendido acerca de las aulas extendidas pueden consolidarse como metodologías híbridas para sostener la educación a futuro y la formación docente. La actividad de extensión se planteó en dos encuentros, en el primero se invitó a recorrer una galería virtual desarrollada en una plataforma 360°; en la misma se recuperaron voces de estudiantes y docentes sobre las potencialidades y dificultades de la educación remota. En el segundo encuentro, con modalidad presencial, se invitó a recorrer un salón en el que encontraron estaciones con actividades para resolver, mediadas por códigos QR y mensajes de WhatsApp. Las actividades tuvieron como objetivo repensar la práctica docente, los imprevistos del quehacer docente implementados durante el tiempo de educación virtual, como potencial innovador de las prácticas de emergencia. Se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas para ambos encuentros y aplicaciones, como Mentimeter, para recuperar sus percepciones acerca de lo vivenciado. Los resultados animan a repensar la importancia de las TIC y las aulas extendidas en los contextos de formación docente como apoyo a la innovación educativa.

Palabras clave: Formación inicial, Práctica docente, Innovación educativa, Aulas extendidas.

Abstract

We present an extension activity that was motivated to invite teachers and students from different educational institutions (UNRC-ISFD Normal, ISMI, Menéndez Pidal and Julián Aguirre Conservatory), to think and co-construct certain educational innovations in curricular spaces of Teaching Professional Practice. We wonder if the transformations in teaching and learning that were generated in 2020-2021, constitute educational innovations and if what has been learned about extended classrooms can be consolidated as hybrid methodologies to support future education and teacher training. The extension activity was proposed in two meetings, in the first one, students were invited to visit a virtual gallery developed on a 360° platform. In it, the voices of students and teachers about the potentialities and difficulties of remote education were recovered. In the second meeting, with face-to-face modality, they were invited to tour a room where they found stations with activities to solve, mediated by QR codes and WhatsApp messages. The activities aimed to rethink the teaching practice, the contingencies of the teaching task implemented during the time of virtual education, as an innovative potential of emergency practices. Questionnaires with closed and open questions were used for both meetings and also applications, such as Mentimeter, to recover their perceptions about what they experienced. The results encourage us to rethink the importance of ICT and extended classrooms in teacher training contexts as a support for educational innovation.

Keywords: Initial training - Teaching practice - Educational innovation - Extended classroom.

Introducción

El contexto de la pandemia por COVID 19, nos ubicó en un escenario que nos dejó por momentos perplejos, pero al mismo tiempo permitió que rápidamente los profesionales de la educación iniciáramos procesos reflexivos y estrategias de enseñanza que debían implementarse con cierta premura para que nuestros estudiantes ingresaran, permanecieran y egresaran del sistema. En el 2020-2021 fuimos testigos de los cambios producidos en el sistema educativo, siendo la virtualidad y los dispositivos tecnológicos herramientas claves para garantizar la educación, donde el sentido y las posibilidades de aprender trascendieron los límites del aula. La idea de aula tal la veníamos sosteniendo se

reformula pensando en aulas aumentadas como expresión de la ubicuidad misma del aprendizaje, siendo otras las nuevas condiciones en las que circula y se produce el conocimiento, ya que entran al aula física o virtual y ésta se ve intervenida y aumentada en los procesos que se producen, en el tipo de comunicación y en los discursos que circulan. Resulta interesante pensar y proponer otros espacios alternativos de aprendizaje partiendo desde una concepción de aula ampliada en palabras de Burbules (2009). Por tanto, nos remitimos a esa extensión en la posibilidad de la transmisión del saber y a las aulas extendidas.

Robinson (2020) señala que lo vivido en la pandemia nos llama a reiniciar globalmente la educación, refiriéndose a la oportunidad que estamos viviendo, la cual abre la posibilidad de resetear las prioridades y redefinir cuestiones que considerábamos garantizadas. A su vez, señala que lo vivido durante el aislamiento nos permitió generar y observar formas creativas y originales de mantenernos conectados a través de la tecnología. Robinson (2020) propone que la tarea de pensar en una nueva normalidad para las generaciones futuras, «empieza por la educación, siempre lo ha hecho» (p. 9).

Por su parte, Anijovich (2014; 2020) plantea el concepto de aulas heterogéneas y de la necesidad de replantearse y preguntarse por el sentido de la educación y sus prácticas en un contexto que desafía los conocimientos y la permanencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, estamos frente a nuevos escenarios educativos caracterizados por una «conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas íntimamente imbricadas» (Dussel, 2020, p. 5) que se despliegan en tres posibles contextos, las aulas virtuales, las aulas en la escuela y las pantallas (Fontana, 2021).

En ese marco, el presente trabajo se sitúa en el Proyecto ‘Nuevos territorios, aulas extendidas, aprendizajes resignificados a partir del uso de tecnologías. Visualizando futuras prácticas docentes a partir de innovaciones en la formación’, el cual busca recuperar las principales potencialidades, dificultades, aprendizajes y recursos construidos por docentes y estudiantes en virtualidad para dar continuidad educativa y significar los recorridos en tiempo de formación remota. A su vez, pretende diseñar diversas innovaciones educativas tendientes a incluir el potencial de las TIC en los escenarios educativos, basadas en propuestas de aulas extendidas para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá de los contextos tradicionales. Ante un sistema educativo que funcionó en su mayor porcentaje de manera virtual o remota, reconstruir lo acontecido en 2020 - 2021 con la práctica docente en los profesorados implica identificar aquellos aspectos que caracterizaron la continuidad pedagógica a sabiendas que puede constituirse en un buen punto de partida para futuras búsquedas tendientes a mejorar la formación docente contextualizada.

Metodología

El estudio desarrollado se enmarca en una investigación descriptiva de diseño mixto (Cresswell, 2015), con el objetivo de conocer si las transformaciones en los modos de enseñar y aprender que se generaron en los años 2020 y 2021 constituyen innovaciones educativas, entendidas como rupturas con las prácticas establecidas. Más aún, nos interesa saber si estos cambios pueden potenciar nuevos modos de pensar la educación en términos de aulas extendidas como metodologías híbridas para sostener la educación a futuro, y en específico, la formación docente.

Procedimiento

La investigación, en esta etapa, se divide en dos tiempos situados en el año 2022. El primer encuentro, se llevó a cabo a fines del primer cuatrimestre y consistió en una galería virtual: se invitó

a estudiantes de los espacios de la práctica docente, futuros formadores, a recorrer en el lapso de una semana la exposición desarrollada en una plataforma 360⁶. La galería tenía seis habitaciones en total, las dos primeras destinadas a la presentación y contextualización de la actividad; la tercera y la cuarta, estaban integradas por tres audios⁷ que narraban experiencias de docentes y estudiantes durante la pandemia. Los audios mencionados, que formaron parte de una etapa previa de investigación sobre las potencialidades y dificultades de la educación remota, fueron seleccionados y organizados siguiendo el proceso de curaduría (Posada, 2013) como quien organiza un mensaje consciente y fluido para los visitantes. Además, los más curiosos podían acceder de manera opcional a algunos análisis y consideraciones teóricas vinculadas.

Figura 1. Galería Virtual



Fuente. Elaboración propia.

Mientras que el segundo encuentro tuvo lugar a inicios del segundo cuatrimestre (agosto de 2022), bajo modalidad presencial. Se invitó a docentes y estudiantes de diversos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Río Cuarto y la UNRC a recorrer cuatro estaciones con actividades para resolver, mediadas por códigos QR y mensajes de WhatsApp. El objetivo se orientó a reflexionar sobre lo aprendido en tiempos de pandemia para potenciar las prácticas educativas en el presente y el futuro, como potencial innovador de las prácticas de emergencia implementadas durante el tiempo de educación virtual. Las actividades tuvieron como propósito repensar la práctica docente, específicamente. La primera estación: *Desafío mes y día* -un juego de encastre con 365 soluciones posibles, resuelto en grupo- invitó a reflexionar sobre los imprevistos del quehacer docente, cómo los procesamos y cómo los resolvemos; la segunda estación: *Gallito ciego* -un juego realizado por parejas- abordó la importancia del acompañamiento y la guía durante el proceso educativo, revalorizando el rol orientador que asume el docente en y pos pandemia; la tercera estación: *Nube de*

6 Plataforma disponible en: <https://www.emaze.com/@AOQWLWQQQL/recorrido-historia-y-educacin>

7 En un estudio anterior, en el marco del mismo proyecto, solicitamos a un grupo de estudiantes y docentes que habían atravesado su práctica de residencia en pandemia (período 2019-2020) algunas percepciones sobre potencialidades y obstáculos de la educación remota de emergencia, realizamos entrevistas semi-estructuradas en grupos de estudiantes, y solicitamos narraciones por audio de WhatsApp sobre su experiencia personal a alumnos y profesores.

palabras, recuperó mediante tres términos lo aprendido en pandemia para innovar la propia práctica docente a futuro; y en la última estación: *Dibujo*, a través del dibujo se les solicitó que seleccionarían un objeto vinculado con las prácticas educativas en pandemia para agregar al museo educativo de la Escuela Normal, en tanto objeto significativo del momento histórico atravesado.

Figura 2. Encuentro presencial



Fuente. Elaboración propia.

Participantes

Del primer momento participaron 53 estudiantes de cinco instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto, a saber: de los Profesorados y/o la Licenciatura en Educación Inicial de la UNRC, y los ISFD Esc. Normal Sup. J. J. de Urquiza e ISMI, junto a los Profesorados Música y Educación Primaria del Conservatorio Julián Aguirre y del ISFD Menéndez Pidal. En promedio el grupo se caracteriza por los 25 años de edad ($SD= 4,2$), con predominancia del género femenino, en tanto sólo dos se identificaron como masculinos. Cabe destacar que todos cursaron dos años de educación remota.

Del segundo momento participaron 45 estudiantes de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto, a saber: de los Profesorados y/o la Licenciatura en Educación Inicial de la UNRC, y los ISFD Esc. Normal Sup. J. J. de Urquiza e ISMI, junto al Profesorado de Música del Conservatorio Julián Aguirre. Todos habían cursado al menos un año de educación remota.

Los participantes ofrecieron el consentimiento informado en el marco de la Actividad de Articulación Investigación – Extensión (I+E) denominada: ‘Aulas extendidas para visualizar futuras prácticas docentes e innovar en la formación inicial’ (aprobada por Resolución CD N° 287/2022), propuesta al interior del proyecto de investigación ‘Nuevos territorios, aulas extendidas, aprendizajes resignificados a partir del uso de tecnologías. Visualizando futuras prácticas docentes a partir de innovaciones en la formación’ (aprobado por Resol. Rectoral N° 266/2021 - IV Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa 2021-2023 - PROMIIE).

Recolección de datos

Para el primer momento, luego de escuchar los audios de estudiantes y docentes en las habitaciones tres y seis de la galería virtual, los estudiantes tuvieron que ingresar, mediante un link, tres palabras con las que se habían identificado y otras tres que representaran el audio escuchado, respectivamente. Asimismo, sobre la última habitación, la número seis, había un ticket de salida que los conducía a un formulario de google para completar preguntas vinculadas a las potencialidades y debilidades de la educación virtual. Este cuestionario estaba integrado por cuatro preguntas socio-demográficas, como edad, género, pertenencia institucional, año de cursado, seguido de ocho

preguntas cerradas, que indagan sobre lo aprendido en pandemia y la posibilidad de recuperarlo en los espacios de la práctica profesional para generar innovaciones educativas, y una última pregunta abierta que indagaba sobre lo anterior, pero recuperando la palabra de los estudiantes.

En el segundo momento, la recolección se hizo mediante audios y mensajes de WhatsApp en las estaciones uno y dos de encuentro presencial. Las consignas respectivamente fueron: «escanea el QR y envíanos un breve audio contándonos acerca de la importancia de los tiempos y los imprevistos en la práctica docente, cómo los procesamos, cómo los resolvemos y qué emociones nos generan»; «escanea el QR y escribe una breve reflexión sobre la experiencia acerca de la importancia del acompañamiento y la guía durante el proceso educativo, revalorización el rol de guía que asume el docente en y pos pandemia». En la estación tres, mediante un enlace a Mentimeter -que accedían también al escanear un QR- solicitamos ingresar tres palabras para responder a la siguiente pregunta: «¿Qué recuperas de lo aprendido en la pandemia para innovar en tus prácticas educativas?» Finalmente, en la estación cuatro, debían dibujar en una hoja el objeto y escribir una breve reseña justificando la elección y luego pegarlo en el mural (pizarra).

Análisis de datos

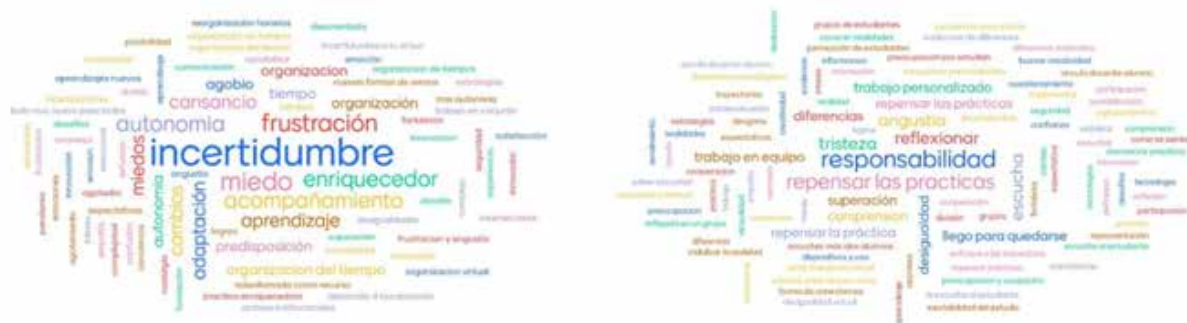
Los datos cuantitativos del primer momento se resumen en frecuencias absolutas, porcentuales y porcentajes acumulados y estadísticos de tendencia central. Mientras que para los datos cualitativos de cada momento, se toma como base a Kornblit (2007), cuando describe el modo restituído de análisis de datos cualitativos, es decir, se trata de ser lo más fiel a la palabra y voz de los participantes transcribiendo sus dichos *in extenso*, casi sin mediar interpretación por parte del investigador en este caso sobre las percepciones que los estudiantes han construido sobre las prácticas docentes en y pos pandemia, las posibilidades de innovación educativa en el sentido de expandir, extender e hibridar el aula.

Resultados

Galería Virtual

De las respuestas obtenidas en ambas nubes de palabras observamos que, sobre la izquierda, los audios de los pares fueron asociados con mayor frecuencia con la *incertidumbre* vivida durante los años de educación remota de emergencia, donde tuvieron lugar sus prácticas docentes de formación. Seguida de otras como *frustración*, *miedo*, pero también de *acompañamiento*, *aprendizaje*, *autonomía*, *adaptación* y *riqueza*. Sobre el lado derecho, se encuentra la nube tras escuchar los audios de sus formadores -los docentes- donde se destaca la *responsabilidad*, la *reflexión*, el *repensar las prácticas*, el *trabajo en equipo* y la *escucha*.

Figura 3. Nubes de palabras, estudiantes (izquierda) y docentes (derecha)



Fuente: elaboración propia.

Mientras que, de las respuestas al cuestionario, se advierte en que son muchos los recursos digitales que los estudiantes consideran como valorables en la experiencia educativa virtual. El 92,4% entiende que aprendieron mucho sobre la diversidad de recursos digitales usados en virtualidad, asignando a esa experiencia puntuaciones por encima de cinco y un máximo de diez puntos. De igual manera, un 73,6% asignó puntajes entre seis y diez para valorar significativamente la experiencia educativa virtual. Entre los recursos educativos virtuales que deberían seguir usándose prima Google Drive (n=53), WhatsApp (n=52), Meet (n=50), las plataformas institucionales (n=50), seguido de aplicaciones educativas, tales como Genially, Mentimeter, Padlet, etc. (n=43), YouTube (N=47) e Instagram (n=36). No obstante, el uso de Zoom, en su mayoría no lo consideran adecuado (n=31).

En relación con el recorrido de la galería virtual, los estudiantes sostienen que la vuelta a la presencialidad debe incluir de manera articulada la educación virtual y la presencial (81,1%) y remarcan estar interesados en aplicar diversos recursos digitales en sus prácticas docentes (62,3%). En el mismo sentido, la complementariedad de modalidad se observa cuando se les consultó de qué *team* (en referencia a adoptar una preferencia) son: un 54,7% que son más del grupo 'celular, compu y google' y un 30,2% se inclina por el 'papel, el lápiz y la goma'. Los datos estarían evidenciando la necesidad de hibridar recursos y entornos educativos.

Entre los desafíos de innovar la práctica docente luego de la pandemia, un 73% identifica el diseñar innovaciones que sean significativas, el 66% el acceso a los recursos tecnológicos y un 60,4% el tiempo dedicado a capacitarse en el uso de esos recursos. Ligan a esos desafíos las siguientes potencialidades: un 77,4% resalta que innovar luego de la pandemia es la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y un 64,2% entiende que es la posibilidad de articular modalidades de una manera más significativa. También señalaron algunos obstáculos en la implementación de las innovaciones, como la falta de acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas (81,1%), la dificultad de acceder a internet en las escuelas (90,6%) o desde el hogar (67,9%).

Por último, complementando lo ya mencionado, los estudiantes mencionan para hacer alusión a la innovación educativa de la práctica educativa pos pandemia, lo siguiente:

La pandemia brindó muchísimos recursos para innovar en la práctica educativa. También ayudó a atraer al estudiante mediante diferentes recursos y engancharse con el contenido de una manera diferente a la que habitualmente se daba. Además, considero que la pandemia y la virtualidad dio posibilidades a aquellos que por diferentes motivos no podían hacerlo presencialmente, y potenció la autonomía en los estudiantes (E 2).

Lo que aprendí fue que las prácticas docentes son muy complejas y que casos que ocurren como lo de la pandemia, hace que el docente deba innovar, cambie, busque la forma de enseñar un contenido de otra manera cuando ya lo tenía planificado (E 3)

Aprendí que es sumamente necesario capacitarse en educación digital ya que el escenario educativo cambia constantemente y hoy por hoy el foco está puesta en la innovación tecnológica. Pude conocer muchas plataformas digitales que pueden ser herramientas educativas, a las cuales se pueden acceder de manera gratuita lo que favorece que todas las personas las puedan utilizar, pero que requiere tiempo de conocerlas para poder explicar su uso y poder explotar al máximo cada espacio y cada opción que ofrece cada una de ellas (E 20).

El límite para enseñar lo ponemos nosotros, tenemos límites si no nos capacitamos, muchas veces no nos capacitamos porque no sabemos en qué o cómo (E 50).

Encuentro presencial

De la *estación uno*, los estudiantes recuperan los imprevistos de la práctica docente y reflexionaron lo siguiente:

Siempre debemos contar con diferentes alternativas y recursos ya que a veces la tecnología puede fallar y necesitamos otras opciones para poder llevar a cabo la clase, no es bueno estar expuesto tanto tiempo detrás de una pantalla por eso a veces se necesita que se acorten los tiempos, pero para eso se necesita compromiso por parte del estudiante (Grupo 1).

(...) pudimos dar cuenta de lo difícil que es adaptarse a los tiempos poniendo en juego la paciencia y la frustración. Intentando adaptarse a lo que nos supera y dando lo mejor de nosotras» (Grupo 4).

Sostenemos la importancia de organizar los tiempos en la práctica docente, ya que al momento de llevar a cabo lo planificado, ocurren imprevistos, pero sin embargo ante esto debemos mantener la calma y buscar otra alternativa» (Grupo 5).

«Consideramos la importancia de que la planificación siempre sea flexible en caso de que no nos salga como nosotros lo hemos planificado, tener siempre preparado un plan b para cualquier imprevisto que surja» (Grupo 7).

De la *estación dos*, los mensajes recuperan el valor de acompañamiento docente a lo largo de la práctica docente de formación:

El acompañamiento como pareja pedagógica nos sirvió para afrontar diversas emociones durante el proceso y para retroalimentar nuestro accionar. Por otro lado, el acompañamiento de las docentes formadoras y co-formadoras nos dieron seguridad, posibilidad de desarrollar nuestra autoestima a partir de nuestras capacidades y las herramientas necesarias para hacer de la práctica un proceso enriquecedor (Pareja 1).

Luego de pasar por la estación 2, podemos pensar en la importancia de acompañar y de guiar, de estar para cuando se necesite ayuda, pero no hacerlo por la otra persona. Por otro lado, pensamos en la importancia del trabajo en equipo que se ve en comprometerse y confiar en la otra como en que esa otra también va a comprometerse y confiar en vos (Pareja 3).

El rol y el acompañamiento del docente es muy importante siempre ya que en época de pandemia tanto el docente como el alumno tuvieron que adaptarse a la nueva modalidad y aprendieron de manera conjunta a los cambios que surgían en la marcha, y en pos pandemia el rol docente sigue siendo muy significativo en todos los sentidos, es quien guía, acompaña, enseña al alumno los saberes y muchas veces es quien aconseja a cómo debemos enfrentar ciertas situaciones (Pareja 9).

El acompañamiento tanto en este recorrido, como en el recorrido de cualquier trayecto pedagógico, en donde se plantea un objetivo, requiere el tomar decisiones antes y durante la marcha, (parar - replantearse una decisión - volver - continuar - detenerse), siempre considerando y reconsiderando el objetivo propuesto (Pareja 12).

Es fundamental el acompañamiento y la guía del docente para con los estudiantes ya que siendo nosotros quienes nos formamos en los conocimientos específicos de nuestra disciplina debemos observar continuamente el proceso de aprendizaje y asegurarnos de que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento. Pero también nuestra tarea es saber cómo ser una buena guía y como dar un buen acompañamiento pedagógico y por esa razón es que estamos formándonos en este proceso (Pareja 15).

En la *estación tres*, como se observa en la Figura 4, el aprendizaje que los estudiantes recatan de esa educación remota de emergencia se asocia a palabras tales como *autonomía, innovación, paciencia, flexibilidad, compañerismo, empatía, compromiso, nuevas experiencias* y *confianza*.

Figura 4. Aprendizajes en pandemia para innovar las prácticas docentes



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la *estación cuatro*, los objetos significativos que dibujaron para conservar en el museo se asociaron a diferentes recursos digitales, plataformas y elementos diversos: celular, video-llamadas, habitación, computadora, WhatsApp, Drive, micrófonos, cámaras, Wi-Fi, Classroom, zapatillas para enchufar múltiples dispositivos, guitarra, Meet, familia, gato, mate y barbijo. Justificando sus elecciones en las posibilidades que se habilitaron para la comunicación, la conexión con otros, la creación de recursos y la planificación, las entregas virtuales y la expresión de las emociones.

Figura 5. Objetos para el museo



Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

El estudio desarrollado presentó resultados de una investigación que buscó reconocer si las transformaciones en los modos de enseñar y de aprender durante la educación remota de emergencia se instalaron como innovaciones educativas, y más específicamente, saber si esos cambios pueden potenciar otros modos de pensar la educación en términos de aulas extendidas.

Las voces de los estudiantes ponen en evidencia la necesidad de rediseñar los espacios de aprendizaje, considerando no sólo la modalidad mixta o híbrida, sino además la importancia de repensar el rol docente como guía y la importancia de los imprevistos en las prácticas de formación docente. Imprevistos que tiñeron los espacios de formación durante los años 2020 y 2021, recuperando el valor del acompañamiento, de los lazos y vínculos humanos en el hacer junto a otros en un camino lleno de incertidumbres típicas de cualquier proceso formativo, pero aumentadas por el contexto de pandemia.

Asimismo, aparece la necesidad bien anclada en los estudiantes de repensar las estrategias de enseñanza aprendidas desde los recursos tecnológicos digitales y recuperar ese aprendizaje para extender el aula. Como explicita Burbules (2022) es necesario pensar en la interconexión entre ambas modalidades y que las nuevas tecnologías complementen y ayuden a crear otros espacios de aprendizaje sin reemplazo de uno por el otro.

En síntesis, como menciona Maggio (2022) tuvimos la posibilidad de pensar distinto y rediseñar las clases y el aula, usemos ese aprendizaje para construir prácticas de enseñanza propias de este tiempo presente, incluyendo nuevos modos de interacción a través de WhatsApp, las videollamadas y las redes sociales -objetos colocados en el museo por los estudiantes, fundamentales para crear y sostener el vínculo-, generando rupturas, innovando, complementado contextos y propiciando

múltiples oportunidades de creación, invención y producción de saberes en los espacios de formación docente.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. (2020). «Orientaciones para la educación en modo pandemia» (7 de julio de 2020). Recuperado de: <https://fluminis.podbean.com/e/orientaciones-para-la-educacion-en-modo-pandemia-entrevista-a-rebeca-anijovich/>
- Burbules, N. (2022). «Debemos rediseñar los espacios de aprendizaje» en *Revista Colegio*. Recuperado de: <https://revistacolegio.com/nicholas-burbules-debemos-redisenar-los-espacios-de-aprendizaje/>
- Burbules, N. y Callister, T. (2009). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Cresswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dussel, I. (2020). «La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocalizados» en *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, pp. 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Fontana, A. (2021). *Dar clases en diferentes escenarios. Actualización Académica Enseñar con Herramientas digitales*. Córdoba ISEP, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Maggio, M. (2022). *Hidrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires, Argentina: Tilde.
- Posada, M. (2013). Curaduría de contenidos digitales: Un potencial para la educación y el aprendizaje. Recuperado de: https://nanopdf.com/download/curaduria-de-contenidos-digitales-un-potencial_pdf
- Robinson, S. (2020). «A global reset of education» en *Prospects*, 49, pp. 7-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09493-y>

Orientación y subjetividades: trayectorias académicas en tiempos de pospandemia

*Araceli Sanchez Malo¹, Silvia Luján², María Eugenia Nieva³, Jimena Cervetto⁴
y Mario Nicolas Gallo⁵*

Resumen

A partir del año 2020 el contexto de pandemia irrumpió abruptamente en la vida de todos generando mucho malestar en lo subjetivo y social, siendo los jóvenes que finalizan su escolaridad obligatoria, uno de los grupos poblacionales más afectados.

Desde el Área de Orientación Vocacional dependiente de Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, advertimos a lo largo de este año un incremento de la demanda de jóvenes, que comenzaron sus estudios universitarios durante el período 2020 - 2022 y que han presentado

1 Araceli Sanchez Malo: Licenciada en Psicopedagogía; Coordinadora del Área de Orientación Vocacional - Secretaria Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto; asanchezmalo@rec.unrc.edu.ar

2 Silvia Luján: Especialista en adolescencia; Profesora Adjunta; Integrante del Área de Orientación Vocacional - Secretaria Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto; slujan@rec.unrc.edu.ar

3 María Eugenia Nieva, Licenciada en Psicopedagogía; Integrante del Área de Orientación Vocacional - Secretaria Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto; mnieva@rec.unrc.edu.ar

4 Jimena Cervetto: Licenciada en Psicología; Integrante del Área de Orientación Vocacional - Secretaria Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto; jcervetto@rec.unrc.edu.ar

5 Mario Nicolas Gallo: Magister en Orientación Vocacional; Integrante del Área de Orientación Vocacional - Secretaria Académica - Universidad Nacional de Río Cuarto; ngallo@rec.unrc.edu.ar

importantes dificultades en diferentes momentos de sus trayectorias académicas, incidiendo en la continuidad de sus estudios.

El incremento de consultas por procesos de reorientación vocacional, desde un sentido manifiesto, refiere a replanteos sobre la elección de la carrera. Sin embargo, en el trabajo sostenido con los jóvenes se expone el verdadero emergente, que refiere a las experiencias en las trayectorias académicas, en las que se observan comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de acción frente a los aprendizajes, entramados con situaciones familiares, de salud, socioeconómicas, geográficas, entre otras.

En este trabajo daremos cuenta de los aportes de los procesos de reorientación como espacio privilegiado que habilita la producción de significado sobre el mundo, la relación con los otros, el propio deseo y la realidad educativa-laboral. Además, es nuestra intención compartir demandas y necesidades de estos estudiantes que ‘buscan presencias’ en pos de lograr el sentido de pertenencia, su afiliación a la vida universitaria y el aprendizaje del oficio de ser estudiante, contemplándolos como sujetos de derecho a la educación pública.

Palabras clave: Reorientación Vocacional – Subjetividades – Trayectorias – Pandemia - Proyecto.

Abstract

Starting in 2020, the context of the pandemic abruptly broke into everyone’s lives, generating a lot of subjective and social discomfort, with young people who finish their compulsory schooling being one of the most affected population groups.

From the Vocational Orientation Area dependent on the Academic Secretariat of the National University of Río Cuarto, we noticed throughout this year an increase in the demand for young people, who began their university studies during the 2020-2022 period and who have presented significant difficulties at different times of their academic careers, focusing on the continuity of their studies.

The increase in consultations due to vocational reorientation processes, from a manifest sense, refers to rethinking about the choice of career. However, in the sustained work with young people, the true emergent is exposed, which refers to the experiences in the academic trajectories, in which cognitive, affective and action aspects are observed to be compromised in the face of learning, intertwined with family situations, of health, socioeconomic, geographic, among others.

In this paper we will give an account of the contributions of the reorientation processes as a privileged space that enables the production of meaning about the world, the relationship with others, one’s own desire and the educational-labor reality. In addition, it is our intention to share the demands and needs of these students who «seek presence» in order to achieve a sense of belonging, their affiliation to university life and learning the trade of being a student, contemplating them as subjects of the right to public education.

Keywords: Vocational Reorientation – Subjectivities – Trajectories – Pandemic – Projects.

La Psicología de la Orientación desde la confluencia de diferentes teorías y enfoques nos permite pensar y responder a los fenómenos complejos que atraviesan los sujetos en transición. Desde el año 2020 la pandemia irrumpió abruptamente en la vida de todos generando mucho malestar en

lo subjetivo y social, siendo los jóvenes que finalizaban su escolaridad obligatoria y quienes comenzaban la vida universitaria a través de una pantalla, uno de los grupos poblacionales más afectados.

Lo educativo cobra una relevancia crucial para la vida de las personas, para el presente y futuro de las sociedades. En este sentido, proponemos algunas reflexiones acerca de cómo se transitó el período 2020 - 2021 y el regreso a la presencialidad, de qué modo se ha visto afectada la labor docente y la de ser estudiante en la universidad, para quienes comenzaron a cursar sus carreras de manera remota, así como la vuelta a la presencialidad, con todo lo que ello implica y trae aparejado.

En este trabajo nos circunscribimos a aquellos estudiantes que demandaron realizar procesos de reorientación vocacional -en adelante ROV- entre el año 2020 y 2022, en el Área de Orientación Vocacional de la UNRC. Durante este período, advertimos un incremento en la demanda de jóvenes que comenzaron sus estudios universitarios y que han presentado importantes dificultades en diferentes momentos de sus trayectorias académicas, incidiendo en la continuidad de sus estudios.

De alguna manera la virtualización de la presencialidad en la implementación de la enseñanza ha generado ciertos aportes, pero también dificultades y efectos que se manifiestan en lo que se denomina la 'construcción del oficio de estudiante universitario'.

Sabemos que ingresar a la universidad es un desafío que implica aprender una nueva organización institucional y adaptarse creativamente a una nueva cultura. Es un proceso gradual que conlleva cierta reorganización en lo personal, familiar y social transformando 'el afuera y el adentro', asumiendo otros modos de vincularse con el conocimiento, otras maneras de estudiar y aprender.

Coincidimos con Vélez (2005) en que el oficio de ser estudiante universitario implica un tiempo de afiliación, proceso en el cual el sujeto es protagonista de cambios que se manifiestan en su capacidad de interpretar los significados institucionales, ajustarse y apropiarse de ellos. Este proceso que va desde sentirse 'extraño' hasta sentirse 'protagonista' de la vida universitaria, implica tiempos personales e institucionales. El oficio de estudiante universitario se traduce no sólo en el dominio del saber del campo disciplinar, sino también en el saber acerca de las reglas institucionales. En este contexto es necesario redefinir las lógicas desde donde se miran los procesos de inclusión y afiliación de los jóvenes al ámbito universitario, dado que no se trata sólo de un espacio de formación de índole científico - académica sino también, de una instancia de producción de subjetividades y experiencias socioculturales.

En este sentido, podemos decir que las subjetividades se constituyen/producen entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico - social y lo subjetivo - experiencial. Por ello, la 'experiencia estudiantil' se gesta en itinerarios y trayectorias formativas no ajenas al contexto más amplio, lo que se advierte en expresiones tales como: «No toleraba no entender ... no tenía con quien consultar porque no llegamos a armar un grupo de compañeros...», dirá un estudiante en su replanteo de carrera, tras asistir a un proceso de reorientación; otro manifiesta: «fue un cambio muy duro comenzar la universidad en forma virtual, no conocernos entre nosotros fue algo en contra... me fue mal, no es lo mismo, era raro».

La pandemia como acontecimiento irrumpió significativamente en los procesos de afiliación. Ese cambio intempestivo de la presencialidad a la virtualidad implicó la necesidad de adaptarse a un nuevo escenario, desafiando a los actores principales: docentes y estudiantes.

Sin lugar a dudas, uno de los ejes de mayor debate público desde que comenzó la pandemia y aún hoy, en el proceso de terminar de transitarla, ha sido el lugar y el cómo de la educación en sus distintos niveles, interpelándose la tarea docente y el acto educativo; lo que nos desafía a revisar 'dónde estamos parados y hacia dónde queremos ir'. En este contexto, la continuidad pedagógica

fue prioritariamente entendida como curricular, cuando en realidad también era/es necesario otorgarle mayor valor al cómo acompañar, cómo cuidar, sostener y conversar en la experiencia de la interrupción y del vacío, en el sentido en que lo expresa Skliar (2021).

En los procesos de ROV que se coordinaron en estos dos años, emergieron múltiples aspectos que atravesaron las trayectorias académicas de los jóvenes, es decir, no sólo se advirtió incertidumbre en relación a las elecciones, sino otras dificultades que fueron condicionando fuertemente los aprendizajes, traduciéndose en lentificación, cambios de carrera y deserción.

En lo que respecta a este trabajo, intentaremos dar cuenta de los aportes de la ROV como espacio privilegiado de socialización e intercambio que habilita la producción significativa sobre el mundo, la relación con los otros, el propio deseo y la realidad educativa - laboral. Una de las categorías más fuertemente afectadas en este contexto ha sido la de 'proyecto', pues reflexionar sobre ello requiere pensar en términos de intenciones de futuro, posibilidades y dificultades para la concreción de los mismos, en tanto expresa lo más singular del sujeto, comprometiendo la reflexión consigo mismo, su intencionalidad en las búsquedas, su anticipación y planificación de las acciones necesarias para la concreción de sus metas (Guichard, 1995). En este sentido, las vivencias acerca de la temporalidad y el espacio se vieron profundamente alteradas.

Tras el regreso a la 'presencialidad plena' en el ciclo 2022, la ROV cobró protagonismo vehiculizando las elecciones de los jóvenes, el sostenimiento y la continuidad en la universidad, habilitando un espacio de contención emocional frente a la incertidumbre, la desesperanza y la soledad en la que tantos jóvenes se vieron sumidos tras la pandemia. En este sentido, consideramos que un proceso de ROV se constituye en una experiencia subjetivante en la medida en que promueve cambios/transformaciones en el sujeto para pensar, imaginar y soñar más allá de los imperativos sociales y de los valores dominantes.

Acordamos con Rascován (2016) en que los caminos de la vida se construyen en un entramado de dimensiones subjetivas y sociales, entramado emergente en el incremento de consultas por ROV (en un encuadre grupal e individual), donde la problemática vocacional puede considerarse sólo la 'punta del iceberg' ya que subyacen situaciones familiares, de salud, socioeconómicas, geográficas, trayectorias académicas, comprometiendo tanto aspectos cognitivos, afectivos y de acción frente a los aprendizajes, de allí que pensamos nuestro trabajo como una intervención situada en un contexto, en una historia y en un tiempo siempre particular de ese sujeto.

La iniciación a la vida universitaria en estos estudiantes trajo aparejada otras formas de presencia, como la virtual, una (otra) manera de vivir la otredad y de confraternizar. Cabe destacar que ese tránsito de 'extranjero a construir la ciudadanía universitaria' se hace posible al compartir las experiencias cotidianas con otros (docentes, compañeros/as). Algunos investigadores ya han estudiado al respecto y han reconocido tres momentos que describen el proceso de incorporación a la universidad (Vélez, 2003):

- El *tiempo de extrañamiento*, que refiere al ingresante que se siente extranjero en una cultura que es nueva y extraña. Los interrogantes propios de este tiempo son ¿quiénes son mis profesores? ¿Qué significa quedar libre? ¿Cómo debo preparar un examen? entre otros, que dejan entrever un mundo institucional desconocido, que poco se relaciona con lo que han dejado atrás.
- El *tiempo de aprendizaje*, refiere a otro tiempo en el que el estudiante va reconociendo reglas de la institución, transformando creencias, actitudes en base a las normas de la institución de la que empieza a formar parte, identificando personas, espacios; es el período de *resocializa-*

ción, empieza a cobrar sentido de pertenencia, hay experiencias de participación, decisiones acerca de horarios, materias a rendir, etc.

- El *tiempo de afiliación*, refiere a la adaptación que no siempre es reconocida por los estudiantes; es un tiempo que se caracteriza por apropiarse del espacio áulico además de la participación activa en la vida universitaria más amplia.

Siguiendo a Skliar (2021) la tarea en esta pospandemia ya no se limita como antes a producir ‘aprendizajes significativos’ y construir en los/las estudiantes las condiciones para ‘aprender a aprender’, hoy el desafío pasa por sostener, acompañar, cuidar vidas y prestar atención. No es que lo otro no importe, es que esto va por delante. Habitar los espacios públicos como reencuentro, entre todos los que podamos estar.

Encontramos en nuestra tarea orientadora, la dificultad en nuestros estudiantes de habitar -en el sentido más pleno del término- la Universidad. Por supuesto que no existe una causa unívoca, sin embargo, pensamos esta dificultad desde la ausencia o poco lugar que han tenido en estos dos años los ritos de pasaje (duelos referidos a la culminación de la etapa escolar, viaje de egresados, colación, fiesta de egreso, iniciación a la vida universitaria, etc.) que posibilitan nuevas modalidades subjetivas para el lazo social inherente a cada etapa y las instituciones que las caracterizan.

Siguiendo con lo anteriormente expuesto, compartimos algunos relatos de jóvenes que expresan:

El año pasado fue caótico para mí... empecé Comunicación Social. No encontré en quien apoyarme en la pandemia.

No me sentí parte, me sentía muy solo, terminé abandonando.

Me costó adaptarme a la virtualidad, también al encierro.

La modalidad de dictado de la carrera no contribuyó a que incrementara mi interés por ella.

Me cansé de la burocracia institucional.

Un síntoma de la dificultad de habitar la universidad durante la pandemia fueron las cámaras apagadas, la escasa participación (quizá no tan diferente a la de un aula presencial), el silencio apenas interrumpido por la voz del docente que, por momentos, no sabía quién estaba del otro lado.

Nos remitimos a las experiencias que los estudiantes compartieron en los encuentros, las mismas aludían al poder encontrarse con sí mismos, compartir con otros los sentimientos de soledad, angustia, desconcierto, darle lugar y poder validar esos sentimientos, pensar sus experiencias personales junto a otros, hacer un espacio y tiempo común. Como dirá Korinfeld (2013), el sujeto que da testimonio de su experiencia, de lo vivido y experimentado, en cierto espacio y tiempo, registrando lo acontecido, da cuenta de su saber de sí, de los otros y de su entorno y de esa manera es posible registrar el paso que realiza un sujeto por una institución. Algunos jóvenes expresan:

Esta pandemia mundial, para los que empezamos primer año fue una cachetada... lo virtual fue complicado por todos lados.

(...) al ser algo tan nuevo, cuesta adaptarse y agarrar el ritmo y modalidades de los diferentes profesores junto con sus exigencias.

Estuve enojado, molesto, me hacía falta un empujón.

Ante estas experiencias destacamos los efectos del dispositivo de ROV:

Me sirvió mucho la ayuda que me brindaron en orientación, puse en práctica los consejos que me dieron, me di cuenta que hice bien en darle otra oportunidad a la carrera.

En reorientación me sentí acompañada, entendida.

Durante mi replanteo me sentí con miedo y desilusionado; aunque este espacio me dio seguridad y me hizo entender cosas sobre mí.

El estudiante universitario no es una continuación directa del adolescente del secundario. La autonomía pedagógica, resulta de la capacidad de estudiar por sí mismo además de la capacidad para organizar los propios tiempos de estudio en función de otras actividades. El esfuerzo y la dedicación que exige apropiarse del conocimiento en la universidad junto a frustraciones por las que se atraviesa (a veces no entender, otras estudiar y no llegar, a veces dejar un examen para más adelante, volver a cursar una materia, etc.) son pruebas que templan el carácter de un estudiante universitario.

Consideraciones finales

Entendemos a la educación como un acontecimiento del encuentro. No es sin otros (Gallo, 2020). Compartir las demandas y necesidades de estos jóvenes que ‘buscan presencias’ en pos de lograr el sentido de pertenencia, su afiliación a la vida universitaria, el aprendizaje del oficio de ser estudiante, ubica a la ROV en un espacio donde acompañarse, el cual proporciona una zona intermedia de experiencia, un ‘entre’ el joven y el profesional que lo acompaña en la búsqueda de mayor autonomía y bienestar.

Consideramos, además, pensar innovaciones curriculares y pedagógicas, que favorezcan un escenario posible entre la virtualización y la presencialidad sin dejar de contemplar a los jóvenes como protagonistas, como sujetos de deseos y de derecho a la educación pública para su realización personal, profesional y social.

Si hay un lugar en el que ‘no saber’ puede ser un acto digno, es en la universidad, porque siempre dará la chance de otra oportunidad y será en un contexto de aprendizaje.

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir (Skliar, 2009).

Referencias bibliográficas

Gallo, N. (2020). *Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/reflexiones-pandemia/Estudiantes%20hoy%20-Nicol%C3%A1s%20Gallo-%20SA%20UNRC-.pdf>

- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Learnes.
- Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascován, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de Época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rascován, S (2016). *La Orientación Vocacional como experiencia Subjetivante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rascován, S (2020). *Las relaciones entre el «individuo» y la sociedad en medio de la pandemia. Tiempos raros, entre lo social y lo subjetivo*. Página 12, 18 de junio de 2020. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/272944-tiempos-raros-entre-lo-social-y-lo-subjetivo>
- Skliar, C. (2009). «Recuperar la confianza y fue escrito por el Coordinador del Área Educación», Saberes, Revista del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 4, 2009.
- Skliar, C. (2021). «Pandemia: El no saber qué será de nuestro mundo, de nuestra vida... esos son los verdaderos aprendizajes», *Nueva Sion*. Recuperado de: <http://www.nuevasion.com.ar/archivos/30860>
- Skliar, C. (2021). *El oficio docente en tiempos de pandemia*. Diario El Litoral Recuperado de: https://www.ellitoral.com/educacion/carlos-skliar-hoy-tarea-educadores-rehacer-mundo-escombros_0_gVY4osBFiX.html
- Vélez, G. (2003). *Aprendiendo a ser estudiante universitario*. Programa de Articulación Curricular entre la UNRC y las Escuelas Medias de la ciudad de Río Cuarto y la Región. UNRC. Secretaría Académica- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ingeniería en virtualidad y a distancia.

Aprendizajes tras la pandemia Covid-19

Leonardo Sanchez¹, Edgardo Florena² y Germán Zamanillo³

Resumen

Si hay algo que exige el mundo globalizado es cambiar y adaptarse rápidamente. Si hay algo que exige una pandemia es cambiar y adaptarse rápidamente. Si hay algo que se complica, es dictar de manera virtual, una carrera técnica de ciencias duras, donde el conocimiento se forja en las prácticas, experiencias y laboratorios presenciales. En el presente trabajo, se detallará las vivencias y resultados obtenidos en las asignaturas de Mediciones de las carreras de Ingeniería Electricista e Ingeniería en Telecomunicaciones (UNRC). Este tipo de asignaturas no solo son el nexo entre las asignaturas teóricas de los primeros años con las aplicadas y prácticas de los últimos años, ya que se encuentran en tercer año de la malla curricular, sino que también son uno de los primeros espacios curriculares donde aplican los conceptos vistos en los primeros años de la carrera; sentando las bases, afianzando y arraigando los conceptos, despejando las dudas teóricas que pueden haber quedado años anterior-

1 Leonardo Sanchez: Ing. Electricista; Ay. 1ra. Exclusiva, Mediciones e instrumentación Electrónica, IPSEP- Facultad de Ingeniería - UNRC; dsanchez@ing.unrc.edu.ar,

2 Edgardo Florena: Ing. Electricista; Prof. Adjunto Exclusivo, Mediciones e instrumentación Electrónica, IPSEP- Facultad de Ingeniería – UNRC; eflorena@ing.unrc.edu.ar

3 Germán Zamanillo: Ing. Mecánico Electricista; Prof. Asociado Exclusivo, Mediciones Eléctricas, IPSEP- Facultad de Ingeniería – UNRC; gzamanillo@ing.unrc.edu.ar

res para poder asegurar el buen desarrollo de los últimos años de carrera y la vida profesional. De allí la importancia de realizar experiencias reales de la vida profesional, con equipamiento real; lo que claramente quedó plasmado durante estos últimos dos años, donde las cátedras tuvieron que adaptarse al contexto mundial y resolver cómo traducir estas experiencias a la virtualidad. Donde tanto docentes como estudiantes pudieron aprender mucho. Aunque como se podrá inferir a través de las conclusiones del trabajo, si bien los estudiantes son nativos digitales y virtuales, las prácticas presenciales son irremplazables.

Palabras clave: Aprendizaje en pandemia - Ingeniería en virtualidad - Ingeniería a distancia - Utilización de TIC - Mediciones eléctricas y electrónicas.

Abstract

If there is something that the globalized world demands, it is to change and adapt quickly. If there is one thing a pandemic demand, it is rapid change and adaptation. If there is something that is complicated, it is to dictate in a virtual way, a technical career of hard sciences, where knowledge is forged in practices, experiences and face-to-face laboratories. In the present work, the experiences and results obtained in the subjects of Measurements of the careers of Electrical Engineering and Telecommunications Engineering. These types of subjects are not only the link between the theoretical subjects of the first years with the applied and practical ones of the last years. Since they are in the third year of the curriculum. But it is also one of the first curricular spaces where the concepts seen in the first years of the career are applied. laying the foundations, strengthening and rooting the concepts, clearing up the theoretical doubts that may have remained from previous years in order to ensure the proper development of the last years of the degree and professional life. Hence the importance of carrying out real experiences of professional life, with real equipment. What was clearly reflected during these last two years. Where the chairs had to adapt to the global context and solve how to translate these experiences into virtuality. Where both teachers and students were able to learn a lot. Although as can be inferred through the conclusions of the work, although the students are digital and virtual natives, face-to-face practices are irreplaceable.

Keywords: Pandemic learning - Virtual Engineering, distance Engineering - Use of TIC - Electrical and electronic measurements.

Introducción

Comenzaba el ciclo lectivo del año 2020 y con ello las primeras clases teóricas de las distintas asignaturas. Pero junto con ellas comenzaba el temor y la duda de si la enfermedad que se venía propagando por el mundo llegaría a la Argentina. En los pasillos y entre reuniones de docentes era inevitable cuestionarse el asunto y la incertidumbre de qué pasaría con el dictado de las clases. Así fue que, de un día para el otro, debido a la pandemia de Covid-19 y con las puertas de la universidad cerradas para poder llevar adelante una cursada normal y presencial, hubo que adaptarse y resolver el problema; el objetivo era continuar de alguna manera el cursado y la educación. Todo el mundo, buscando alternativas y formas que otros ya habían empezado a utilizar, aunque sea para la parte teórica de los espacios curriculares. Haciendo uso de las distintas herramientas TIC que se conocían y aprendiendo sobre la marcha el uso de plataformas nuevas, se fueron adaptando los

contenidos curriculares a la virtualidad para no perder el año lectivo. Pero el gran desafío era qué y cómo hacer con los trabajos prácticos y los laboratorios, componentes vitales para el entendimiento y el proceso pedagógico-cognitivo del aprendizaje.

Desde un comienzo, algunos trabajos en laboratorios quedaban descartados, ya que no era posible reproducirlos en la virtualidad o no tenía sentido realizarlos, ya que de esa manera no aportaría demasiado al aprendizaje del estudiante. Algunos fueron traducidos a una presentación, haciendo uso de distintas animaciones, imágenes y videos. Todo aportaba a tratar de transmitir lo que sería la realidad. Y si bien los estudiantes son nativos digitales y virtuales, las prácticas presenciales son irremplazables.

Luego de la cursada de cada comisión, se realizaba una encuesta anónima para saber la opinión de los estudiantes sobre distintos aspectos del proceso, de donde se obtuvieron importantes conclusiones; por ejemplo, el hecho de que no poder hacer los laboratorios de manera presencial afectaba al entendimiento de muchos conceptos. En este sentido, algunos estudiantes posteriormente recurrieron los espacios curriculares con prácticas presenciales de laboratorios y comentaban que, gracias a ello, habían podido entender y apreciar cosas que mediante una pantalla era imposible. Ni siquiera las imágenes, los videos, las videoconferencias, las simulaciones podían reemplazar todo lo que un trabajo práctico real, en la interacción directa con los equipos, podía aportar a los aprendizajes; sobre todo cuestiones vinculadas con las mediciones y la intervención de los docentes, cuyas explicaciones que aportan siempre al entendimiento de los conceptos.

Un poco de historia

Hasta el año 2017 las asignaturas de Mediciones se dictaban con la metodología habitual de clase magistral, donde el profesor a cargo exponía los conceptos teóricos frente a los alumnos que escuchaban. Durante esos años se fue detectando una deficiencia de integración de conceptos cuando los estudiantes rendían las instancias evaluativas de la materia, sobre todo en el examen final donde debían integrar todos los conocimientos. A raíz de estos problemas y junto con los conceptos aprendidos por los profesores en la Diplomatura Superior en Docencia Universitaria en Ingeniería -que se desarrolló a partir del año 2018-, se buscó solucionar la problemática de la falta de integración y aplicación de los conceptos por parte de los estudiantes en las tres primeras unidades y también se intentó innovar en el tratamiento de temas que se desarrollaban con metodología tradicional, ya que no se favorecía el interés, la participación y la motivación tanto del profesor como de estudiantes.

La base de esta innovación se planteó originalmente desde el año 2018 hasta la actualidad en las asignaturas Mediciones Eléctricas de Ingeniería Electricista y en Mediciones e Instrumentación Electrónica de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNRC. Los conceptos similares y un desarrollo metodológico similar entre ambas asignaturas facilitó una nueva propuesta pedagógica a implementarse en el año 2020, donde por supuesto, quedó atravesada íntegramente por la pandemia y se convirtió en un desafío a concretar en ese contexto.

Propuesta Innovadora. Conceptos y procesos implicados

Para poder contar lo realizado en pandemia, es necesario remontarse a todo el trabajo previo que se hizo en las asignaturas; de ese modo el planteo de un contexto ayudará a entender la innovación que se buscaba concretar justo cuando llegó a la realidad de todos el COVID-19.

Una de las dificultades a superar era la evaluación de los aprendizajes; anteriormente durante las evaluaciones parciales los tópicos se examinaban de manera escrita, con preguntas teóricas y con problemas prácticos tradicionales y en el examen final, los estudiantes debían mostrar un dominio claro de los conceptos; la evaluación en profundidad revelaba la dificultad que tenían para relacionarlos. En esas circunstancias, a los estudiantes se les demandaba relacionar, explicar y aplicar conceptos en ejemplos prácticos de la vida profesional; lo cual ponía en evidencia su dificultad para integrar conocimientos ya que el estudio y la aplicación de los conceptos había sido realizada de forma aislada y fragmentada, sin vinculación entre sí.

Es por ello que en el año 2018 se implementó una nueva metodología de enseñanza, la cual provocó un importante cambio en la actitud de los alumnos de Ingeniería Electricista que se reflejó en los resultados obtenidos en los exámenes finales, donde los estudiantes lograban relacionar y aplicar los conceptos aprendidos. No obstante, a partir de la pandemia se generaron interferencias en los objetivos y mejoras propuestas, provocando que los resultados empeoren durante estos años.

Dados los resultados en esa experiencia, se ampliaron los objetivos y se viene realizando una investigación evaluativa en ambas asignaturas implicadas en la experiencia innovadora.

La actividad original propuesta, consistente en el trabajo con la aplicación de casos reales del ejercicio profesional, soluciona el problema motivacional de los alumnos de no ver una aplicación práctica inmediata de los conceptos teóricos, que genere una vinculación del estudiante con la industria y empresas. El enmarcar la tarea en una situación futura que como ingenieras/os deben afrontar, los orienta, convence y motiva; pues, se dan cuenta que ya tienen un cierto nivel de competencias y conocimientos para afrontar este tipo de desafíos.

En esta innovación se cambia la clase magistral centrada en el docente por una metodología centrada en el estudiante. Esta nueva propuesta pedagógica cambia la didáctica de enseñanza, aplicando la metodología de aprendizaje basada en problemas (ABP) centrados en las/los estudiantes, buscando mejorar su formación. También se ha decidido trabajar siguiendo los lineamientos de las cinco I del 'docente asombroso', propuestos por Araque Bermúdez (2017) y Martínez Alonso (2014).

Esto concuerda con los nuevos modelos curriculares caracterizados por ser innovadores, integrales, flexibles, interactivos, colaborativos y que permiten un aprendizaje continuo y estructural que prepara de manera integral a los futuros egresados. Como resumen, Capote León, Rizo Rabelo y Bravo López (2016), sostienen que estos elementos requieren de una organización del proceso pedagógico y de modelos curriculares que se caractericen por ser interactivos y colaborativos, centrados en el estudiante, en los que el cuerpo docente busque en todo momento una evaluación formativa continua del aprendizaje. Modelos en los que los estudiantes son considerados sujetos activos en un proceso constructivo del cual forman parte y se encargan, de la realimentación del aprendizaje y su metodología evaluativa.

En base a lo observado durante los años presenciales, antes de la pandemia en Mediciones Eléctricas, donde se realizó un ensayo en el trabajo con un ejemplo práctico real, se pudo constatar objetivamente una mayor participación de los alumnos y la discusión entre ellos y con el profesor respecto de cómo detectar el problema en cuestión. El debate que plantea el docente durante la lectura y el análisis del caso permite a los estudiantes entender lo que los textos callan, como dice Carlino (2005), guiándolos por el universo del conocimiento para que lo hagan propio como afirma Sutton y Caamaño (1997). En la coordinación del debate, el profesor al poseer los marcos cognoscitivos pertinentes, puede interpelar a los alumnos y ayudar a clarificar dudas y corregir malas interpretaciones. En esta discusión crítica, los alumnos a través del lenguaje y del proceso de

razonamiento junto a sus conocimientos previos, formulan hipótesis y ponen en juego su juicio y sus competencias para desarrollar el trabajo; integrándose así poco a poco en la comunidad que eligieron pertenecer.

Como la lectura y la escritura no son habilidades o técnicas neutras o universales, sino que son prácticas sociales específicas de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan, la tarea planteada incluye una lectura de la normativa técnica y comprensión del método de medida relacionado al problema planteado. Esto marcha en consonancia con lo que plantea Carlino (2004), si bien los alumnos ya saben leer y escribir, no necesariamente pueden leer e interpretar la información que contiene una normativa técnica en una asignatura. Tal lo expuesto por Olson (1988), para dominar el lenguaje escrito no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, leer e interpretar los textos importantes de dicha comunidad (en este caso una comunidad académica o científica).

Según lo expuesto por Sanchez, Florena y Zamanillo:

En la tarea los alumnos no solamente buscan, leen e interpretan y/o comprenden textos de la comunidad a la cual buscan pertenecer, sino que realizan su propia producción. En la clase propuesta, el profesor es inclusivo y se convierte en un gestor de la tarea y promueve la discusión entre los alumnos (2021, p. 4).

Para poner en práctica la construcción de confianza mutua, los docentes adaptan el currículo, ponen en esta propuesta una evaluación mediante rúbricas y realizan una evaluación mediante pares. A causa de la pandemia, toda esa tarea de evaluación se desarrolló de manera virtual haciendo uso de las TIC. Algo que fue novedoso para los estudiantes; sin embargo, siempre lo entendieron muy rápido y los resultados son muy positivos, ya que existe una motivación extra, debido a que de acuerdo a la puntuación que obtienen, se puede sumar puntos en el parcial restante de la asignatura. Con lo cual, hay mucha predisposición y entusiasmo.

Descripción de la innovación

La modalidad del trabajo para ambas materias ya mencionadas, consiste en plantear el primer día de clases teóricas, una situación problemática real que se recupera durante las clases de tres unidades temáticas (1. Medición y Error, 2. Sistema Internacional de Unidades y 3. Patrones de Medición), con el problema se justifica la importancia y aplicación de esas unidades.

La situación problemática presentada en Ing. Electricista trata de una industria que fabrica fusibles. Se detecta que estos elementos están siendo defectuosos. Se da una explicación básica y simplificada de cómo está construido el fusible, su funcionamiento, entre otras cosas. Entonces se les informa a los alumnos las variables que tiene la fabricación de ese producto.

Para Telecomunicaciones se aborda el caso real de la misión fallida de un satélite.

Tanto el trabajo como la matriz de corrección se realizan a través de plataformas virtuales y herramientas tecnológicas como Drive y WhatsApp, para que los estudiantes trabajen en equipo para armar y resolver el trabajo como para la comunicación fluida entre ellos y entre ellos y los docentes; Schoology y Classroom como aula virtual para que las/los alumnas/os presenten el trabajo y se co-evalúen, también para que los docentes hagan la devolución. Ello, buscando implementar las TIC en la enseñanza de la Ingeniería; proporcionando espacios sincrónicos y asincrónicos de educación a distancia.

Además, en ambas asignaturas se realiza un laboratorio de Puesta a Tierra (PAT). Anteriormente se trabajaba con el mismo caso para ambas carreras y era algo específico de Electricista. Ahora para Telecomunicaciones se trabaja sobre la PAT de una antena de transmisión; fundamental para los temas desarrollados en asignaturas específicas de tecnologías aplicadas en años superiores de la carrera.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la pandemia

El coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, afectó a todas las instituciones de todos los niveles educativos alrededor del mundo con el cierre de las instituciones a fin de mitigar la propagación del virus y sus efectos por posibles contagios.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas adoptadas ante la crisis se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que dio origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. Nuestra universidad no fue la excepción, afectando el normal dictado de clases en todas las carreras, ocasionando mayores dificultades para cumplir con los programas de las diferentes asignaturas que se brindan en las diferentes facultades.

Ante la situación de la pandemia, tanto las autoridades educativas, cuerpos docentes y alumnos tuvieron que adaptarse a las nuevas reglas de enseñanza en la modalidad virtual o a distancia, por medio de las nuevas Tecnologías de la Información y de Comunicación (TIC). Éstas definitivamente cambiaron la metodología del dictado de las asignaturas. Si bien ya se venían utilizando en los espacios curriculares, como soporte y para diversas actividades, como carga de material, entrega de trabajos, carga de notas, evaluaciones entre pares, de golpe se debieron utilizar para el 100% de las tareas incluyendo clases teóricas y laboratorios.

Como ya se dijo antes, para este último caso se tuvo que intentar traducir y adaptar sobre la marcha. Tratando de traducir un laboratorio real a una presentación con filmas que resulte lo más interactivo posible para que utópicamente pueda reemplazar al real; tratando de sostener la continuidad pedagógica y sorteando problemas que se iban presentando a medida que los docentes y estudiantes se adentraban a la misión de sostener el año lectivo, lo que por otro lado llevaba infinidad de horas extras para cumplir este objetivo. Esto por un lado ayudaba a mantener la mente ocupada y distraerse de la realidad, pero a su vez perjudicaba la salud cotidiana laboral que comenzó a perder límites de horarios y de descanso, sobre todo con la utilización de Whatsapp.

Otra batería de problemas fue la conexión a internet, la posibilidad de contar con celular, tablet, PC, que permitiera un encuentro sincrónico o el estudio, realización de trabajos prácticos, entrega de tareas, explicar equipamiento de manera virtual a alguien que nunca lo vio físicamente, por más que se cuente con videos, imágenes y demás recursos didácticos, entre otros temas. Llamaba poderosamente la atención, la poca participación de los estudiantes en los encuentros sincrónicos. La resistencia a utilizar la cámara y el micrófono, optando por la utilización del chat de la sala virtual para la comunicación. Siendo que son nativos digitales, una posible explicación es la exposición que generan estos medios y «ni hablar» si las clases eran grabadas. Algo que por supuesto afecta tanto a docentes como alumnos/os, se conocen ejemplos al respecto alrededor de todo el mundo, como se aprecia en Chiecher, Moreno y Schlegel (2022).

Las asignaturas Mediciones Eléctricas y Mediciones e Instrumentación Electrónica tienen las características de ser de las primeras asignaturas específicas de la carrera, con una gran carga horaria

de actividades prácticas de laboratorio. La realización de las mismas es de extrema importancia para el futuro desarrollo profesional de los estudiantes y, junto a los conceptos que se presentan, constituyen alrededor del 60% del programa de cada asignatura.

Es por ello que, ante la falta de actividades presenciales, cada asignatura se adaptó para dar los trabajos prácticos correspondientes de forma virtual, utilizando diversas plataformas. Esto ocasionó, tanto en docentes como en estudiantes, una carga extra de trabajo para realizar la tarea y poder cumplir con el desarrollo de las actividades prácticas.

En el caso de Telecomunicaciones, el caso real de la misión fallida de un satélite se puede apreciar en la figura siguiente:

The screenshot shows a virtual classroom interface. The main content area displays a diagram of a satellite in orbit around Earth. The diagram is labeled "Satélite 2020" and includes the following variables: $m_s=1764$, $m_T=?$, $h=248$, $G=?$, $rT=?$, $v=?$, and $V=?$. Below the diagram, the text reads: "Encontrar la velocidad que debe tener el satélite para que se mantenga en órbita." The interface also shows a chat window on the right with messages from participants, including one that says "Opino igual, debería tener la misma velocidad que la tierra" and another that says "Estoy desde la pc sin mic jajaja".

Figura 1: ABP con el caso real de una misión fallida de un satélite.

Por supuesto que esto generó muchos desafíos y problemas que luego de cada año de pandemia se buscaron registrar para mejorar a futuro.

Algunos de los laboratorios que se pudieron simular bastante bien fueron los relacionados a generadores de funciones, osciloscopios y detección de fallas en cables. Laboratorios de vital importancia para el entendimiento y desarrollo de espacios curriculares más avanzados de las carreras. Dichas prácticas se pudieron trabajar de manera virtual gracias a un simulador versión educativa, llamado Multisim de National Instruments Corp. Con él, se pudieron desarrollar los laboratorios mencionados e inclusive tomar exámenes de manera virtual; algo sumamente importante -ya que dirimir cómo tomar los exámenes fue un gran debate en los distintos espacios curriculares-.

Este software fue de vital importancia para el desarrollo de las asignaturas en el período de pandemia, ya que se pudo trabajar con generadores de señales y osciloscopios como los reales que cuenta la facultad, permitiendo que los estudiantes hagan el paralelismo entre unos y otros y fácilmente se puedan adaptar y pasar de los virtuales a los reales y viceversa, ya que la manera de manejar y el comportamiento de los simulados se asemejan mucho a los reales. Más aún, ya en condiciones presenciales se hacen los laboratorios en ambas formas, para que las/los alumnas/os puedan trabajar y comparar ambas plataformas e inclusive practicar y desarrollar lo que quieran simulando en sus casas sin tener que ir al laboratorio ni contar en su casa con un equipamiento tan costoso, pudiendo realizar consultas virtuales e interactuando a través de la pantalla como si la consulta se hiciera en el laboratorio físico de la universidad.

En las siguientes figuras, se puede apreciar el software con los equipos virtuales mencionados y los equipos reales:

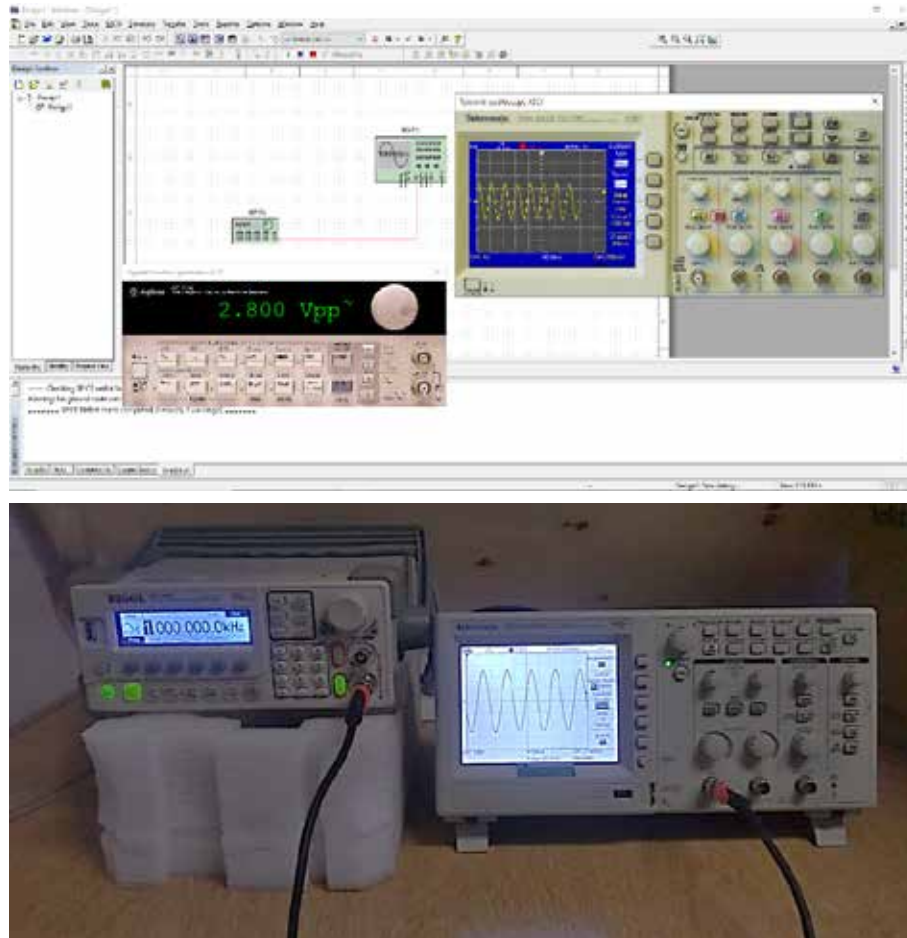


Figura 2a: software con el generador y osciloscopio virtuales. Figura 2b: Generador y osciloscopio real.

Para el caso de Mediciones Eléctricas, se decidió realizar los laboratorios en febrero de 2021, ya que en ese momento se podía ingresar a la universidad. Cabe aclarar que las materias en cuestión son ambas cuatrimestrales con lo cual se realizaron prácticas de conceptos vistos hacía seis meses, lo que se notó en los estudiantes, ya que por supuesto, lo mejor es poder llevar a la práctica los conceptos ni bien se ven en la teoría. En el caso de Telecomunicaciones, se decidió que las adaptaciones de los laboratorios a formato virtual sean las válidas para ese año de cursada.

Con todo lo aprendido durante el primer año de la pandemia, sabiendo que todavía quedaba mucho camino que recorrer para volver a la «normalidad» y previendo futuros cierres de las aulas «reales» durante tiempos indeterminados, se decidió cambiar los programas, modificando el orden de los temas tratados y aprovechar la ventana de cursado presencial del 2021, para realizar los laboratorios centrales junto a los que más se pudieran realizar en una cursada «normal», donde luego de ver los conceptos en la teoría, se pudieran llevar a la práctica en los laboratorios y sacar el máximo provecho a la enseñanza. Se tuvo que comprimir varios laboratorios en el tiempo de uno, quitando profundidad, pero priorizando que los estudiantes puedan ver el funcionamiento de la mayor cantidad de equipos y ensayos posibles.

Fue una afortunada decisión, ya que unos meses después se tuvo que volver a la modalidad 100% virtual. No obstante, muchos de los estudiantes que hicieron la materia en 2020 la recurrieron en 2021 por diferentes motivos. Uno de los cuales fue que, bajo la modalidad virtual, sumado a todos los problemas de diferente índole que se pueden imaginar ligados a la pandemia propiamente dicha, había que sumarle, como se dijo anteriormente, la cantidad de horas extras a la adaptación, trabajos prácticos y tareas que todas las asignaturas solicitaban a los estudiantes. Con lo cual ellos expresaban que no podían cumplir con todo. Durante ese intervalo de dictado «tradicional» del 2021, donde se pudieron hacer los laboratorios de manera presencial, estos estudiantes recurrieron expresaban que al hacer la experiencia en la modalidad tradicional les permitía entender mucho más los conceptos y cómo funcionaban distintos equipos, entre otras cuestiones. Por más que el año anterior habían visto fotos, videos, simulaciones y demás recursos didácticos, no eran suficientes a la hora de entender algunos conceptos como sí lo era realizar la práctica física del laboratorio. Algunos, inclusive habiendo regularizado, pidieron cursar de nuevo la materia para justamente poder hacer los laboratorios de manera presencial, para poder aprovechar el conocimiento que no habían podido adquirir bajo la virtualidad. Comentarios como: *'Ah mira vos, así era tal cosa'* o *'Ah, ahora sí entiendo tal otra'*, eran transmitidos en algunas prácticas.

Evaluación de la propuesta desarrollada durante la pandemia

A fin de tener una idea de cómo impactó la pandemia y la falta de presencialidad por parte de los estudiantes en las diferentes actividades prácticas, se elaboró al final del dictado de cada asignatura una encuesta anónima a ser completada con total libertad, conocer con mayor profundidad cuáles fueron las principales incidencias que afectaron a los mismos. Se realizó la encuesta a través de Google Forms. Los resultados se presentan en la figura 3.



Figura 3: Resultados de la pregunta: ¿Qué aspectos de la pandemia afectaron tus estudios?

Se analizaron los resultados, de los cuales se puede observar en la figura 3, que la mayor preocupación de los estudiantes fue la falta de actividades de clases y de laboratorios presenciales, haciendo referencia que los esfuerzos por parte de los docentes y alumnos fueron muy grandes, pero que a

nivel profesional son necesarias las actividades de laboratorios presenciales. En un menor porcentaje la modalidad de dictado a distancia o virtual le resultó en una adaptación muy difícil, que originó una carga y un ritmo de estudio muy agotador, no solo con las asignaturas en cuestión sino también con el resto. Le sigue a éste un porcentaje de estudiantes que manifiestan que tantas horas frente a una Computadora o PC originaba, durante las clases virtuales, falta de concentración importante y desmotivación. Casi con el mismo porcentaje refieren a la falta de sociabilización con otros estudiantes y compañeros de estudio. Hay un porcentaje que no contestó el formulario. Por último, hubo quienes indicaron que el dictado bajo esta modalidad no les afectó.

Siguiendo con el análisis, en la pregunta ¿Por qué consideras que fue así?, en la figura 4 se presentan las respuestas de los/as estudiantes.



Figura 4: Resultados de la pregunta: ¿Por qué consideras que fue así?

Tal como muestra la figura 4, la mayoría estuvo de acuerdo en responder que la virtualidad no reemplaza a lo presencial, sobre todo en los laboratorios. Seguido por quienes consideraron que la pandemia provocó que la humanidad se tenga que adaptar rápidamente en muchos aspectos de la vida cotidiana a un nuevo formato. Y esto por supuesto, tuvo sus consecuencias en el ámbito académico. Otros comentarios que se repitieron mucho, fueron los relacionados a la mayor exigencia de todas las asignaturas a la hora de los tiempos comprimidos por el acortamiento del primer cuatrimestre del 2020, teniendo que presentar trabajos en todas las materias y por ende no pudiendo cumplir con todas. Por último, los comentarios de aquellos que se vieron afectados poco debido a que era lo único que tenían que hacer, ya que el aislamiento obligatorio no permitía hacer otras actividades.

En cuanto a la pregunta de la figura 5, se puede observar que todos estuvieron de acuerdo en que las complicaciones que se tuvieron en las materias analizadas, se repitieron en el resto que les tocó cursar durante el ciclo lectivo.



Figura 5: Resultados de la pregunta: ¿Te pasó lo mismo con otras asignaturas?

Respecto de la pregunta ¿Qué año que cursaste la materia te resultó mejor? ¿Por qué?, se presenta la Figura 6.



Figura 6: Resultados de la pregunta: ¿Qué año que cursaste la materia te resultó mejor? ¿Por qué?

Aquí todos respondieron que el año 2021 fue mejor y la justificación fue en gran porcentaje dada por la mayor posibilidad de tener clases presenciales. Permitiendo hacer más laboratorios y de manera presencial. Otro aspecto muy comentado fue que, ya teniendo un año de experiencia bajo la modalidad virtual, se hizo más fácil la cursada y la rendida de las materias. Además, que ya habían visto los temas el año anterior.

Finalmente se preguntó ¿Qué cosas mantendrían de la modalidad virtual cuando se acabe la pandemia?



Figura 7: Resultados de la pregunta: ¿Qué cosas mantendrías de la modalidad virtual cuando se acabe la pandemia?

Como se puede observar en el gráfico de la figura 7, la mayoría mencionó la posibilidad de tener teóricos de manera virtual y poder grabar dichas clases para poder consultarlas y también repasar, así como la posibilidad de tener consultas bajo esta modalidad para no tener que ir al campus solo por ese motivo. También se mencionó las herramientas de simulación utilizadas en los espacios curriculares que son de mucha ayuda para probar cosas y repasar sin tener que llegar al campus o contar con equipamiento costoso en la casa.

Conclusiones

Sin dudas la pandemia alteró por completo la vida cotidiana de todo ser humano en el planeta y con ello la vida del planeta. No hubo mucho tiempo y todo se tuvo que adaptar a la nueva realidad. La educación no fue la excepción y había que darle continuidad al ciclo lectivo ya iniciado y, de ninguna manera, se había previsto y tenido en cuenta este problema. En el caso particular de los espacios curriculares expuestos aquí, se pudo cumplir con ese objetivo, ya que se continuó dando clases, tomando parciales y finales, realizando laboratorios presenciales en los momentos que la pandemia daba un poco de tregua. Además, se adaptó material y se realizó una constante evolución a lo largo de estos dos años; ajustando detalles y mejorando con la experiencia. También se utilizaron nuevas herramientas TIC y se buscó la opinión de colegas y estudiantes para la mejora continua, junto con la capacitación continua y la búsqueda de nuevas alternativas. Es así como todas estas estrategias, dan un resumen de las tareas que se llevaron adelante, para poder cumplir con la Ingeniería en virtualidad y a distancia; dejando un sin número de aprendizajes de lo positivo y negativo de estos dos años.

Sin dudas, se resalta que lo teórico puede llevarse adelante en el espacio virtual, inclusive asíncrono en algunos puntos; que herramientas de simulación -como la vista en este trabajo y sobre todo con el avance de la tecnología- son de gran utilidad y son complementarias; pero que los laboratorios presenciales -en especial en las llamadas ciencias duras como en este caso- son irremplazables. Y si bien se realizó un gran esfuerzo por todas las partes en sostener y dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en virtualidad, la educación en general se vio afectada.

Referencias Bibliográficas

- Araque Bermúdez, A. (2017). *El docente asombroso*. TEDx. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A-nw5eDP3DE>
- Carlino, P. (2004). «El Proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de la Enseñanza Universitaria» en *Educere*, 8, 26, pp. 321-327. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva» en Ossa, J. *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín, Colombia: Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis.
- Capote León, G. E.; Rizo Rabelo, N. y Bravo López, G. (2016). «La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria» en *Revista Universidad y Sociedad*, 8, 1, pp. 21-28. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus03116.pdf>
- Chiecher, A.; Moreno, J. y Schlegel, D. (2022). «Actitudes y valoraciones de la virtualidad por docentes de ingeniería tras la pandemia» en *Contextos de Educación*, 22, 32. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1525/1604>
- Fundación Educación para el Desarrollo-FAUTAPO (2009). *Manual de estrategias didácticas*. Bolivia: CROMA.
- Grau Company, S., Álvarez, J.D. y Tortosa Ybáñez, M. (2011). «Una estrategia innovadora en la docencia universitaria: la evaluación formativa» en Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* (pp. 175-186). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Martinez Alonso, G. F. (2014). «Las competencias y la formación de ingenieros en el siglo XXI» en *Ingenierías*, 17, 62 Recuperado en: <http://eprints.uanl.mx/10536/>
- Olson, D. (1988). *La constitución de la mente letrada en El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sanchez, L.; Florena, E. y Zamanillo, G. (2021). *Del aula a la vida profesional: recursos didácticos para una mejora del aprendizaje e integración de conocimientos*. Buenos Aires, Argentina: CADI, CLADI, CAEDI.
- Sutton, C. y Caamaño, A. (1997). «Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje» en *Alambique*, 12, 32, pp. 8-32. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=325684>

Proyectos institucionales inter y transdisciplinarios mediados por la virtualidad, como oportunidad de enseñanza en la formación de docentes de música, en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus (ciclo lectivo 2020), en el Conservatorio de Música de Lincoln, provincia de Buenos Aires

Verónica Sanna¹, Karina Guezamburo², María Luján Rillo³ y María Concepción Rillo⁴

Resumen

Esta investigación se ubica en el Conservatorio de Música Aldo A. Quadraccia, de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires, en el período de emergencia sanitaria, ciclo lectivo 2020. Se

1 Verónica Sanna: Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ); Profesora de cátedras correspondientes al campo de Ciencias de la Educación; Conservatorio de Música; ISFDyT N° 14; ISFDyT N° 134 - Lincoln; veronicamsanna@gmail.com

2 Karina Guezamburo: Profesora Superior de Educación Musical; Jefa de Área; Profesora de Práctica Docente y Didáctica de la Música; Conservatorio de Música; ISFDyT N° 14 - Lincoln; guezamburokarina@gmail.com

3 María Luján Rillo: Profesora de Artes en Música; Profesora de Lenguaje Musical, Historia de la Música; Conservatorio de Música Aldo A. Quadraccia - Lincoln; mrillo3@abc.gob.ar

4 María Concepción Rillo: Profesora de Artes en Música y de Piano; Profesora de Lenguaje Musical, Historia de la Música, Metodología de la Investigación en Artes y Piano; Conservatorio de Música Aldo A. Quadraccia - Lincoln; mrillo1@abc.gob.ar

propone estudiar la enseñanza enmarcada en dos proyectos institucionales que tuvieron desarrollos inter y transdisciplinarios, mediados por la virtualidad; conocer cuáles fueron las estrategias utilizadas, las producciones que se lograron, las dificultades atravesadas y el trabajo colaborativo para comprender el impacto en los procesos de enseñanza, uso de la epistemología de la complejidad, que nos permite trabajar desde el concepto de arte como forma de conocer, comprender y transformar el mundo. Esta investigación puede aportar conocimiento preciso sobre las prácticas de enseñanza que resultaron significativas en este contexto puntual y pueden configurar un antecedente para pensar las posibilidades, dificultades y oportunidades que brinda el trabajo inter y transdisciplinario desde la virtualidad.

Palabras clave: Enseñanza - Arte - Conocimiento – Pandemia.

Abstract

This investigation is set in the conservatoire Aldo. A Quadraccia Lincoln, Buenos Aires during the pandemic emergency protocol 2020. The proposal is to study the learning process in two institutional projects which were developed in interdisciplinary and transdisciplinary methods at the virtual study program; to know which were the used strategies, the productions made, the difficulty and the collaborative work to understand the impact on the teaching methods. The epistemology of complexity allows us to work the art concept as a form of knowledge, understanding and transforming the world. This investigation can give us precise knowledge about the most significant teaching practices in this specific context and it could allow a predecessor to think about the possibilities, difficulties and opportunities that inter and transdisciplinary work can provide from the virtual study program.

Keywords: Teaching – Art - Knowledge – Pandemic.

Introducción

La presente investigación se sitúa en el Conservatorio Provincial de Música de Lincoln Aldo A. Quadraccia. Esta institución ubicada en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, recibe estudiantes de diversas localidades vecinas, sumando un total de 96 alumnos en la formación docente. Nos centraremos en las carreras de profesorado en música que ofrece la institución (orientación en educación musical y en instrumento), en los cuales se cuenta con 31 docentes.

La emergencia sanitaria que produjo la aparición del Covid-19 ha significado un desafío mundial en todos los aspectos de la vida social e individual; situación que también incidió en el campo educativo por la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, siendo la educación virtual la única opción para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación imprevista llevó a la necesidad de adaptarse al uso de medios tecnológicos tanto a docentes como a estudiantes, para continuar educando y aprendiendo.

Asumimos que ante esta situación el equipo docente desplegó una serie de estrategias a los fines de encontrar los medios para que los alumnos pudieran continuar sus estudios, pero también para optimizar, potenciar y retroalimentar, desde los distintos campos de formación, los saberes a lograr en cada materia. Con este propósito, se diseñaron dos proyectos institucionales que abarcarían la

mayor cantidad de espacios curriculares, brindando a los alumnos la posibilidad de aprender en la realización de un mismo trabajo abordado desde diferentes perspectivas, interpelados por los ejes de trabajo inherentes al área artística: identidad, conocimiento situado, construcción de subjetividades. El primer proyecto implementado, 'Beethoven 250°', abordó temáticas relacionadas a la interpretación, la inclusión educativa, la subjetividad, la metáfora, la poetización y los vínculos con la comunidad. El proyecto 'Testimonio de identidad' tomó como temas principales la identidad, lo territorial (compositores y compositoras locales), la subjetividad, el sonido y el silencio institucional como consecuencia de la pandemia.

Los docentes conformaron equipos de trabajo, que fueron configurando las distintas aristas de este abordaje interdisciplinario, desarrollando articulaciones entre espacios curriculares de ambos profesorados, que encontrarían diversas producciones al cierre del ciclo lectivo. La búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza fue el eje de estas discusiones interdisciplinarias, en las que se recurrió a diversas propuestas de continuidad pedagógica sugeridas por la DEAr, como la utilización de medios de comunicación (radio, diario y televisión).

En el intercambio de experiencias docentes se detectaron algunas dificultades en la implementación de los saberes tecnológicos debido a las herramientas que cada docente y estudiante tenía acceso; así mismo, se ha observado el crecimiento de la creatividad, la imaginación, características que surgen en situaciones de crisis. El diálogo entre los diferentes equipos de trabajo generó un intercambio productivo y de aprendizaje colaborativo.

Habiendo encontrado en estas formas de trabajo una manera de generar producciones artísticas interdisciplinarias, apuntando a enriquecer las trayectorias de los alumnos, buscando transitar la situación de emergencia en la que cada docente supo desplegar sus habilidades para llevar adelante la enseñanza; se realiza una mirada retrospectiva analizando los alcances de estos proyectos: la jerarquización de contenidos, el fortalecimiento interdisciplinar, las estrategias docentes, el trabajo colaborativo docente, las herramientas utilizadas, el impacto en la enseñanza y las producciones que se lograron como resultado. Esto nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Fue posible lograr abordajes inter y transdisciplinarios desde una realidad virtual incipiente?
- ¿Las propuestas desarrolladas aportaron al fortalecimiento de la identidad y al conocimiento situado?
- ¿Cuáles fueron las herramientas y estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes?
- ¿Se lograron los contenidos de cada espacio curricular en el abordaje interdisciplinar?
- ¿La enseñanza se vio enriquecida con este tipo de trabajo?
- ¿Se logró un trabajo colaborativo entre pares, para fortalecer cada espacio curricular?

Por ello consideramos necesario abordar como objeto de estudio: la enseñanza, respecto a la implementación y a la adaptabilidad a la educación virtual mediante proyectos inter y transdisciplinarios para poder comprender, cuáles fueron las acciones que favorecieron, dificultaron y modificaron estas prácticas; proponiendo los siguientes objetivos:

Objetivo general: comprender los procesos de enseñanza implementados mediante proyectos inter/transdisciplinarios de manera virtual y los nuevos escenarios pedagógicos.

Objetivos específicos:

- Conocer los espacios curriculares que llevaron adelante los proyectos y el impacto en la enseñanza que produjo en cada uno de ellos desde su especificidad.
- Analizar los entramados inter y transdisciplinarios entre espacios curriculares
- Indagar acerca de las estrategias aplicadas por los docentes para implementar los proyectos inter/transdisciplinarios, teniendo además el componente de la virtualidad y los nuevos escenarios pedagógicos
- Analizar la dinámica de trabajo entre docentes, el trabajo colaborativo, la retroalimentación, las herramientas compartidas y las dificultades en el trabajo grupal en el desarrollo de los proyectos institucionales,
- Analizar las dificultades atravesadas en la implementación de los proyectos, así como las oportunidades brindadas por el trabajo en equipo y la virtualidad
- Analizar las producciones artísticas parciales y finales, así como sus expresiones desde la metáfora, la poetización y construcción de identidad
- Reflexionar acerca de los procesos de enseñanza que posibilitaron la construcción de subjetividades
- Evaluar los alcances inter/transdisciplinarios desde el análisis de las producciones artísticas producidas por los estudiantes

Diseño de la investigación y metodología

El paradigma sobre el cual fundamentamos nuestro trabajo de investigación se basa en los estudios de la complejidad, bajo una metodología cualitativa de tipo interpretativo.

Las dimensiones de análisis de la investigación son: el trabajo colaborativo, el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, el impacto en la enseñanza, los nuevos escenarios pedagógicos.

Tomando como universo de estudio los proyectos en sí, las producciones artísticas que emergieron del trabajo, las estrategias didácticas utilizadas, las herramientas tecnológicas, el material multimedia elaborado con diferentes fines (didácticos, comunicacionales); seleccionamos como población a los docentes, estudiantes de ambos profesorados y directivos. La muestra implicó a 14 docentes y 12 estudiantes de ambos profesorados que participaron activamente de las propuestas interdisciplinarias en los proyectos institucionales estudiados; el equipo directivo, conformado por 3 integrantes (directora, jefa de área y secretario) y el encargado de medios de la institución, quien tuvo un rol estratégico durante el trabajo mediado por la virtualidad.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, análisis documental, análisis de contenido, observación de material audiovisual.

Resultados preliminares

En esta etapa de trabajo nos encontramos con los resultados preliminares, producto del análisis de los proyectos interdisciplinarios y las entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes, quedando para una siguiente etapa el análisis de entrevistas realizadas a estudiantes y las producciones artísticas.

De la información recogida en esta etapa se desprende que los espacios curriculares que participaron de los proyectos interdisciplinarios fueron: Instrumento (piano), Repertorio pianístico, Música de cámara, Improvisación, Taller de música popular, Historia de la música, Elementos técnicos de la música, Práctica docente, Historia sociopolítica de argentina y latinoamérica, Historia social general, Psicología, Realización musical escénica, Informática y medios.

La mayoría de los docentes entrevistados considera que las propuestas interdisciplinarias generaron un impacto positivo en la enseñanza, expresando que las mismas favorecieron al logro de los objetivos de su materia. La mitad de los entrevistados manifiesta que surgieron nuevos objetivos a partir del trabajo interdisciplinario. Con respecto a los contenidos específicos de cada espacio curricular, la mayoría pudo abordarlos en su totalidad y el porcentaje restante los trabajó de manera parcial. Más de la mitad de los entrevistados manifiesta haber desarrollado contenidos que en el trabajo habitual de su espacio curricular no hubiera abordado y que surgieron a través del intercambio con sus pares y del trabajo colaborativo.

Las estrategias docentes mencionadas son las videollamadas, audios, señalados como espacio de intercambio virtual, realización de trabajos grupales, guías de lectura, cuestionarios, desarrollo de la práctica compositiva musical y posteriormente la creación colectiva musical a partir del intercambio, realización de producciones artísticas que involucraran el desarrollo del sentido crítico, utilización de material audiovisual, debates.

Se señala como positivo el hecho de que las producciones surgidas en torno a los dos proyectos interdisciplinarios tenían espacios de difusión de importancia en la comunidad: más allá de la publicación en redes sociales (facebook, instagram, youtube, contenido para compartir por whatsapp), institucionalmente se generaron lazos con medios de comunicación locales que posibilitaron la difusión diaria de contenido radial, la publicación de una columna semanal en el diario local y la producción de un programa de televisión para la señal local.

La dinámica de trabajo entre docentes se vio favorecida por el manejo de los tiempos en la virtualidad, pudiendo encontrar espacios de encuentro a través de videollamadas, y utilizando herramientas de trabajo virtual colaborativo a través de carpetas y documentos de edición compartida; como así también el intercambio inmediato a través de mensajería en la aplicación whatsapp. Los encuentros a través de videollamadas tuvieron diferentes características: en algunos casos se dieron espontáneamente entre los docentes que participaban de los proyectos interdisciplinarios, en otros casos fueron coordinados por el equipo directivo. También se dispusieron espacios de encuentros interdisciplinarios institucionales que involucraban a docentes y estudiantes de diferentes espacios curriculares, señalados como importantes para el desarrollo de las propuestas.

Un número muy reducido de docentes manifiesta no haber participado en encuentros con colegas o equipo directivo.

La mayoría de los docentes no señala dificultades para desarrollar el trabajo interdisciplinario de manera virtual. Aquellos que encontraron obstáculos, refieren a los problemas de conectividad -por parte de ellos o sus estudiantes- y a la falta de dispositivos apropiados para desarrollar las actividades.

En cuanto al trabajo colaborativo y la retroalimentación hay coincidencia en lo positivo de la experiencia: se habla de crecimiento, simbiosis, aprendizaje significativo, conocimiento, fortalecimiento, enriquecimiento.

Reflexiones finales

Si hablamos acerca del impacto de este tipo de propuestas, encontramos que en muchos casos favorecieron el logro de objetivos de las diferentes materias y debido al gran atractivo que representaron generaron un gran compromiso del alumnado, dado que en muchas oportunidades los trabajos solicitados requerían de una producción que permitió un afianzamiento de los saberes. Como impacto al día de hoy, encontramos que aquellos espacios curriculares que se fortalecieron con estas propuestas hoy en día se mantienen en una modalidad semipresencial, que permite optimizar espacios de trabajo y saberes mediados por el uso de la tecnología, tal como propone Merieu (2020), que nos convocaba a revisar la experiencia adquirida durante el 2020.

En concordancia con los planteos de Dussel (2020), en algunos casos el docente encontró limitaciones de diversa índole. Sin embargo, muchos son los beneficios y oportunidades que surgen de esta experiencia y nos hacen pensar en la tecnología como oportunidad, tal como sostiene Maggio (2012). Dado que en el contexto de pandemia la tecnología se volvió el único medio a través del cual se pudo sostener el acto educativo, planteamos la posibilidad de que haya emergido en determinadas prácticas la *enseñanza poderosa*: aquella que *crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen*.

Estos primeros resultados nos muestran un balance positivo de la experiencia en torno a los proyectos interdisciplinarios desarrollados en 2020 en el Conservatorio de Música de Lincoln.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. (2020). «La formación docente y los desafíos de la pandemia» en *Revista científica EFI-DGE*, 6, 10, pp. 14-25. Recuperado de: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después ¿con la pedagogía de antes?* Traducción del original francés publicado por el sitio del movimiento cooperativo de escuela popular de Madrid. Recuperado de: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-audiovisual-Ficha-9-La-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes.pdf>

Innovación para la mejora del currículo en acción en virología¹

Melina Sartori², Cristina Torres³, Daiana García⁴, Pamela Travaglia⁵ y Franco Escobar⁶

Resumen

Con la intención de potenciar competencias en futuros microbiólogos para que no solo dominen el conocimiento, sino también puedan aplicarlo en la toma de decisiones, y considerando además, la desvinculación observada entre los contenidos trabajados en las asignaturas con la realidad y el contexto social, hemos implementado un proyecto de innovación e investigación pedagógica para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG-UNRC 2020-2022) en las asignaturas Virología y Virología Diagnóstica, de la carrera de Microbiología de la UNRC, llamado ‘Los virus están en

1 Los autores se desempeñan en la Asignatura Virología en el Dpto de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC.

2 Melina Sartori: Dra. Cs Biológicas. Microbióloga. Ayudante de Primera Semiexclusiva en Virología. UNRC. msartori@exa.unrc.edu.ar

3 Cristina Torres: Dra. Cs Biológicas. Microbióloga. Profesora Adjunta Exclusiva en Virología. UNRC. ctorres@exa.unrc.edu.ar

4 Daiana García: Dra. Cs Biológicas. Microbióloga. Ayudante de Primera Simple en Virología. UNRC. dgarcia@exa.unrc.edu.ar

5 Pamela Travaglia: Mgter. en Neurociencia y Biología del Comportamiento. Lic. en Psicopedagogía. Ayudante de primera simple en Neurofisiología y Psicofisiología y neuropsicología. UNRC ptravaglia@hum.unrc.edu.ar

6 Franco Escobar: Dr. Cs Biológicas. Microbiólogo. Ayudante de Primera Simple en Virología. UNRC. fescobar@exa.unrc.edu.ar

las noticias', cuyo objetivo fue lograr la vinculación entre contexto social, impacto en salud pública y virología. La propuesta se implementó en el segundo cuatrimestre del año 2020 y 2021. La evaluación del proyecto se centró en los procesos realizados y los logros alcanzados en las actividades, previstos o no previstos. Se trabajó con la utilización de diferentes plataformas tecnológicas, la escritura, la comunicación a pares y a la sociedad, el trabajo colaborativo virtual, el diseño e implementación de posibles soluciones, de productos microbiológicos y medidas sanitarias acordes al contexto. Se trabajaron diferentes aspectos de las noticias en un encuentro virtual con licenciados de la comunicación de UniRío-Tv. Las temáticas abordadas fueron en su mayoría virosis emergentes, destacando la incertidumbre de la vida real y el surgimiento del conocimiento virológico. En cuanto a los aprendizajes logrados, se fortaleció y destacó el compromiso social y ético que debería manifestar un microbiólogo en su ejercicio profesional, encontrando cómo se percibe la virología y destacando la importancia de la comunicación en diferentes situaciones y contextos.

Palabras clave: Virología – Divulgación – Competencias - Contexto socio-cultural.

Abstract

With the intention of enhancing skills in future microbiologists so that they not only master the knowledge, but also can apply it in decision-making, and also considering the disconnection observed between the contents worked on in the subjects with reality and the social context, we have implemented a pedagogical innovation and research project for the improvement of undergraduate teaching (PIIMEG-UNRC 2020-2022) in the subject Virology and Diagnostic Virology, of the UNRC Microbiology career, called 'Viruses are in the news', whose The objective was to achieve the link between social context, impact on public health and virology. The proposal was implemented in the second quarter of 2020 and 2021. The evaluation of the project focused on the processes carried out and the achievements made in the activities, planned or unforeseen. We worked with the use of different technological platforms, writing, communication with peers and society, virtual collaborative work, the design and implementation of possible solutions, microbiological products and sanitary measures according to the context. Different aspects of the news were worked on in a virtual meeting with Graduates of Communication from UniRío Tv. The topics addressed were mostly emerging viruses, highlighting the uncertainty of real life and the emergence of virological knowledge. Regarding the learning achieved, the social and ethical commitment that a microbiologist should manifest in his professional practice was strengthened and highlighted, finding out how virology is perceived and highlighting the importance of communication in different situations and contexts.

Keywords: Virology – Divuligation – Competences - Socio-cultural context.

Contexto para una innovación pedagógica con compromiso social

En la educación superior la enseñanza y el aprendizaje se dan en el contexto de la formación para el desempeño profesional. La relación entre teoría y práctica es esencial en la formación de capacidades profesionales y debe estar presente en las unidades curriculares específicas vinculadas con las prácticas preprofesionales para la construcción del conocimiento práctico especializado (Lucarelli, 2000). En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), el Plan Estratégico Institucional (PEI) plantea, además, la calidad científica y académica vinculada con el rol social de la Universidad, refi-

riendo un proceso dinámico en el que la institución y el sistema social se interpelan y transforman mutuamente en un contexto histórico concreto.

En este sentido, las nuevas formas de producción de conocimiento demandan la conformación de redes como formas organizativas que promueven la interacción, la complementación y la cooperación desde estructuras flexibles, horizontales y multicéntricas. Suponen también la promoción de articulaciones multi e interdisciplinarias en la enseñanza, la investigación y la articulación que aborden la complejidad de los problemas; esto supone vinculaciones intersectoriales o interinstitucionales y la integralidad entre las funciones de docencia, investigación y extensión mediante programas que articulen estas actividades (PEI, 2017).

La formación en la carrera de Microbiología, implementada en la UNRC y en este caso particular en la enseñanza de la virología, anhela lograr un perfil de egresados que implique no sólo el dominio del conocimiento disciplinar y la generación del mismo a través de la investigación, sino también la utilización del conocimiento científico para la resolución de problemáticas de salud humana, animal y vegetal relacionadas a virosis. Para este proceso de enseñanza y de aprendizaje se requiere analizar el currículo en acción, el cual permite el desarrollo de competencias ligadas al perfil del microbiólogo con compromiso social.

Con estos objetivos, en la asignatura Virología (2116) de la carrera de Microbiología, se encuentra en ejecución un Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora de Enseñanza de Grado (PIIMEG 2020-2022. Categoría I. Tipo B) denominado 'Los virus están en las noticias'. Virología es una asignatura de carácter obligatorio, del segundo cuatrimestre de cuarto año de una carrera que cuenta con aproximadamente 25-30 estudiantes cursantes por año. Es una asignatura con un contenido disciplinar altamente específico, organizado en clases teóricas, teóricas-prácticas y prácticas. Tal organización, reforzó una visión fragmentada y con carencia de integración respecto a la asignatura por parte de los estudiantes. Este inconveniente, se fue resolviendo al incorporar en los desarrollos teórico-prácticos, situaciones problemáticas mundiales de importancia social a ser resueltas por los estudiantes. Sin embargo, se observó como otra situación, no menos importante, una desvinculación entre los contenidos académicos tratados en la asignatura con la realidad y el contexto social. Situación que nos llevó a reflexionar sobre el aspecto procesual práctico del currículo en este caso.

Una innovación de amplio alcance que configura prácticas profesionales

Los conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, son componentes de la cultura que conforman la propuesta política educativa de un currículo. En el caso de esta asignatura Virología, en la que se innovó para la mejora de los procesos de aprendizaje, se consideran las actividades humanas de diferentes culturas mundiales que llevan al establecimiento de brotes epidémicos de origen viral. También se encuentra expresado en el currículo estructural-formal del programa de la asignatura, reflejado en los distintos modelos virales seleccionados para su abordaje de manera tal de facilitar que el estudiante desarrolle capacidades profesionales para el ámbito virológico. Estas capacidades a promocionar están sumamente ligadas a la observación de acontecimientos de la vida cotidiana en brotes regionales, nacionales o mundiales.

El aspecto procesual práctico del currículo llevado a cabo en esta asignatura siempre se caracterizó por la contextualización mundial. Sin embargo, el desconocimiento de los estudiantes sobre situaciones actuales de virosis ocurridas en distintos ambientes, hace repensar el currículo procesual práctico vivido en lo referente a la modalidad de enseñanza para este caso. Reconociendo, tal como

señala Zabalza Beraza (2003), que las particularidades de la realidad viva y social deberían expresarse fluidamente en el ámbito académico desde este aspecto del currículum.

La propuesta de innovación pretendió favorecer las condiciones para que los estudiantes a través del análisis crítico de noticias comprendan con mayor profundidad los contenidos, logrando articular e integrar teoría y práctica, evitando un traspaso de conocimientos sin relaciones ni aprendizajes significativos. Dichas noticias, elegidas por los mismos estudiantes, debían estar relacionadas a los virus y la virología, ser reales, actuales y difundidas en diferentes medios de comunicación. A través del trabajo con noticias, se ofrece un contexto áulico y social en el cual los estudiantes pueden observar desde el conocimiento disciplinar y lograr ser críticos de una problemática establecida, relacionada con el ámbito del ejercicio de su profesión. La necesidad de la observación del contexto del origen de una virosis, permite al estudiante conectarse con eventos reales con los que se vincula desde lo regional e internacional.

El proyecto se implementó en el segundo cuatrimestre del año 2020, bajo el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), consecuencia de la pandemia por Covid-19. Se adaptaron y modificaron algunas de las actividades previstas a la dinámica de las clases virtuales que eran posibles en dicha situación. Durante el segundo cuatrimestre del año 2021, se efectuaron diferentes actividades, con una modalidad mixta de virtualidad y presencialidad. En este ambiente de pandemia tan particular, muy diferente del cual se planteó inicialmente el proyecto cuando fue diseñado, influyó tanto en el desarrollo como en las temáticas a trabajar, así de pronto todas las noticias desde comienzos del año 2020 se centraron en un virus que alteró la vida y la realidad de todos.

En este nuevo escenario, es destacable analizar y valorar los procesos y aprendizajes logrados, justamente en un contexto social, económico y humano particular, desde una perspectiva de la ciencia como actividad de seres humanos afectados por el ambiente en el cual viven, por la historia y el momento que atraviesan.

Innovar en el interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica desarrollar una alternativa superadora de la tradicional o habitual forma de enseñar y/o aprender, en distintos contextos o niveles institucionales, basados en una reflexión crítica de los cambios que deben generarse en la práctica y tal como indican Pizzolitto y Macchiarola, «las innovaciones constituyen procesos que se despliegan a lo largo del tiempo, por lo que resulta necesario desarrollar una comprensión situacional, teniendo en cuenta el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza de la disciplina» (2015, p.112). Además, tal como sostienen Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012), el propósito de una innovación no se reduce sólo a introducir cambios en los elementos que configuran la enseñanza, sino en aquellos cambios que condicionan el aprendizaje de estudiantes y que además los movilizan y motivan.

Innovar en las clases de Virología tuvo por objetivo que los estudiantes puedan experimentar y desarrollar actividades a través de las cuales logren generar un interés y motivación contextual, pretendiendo potenciar una comprensión que les permita explicitar las situaciones actuales y ser críticos de una problemática inherente a su futura profesión. Se genera así, un contexto de aprendizaje y reaprendizaje a través del análisis de situaciones reales, donde es posible lograr una articulación más profunda entre la asignatura y la actualidad, no solo por la pandemia que transcurre, sino por diversas virosis y brotes epidémicos que surgen constantemente, para que los estudiantes puedan asumir un papel protagónico en su aprendizaje y fortalecer capacidades requeridas por el perfil profesional.

En tal sentido y frente a la necesidad de formar futuros profesionales que tengan las habilidades para desarrollarse de manera competente, tal como plantea Mastache «lograr no solo que el estudiante posea los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o

psicosociales requeridas para la situación» (2009, p.79). Es necesario que los estudiantes logren apropiarse de un saber científico y experiencial que conduzca a mejorar sus capacidades profesionales. Es sabido que las situaciones de la vida real y los problemas que como profesionales deberán resolver, son siempre difusos, no se encuadran en ninguna asignatura o disciplina, pues su abordaje requiere analizar la situación, definirla, acotarla, suelen exigir la utilización de diferentes enfoques y teorías e incluso, de distintas disciplinas.

Por lo tanto, las actividades profesionales sólo son posibles a partir de un conjunto integrado de conocimientos, precisamente por ello los estudiantes de Microbiología, necesitan desarrollar la capacidad de interpretar y analizar datos de la forma más precisa posible, por ello es importante utilizar en su proceso de aprendizaje, metodologías y técnicas que les permitan construir y profundizar los conocimientos, para clarificar conceptos y darles una orientación práctica y realista, para integrarlos interdisciplinariamente en una visión más abarcadora.

Para enfatizar estos aspectos, Monereo y Pozo expresan la «necesidad de repensar la enseñanza y el aprendizaje universitario en función de los cambios que se producen en la naturaleza del conocimiento y su gestión social» (2003, p.1); en el mismo sentido, el acercamiento del estudiante a situaciones semejantes a la de los científicos, en un contexto particular atravesado por la pandemia del SARS-CoV-2, desde una perspectiva de la ciencia como actividad de seres humanos afectados por el contexto en el cual viven, justamente como ha sido vivenciar durante el año 2020 y 2021. Las medidas de salud pública, la necesidad del desarrollo de una vacuna de emergencia, la implementación de tratamientos y medidas sanitarias, presentes constantemente en las noticias de todo el mundo, influyen inevitablemente en el proceso de construcción de la misma ciencia. Por eso, el propósito también ha sido mostrar a los estudiantes que la construcción de la ciencia es una producción social, en donde el 'científico' es un sujeto también social, tal como refiere Adúriz Bravo «utilizar la naturaleza de la ciencia como una herramienta para pensar críticamente sobre la ciencia en torno a problemas socialmente relevantes» (2011, p.2).

Valoraciones de una innovación contextualizada que aporta al perfil profesional

En la experiencia innovadora desarrollada, se analizaron noticias actuales relacionadas a los virus y la virología, publicadas en diferentes medios, situaciones reales en las cuales, ineludiblemente, generan una articulación e integración entre contenidos teóricos, procedimientos de laboratorio y análisis de casos. Se fortalecieron capacidades a través del análisis, el planteo de posibles soluciones y su comunicación a la sociedad. Capacidades que se esperan de un egresado en el ejercicio de su profesión y que deben ser estimuladas.

Se trabajó con la utilización de diferentes plataformas tecnológicas, la escritura, la comunicación a pares y la divulgación a la sociedad, el trabajo colaborativo virtual, el diseño e implementación de posibles soluciones a diversas problemáticas sociales, el diseño de productos microbiológicos necesarios y medidas sanitarias acordes a la demanda del contexto. Se trabajaron diferentes aspectos de las noticias en un encuentro virtual, modalidad taller, con licenciados en ciencias de la comunicación de UniRío-Tv, analizando diferentes noticias, el impacto de un titular, el manejo de información, las fuentes de divulgación y datos seguros, compartiendo conocimientos y experiencias en un clima áulico virtual propicio e interactivo. Las temáticas abordadas fueron en su mayoría virosis emergentes, la actividad humana en esos casos, los hábitos y cultura manifestada en ellas, destacando la incertidumbre de la vida real y el surgimiento del conocimiento virológico.

En un contexto tan particular como el que nos tocó atravesar desde el año 2020, la innovación fue prácticamente una característica impuesta y hubo que adaptarse. Así, el proyecto de innovación

se adaptó a los cambios y a la virtualidad consecuente. La principal problemática a abordar era la desvinculación entre los contenidos académicos ofrecidos en la asignatura con la realidad y el contexto social, quedando muy clara la cotidianeidad de la virología, el contexto cambió inesperadamente e influyó incluso en las temáticas a trabajar, donde de pronto todas las noticias desde el año 2020 hablaban de virus, vacunas, medidas de prevención, epidemiología, etc. ‘Todo aquello en lo que se forma el microbiólogo’. Éste fue un punto más que positivo para abordar las temáticas planteadas, lo que nos permitió visualizar diferentes aristas de la comunicación, la virología y la realidad social de diferentes actores sociales, las noticias falsas, la intencionalidad detrás de la divulgación, mucho más allá de lo que inicialmente nos habíamos planteado en el proyecto.

En cuanto a los aprendizajes logrados, se fortaleció y destacó el compromiso social y ético que debería manifestar un microbiólogo en su ejercicio profesional, posicionándose en diferentes roles sociales, vivenciado una pandemia desde ópticas totalmente diferentes, como un científico, un trabajador independiente, un jubilado, un desocupado, un comerciante, un médico, analizando cómo se percibe la virología en cada caso, destacando la importancia de la comunicación en diferentes situaciones y contextos.

Se realizaron registros de observación y anecdóticos de cada encuentro virtual que constituía la clase en sí. Ello permitió valorar el trabajo colaborativo grupal en la virtualidad, la participación, las actitudes frente a las adversidades e innovaciones con una visión contextual y relacional de lo que podemos llamar un ‘aprendizaje socio-constructivo’, de las presentaciones orales, el uso de las diferentes plataformas virtuales para comunicar e integrar, como google meet y padlet. También los estudiantes completaron un Inventario de Patrones de Aprendizaje (Vermunt, 1998), en una versión reducida de 60 ítems para estudiantes universitarios (Martínez Fernández y García Orriols, 2017). El objetivo del inventario fue conocer las propias percepciones sobre el aprendizaje y el estudio, determinadas por influencias personales y contextuales, además de considerar aspectos vinculados con la motivación, los procesos metacognitivos y estratégicos vivenciadas por ellos en un contexto de virtualidad en comparación a cómo lo hacían previo a la pandemia.

Una evaluación con prospectiva en marcha sobre la innovación implementada

Tomando en consideración los datos recogidos, las observaciones realizadas y los registros obtenidos, una investigación evaluativa está en proceso, a los fines de llevar a cabo un juicio valorativo integral, analizando si los objetivos planteados en el proyecto de innovación fueron pertinentes con la problemática detectada, valorando si las actividades desarrolladas y propuestas fueron acertadas para lograr la vinculación entre práctica profesional y contexto social.

El programa de la asignatura Virología plantea los aspectos socio culturales del conocimiento científico disciplinar. En este proyecto PIIMEG el trabajo interdisciplinario a través de las noticias y el reconocimiento de los contenidos disciplinares en problemáticas cotidianas, sociales y actuales, en conjunto con el análisis de la práctica docente en este proceso de enseñanza y aprendizaje, han intentado vincular al estudiante con la realidad y las necesidades sociales, como también promover un aprendizaje más significativo e integral. Tal como afirman diversos autores (Litwin, 1997; Sanjurjo, 2011) las ‘buenas prácticas’ que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa por parte del estudiante, serán prácticas que favorecerán la formación de un profesional idóneo. En ello estriba la intención de la innovación pedagógica en la asignatura Virología.

Referencias bibliográficas

- Adúriz Bravo, A. (2010). *Didáctica de las ciencias naturales: El caso de los modelos científicos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez-Fernández, J. y García-Oriols, J. (2017). *Inventario sobre Patrones de Aprendizaje Short Version*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona: Grup de Recerca PAFIU.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- PEI (2017). Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto 2017-2023. *Resolución N° 517/2017 del Consejo Superior de la UNRC*. Río Cuarto, Cba., Argentina.
- Pizzolitto, A. L. y Macchiarola, V. (2015). «Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas» en *Revista Innovación Educativa*, 15, 67, pp. 111-136.
- Sanjurjo, L. (2011). *La clase: un espacio estructurante para la enseñanza*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades.
- Vermunt, J. D. (1998). «The regulation of constructive learning processes» en *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 149–171.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza Beraza, M.A y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Reflexiones en torno al derecho a la educación superior en el entramado del derecho a elegir, en discursos de adolescentes y jóvenes de Formosa

¿Un currículum para pocos?

Marili Elizabeth Saucod¹

Resumen

El escrito forma parte del trabajo integrador del seminario 'Políticas y Universidad' dictado por el Dr. Eduardo Rinesi, en el marco del Doctorado en Educación de la UNNE. La temática en la que se sitúa compone parte de mi proyecto de tesis doctoral. En el año 2017, en el espacio una biblioteca popular de la ciudad de Formosa, llevamos adelante experiencias de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida (la tradicional orientación vocacional) en contextos comunitarios. Participaron adolescentes que cursaban la escuela secundaria y jóvenes que habían concluido la educación secundaria y, en ese momento, se dedicaban a hacer «changas».

Al dialogar con lxs adolescentes sobre sus proyectos futuros, expresaban que no estaba dentro de sus planes asistir a la universidad ya que «no les da la cabeza» para estudiar en la misma y que tampoco iban a asistir a institutos de educación superior porque «hay que pagar» y eso sería un gasto

1 Especialista en Docencia Universitaria; Psicopedagoga; Doctoranda de la Universidad Nacional del Nordeste en Educación; Investigadora graduada UNaF; Docente en carreras de grado de la Universidad de la Cuenca del Plata y en Institutos de Formación Docente de Formosa; Docente en carreras de Posgrado de la Universidad Nacional de Formosa.

(desconocían su gratuidad en Formosa). Al concluir la secundaria aspiraban a ingresar a fuerzas de seguridad, el principal motivo era el económico. No obstante, al finalizar la experiencia la mayoría de ellxs iniciaron sus estudios superiores y hoy muchxs se están graduando de carreras universitarias y de educación superior.

El desconocimiento sobre la información en relación a la educación superior muestra las huellas de la desigualdad educativa y social. Es uno de los factores que impide que el 'elegir' sea democrático. Para quienes no gozan del 'beneficio' de la información vocacional, muchas veces la única alternativa es tener como proyecto el ingreso a fuerzas de seguridad y, esto último, no lo planteamos en tono despectivo, si no con la profunda preocupación de que para muchos adolescentes esa sea la única información con la que cuenten acerca del 'mundo ocupacional'. Queda anulada en sus imaginarios que la universidad les pertenece y que, por lo tanto, pueden hacerla parte de sus elecciones de vida.

Palabras clave: Currículo - Educación superior – Universidad – Elegir - Derecho.

Abstract

The writing is part of the integrated work of the seminar 'Policies and university' dictated by Dr. Eduardo Rinesi, within the framework of the UNNE Doctorate in Education. The topic in which it is situated belongs to my doctoral thesis project. In 2017, in the space of the Popular Library in the City of Formosa, we have carried out mutual experiences in the construction of life projects (the traditional vocational orientation) in community contexts. Adolescents, who were in secondary school and young people who had completed secondary education and, at that time, were engaged in «changas» also participated.

When talking with the adolescents about their future projects, they expressed that it was not within their plans to attend university since «they are not prepared» to study in it and that they were not going to attend higher education institutes either because «there are to pay» and that would be an expense (they were unaware of its gratuity in Formosa). At the end of high school they aspired to join the security forces, the main reason was economic. However, at the end of the experience, most of them began their higher education and today, many are graduating from university and higher education.

Ignorance about information in relation to higher education shows the traces of educational and social inequality. It is one of the factors that prevents the choice from being democratic. For those who do not enjoy the 'benefit' of vocational information, many times the only alternative is to have as a project the entry into the security forces and, the latter, we do not raise it in a derogatory tone, but with the deep concern that for many teenagers that is the only information they have about the 'occupational world'. It is nullified in their minds that the university belongs to them and that, therefore, they can make it part of their life choices.

Keywords: Curriculum - Higher education - University - Choose - Right.

Introducción

En el año 2017, en el espacio de una biblioteca popular de la Ciudad de Formosa, llevamos adelante experiencias de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida (la tradicional orientación

vocacional). Participaron de dicha experiencia, adolescentes que cursaban la escuela secundaria y jóvenes que habían concluido la educación secundaria y, en ese momento, se dedicaban a hacer «changas», algunos de ellos sin una fuente laboral y sin asistir a la escuela. En este trabajo, tomaré como eje lo relacionado a los debates en torno al derecho a la educación superior en relación interpretativa con discursos de estos adolescentes que participaron de la experiencia.

Al dialogar con los adolescentes sobre sus proyectos futuros, expresaban que no estaba dentro de sus planes asistir a la universidad ya que «no les da la cabeza» para estudiar en la misma y que tampoco iban a asistir a institutos de educación superior porque «hay que pagar» y eso sería un gasto (desconocían su gratuidad en Formosa). Al concluir la secundaria aspiraban a ingresar a fuerzas de seguridad, el principal motivo era el económico. No obstante, al finalizar la experiencia la mayoría de ellos iniciaron sus estudios superiores y hoy, muchos se están graduando de carreras universitarias y de educación superior. Frente a esto ¿Cuál es el lugar que adopta el sentido del derecho a la educación en la vida de jóvenes y adolescentes que viven en contextos vulnerados? ¿En qué medida la educación superior gratuita es democrática? La experiencia nos lleva a pensar que las desigualdades se acentúan en gran medida y se continúan reproduciendo en el proceso de elegir de adolescentes y jóvenes que construyen sus proyectos de vida. En este contexto ¿Cuál es el lugar de las políticas educativas para la construcción de sociedades más justas e igualitarias? Estos, son algunos interrogantes que nos guiarán en el recorrido del presente escrito.

Educación superior ¿para quién?

Gluz y Ochoa (2022) plantean que desde la década de los '90 en nuestro país las dificultades para el acceso al primer empleo fueron interpretadas como consecuencia de bajas calificaciones de los jóvenes. Las políticas sociales pusieron el foco en poblaciones determinadas, obligadas a demostrar su condición de pobreza como requisito para el acceso al conjunto de protecciones. Estas líneas de acción que devaluaron los alcances de las políticas propias del Estado de Bienestar, alejó a tales grupos sociales de su condición de sujetos de derecho con acceso incondicional y universalizado a ciertos bienes públicos y los acercó a una condición de sujetos de asistencia, que además debían demostrar el merecimiento para acceder a esos pisos básicos de protección (Gluz y Ochoa 2022). A la par encontramos las reformas estructurales del Estado que descentralizaron servicios sin garantizar los recursos suficientes junto a discursos y prácticas mercantilistas que posicionaron al sector privado como expresión de la eficiencia y la calidad. Las prácticas educativas no estuvieron al margen de tales procesos.

Los autorxs explican las implicancias de estos movimientos en el campo escolar, en donde tales políticas fueron construyendo sentidos individualizantes sobre las causas y consecuencias de la vulnerabilidad, bajo el supuesto que una vez cubiertos esos mínimos materiales que garantizaban la igualdad de oportunidades para la educación de los jóvenes, estos mejorarían su integración laboral a futuro. Así se invisibilizaron la segmentación del mercado de trabajo y los condicionantes culturales e institucionales de las trayectorias. Es decir que, con las políticas neoliberales que tuvieron auge en los '90 en nuestro país, se promueve la invisibilización de las desigualdades sociales que afectan a jóvenes y adolescentes, especialmente a aquellos que habitan en situaciones de vulnerabilidad económica. A esto sumamos el despliegue de las lógicas del mercado en los contextos educativos, proponiendo a la educación como un bien de consumo.

Por su parte, Ouviaña (2020) no acota el concepto de neoliberalismo al conjunto de políticas económicas ni a un menor grado de intervención estatal ante el mercado. Sostiene que va más allá de esto y acentúa el lugar que ocupa en la construcción de subjetividades; no sólo se trata de 'puro

mercantilismo', sino que es productor de un cierto 'conformismo' de determinadas maneras de vivir, subjetivar y reproducir un sentido de orden (Ouviña 2020). En este sentido, no parece extraño que la marca de la estructura neoliberal, traducida en política educativa, impregne la forma de leer el mundo de muchxs adolescentes y jóvenes.

Sostenemos que la educación no sólo nos prepara para la ciudadanía y para el trabajo (en el sentido utilitario del término) sino, sobre todo, para dar sentido a nuestra vida (Nausbaum, 2010). No obstante, en este camino se presentan una serie de problemas que Nussbaum (2010) analiza a lo largo de sus escritos. Lx autorx, se propone analizar la crisis mundial en materia de educación, que genera profundas consecuencias en la vida de las personas. Recupera la importancia de las humanidades en educación para la construcción de mentalidades críticas de la realidad, un intento por superar la hegemónica perspectiva utilitaria y mercantilista de lo educativo. Nos habla sobre el futuro de la democracia y sus crisis actuales, junto con la relación de la misma con lo educativo. Como antecedentes, plantea la disminución de materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades, consideradas por las políticas públicas como «inútiles» para ser competitivas en el mercado global y para generar capacidades utilitarias y prácticas. Sostiene que, si esto se prolonga, las generaciones futuras se caracterizarán por ser máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. En este punto, postula el lugar del alma, en el acercamiento al otro más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes.

Estos planteos cuestionan los ideales individualistas del mercado que, en los últimos años, se ha involucrado en gran medida en las políticas educativas. Aunque, la incidencia del mercado también se visualiza en los procesos de formación en educación superior.

Durante mi formación en la carrera de psicopedagogía, al estudiar la asignatura Orientación Vocacional y Ocupacional, recuerdo que el material bibliográfico (y el programa en su fundamentación) destacaban que, en el primer momento del proceso, durante el denominado 'encuadre', había que dejar claros los horarios y honorarios del orientador. Es decir, el costo de las sesiones de orientación vocacional. Esto me llevó a preguntarme ¿qué sucede con lxs jóvenes y adolescentes que no tienen los recursos materiales para cubrir el costo del proceso de orientación vocacional? ¿Acaso este proceso de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida solo puede ser 'adquirido' por quienes tienen los recursos materiales para acceder a él? ¿El acompañamiento en la construcción de proyectos de vida, el acompañar a nuestrxs adolescentes y jóvenes en el proceso de elegir no debiera ser parte de políticas educativas más amplias? En mi formación profesional se me ha presentado a esta incumbencia de la psicopedagogía como un bien de consumo, al que solo algunos pueden acceder: quienes puedan pagar los «honorarios» expresados en el encuadre de la sesión o quienes asisten a escuelas secundarias que cuenten con la figura de Psicopedagogx o Psicólogx que puedan trabajar sobre esos aspectos en el ámbito educacional.

Nussbaum (2010), plantea que la educación basada en las humanidades se torna peligrosa para quienes investigan el lugar de la educación para el crecimiento económico. Peligrosas en el sentido de que cultivan las capacidades de comprensión frente a una moral obtusa necesaria para poner en práctica planes de crecimiento económico que ignoren la desigualdad. Las humanidades y las artes en perspectiva crítica, se tornan peligrosas porque invitan a cuestionarnos sobre la realidad en la que vivimos, cuestionar las desigualdades sociales, cuestionar las creencias construidas de adolescentes de barrios populares y de pueblos alejados de las ciudades que piensan que 'no podrán ir a la universidad porque carecen de ciertas capacidades', por ejemplo.

El pensamiento crítico, según los postulados de la autora, también ejerce influencia en la relación entre lo educativo y la democracia. A este tipo de pensamiento, lo caracteriza como la capacidad de pensar sobre una variedad amplia de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y sus relaciones, así como también la facultad de imaginar la experiencia del otro. En este punto, destaco el lugar del 'otro' que se acentúa en los planteos de Nussbaum (2010), el 'imaginar la experiencia del otro' como una de las características de responsabilidad social que se suele escuchar en los discursos de las autoridades universitarias, entonces ¿qué lugar da la universidad a esta experiencia de 'imaginar la experiencia del otro'? ¿De qué manera esto se hace praxis en las humanidades? Como profesionales de la educación y, especialmente, quienes ejercemos nuestras prácticas en educación superior con adolescencias y juventudes ¿de qué manera pensamos las experiencias de construcción de proyectos de vidas de nuestros adolescentes y jóvenes?

El derecho humano a elegir vs. mecanismos de exclusión del curriculum universitario

La cuestión referida a la elección vocacional, históricamente ha sido asignada como responsabilidad individual de quienes se encuentran en el lugar de elegir. De la misma manera, 'el fracaso' (que los jóvenes no puedan tomar decisiones que perduren a largo plazo, que cambien de ocupación o carrera de manera consecutiva, etc.) en este proceso también se lo relaciona a características orgánicas o psicológicas vinculadas con las capacidades de los sujetos o con el contexto social al que pertenecen (podemos escuchar en discursos que circulan en la escuela secundaria que «a Juan no le voy a exigir mucho, porque su hermano ya era así. Con que me copie una carilla del texto me basta»). No es la intención de este trabajo realizar un análisis exhaustivo sobre los procesos de elección vocacional, pero sí indagar el lugar político de la universidad en dicho proceso. Entonces, planteamos la cuestión sobre la tan discutida educación de calidad, según Nussbaum (2010) este asunto de la distribución de la educación de calidad es un asunto urgente y necesario revisarlo a nivel global.

Al hablar de educación de calidad y su distribución, se presenta el problema de la inclusión educativa. Rinesi (2020) sostiene que esto último viene de la mano de la cuestión de los derechos, ya que, sin inclusión educativa no puede haber derechos ciertos y efectivos para todos. Sostiene la necesidad de diferenciar ambas nociones, planteando tres diferencias entre derechos e inclusión.

En primer lugar, destaca que somos los ciudadanos, quienes tenemos unos derechos que el Estado debe asegurarnos, porque los reconoce como tales derechos, y porque nos reconoce a nosotros como sus titulares. Esos sujetos de los derechos no son solamente, individuales (los ciudadanos), sino que a veces se trata de sujeto colectivo. De las políticas de inclusión, de las medidas de inclusión, de los planes de inclusión y de los discursos sobre la inclusión ni nosotros ni el otro ciudadano o grupo es sujeto, sino objeto. En efecto, plantea que, somos sujetos de derecho, pero objetos de inclusión. Tenemos un derecho, somos titulares, sujetos de un derecho que nos corresponde y que la ley nos reconoce y que el Estado debe garantizar que podamos ejercer. Pero en cambio, no somos nosotros, sino el Estado, el sujeto de las acciones de inclusión social, educativa, previsional, sanitaria o lo que fuera, de las que tales o cuales ciudadanos o grupos de ciudadanos son o somos los objetos.

Entonces, el derecho a la educación de calidad es un derecho de todos, es un derecho inscripto en legislaciones. ¿Cuáles son las políticas educativas que se implementan desde el Estado para que se garantice la inclusión de todos en educación y para que todos podamos recibir educación de calidad? Los gobiernos democráticos que han intentado ir más allá de aquellos con ideales neoliberales, han dado un paso agigantado en esto. Aunque, considerando los casos particulares que relaté al inicio de este trabajo ¿Cómo podrían construirse políticas educativas al interior de las univer-

sidades, que brinden a lxs adolescentes y jóvenes, espacios educativos que promuevan la reflexión para la construcción de proyectos de vida sólidos? La obligatoriedad de la educación secundaria, ha sido un accionar político, un gran paso en materia de inclusión educativa de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, sin embargo, la inclusión y permanencia de todxs en las aulas de educación secundaria no constituye garantía de aprendizajes auténticos, de aprendizajes para la vida. No constituye una garantía de que el conocimiento sea democrático si se continúa escuchando en discursos de adolescentes y jóvenes la creencia de que «no le da la cabeza» para continuar estudios en educación superior.

Continuando con los postulados de Rinesi (2020), en segundo lugar, plantea la relación que establecen las ideas de derecho y de inclusión con la idea de igualdad. La idea de derecho supone y reclama, al mismo tiempo, la idea de una igualdad entre las personas, y esto 'por la simple razón' de que los derechos son siempre universales. Si no, no estaríamos hablando de derechos, sino de privilegios. Un privilegio presupone una relación desigual entre las personas o entre los grupos, naturalizando esa desigualdad aceptando que algunas de esas personas o esos grupos pueden gozar de determinada posibilidad de la que otras personas u otros grupos, en cambio, quedan excluidos; la idea de derecho, la postulación de que sobre esa posibilidad todos tienen un derecho, supone una relación igualitaria. Pensarnos como sujetos de unos derechos que nos corresponden nos lleva a pensar y a construir sociedades más igualitarias. En cambio, xl autxr afirma que la idea de inclusión no supone la igualdad entre las personas, sino su desigualdad. Es decir, su diferente acceso a posibilidades de las que gozan unxs pocxs que están dentro de los beneficios de tal o cual sistema y de las que no gozan quienes están fuera de esos beneficios y a las que por eso es necesario incluir. La idea de inclusión, supone una relación desigualitaria (es necesario incluir a aquellxs que, a diferencia de lxs que sí están adentro, se quedaron afuera) y debemos preguntarnos si no contribuye también a reforzarla.

La tercera diferencia que Rinesi (2020) nos propone pensar es que la idea de derecho y la idea de inclusión se sitúan en dos planos diferentes de la realidad. La de inclusión lo hace en lo que llamaremos el plano del ser, de la 'realidad efectiva' de las cosas. Es decir que cuando hablamos de inclusión, de personas incluidas, de trabajadorxs o amxs de casa o jóvenes o ancianxs incluidxs en tal o cual dispositivo laboral, educativo o previsional, hablamos de un hecho verificable en el terreno empírico, comprobable en general en cifras. Las políticas de inclusión, que buscan corregir una desigualdad que también pertenece a ese mismo plano fáctico del ser de las cosas (todas las personas, de hecho, no son iguales: tienen distintas posibilidades vitales, tienen distintas chances de desplegar sus inteligencias o capacidades), operan en el terreno de los hechos y producen resultados que se pueden constatar en ese mismo terreno.

En este punto, aparece el asunto de la ley. Es decir, de la inscripción de un cierto derecho en el cuerpo de una ley y de la relación entre esa inscripción y nuestra posibilidad de hablar de la vigencia efectiva o existencia efectiva de un derecho. Rinesi (2020) plantea que esta relación no es siempre directa ni inmediata. Muchas veces las leyes de un país dicen que los ciudadanos tienen derecho a cosas a las que, de hecho, no tienen derecho y porque no lo tienen siguen luchando por tenerlos. Y agrega que muchas veces lo que ocurre es que sostenemos, reclamamos que tenemos un derecho que la Constitución, los códigos o las leyes no nos reconocen, y que lo hacemos justo porque no nos lo reconocen, y para que lo hagan de una buena vez. Estos postulados del autor dan lugar a continuar las reflexiones sobre los discursos relatados en líneas anteriores.

La orientación vocacional, si la pensamos desde su clásica concepción de quien acude a consulta para que un profesional lo guíe en la construcción de sus proyectos de vida, podría ser pensada como un privilegio de unxs pocxs, quienes tienen los recursos materiales y la información necesaria

para solicitar este tipo de ayudas. Entonces, desde esta perspectiva, la orientación vocacional no podría ser pensada como derecho universal, sino como privilegio. No obstante, si pensamos a estas prácticas como política educativa dentro de la escuela pública o como política universitaria, entonces estaremos reconociendo una arista más del derecho a la educación: que el elegir es un derecho humano.

El desconocimiento sobre la información en relación a la educación superior, por ejemplo, que en la ciudad de Formosa la mayoría de los institutos de educación superior son gratuitos o que la universidad es un derecho humano, muestran las huellas de la desigualdad educativa y social. La desinformación es uno de los factores que impide que el elegir sea en verdad democrático para todos, todas y todes. Entonces, para quienes no gozan del «beneficio» de la información vocacional, muchas veces la única alternativa es tener como proyecto el ingreso a fuerzas de seguridad y, esto último, no lo planteamos en tono despectivo, si no con la profunda preocupación de que para muchos adolescentes y jóvenes esa sea la única información con la que cuenten acerca de lo que denominamos el 'mundo ocupacional'. Queda anulada entonces en sus imaginarios, la idea de que la universidad les pertenece y que, por lo tanto, tienen la plena libertad de hacerla parte de sus elecciones y de sus proyectos de vida.

Hace unos años en la ciudad de Cartagena de Indias, en Colombia, se celebró la segunda Conferencia Regional de Educación Superior convocada por el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), de la Unesco. La declaración final de este evento señala que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Con respecto a dicha declaración, Rinesi (2019) plantea que la educación superior es un bien público y social, es decir que no es una mercancía. De la misma manera, sostiene la importancia de la postulación de la educación superior como una responsabilidad de los Estados, que establece un compromiso a cumplir para que lo que allí se dice tenga un valor más que puramente declarativo. Por último, plantea como decisiva la indicación que expuesta en la declaración, respecto a que la educación superior es un derecho humano universal, cuestión que no se pensaba en los largos años de la historia de la universidad, ya que siempre había sido reconocida como una «máquina de fabricar élites».

Los postulados sobre la educación superior como un bien público y social, vienen a cuestionar la idea de educación superior pensada para unxs pocxs, «iluminadxs» y dotadxs de capacidades intelectuales y adquisiciones materiales que hacen que puedan adquirirla como un bien de consumo. Ya no será la universidad el lugar privilegiado que sólo reciba a quienes estén destinadxs a ocupar cargos políticos, a las grandes élites. Pensar a la educación superior como un bien público y social nos invita a reconocer que la misma debe estar al servicio del pueblo, debe involucrarse con el pueblo, debe abrir sus puertas al pueblo.

Entonces, volviendo a la experiencia inicial, es necesario reflexionar sobre los discursos de lxs adolescentes y jóvenes que aún hay se siguen escuchando y continúan sosteniendo el imaginario de la educación superior como un bien privado y, sobre todo, como un bien al que sólo unxs pocxs pueden acceder. Adolescentes y jóvenes de barriadas populares de Formosa, se continúan cuestionando sobre sus propias capacidades al pensar en la universidad o al pensar en continuar estudios superiores, aun cuando en ciertos documentos quede constancia de que la educación superior es un derecho de todxs. Esto nos invita a reflexionar, a preguntarnos quienes desarrollamos nuestras prácticas en educación superior acerca de cuáles son los residuos que aún hoy se conservan de la matriz que conformó el currículum fundacional implícito de la universidad.

Reflexiones finales

En educación superior, ¿aún quedan vestigios de los mandatos que dieron origen y que constituyen su matriz fundacional? Considero que esta es una pregunta que debemos hacernos al interior de los espacios de educación superior para que la universidad pueda estar al servicio del pueblo, es necesario romper con los ideales elitistas que le dieron origen, y no hablo únicamente en un sentido formal de legislaciones y documentos (que, por cierto, y como ya planteamos a lo largo del trabajo, son fundamentales para la asunción de derechos), sino romper con tales ideales desde los esquemas mentales que se sostienen de manera implícita y que moldean las formas de relación con los espacios de educación superior, no únicamente de quienes estamos allí dentro, sino del pueblo mismo.

En este contexto, recordemos fragmentos del discurso del «Che» Guevara al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de las Villas:

¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba [...] y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca (Ernesto «Che» Guevara, 1959).

Que la universidad «se pinte de pueblo porque pertenece al pueblo», pertenece a aquellxs jóvenes que no se sienten parte de ella. Para que el elegir en el proceso de construcción de proyectos de vida, verdaderamente sea democrático, es profundamente necesario que la universidad y los espacios de educación superior se pinten de pueblo, que se genere desde las bases profundos compromisos con él y esto significa que la universidad misma no solo abra sus puertas la pueblo, sino que se meta en el barro de las barriadas, que se involucre con todas sus vísceras en aquellos pueblos del interior para que nuestro pueblo la «pinte de los colores que le parezca», la destruya para reconstruirla desde la interacción de saberes.

«[...] Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo». La labor en educación superior, debe significar un trabajo eminentemente territorial, empaparnos de sus significados, de sus sentidos, no se trata de, únicamente, esperar que el pueblo llegue a ella, se trata de ir hacia el pueblo de buscar a aquellxs adolescentes a quienes se lxs escucha sentirse ajenos a la educación superior. «Vibrar con el pueblo», ser parte de su entramado.

Los discursos de lxs adolescentes continúan sosteniendo el imaginario de la educación superior como un bien privado al que solo pocos pueden acceder. Se continúan cuestionando sobre sus propias capacidades al pensar en la universidad, aún cuando en ciertos documentos quede constancia de que la educación superior es un derecho de todxs.

En el currículum de educación superior ¿quedan vestigios de los mandatos que dieron origen y que constituyen su matriz fundacional? Es necesario romper con los ideales elitistas que le dieron origen, romper con ellos desde los esquemas mentales que se sostienen de manera implícita y que moldean las formas de relación con los espacios de educación superior de quienes estamos allí dentro y de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Che Guevara (1959). *Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>
- Gluz, N. y Ochoa, M. (2022). «Derecho a la universidad y políticas educativas de (des) igualdad. El caso del programa de respaldo a Estudiantes de Argentina entre 2014 y 2019», en *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7, 2, pp. 172–200. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/15485>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz. Traducido por María Victoria Rodil.
- Ouviña, H (2020). «El Estado y la reactivación del ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (2019- 2020)» en Bautista, C.; Durand, A. y Ouviaña, H. (Eds.). *Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Muchos Mundos Ediciones.
- Rinesi, E. (2019). *18 Huellas de la reforma universitaria. 2º Edición ampliada. Reforma y gratuidad. Ediciones*. Buenos Aires, Argentina: UNGS.
- Rinesi, E. (2020). *Universidad y Democracia*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ernesto «Che» Guevara (1959). *Discurso al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de las Villas*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforA-boit/31che.pdf>

Construcción del oficio de estudiante universitario en tiempos de virtualidad

Daiana Schlegel¹, Jacqueline Elizabet Moreno² y Analía Chiecher³

Resumen

Tras la pandemia por COVID-19 y las restricciones por el aislamiento, la enseñanza remota en el nivel superior, con algunas excepciones, comprendió los ciclos lectivos 2020 y 2021 prácticamente en su totalidad. El ingreso universitario, atravesado enteramente por la virtualidad, asumió características particulares que acrecentaron los desafíos propios de esta etapa del trayecto formativo. Así, los propósitos de este estudio se orientan a explorar y describir: 1. las valoraciones positivas y negativas respecto del cursado virtual luego del primer cuatrimestre; 2. las emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria bajo la modalidad virtual y 3. qué aspectos de la virtualidad ayudaron en la construcción del oficio de estudiante universitario y cuáles fueron las mayores dificultades. Se realizó una investigación no experimental, transeccional y descriptiva. Participaron 199 ingresantes a carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto de las cohortes 2020 y 2021. Los datos fueron recabados a partir de un cuestionario online sobre trayectorias académicas

1 Daiana Schlegel: Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto; Becaria CONICET; Doctoranda en Ciencias de la Educación (en formación) - Universidad Nacional de Cuyo; daiana-schlegel@hotmail.com

2 Jacqueline Elizabet Moreno: Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto; jaqui_rio4@hotmail.com

3 Analía Chiecher: Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto; Investigadora Independiente en CONICET; achiecher@hotmail.com

en el primer año. Los principales resultados muestran que si bien los estudiantes valoraron como positivo de la virtualidad la posibilidad que les otorgó para garantizar la continuidad de los aprendizajes, tuvieron múltiples dificultades vinculadas a encontrar las maneras adecuadas de estudiar y organizar los tiempos de estudio. Además, señalaron la baja calidad de las interacciones a pesar de los canales alternativos de comunicación. Esto claramente muestra el impacto que la virtualidad tuvo sobre los lazos sociales y pondera su valor en la construcción del oficio del estudiante universitario.

Palabras clave: Virtualidad – Ingresantes – Pandemia – Fortalezas - Debilidades.

Abstract

Following the COVID-19 pandemic and isolation restrictions, remote teaching at the higher level, with a few exceptions, comprised almost the entire 2020 and 2021 reading cycles. The university admission crossed entirely by virtuality, assumed particular characteristics that increased the challenges of this stage of the training journey. Thus, the purposes of this study are aimed at exploring and describing: 1. the positive and negative evaluations regarding the virtual course after the first semester; 2. the emotions experienced in the initiation to university life under the virtual modality and 3. what aspects of virtuality helped in the construction of the profession of university student and were probably the greatest difficulties. A non-experimental, cross-sectional and descriptive research was carried out. 199 entrants to engineering careers at the National University of Río Cuarto from the 2020 and 2021 cohorts participated. The data was collected from an online questionnaire on academic trajectories in the first year. The main results show that although the students valued virtuality as positive for the possibility it gave them to guarantee the continuity of learning, they had multiple difficulties related to finding ways to study and organize study times. In addition, he noted the low quality of interactions despite alternative channels of communication. This clearly demonstrates the impact that virtuality had on social ties and ponders its value in the construction of the university student's profession.

Keywords: Virtuality – Entrants – Pandemic – Strengths – Weaknesses.

Introducción

El mundo atravesó una situación de crisis a partir de la pandemia por COVID-19, la cual generó gran impacto en diferentes áreas, entre ellas el ámbito educativo. Con el objetivo de proteger la salud pública se aplicaron medidas de aislamiento social, que implicaron restricciones en la circulación de personas, el cierre de instituciones educativas y comercios, aislamiento de zonas geográficas y restricciones de viajes internacionales (OMS, 2020). En consecuencia, la continuidad de los aprendizajes debió garantizarse a través de la virtualidad. Particularmente en el nivel universitario, la modalidad de enseñanza virtual comprendió los ciclos lectivos 2020 y 2021.

En este escenario complejo, el ingreso universitario asumió características particulares y acrecentó los desafíos propios de esta etapa del trayecto de formación que involucran la construcción del oficio de estudiante universitario (Fornasari et al., 2020; Manuale, 2014). De manera que, si en los contextos habituales de presencialidad esta etapa de múltiples cambios y de sucesivas adaptaciones ya era compleja, era de esperarse que el contexto de pandemia incrementara los desafíos en el ingre-

so universitario donde el encuentro físico estaba imposibilitado y el encuentro con otros era posible sólo a través de las pantallas.

Ante esta realidad, los propósitos de este estudio se orientan a explorar y describir las experiencias de ingresantes universitarios, teniendo que afrontar el cambio obligatorio en la modalidad de sus estudios, pasando de una enseñanza presencial, a una enteramente virtual.

Marco conceptual

Los desafíos de la educación en pandemia

En respuesta al escenario inédito que ocasionó la crisis sanitaria, la educación, los escenarios de formación de todos los niveles educativos y los diferentes actores involucrados -docentes y estudiantes- se vieron interpelados a sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a una presencialidad suspendida. Así, frente a la imposibilidad del encuentro físico, la virtualidad se consagró como medio por excelencia para sostener y reemplazar el encuentro en el espacio áulico.

La comunidad educativa se enfrentó al desafío de buscar diferentes alternativas y soluciones que implicaron la flexibilización de los calendarios académicos y la modificación en la implementación de la currícula con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste (CEPAL, 2020; Francia, et al., 2020). Esta 'virtualización express' de las prácticas de enseñanza, tal y como Bossolasco (2020) refiere a esta etapa por llevarse a cabo de manera forzada, repentina y sin preparación previa, fue dando lugar a rutinas educativas transformadas, apelando al uso protagónico de diversos recursos tecnológicos, aun cuando previamente los desconocían o no elegían emplearlos.

Los procesos educativos de los estudiantes al transcurrir en un espacio únicamente virtual, se vieron atravesadas por la inexperiencia de prácticamente la mayoría de los docentes en esta nueva modalidad, derivando en problemas en la adecuación de prácticas, materiales, metodologías, evaluación, dictado de las clases, entre muchos otros (Catalini, et al., 2022). Asimismo, las diferencias en el acceso y la falta de recursos tecnológicos ocasionados por la brecha digital incrementaron las desigualdades en amplios sectores de la sociedad y resultaron ser condicionantes de los procesos educativos en tiempos de pandemia (Dussel, 2020; Elisondo, et al., 2020; Macchiarola et al., 2020).

Por otra parte, y no menos importante, otro de los grandes desafíos para el ámbito educativo en este contexto adverso, han sido los aspectos concernientes a las interacciones sociales, inherentes al aprendizaje como proceso eminentemente social. Así, si bien se encontraron canales alternativos que permitieron sostener la comunicación, la realidad es que las redes sociales y el contacto mediado por pantallas, de ninguna manera pudieron cubrir la necesidad del contacto físico, la escucha próxima y los afectos añorados entre pares (Aenlle, et al., 2021; Maggio, 2021).

Ahora bien, frente a este panorama complejo es un hecho indiscutible que las trayectorias académicas en general y en el nivel superior en particular, más que nunca consignaron múltiples narrativas, caracterizadas por abandonos, interrupciones y diversas dificultades para permanecer activas ante la reconfiguración del aula tradicional. En muchos de los casos puso en riesgo la continuidad de los estudios, potenciando las posibilidades de abandono y retraso en el cursado, principalmente en los primeros años de las carreras (Vogliotti, et al., 2020). Más aún en el caso particular del ingreso a la universidad, con toda la complejidad que implica la construcción de dicho rol en los contextos habituales, también implicó la adaptación a una institución a la cual muchos aún no conocen físicamente y donde el encuentro con el otro ya sea docentes o compañeros, ha sido de modo excluyente en espacios y plataformas virtuales (Francia et al., 2020).

Construir el oficio de estudiante en la 'emergencia'

El ingreso a la universidad representa un desafío para el estudiante en tanto involucra la entrada a un nuevo escenario y con ello el enfrentamiento a diferentes situaciones, problemáticas y particularidades que revisten la construcción de un nuevo quehacer como estudiante universitario. Por un lado, el abandono de los lugares cotidianos y personas con las que mantuvieron lazos afectivos en los años de cursado que duró la trayectoria en el nivel medio. Por el otro, la demanda de nuevas estrategias y competencias necesarias para habitar este nuevo contexto (Francia, et al., 2020).

Esto trasciende la mera incorporación de saberes de un determinado campo disciplinar, incluye la necesidad de información acerca de cómo comportarse en este nuevo espacio, qué decir y cómo, participar de manera activa y aprender a interactuar con otros que tienen posicionamientos e intereses disímiles. Esto requerirá de un trabajo más autónomo por parte del estudiante, en términos de planificación, organización, y transformación para la apropiación e integración en el contexto universitario. Asimismo, en muchos de los casos requerirá el aprendizaje que implica vivir en una nueva ciudad, convivir con nuevos compañeros fuera de los espacios cotidianos y lejos de quienes constituyen sus afectos más cercanos (Francia, et al., 2020; Vélez, 2005; Maldonado et al., 2019).

Es a través de este proceso que los recién llegados comienzan a construir el rol de estudiante universitario, rol que se irá complejizando y transformando a lo largo de la trayectoria académica. De allí la importancia del accionar de quienes forman parte de la comunidad universitaria para ofrecer contención y favorecer el sostén socioemocional necesario, no sólo para afianzar la construcción del sentido de pertenencia a la nueva cultura, sino también para anclar la formación académica al proyecto personal de vida que implica el inicio de la carrera universitaria (Francia, et. al., 2020; Moreno et al., 2015).

En síntesis, el ingreso a la educación superior supone el inicio de la construcción del oficio de estudiante universitario y su integración al nuevo contexto social y educativo. Partiendo de la complejidad que insume la construcción de dicho rol en los contextos habituales, resulta relevante preguntarse en qué medida la pérdida del encuentro presencial en el espacio áulico y su reemplazo de manera excluyente a través de las plataformas virtuales generó cambios particulares en el proceso de construcción del rol de los estudiantes universitarios, tomando en consideración no sólo de qué manera se vieron impactados los procesos de aprendizaje en este nuevo contexto, sino también cómo se vieron irrumpidos los aspectos emocionales.

Metodología

Se presenta una investigación de tipo no experimental, transeccional y descriptiva. El propósito principal es describir las valoraciones respecto del cursado virtual, emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria y aspectos de la virtualidad que ayudaron o dificultaron la construcción del oficio de estudiante. Para tal fin, se realizó un estudio en dos cohortes de ingresantes de las carreras de ingeniería, en un solo momento, específicamente el mes agosto de los años 2020 y 2021. Dichos períodos fueron seleccionados intencionalmente, puesto que posibilitan conocer la experiencia de los ingresantes luego de haber cursado el primer cuatrimestre en la universidad.

Participantes del estudio

Participaron de la investigación 199 ingresantes universitarios inscriptos durante 2020 y 2021 en las carreras de ingeniería que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto⁴. De ese total, 132 corres-

⁴ El operativo de campo implicó tomar contacto inicialmente con todos los ingresantes de las cohortes 2020 (N=241)

pondían al grupo de la cohorte 2020 (53 de Ingeniería Mecánica, 15 de Ingeniería Electricista, 25 de Ingeniería en Telecomunicaciones y 39 de Ingeniería Química). Los 67 restantes, correspondían a la cohorte 2021 (14 de Ingeniería Mecánica, 8 de Ingeniería Electricista, 11 de Ingeniería en Telecomunicaciones, 17 de Ingeniería Química y 17 de Ingeniería en Energías Renovables).

Cabe señalar además que de los 199 ingresantes que participaron del estudio, 64 son mujeres (32%) y 135 (68%) varones. La edad promedio en el momento de ser encuestados fue de 20 años; con una Moda de 19, un Mínimo de 18 y un Máximo de 45 años.

Instrumento de recolección de datos

Se administró el ‘cuestionario de trayectorias en el primer año universitario’ (Bossolasco, Chiecher y Dos Santos, 2019). El instrumento está diseñado en formato online⁵ y se organiza en diez secciones que integran aspectos personales y contextuales involucrados en la experiencia de aprendizaje, tales como datos personales, datos socioeconómicos y educativos del estudiante y su entorno familiar, trayectoria laboral, orientación vocacional y nivel de satisfacción con la carrera, estrategias de aprendizaje, metas, percepciones acerca de los profesores y tareas, valoraciones respecto de la universidad. Asimismo, dado a las características particulares que asumieron los ciclos lectivos 2020-2021 atravesados por la pandemia se incorporaron al cuestionario preguntas referidas a la experiencia educativa en la virtualidad. Conforme a los propósitos del estudio, en este trabajo se muestra el análisis de los siguientes ítems:

1. ¿Qué aspectos negativos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vemos forzados debido a la pandemia?
2. ¿Qué aspectos positivos encontraste en esta modalidad virtual a la que nos vemos forzados debido a la pandemia?
3. Escribí tres palabras que representen tus sentimientos o emociones frente a esta modalidad virtual de cursar las materias.
4. ¿Qué ayudas encontró (o tuvo) para haber logrado cursar con éxito hasta aquí? (solo estudiantes con trayectorias de logro o de alto rendimiento).
5. ¿Qué le ha resultado más difícil de la vida universitaria? (solo estudiantes con trayectorias de rendimiento medio y bajo).

Análisis de los datos

Los datos obtenidos, en este caso respuestas a preguntas abiertas, fueron analizadas desde una perspectiva cualitativa mediante el software Iramuteq ‘Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios’, versión 0.7, alpha 2 (Ratinaud, 2009; Moreno y Ratinaud, 2015). Se trata de un programa especializado para el análisis de datos cualitativos, particularmente corpus textuales. En este caso se apeló al análisis textual, específicamente a través del procedimiento de nubes de palabras y análisis de similitudes, con el fin de realizar el análisis léxico de los discursos e identificar la estructura y los núcleos representacionales del contenido del corpus de respuestas reco-

y 2021 (N=278) vía correo electrónico para que dieran respuesta al cuestionario, cuya participación era de carácter voluntaria. Tras varios intentos en la promoción del mismo, se obtuvieron respuestas de 199 alumnos (132 correspondientes a la cohorte 2020 y 67 a la cohorte 2021).

5 Link del cuestionario: <https://goo.gl/forms/cDPAFz8iUWMnxtG3> (antes de ingresar se deberá solicitar acceso a sus autores).

gidas. Se complementaron estos resultados con un análisis de las respuestas que permitió identificar categorías emergentes. La consideración complementaria de estos dos análisis, el realizado a partir del software y el que hicieron los investigadores, permitió atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

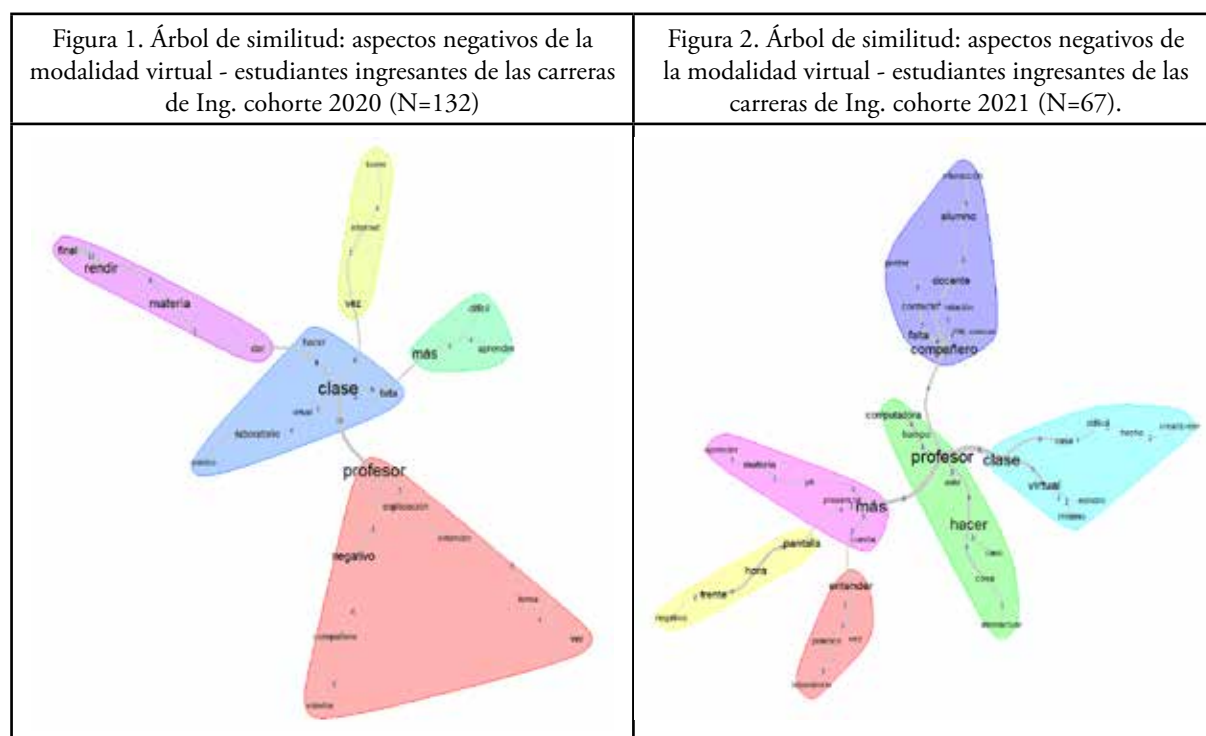
Resultados

Los aportes de los participantes respecto de las preguntas realizadas en el cuestionario, se organizan en tres dimensiones: 1. Valoraciones positivas y negativas respecto del cursado virtual luego del primer cuatrimestre; 2. Emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria bajo la modalidad virtual; 3. Aspectos de la virtualidad ayudaron en la construcción del oficio de estudiante universitario y las mayores dificultades.

Valoraciones positivas y negativas respecto del cursado virtual luego del primer cuatrimestre

En esta dimensión de análisis, integramos las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas: ¿qué aspectos negativos encontrás en esta modalidad virtual a la que nos vemos forzados debido a la pandemia? y ¿qué aspectos positivos encontrás en esta modalidad virtual a la que nos vemos forzados debido a la pandemia?

Entre las palabras que se destacan en el nodo central (que coinciden con las más frecuentemente mencionadas) que se integran en el primero de los grupos referidos –valoraciones negativas acerca de la experiencia de cursar de manera virtual-, podemos mencionar, en la cohorte 2021 palabras tales como: *clase, profesor, rendir, materia*. Por su parte, en la cohorte 2020 fueron reiteradas palabras tales como: *profesor, compañero, pantalla, entender*. A continuación, en la Figura 1 y 2 se presentan los resultados del análisis de similitudes de ambas cohortes.

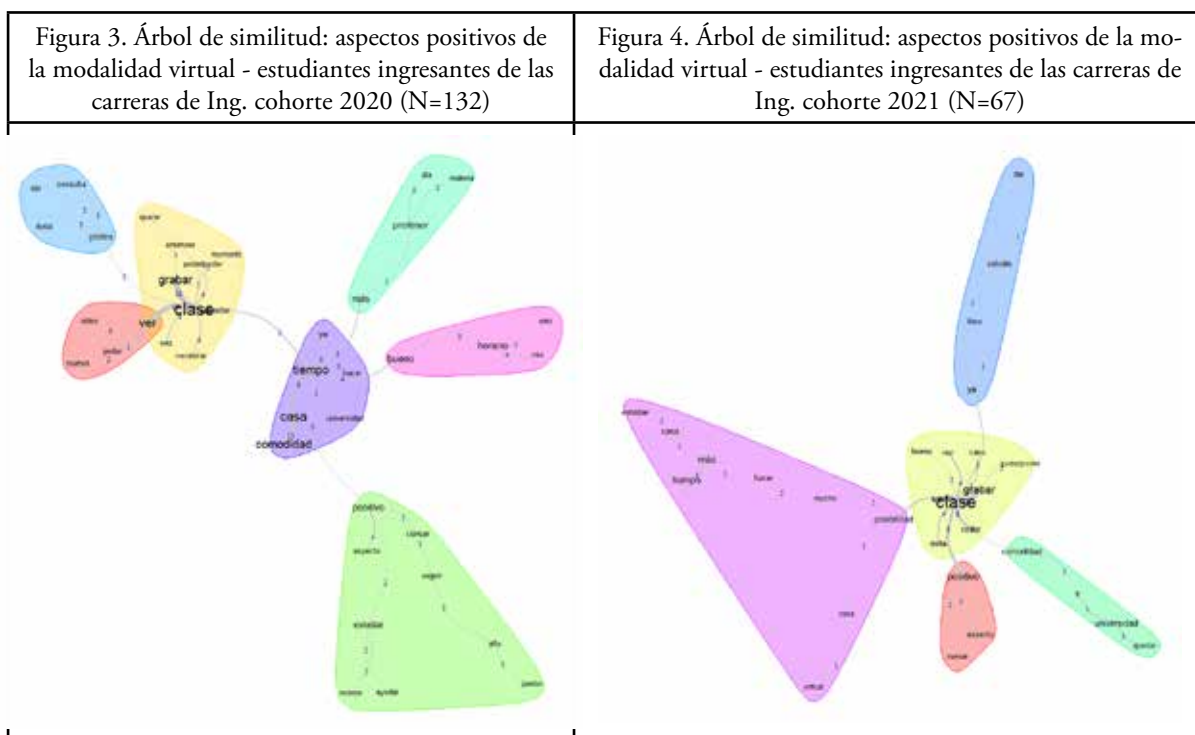


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los análisis efectuados, parece que, tanto el grupo de estudiantes del año 2020 como el del año 2021 resaltan como *aspectos negativos* de la modalidad de cursado virtual dos nodos principales. Uno es justamente la *modalidad de las clases*, las clases sincrónicas por videollamada o las clases asincrónicas cargadas en las aulas virtuales, donde no se podía mantener una comunicación directa con los docentes para hacer las consultas, el ritmo de las clases, la falta de clases prácticas, problemas con la conectividad o los tiempos disponibles para conectarse. El otro nodo que se reiteró fue el *vínculo y comunicación con los profesores*, ya que de manera virtual no se lograba generar un «trato más personal» o percibían falta de cercanía para consultar dudas o solicitar que repita la explicación, como así también la imposibilidad del contacto cara a cara.

Por otra parte, un nodo central que resalta en la cohorte 2020 -a diferencia de la del año 2021- es la *imposibilidad de rendir exámenes finales*, ya que ese año no estaban dadas las condiciones para hacerlo a nivel institucional, recién a finales del año 2020 comenzaron a darse lugar las primeras experiencias de exámenes finales de manera virtual -posterior a la implementación del cuestionario-. Por su parte, en la figura correspondiente a la cohorte 2021 surgen otros nodos vinculados a la *dificultad de generar vínculos con compañeros* y la falta de contacto, como así también la *cantidad de horas frente a las pantallas*, un malestar creciente tras un segundo año de pandemia.

En relación a las palabras que se destacan en el nodo central (que coinciden con las más frecuentemente mencionadas) que se integran en el segundo de los grupos referidos –valoraciones positivas acerca de la experiencia de cursar de manera virtual-, en ambas cohortes se destacan palabras como: *clase, grabar, tiempo y comodidad*. A continuación, en la Figura 3 y 4 se presentan los resultados del análisis de similitudes de ambas cohortes.



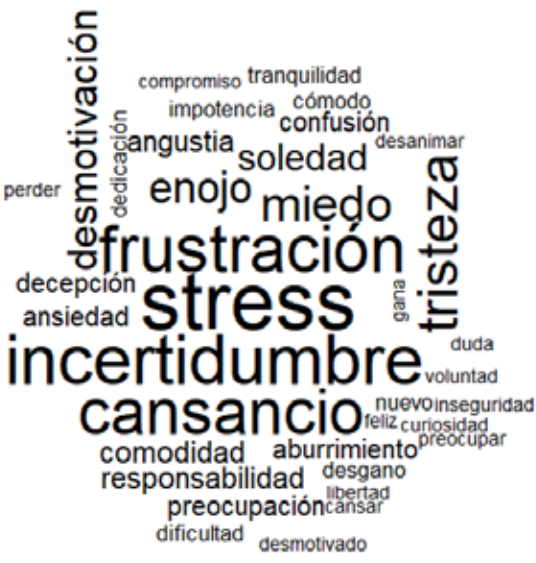
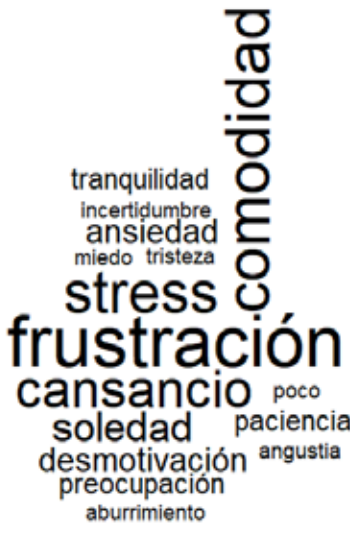
Fuente: elaboración propia.

Se observa que las valoraciones de los estudiantes giran mayormente en torno a la oportunidad de rever la clase gracias a que las mismas eran grabadas y compartidas, con mayor tiempo y con la facilidad de frenar y retroceder las veces que lo crean necesario, es decir, como un recurso más a la

hora de estudiar. Otros aspectos señalados fueron la posibilidad de flexibilizar y organizar los propios tiempos y proporcionar comodidad al estudiar desde sus casas, como así también la posibilidad que les otorgó la modalidad virtual para garantizar la continuidad de los aprendizajes.

Emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria bajo la modalidad virtual

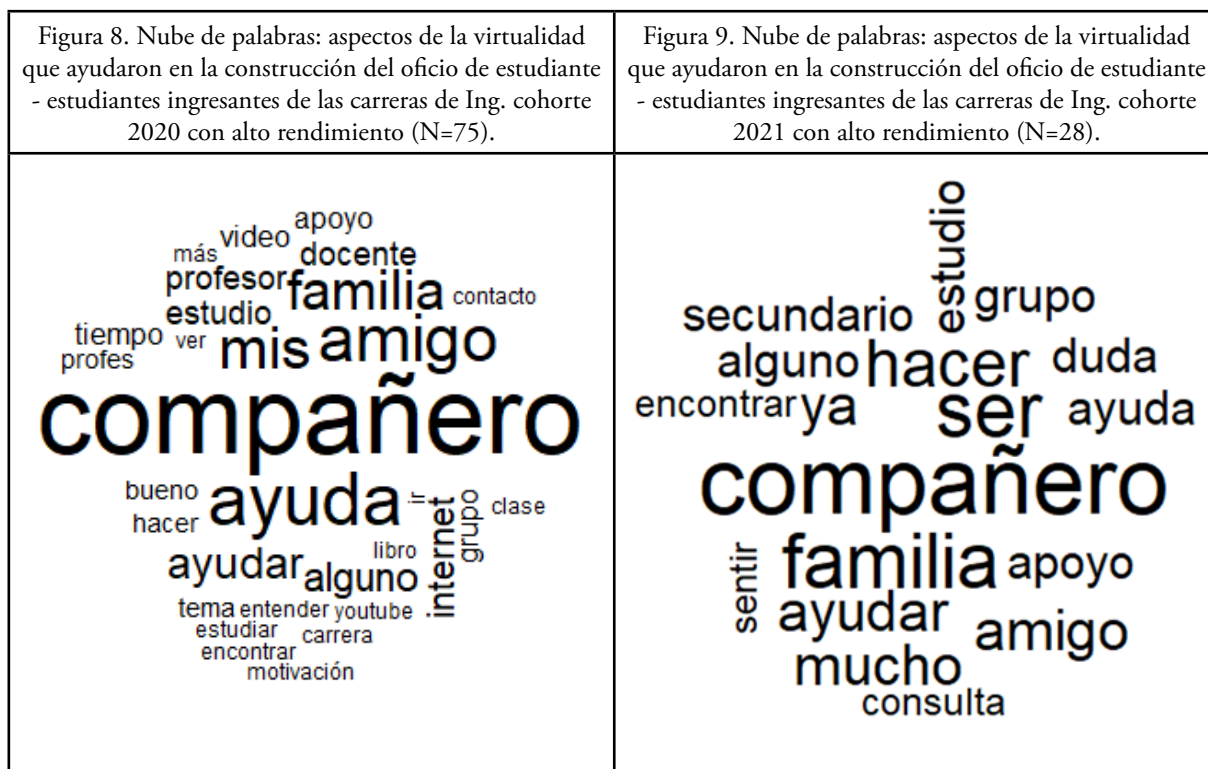
Esta categoría está integrada por aportes de los participantes que en el cuestionaron mencionaron palabras asociadas con emociones, estado anímico o valoraciones tanto positivas como negativas para describir su experiencia de ingresar a la universidad bajo la modalidad virtual. Así, entre las expresiones en ambas cohortes referidas a emociones positivas señalaron aquellas vinculadas con la tranquilidad o placidez de poder cursar la carrera desde sus hogares. Sin embargo, predominaron las emociones de tipo negativas ante esta pregunta. Así, podemos mencionar, entre otras expresiones, las siguientes: *estrés, frustración, incertidumbre, tristeza, cansancio, soledad, desmotivación, preocupación*, entre otras. A continuación, en las Figuras 6 y 7 se presentan los resultados en nubes de palabras.

<p>Figura 6. Nube de palabras: emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria bajo la modalidad virtual - estudiantes ingresantes de las carreras de Ing. cohorte 2020 (N=132)</p>	<p>Figura 7. Nube de palabras: emociones experimentadas en la iniciación a la vida universitaria bajo la modalidad virtual - estudiantes ingresantes de las carreras de Ing. cohorte 2021 (N=67).</p>
 <p>Word cloud for Figure 6 (N=132) showing emotions: frustración, stress, incertidumbre, cansancio, ansiedad, miedo, soledad, angustia, desmotivación, estrés, preocupación, desanimar, confusión, impotencia, cómodo, tranquilidad, compromiso, perder, decepción, duda, voluntad, inseguridad, aburrimiento, responsabilidad, desgano, libertad, cansar, dificultad, desmotivado, nuevo, feliz, curiosidad, preocupar, gama, duda, soledad, paciencia, angustia, desmotivación, preocupación, aburrimiento.</p>	 <p>Word cloud for Figure 7 (N=67) showing emotions: frustración, cansancio, stress, ansiedad, incertidumbre, tranquilidad, miedo, tristeza, soledad, paciencia, desmotivación, preocupación, aburrimiento, poca, angustia.</p>

Fuente: Elaboración propia

Aspectos de la virtualidad que ayudaron en la construcción del oficio de estudiante universitario y las mayores dificultades.

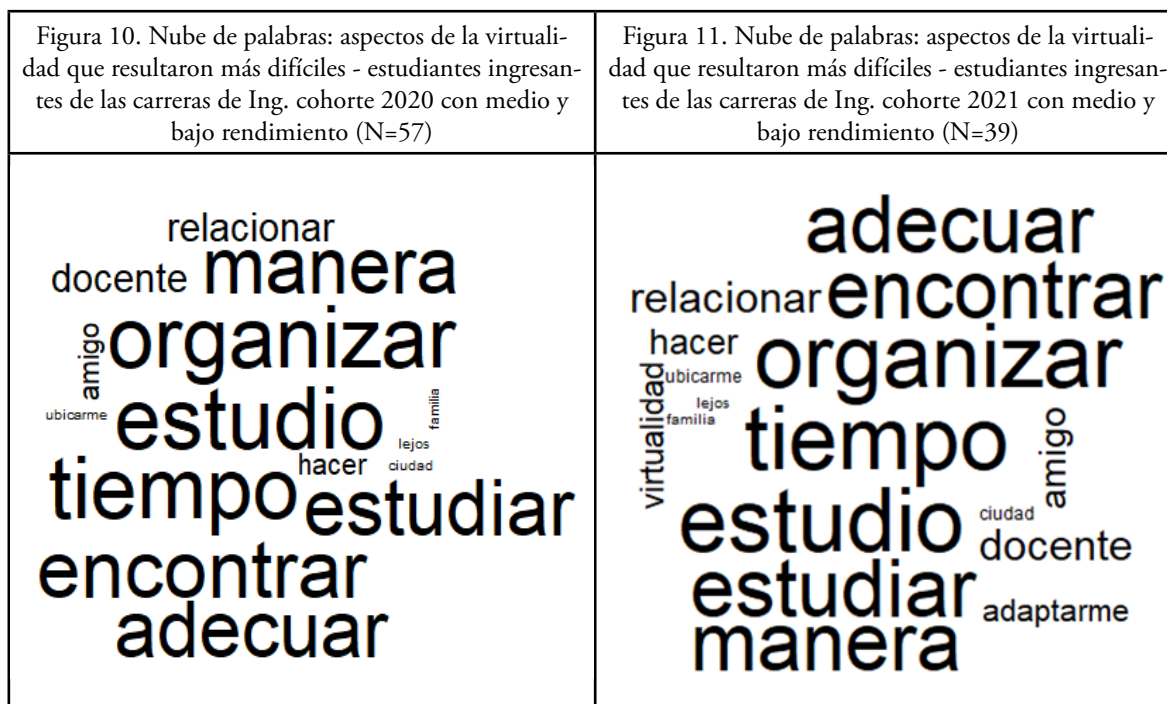
Las respuestas de los estudiantes, de ambas cohortes, con alto rendimiento -quienes han logrado regularizar todas las asignaturas del período considerado- ante la pregunta acerca de las *ayudas que encontró (o tuvo) para haber logrado cursar con éxito*, resaltan palabras tales como: *compañero, amigo, familia, ayuda, apoyo*, entre otras. A continuación, en las Figuras 8 y 9 se presentan los resultados en nubes de palabras.



Fuente: elaboración propia

Entre los principales aspectos de la virtualidad que ayudaron en la construcción del oficio de estudiante universitario se destacan las relaciones interpersonales, el apoyo y la ayuda recibida por parte de compañero/s, amigo/s, familia y profesores. Siguiendo con las demás palabras compartidas, se halla el valor de las clases sincrónicas, las explicaciones claras de los docentes y el desarrollo de tareas prácticas.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes con medio y bajo rendimiento -quienes regularizaron solo alguna/s o bien ninguna de las materias previstas en el plan de estudio para el período de tiempo considerado- ante la pregunta referida a cuáles eran los *aspectos que les habían resultado más difíciles de la vida universitaria*, fueron frecuentes palabras tales como: *organizar, encontrar, tiempo, estudiar, adecuar, manera*, entre otras. A continuación, en las Figuras 10 y 11 se presentan los resultados en nubes de palabras.



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de ambas cohortes de rendimiento medio y bajo, expresaron así que lo que les ha resultado más difícil de la vida universitaria fue, en primer lugar, encontrar las maneras adecuadas de estudiar, poder organizar los tiempos de estudio, adecuarlos a los requerimientos de la vida académica. Y en segundo lugar, se enunció la dificultad para relacionarse con los docentes y hacer amigos a través de la virtualidad, el adaptarse a ese nuevo ámbito de un modo diferente.

Conclusiones

Los principales resultados muestran que los estudiantes valoraron como positivo de la virtualidad la posibilidad que les otorgó para garantizar la continuidad de los aprendizajes, flexibilizar y organizar los propios tiempos, desarrollar estrategias de autoaprendizaje y proporcionar comodidad. No obstante, consideraron negativo la imposibilidad de rendir exámenes, dificultades en la comprensión, ausencia de instancias prácticas y baja calidad de las interacciones a pesar de los múltiples canales alternativos de comunicación. Entre las emociones experimentadas se destacan principalmente las negativas: estrés, frustración, cansancio, incertidumbre, tristeza y soledad. Aunque, como emociones positivas señalaron aquellas vinculadas con la tranquilidad o placidez de poder cursar la carrera desde sus hogares.

Por otra parte, entre los aspectos que más ayudaron para la construcción del oficio de estudiante universitario durante la virtualidad se destacaron la importancia de las clases sincrónicas, las explicaciones claras de los docentes, el desarrollo de tareas prácticas y las relaciones interpersonales -el apoyo y la ayuda recibida por parte de compañero/s, amigo/s, familia y profesores-. Sin embargo, enfatizaron la necesidad de instancias de encuentro presencial con docentes y compañeros en el entorno del aula. En este sentido las mayores dificultades afrontadas en el ingreso, no solo estuvieron vinculadas a encontrar las maneras adecuadas de estudiar y organizar los tiempos de estudio, sino también a relacionarse con los docentes y hacer amigos. Esto claramente se debe al impacto que la

virtualidad tuvo sobre los lazos sociales y pone en relevancia su valor en la construcción del oficio del estudiante universitario.

Claramente, aunque los ingresantes valoran que la virtualidad permitió el acceso y la continuidad de los estudios, perciben que las experiencias para construir el oficio de estudiante universitario, bajo estas circunstancias, no fueron 'completas'. Esto se debe a que, si bien la modalidad de enseñanza online ofrece un marco teórico referencial para quienes eligen enseñar en dichos entornos, la irrupción abrupta de la pandemia no posibilitó apropiarse de los mismos. Por ende, el diseño planificado, que caracteriza las propuestas didácticas especialmente en educación a distancia, estuvo ausente de la mayoría de las propuestas desplegadas en la emergencia sanitaria, sobre todo durante el año 2020 en el que se tuvieron que dar respuestas rápidas a la situación que enfrentaban las instituciones con el aislamiento social. Tampoco se contaba con una masa crítica de docentes que estuvieran capacitados en educación virtual (Chiecher et al., 2022).

Finalmente, otro de los aportes más interesantes que devienen del estudio están relacionados con la relevancia que tienen la calidad de las relaciones sociales como parte de una experiencia de aprendizaje plena, aspecto que con la virtualidad se vio resignificado. Aunque antes de la pandemia se utilizaran aplicaciones que permitían a los sujetos estar permanentemente «conectados», el aislamiento (físico, no social) paradójicamente visibilizó que ni las redes sociales, ni las pantallas, ni las herramientas tecnológicas por muy complejas que sean, pueden sustituir la necesidad de contacto físico, ni la calidad de los afectos que representa la proximidad, la mirada y escucha del otro, significativas no sólo para la experiencia de aprendizaje, sino para una etapa tan singular como lo es el ingreso universitario.

Referencias bibliográficas

- Aenlle, B.; Giménez, A. y Robledo, S. (2021). «Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad» en *Revista de Políticas Sociales*, 7 (7), pp. 19-24. Recuperado de: <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/311>
- Bossolasco, M. L. (16 de abril de 2020). ¿Cómo seguir aprendiendo y enseñando en tiempos de COVID-19? [Archivo de video]. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=wp-4r0ruD7M
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C. y Dos Santos, D. A. (2019). «Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario» en *Educación Superior*, 27. Recuperado de: <https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/180>
- Catalini, S.; Pareders M. B y C. Perreti Matera. (2022). «Estudiar en la virtualidad: experiencias narradas por estudiantes universitarios» en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5272>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chiecher A.; Moreno J. y D. Schlegel. (2022). «Actitudes y valoraciones de la virtualidad por docentes de ingeniería tras la pandemia» en *Contextos de Educación*, 32 22, pp. 36-47. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1525/1591>

- Dussel, I. (2020). «La clase en pantuflas» en Dussel, I., Ferrante, P. y D. Pulfer (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Elisondo, R., Jouli, L., Zambroni, P., Tarditto, N., Felippa, F. (2021). «Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto» en *Contextos de Educación*, 30, 21. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1288/1413>
- Fornasari, M., Oviedo, M. y Lopresti, G. (2020). «El proceso de ambientación universitario. Vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología» en Maldonado, H. y Fornasari, M. (comps.). *Aprender en escenarios universitarios complejos* (pp. 70-78). España: Editorial Académica Española. Recuperado de <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-Aprender-en-Escenarios-Universitarios-Complejos.pdf>
- Francia, M., Aguirre, S. A., Assum, M., Soares, M. C. y T. D. Eramo. (2020). «Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria» en *IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba*, 5, 2, pp. 53-70. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17218>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Pugliese, V., Muñoz, D. (2020). «La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto» en *Contextos de Educación*, 28, 20. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maldonado, H., Fornasari, M., Oviedo M., Lopresti G., Sánchez Amono, R., y E. Olivero (2019). «El ingreso a Psicología: principales demandas, problemas y perfiles de los estudiantes» en *Integración Académica en Psicología*, 7, 20, pp. 12-20.
- Manuale, M. (2014). «El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas», en *Aula Universitaria*, 1, 15, pp. 43-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>
- Moreno, J., Chiecher, A. y P. Paoloni, P. (2015). «El ingreso en carreras de Ingeniería. Facebook y su potencial para favorecer la integración a la cultura universitaria» en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 4, 9, pp. 9-18.
- Moreno, M., y Ratinaud, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2*. Recuperado de: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Organización Mundial de la Salud (16 de abril de 2020). «Consideraciones relativas a los ajustes de las medidas de salud pública y sociales en el contexto de la COVID-19: orientaciones provisionales». Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331970>
- Pedró, F. (2020). «Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas» en *Análisis Carolina*, 36. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642921>
- Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses ultidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Recuperado de <http://www.iramuteq.org>

- Velez, G. (2005). «El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Ingresar a la universidad» en *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 2, 1.
- Vogliotti, A., Macchiarola, V., Muñoz, D., Pizzolitto, A. L., y Pugliese, V. (2020). «Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigaciones que orientan políticas académicas» en Falcón, P. (Comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 259-280). Córdoba, Argentina: UNC.

Mudando la genética al aula virtual: adecuación de su didáctica al nuevo entorno

Ivana Simone¹, Analía Príncipe², Matías Santiago Pellegrino³ y María Isabel Ortiz⁴

Resumen

Genética General, una asignatura dictada en el 3^{er} año de la carrera de Biología, consiste de clases teórico-prácticas, laboratorios y seminarios de discusión. Las clases teórico-prácticas se desarrollan con la propuesta de ejercicios de aplicación de la genética a situaciones reales (o verosímiles), a partir del modelo de enseñanza constructivista.

La genética es considerada una de las áreas más complejas de la biología: para los alumnos, que deben enfrentarse a contenidos, frecuentemente, abstractos y cálculos analíticos complejos, y también para los docentes, que deben contar con las herramientas didácticas necesarias para aproximar esos contenidos a quienes los enfrentan por primera vez. A este complicado panorama se le agregó, en los últimos años, el contexto de virtualidad de la enseñanza, en una carrera fundamentada en la

1 Ivana Simone: Dra. en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos Semi-exclusiva de Genética General UNRC; isimone@exa.unrc.edu.ar

2 Analía Príncipe: Dra. en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos Semi-exclusiva de Genética General UNRC; aprincipe@exa.unrc.edu.ar

3 Matías Santiago Pellegrino: Dr. en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos Semi-exclusiva de Genética General UNRC; mpellegrino@exa.unrc.edu.ar

4 María Isabel Ortiz: Dra. en Ciencias Biológicas; Profesora Adjunta Exclusiva de Genética General UNRC; mortiz@exa.unrc.edu.ar

presencialidad. Con el propósito de aumentar la autonomía de los estudiantes, se intentó adecuar la didáctica de la genética a la virtualidad, implementando diversas estrategias. Éstas refirieron a: el uso de hojas de rutas, consignas de metacognición, una autoevaluación y actividades de integración.

Estas estrategias fueron valoradas cualitativamente a través de una encuesta semiestructurada, que examinó la percepción de sí mismos, las acciones específicas y las formas de autoseguimiento en el estudio. Una valoración cuantitativa se realizó a partir de la comparación de estudiantes regulares vs. libres, con años anteriores. De éstas se desprende que, las estrategias implementadas facilitaron una finalización exitosa del proceso de aprendizaje, a pesar de los nuevos desafíos impuestos por la virtualidad, aunque siguen resultando escasas para garantizar la autonomía de los estudiantes en la resolución de las situaciones problemáticas.

Palabras clave: Genética – Constructivismo – Metacognición - Hoja de ruta - Virtualidad.

Abstract

General Genetics is a semestral course of the 3rd year of Biology. Its teaching involves theoretical-practical classes, labs and seminars. Classes are developed solving exercises of the real life (or possible invented scenarios) based on the constructivism paradigm.

Genetics is conceived of as one of the most complex subjects within biology both for students, who must deal with abstract concepts and intricate mathematical calculus and for teachers, who must resort to the necessary pedagogic abilities to make them understandable. Virtuality imposed during the past years implied an extra challenge, mainly in practical curricula. In order to adapt the teaching approach of genetics to the virtual context, several strategies were applied to foster students' autonomy. These techniques referred to the use of roadmaps, different metacognition tasks, a self-assessment instance and integrative activities.

These strategies were qualitatively assessed through a semi-structured survey, that analyze their self-perceptions, specific actions and ways of tracking their study processes. A quantitative assessment was made based on a numerical comparison of regular vs non-regular students, in relation to previous years.

These tests evidence that despite the new challenges imposed by virtuality, the strategies implemented facilitated a successful learning process, and they even decreased the quantity of non-regular students in mid-term exams. Nevertheless, these strategies are still insufficient to guarantee students' autonomy in the resolution of the problematic situations proposed at classes.

Keywords: Genetics – Constructivism – Metacognition – Roadmap - Virtuality.

Contextualización

La carrera de Biología cuenta con un 50% de sus actividades prácticas y de laboratorio. En particular, la asignatura Genética General (2119), dictada en el primer cuatrimestre de tercer año para las carreras de Microbiología y Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se estructura en clases teórico-prácticas, laboratorios y seminarios integradores. Se reconocen dos aspectos problemáticos relevantes durante

la realización de las actividades relacionadas a la asignatura. Por un lado, el análisis genético requiere de un alto nivel de abstracción y representa un importante desafío cognitivo para los estudiantes, ya que involucra habilidades de pensamiento de orden superior, como aplicar, analizar, evaluar y crear (Churches, 2020). Por otro lado, nos encontramos con una escasa capacidad de integración o comprensión de conceptos abordados en disciplinas previas, tales como: Biología General, Biología Celular y Molecular, Matemática y Estadística, que resultan la base de las aplicaciones que vemos en Genética. Estos aspectos inciden en la ausencia de autonomía de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. A este panorama, se agregó el contexto de virtualidad impuesto por la pandemia, con las implicancias que tuvo el hecho de que el contacto docente- estudiante- grupo estuviera mediado por una pantalla.

Innovaciones

Con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura es que se propusieron acciones concretas de innovación, para el antes, el durante y el después del momento de enfrentarse a los ejercicios teórico-prácticos: la implementación de hojas de ruta, la incorporación de estrategias metacognitivas y la resolución de una autoevaluación, respectivamente. Las dos primeras estuvieron incorporadas directamente en las guías de ejercicios. Además, para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en el entorno virtual, se buscó desarrollar las clases sincrónicas de la manera más fluida y participativa posible, intentando emular la interacción de las clases presenciales.

Las innovaciones propuestas fueron evaluadas en forma cuantitativa a través de un análisis numérico comparativo de la cantidad de alumnos regulares respecto a los alumnos libres que cursaron la asignatura entre los años 2016 al 2021; como también en forma cualitativa mediante una encuesta dirigida a todos los estudiantes y una entrevista semiestructurada, realizada a cinco estudiantes por año, seleccionados al azar.

Hojas de ruta

Las hojas de ruta son utilizadas en ámbitos tan diversos como el transporte de mercaderías o en la planificación de un viaje. Son una descripción (generalmente, gráfica), detallada de las instrucciones y datos fundamentales del proceso que se esté desarrollando. En este caso, el «viaje» implicaba la resolución de las situaciones problemáticas.

Estos instrumentos fueron diseñados (sin especificar su título, en un principio) como escritos breves, con una presentación del módulo y una descripción de cada situación problemática, en los siguientes términos:

- ¿Qué se debe tener en cuenta antes de abordar este ejercicio en particular?
- ¿Qué bibliografía o anexo de la guía puede ser de utilidad para este ejercicio?,
- ¿Qué conceptos teóricos deben quedar claros una vez resuelto el ejercicio (qué conceptos se están aplicando en él)?

Los propósitos de estos interrogantes eran: dirigir la atención hacia los aspectos esenciales necesarios para abordar la resolución de las situaciones problemáticas, facilitar los criterios de orden y jerarquía de los contenidos y vincular las ideas principales y secundarias.

Así, se elaboró una hoja de ruta por cada módulo del programa de la asignatura. Cada una de ellas consistía de dos o tres páginas, con el detalle de los aspectos antes mencionados, elaborados para cada ejercicio o grupo de ejercicios. En ellas, se realizaron sugerencias para que los estudiantes pudieran relacionar los conocimientos previos, propios de la asignatura y de asignaturas anteriores, con una situación problemática nueva, favoreciendo así la integración de los contenidos. Se brindaron pautas para anticipar las dificultades que frecuentemente presenta el contenido y los errores en los que comúnmente se incurre (identificados por la experiencia de otros años). Por último, se facilitó la búsqueda de la información dentro del material bibliográfico sugerido y de contenidos audiovisuales.

Para hacer las hojas de ruta más «amigables», se incorporaron imágenes, información en tablas complementando el texto y recuadros enmarcando secciones, como «¡importante!» o «recursos complementarios».

Actividades de metacognición

La noción de metacognición acuñada por Flavell (1976) alude tanto al conocimiento que el estudiante tiene de sus propios procesos cognitivos como a la monitorización, regulación y ordenamiento de tales procesos, en relación con los objetos de estudio, datos o informaciones sobre los cuales operan (Palacios y Schinella, 2017). La conciencia incluye el conocimiento de sí mismo como estudiante y de los factores que influyen en el rendimiento académico, el conocimiento acerca de las habilidades y estrategias de regulación del aprendizaje y el conocimiento de las condiciones relativas a cuándo y por qué usar dichas habilidades y estrategias (King y Kitchener, 1994; Hofer y Pintrich, 1997).

Bajo el supuesto que la conciencia reflexiva tiene un papel fundamental en el estudio universitario, se incorporó en los distintos módulos de la asignatura un apartado titulado «Estrategias Metacognitivas (EM)». El propósito de este apartado fue propiciar la indagación de la conciencia sobre los procesos cognitivos y metacognitivos del estudio independiente y explicitar esos mecanismos o herramientas puestos en juego para enfrentar la resolución de cada actividad. Específicamente, las intervenciones metacognitivas se hicieron al final de cada módulo, con preguntas como: ¿cómo identifico...?, ¿qué representa cada imagen?, ¿cómo lo resuelvo?, ¿qué datos del enunciado son necesarios y cuáles imprescindibles?, o bien con consignas y cuadros de síntesis.

Autoevaluación

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual (Calatayud, 2002). Este proceso es único e irrepetible, y aparece ligado a las necesidades, intereses, expectativas y motivaciones de cada estudiante.

En un momento del cuatrimestre, con la inquietud de conocer el grado de apropiación por parte de los estudiantes, de los contenidos hasta el momento desarrollados, se propuso realizar una actividad de evaluación. Luego de indagar sobre diferentes modalidades, que pudiéramos adaptar a la virtualidad, decidimos proponer una autoevaluación. Una instancia de corte e integración, que buscó más bien servir como un parámetro (individual) de cuán afianzados estaban los conceptos, más que una calificación para la aprobación.

Así, se compartió por la plataforma EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino) un examen con situaciones problemáticas que abarcaban los distintos módulos desarrollados en cla-

ses. Se les proporcionó un tiempo limitado para resolverlo y una vez finalizado éste, recibieron las respuestas correctas a las consignas con una grilla de autocorrección para cada ejercicio. Luego de completarla debían proporcionarse una auto-calificación cualitativa final. También se les propició un espacio dentro del mismo documento para expresar sus observaciones respecto del proceso que habían hecho hasta ese punto de la asignatura. La valoración cualitativa se realizó de acuerdo a la escala propuesta: «muy bueno», «puedo mejorar» y «bueno», mencionando además cómo podrían obtener mejores resultados. La valoración actitudinal fue hecha de manera reflexiva con respecto al compromiso con el trabajo durante el cursado, a la actitud hacia las actividades propuestas, y al esfuerzo por superar dificultades, entre otros.

Posteriormente a las actividades de autoevaluación, cada estudiante recibió una devolución escrita por parte del equipo docente.

Emulando la presencialidad

La dinámica de las clases presenciales, en las que se trabajan situaciones problemáticas concretas referidas a los conceptos teóricos del módulo, es la siguiente: se plantea la situación problematizadora, leyéndola en conjunto y analizando los puntos clave del enunciado, se brinda un cierto tiempo para que el estudiante la piense y resuelva, o al menos la aborde, solo o en grupo, y se realiza una puesta en común al final. Se comparten los distintos análisis y caminos de resolución que surgieron entre los estudiantes. Cabe señalar que los ejercicios de genética pueden tener diversas aproximaciones para llegar al mismo resultado.

El traslado de esta dinámica a las clases virtuales fue bastante complejo. Por un lado, se invitaba a los estudiantes a que leyeran e intentaran resolver los ejercicios antes de conectarse, lo que sólo la minoría hacía. Por otro lado, el hecho de leer las consignas para dar el tiempo de resolución no resultaba útil, ni atractivo. Las clases virtuales, resultaron mucho más dirigidas por el docente. Esto implicó repensar la resolución de los ejercicios, intentando emular la dinámica del uso del pizarrón, lo que se suplantó con las animaciones de las diapositivas compartidas y con pizarras digitales, en las que el docente iba escribiendo a medida que se resolvía el ejercicio.

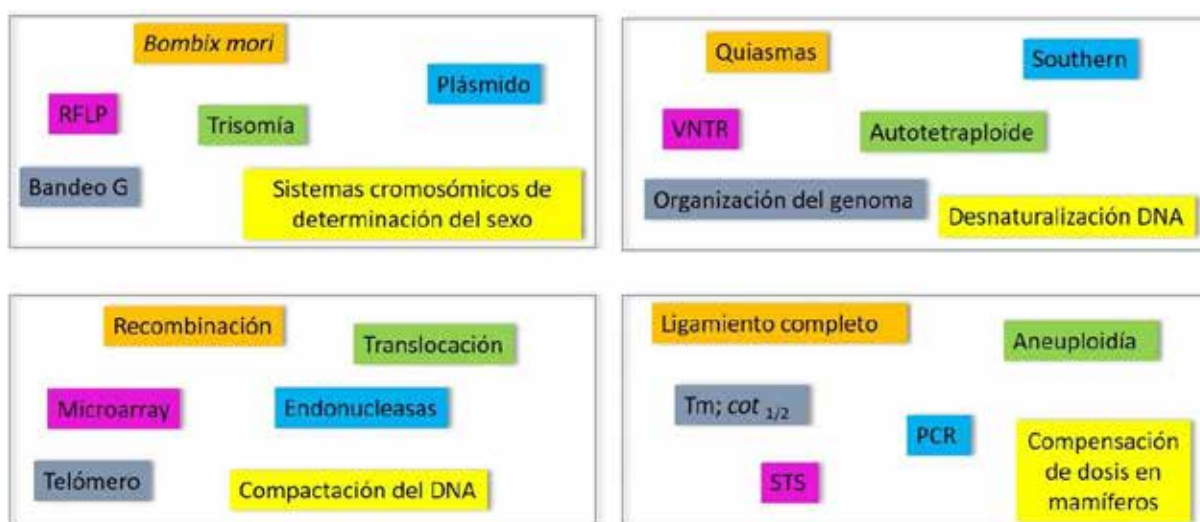


Figura 1. Ejemplos de diapositivas con conceptos «disparadores» para la actividad de vinculación e integración de conceptos.

También en el año 2020, con el propósito de romper con la idea de compartimentación y aislamiento de los contenidos, se propuso una práctica de integración oral, en grupos reducidos, que consistió en mostrar una diapositiva con palabras o conceptos disparadores (Figura 1) con la consigna de vincularlos en el orden que quisieran y/o pudieran.

Apreciaciones y Conclusiones

La valoración cuantitativa realizada, comparando el número de estudiantes que regularizaron la asignatura con los resultados de años anteriores, mostró que, a pesar de los desafíos impuestos por la virtualidad, las estrategias implementadas facilitaron una finalización exitosa del proceso de aprendizaje, disminuyendo incluso la cantidad de estudiantes libres por parcial (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por condición que cursaron la asignatura Genética General (Código.2119) durante años previos de presencialidad (2016-2019) y años de virtualidad (2020-2021).

Años	Regulares	Libres por parcial	Libres por faltas
2016-2019	56,6%	29%	14,4%
2020-2021	61,6%	17,2%	21,2%

La mayoría de los estudiantes consideró que la incorporación de las diversas estrategias de acompañamiento con orientaciones previas, como las hojas ruta, de reflexión sobre las formas de estudio, como las estrategias metacognitivas y de interrelación, como las actividades de integración oral, eran de suma utilidad y que las mantendrían incluso en las clases presenciales. Algunas de sus expresiones en este sentido, fueron: «...por falta de tiempo no siempre podía leer las hojas de ruta, cuando las descubrí pensé! ¡¡¡Esto es oro!!! ...»; «...fueron cruciales [las hojas de ruta] para poder comprender cómo abordar la resolución de problemas y en qué conceptos teóricos basarnos...»; «...me ayudaron mucho, en especial en problemas en que no me daba cuenta cómo empezar a resolverlos...»; «...Hay que seguir aplicándolas ya que complementan y brindan herramientas de aprendizaje...»; «...Las actividades integradoras me parecieron geniales, nos permitieron integrar los temas de una manera fantástica. Como sugerencia les diría que las propongan con un mayor tiempo para desarrollarlas...»

Las actividades de integración fueron bien valoradas en cuanto a que «rompen lo estanco de los módulos» y permiten integrar los conceptos y técnicas abordadas al inicio con los estudios de casos del final de la asignatura. En relación con las actividades de autoevaluación los estudiantes manifestaron que habían sido acordes a los contenidos abordados durante las clases virtuales y que les habían sido muy útiles para valorar su nivel de comprensión de los contenidos y que la autocorrección les había generado autonomía en el manejo del tiempo y del estudio. Sin embargo, al considerar el tiempo que les insumió realizarlas, la mayoría sugirió que fueran optativas, sobre todo pensando en aquellos momentos del cuatrimestre en que cuentan con menos tiempo disponible (como en los períodos de exámenes).

Por último, la totalidad de los estudiantes encuestados y entrevistados que cursaron en pandemia refirieron que, si bien comprendían los ejercicios cuando los resolvíamos en clases (en conjunto), no podían hacerlos solos. Por más que intentaban plantearlos, no conseguían hacerlo hasta no tener el acompañamiento del docente. Algunas de sus expresiones en este sentido, fueron: «[...] sincera-

mente me está costando muchísimo resolver las actividades sin una explicación previa. Leo el libro, pero sin embargo no entiendo»; «En mi situación, agradezco mucho la voluntad de los profes para explicar la mayoría de los problemas. Pero a la hora de hacerlos solos no sé cómo arrancar»; «... me sirve mucho el trabajo de los profes a la hora que dan las explicaciones de los problemas. Pero cuando tengo que hacerlos solo me doy cuenta que necesito más herramienta para hacerlos [...] y no me alcanza el tiempo para leer toda la teoría y a su vez hacer todos los prácticos.»

En síntesis, si bien los resultados de regularización de la asignatura fueron positivos y las estrategias innovadoras implementadas fueron bien recibidas y valoradas por los estudiantes, parecen no ser suficientes para lograr la autonomía esperada en estudiantes universitarios de un tercer año. Por todo esto, consideramos que estrategias como las aquí descritas u otras de este tipo deberían ser implementadas transversalmente en las distintas asignaturas, para crear el hábito de «aprender a aprender» y reforzar las herramientas individuales de aprendizaje consciente y autónomo de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Calatayud Salom, A. (2002). «La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación» en *Revista Educadores*, núm. 204, pp. 357-375.
- Churches, A. (2020). «Taxonomía de Bloom para la Era digital». Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Flavell, J. H. (1976). «Metacognitive Aspects of Problem Solving» en Resnick, B. (ed.). *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology, The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Lawrence, New Jersey: Erlbaum Associates.
- King, P. M. y Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, California: Jossey – Bass.
- Palacios, A. M. y Schinella, G. R. (2017). «Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina» en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 24, pp. 9-28.

Enseñar Fisiología Animal en la carrera de Medicina Veterinaria en tiempos de pospandemia

Andrés David Sommaro¹, Nancy Rodríguez², Virginia Capella³ y Ana Cecilia Liaudat⁴

Resumen

Durante y posterior a la pandemia ocasionada por Covid 19 las personas modificaron sus vínculos. Esta crisis recién deja apreciar ciertos efectos más tardíos.

Desde la asignatura Fisiología Animal advertimos, en esta vuelta a la presencialidad, dificultades acentuadas en la apropiación que los alumnos hacen de los contenidos de la materia en comparación con lo percibido en años anteriores previos a la pandemia.

1 Andrés David Sommaro: Médico Veterinario; Ayudante de Primera Semi Exclusivo en la Cátedra de Fisiología Animal del Departamento de Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto; asommaro@exa.unrc.edu.ar

2 Nancy Rodríguez: Doctora en Ciencias Biológicas; Profesora Titular Exclusiva en la Cátedra de Fisiología Animal del Departamento de Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto; nmarioli@exa.unrc.edu.ar

3 Virginia Capella: Doctora en Ciencias Biológicas; Ayudante de Primera Simple en la Cátedra de Fisiología Animal del Departamento de Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto; virginiacapella@gmail.com

4 Ana Cecilia Liaudat: Doctora en Ciencias Biológicas; Ayudante de Primera Semi Exclusiva en la Cátedra de Fisiología Animal del Departamento de Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto; aliaudat@exa.unrc.edu.ar

Fisiología Animal, en segundo año del cursado de Medicina Veterinaria, incluye metodologías teóricas, prácticas y de seminario-taller. Compleja por su cúmulo de contenidos, exigente en interrelación y lenguaje técnico-médico.

Los alumnos de esta asignatura en 2022 han transitado la finalización de la escuela secundaria y el inicio a la vida universitaria en contextos de virtualidad. Consideramos esto un fuerte impacto en la afiliación a este nivel educativo y en la construcción del rol de estudiante universitario. La falta de autonomía en sus aprendizajes, escasa autogestión en los tiempos, poca organización y sistematización del material teórico, así como dificultades en la comprensión lectora condicionan el desempeño académico de nuestros alumnos y dificulta su capacidad de entender, preguntar, explicar y relacionar conceptos teóricos para ser transferidos a situaciones de resolución práctica.

La presencialidad nos permite visualizar qué alumnos tenemos en nuestras aulas, sus necesidades, limitaciones y potencialidades. El aula como espacio físico que habilita el pensamiento, la pregunta, la discusión, la revisión y el intercambio entre alumnos y docentes.

Nos preguntamos ¿Qué se hizo y cuánto hay por hacer? Trabajo interdisciplinario es el desafío que la tarea de enseñar nos propone en los tiempos que corren considerando los recorridos intra e interinstitucionales de quienes conformamos el equipo de trabajo.

Palabras clave: Fisiología - Aprendizaje - Pandemia - Presencialidad.

Abstract

During and after the pandemic caused by Covid 19, people changed their ties. This crisis only makes it possible to appreciate certain later effects.

From the Animal Physiology subject we notice, in this return to attendance, accentuated difficulties in the appropriation that students make of the contents of the subject compared to what was perceived in previous years prior to the pandemic.

Animal Physiology, in the second year of the Veterinary Medicine course, includes theoretical, practical and seminar-workshop methodologies. Complex due to its accumulation of contents, demanding in interrelation and technical-medical language.

The students of this subject in 2022 have gone through the completion of secondary school and the beginning of university life in virtual contexts. We consider this a strong impact on affiliation to this educational level and on the construction of the role of university student. The lack of autonomy in their learning, little self-management in time, little organization and systematization of theoretical material as well as difficulties in reading comprehension condition the academic performance of our students and hinder their ability to understand, ask, explain and relate theoretical concepts to be transferred to situations of practical resolution.

Attendance allows us to visualize which students we have in our classrooms, their needs, limitations and potentialities. The classroom as a physical space that enables thought, questioning, discussion, review and exchange between students and teachers.

We wonder what was done and how much remains to be done? Interdisciplinary work is the challenge that the task of teaching proposes to us in these times, considering the intra- and inter-institutional journeys of those who make up the work team.

Keywords: Physiology - Learning - Pandemic - Attendance.

Con la irrupción de la pandemia de Covid 19 sucedieron vertiginosamente cambios significativos en la vida tras los cuales las personas modificaron sus vínculos con el trabajo, la tecnología, la comunicación y también con el conocimiento. Tan inesperada como veloz, esta crisis de múltiples frentes recién deja apreciar ciertos efectos más tardíos.

Intentaremos en este trabajo aproximarnos al escenario con el que nos encontramos tras el regreso a la presencialidad plena, considerando algunas reflexiones vinculadas a nuestro rol docente, así como también algunas dificultades que advertimos en los estudiantes respecto de la apropiación de los contenidos de la materia que nos ocupa.

Adoptamos el planteo de Jean Fernel (1497-1558), matemático, astrónomo y médico francés que introdujo el término fisiología para el estudio de las funciones corporales. Además, Claude Bernard, también médico francés, en 1865 definió la fisiología contemporánea y su forma de pensarla como disciplina primordial de la Medicina Experimental, sentando sus bases bajo el método científico como rama de la Biología que estudia las funciones y mecanismos de un sistema vivo en todos sus niveles de complejidad: organismo, sistema de órganos, órganos, tejidos, células y biomoléculas que llevan a cargo cada función química o física de un sistema vivo.

El objeto de estudio de la fisiología responde en un sentido amplio a la interrelación que explica cómo los sistemas, las células, e incluso las biomoléculas interactúan para mantener en funcionamiento normal a un ser vivo en tanto, su mayor desafío deriva de la elevada complejidad y extensión de la disciplina.

El concepto de 'homeostasis', como uno de los pilares de la fisiología, refiere al mantenimiento de un medio interno estable, en equilibrio dinámico frente a variaciones, ya sean provenientes del ambiente exterior o propiamente internas. El mismo posibilita la conservación de las funciones celulares lo que se logra, por medio de mecanismos físicos, químicos y biológicos. Cuando un sistema es alterado, se activan respuestas locales (en las células o tejidos que se vieron afectados), reflejos sistémicos (reacciones rápidas y automáticas a estímulos) y ajustes a largo plazo (respuestas hormonales o ajustes en los restantes sistemas) de manera coordinada, con la finalidad de recuperar el estado de equilibrio inicial. Al comprender cómo funcionan los sistemas en condiciones normales es posible apreciar cuando hay un mal funcionamiento, lo que entendemos por enfermedad o lesión.

En este sentido, se considera que la fisiología es uno de los fundamentos de las Ciencias de la Salud. Se advierte entonces por qué la fisiología es la base funcional para el resto de los aprendizajes específicos de cualquier área de desempeño profesional de un médico veterinario siendo su aprendizaje esencial en la formación de grado.

La materia Fisiología Animal se dicta en el segundo año de Medicina Veterinaria de la UNRC, siendo la única asignatura de carácter anual de los cinco años y medio que dura la carrera. Su currícula está planificada por sistemas siendo su orden: Sangre y Medio Interno, Sistema Cardiovascular, Sistema Respiratorio, Sistema Excretor, Sistema Digestivo, Sistema Endócrino y Sistema Reproductor. Transversalmente, el Sistema Nervioso atraviesa todas las unidades.

Esta disciplina en constante evolución y progreso, exige una interrelación de conocimientos donde cada sistema visto en cada unidad nunca es un contenido aislado del resto, más bien una porción del rompecabezas conformada por múltiples piezas que deberá ser empalmada a otras porciones de un gran conjunto, que es el organismo completo. Pensar cada sistema, su anatomía, embriología e histología en funcionamiento y en relación con el resto de los sistemas es un desafío que el alumno debe afrontar y un reto aún mayor para el docente al que corresponde enseñar a pensar de dicha manera. Sumado a esto, el estudiante comienza en este punto a comunicar sus conoci-

mientos y dudas en un lenguaje técnico específico, el lenguaje médico, que debe ser comprendido y significado por él ya que será el modo de expresarse en el resto de la carrera y en su desempeño profesional. El uso correcto del lenguaje técnico se logrará, según nuestro parecer, no sólo a partir de lectura de bibliografía específica sino también en el transcurrir de la cursada, a través del diálogo con docentes y pares.

La cátedra de Fisiología Animal se constituye por docentes con diferentes formaciones profesionales: médicos veterinarios, microbiólogos y biólogos conforman un equipo interdisciplinario múltiple en experiencias y visiones propias que enriquecen significativamente el recurso humano e intelectual de la asignatura. Sin olvidar, la formación de posgrado de cada uno, entre ellos investigadores, doctores, magísteres, profesionales en actividad privada y gestión de distintas áreas del Departamento de Biología Molecular y de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales, así como educadores de otras instituciones.

Dicha asignatura incluye diversas modalidades de abordaje para acercar al estudiante al aprendizaje de la fisiología. Durante el año 2022 se inscribieron más de 450 alumnos que fueron divididos en ocho comisiones a cargo de dos docentes cada una, con quienes se trabajó desde:

- Teóricos: una clase quincenal teórica para el total del alumnado donde se presentan las generalidades de cada unidad, el camino a recorrer, la significancia de los conceptos más relevantes y el material bibliográfico asignado.
- Seminarios-Taller: dos días a la semana, con una duración de tres y cuatro horas por día. Los alumnos divididos por comisión trabajan el contenido teórico sobre situaciones problemáticas reales extraídas de la práctica profesional veterinaria. Dichas situaciones presentan estados fisiológicos particulares correspondientes al sistema trabajado y cuyos mecanismos son el objeto de descubrimiento que el alumno procura alcanzar, contando para ello con la bibliografía suministrada, acceso a la información de internet y el acompañamiento permanente de dos docentes por comisión.
- Prácticos: al concluir el trabajo áulico de cada unidad los alumnos aplican los conocimientos obtenidos evaluando el sistema estudiado en animales vivos por medio de maniobras semiológicas y/o pruebas de laboratorio, asistiendo a dichos espacios divididos en comisiones o subcomisiones dependiendo la actividad prevista.

Estas instancias de aprendizaje le demandan al estudiante entre ocho a diez horas semanales de asistencia, a las que hay que agregar tiempo de trabajo «en casa» destinado a completar guías de conceptos teóricos fundamentales para la resolución de las situaciones problemáticas que se trabajarán en el aula.

Advertir las características del contenido a enseñar y cómo trabajarlo es tan importante como conocer algunas complejidades que atravesaron nuestros alumnos.

Los estudiantes que cursaron esta asignatura en 2022 han transitado la finalización de la escuela secundaria y el inicio a la vida universitaria en contextos de virtualidad. El ciclo lectivo 2020 estuvo marcado por el impacto de la pandemia de Covid 19 y la interrupción de las clases presenciales por el aislamiento preventivo en nuestro país. Dicho aislamiento preventivo inició en marzo y fue concebido inicialmente como temporal, aunque se extendió durante todo el año 2021 en el que tras diversas modalidades y tentativas se retornó gradualmente a la educación presencial en el nivel secundario, no así en el ámbito universitario que continuó de manera remota.

Entender el aprendizaje situado implicó comprender la complejidad del acto educativo para docentes y alumnos, aunque para estos últimos, la ausencia de clases presenciales significó en el 2021 un gran esfuerzo en el proceso de afiliación a la universidad.

Vélez (2003) explicita que construir ciudadanía universitaria refiere al proceso que va de sentirse extraño a sentirse protagonista de la universidad. Construcción que implica tiempos personales e institucionales. Periodo de resocialización que se vió obturado durante la virtualidad por la falta de vínculos y experiencias compartidas entre compañeros y profesores, poca conectividad o carencia de dispositivos, falta de referentes a quién acudir frente a preguntas básicas sobre las reglas universitarias, ausencia de espacios de participación, entre otros. Por tanto, el cese de clases presenciales significó un obstáculo en el proceso de filiación a la vida universitaria en relación a la cultura institucional y a la forma de elaborar los contenidos.

El siguiente fragmento relata, en primera persona, la vivencia del docente en este contexto:

[...] Rodeado de los dispositivos, la comunicación parece unilateral. Hablo y la pantalla frente a mí amenaza oscura. Hace meses que habito esta burbuja, arrojé oraciones al vacío, como las náufragas botellas; la misma esperanza, el mismo pequeño fragmento de salvación remota.

En una pausa escucho música mientras preparo el retorno. ¿Dónde estás?, ¿dónde están todos? Vuelvo a la clase de vuelo, soy yo quien enseña a volar, pero tengo alas gastadas. La pantalla sigue negra; sé que hay alguien detrás, sé que alguien me escucha. Pronto volveré, volveremos, yo también, y tú, y tú, a esa casa natal (Sommaro, 2020).

En este sentido, el volver a la presencialidad exhibe ciertos inconvenientes que dificultan el desempeño académico de nuestros alumnos traducidos en complicaciones para gestionar sus aprendizajes en términos de: poca organización en la sistematización del material teórico, escasa auto-gestión de los tiempos frente al estudio y dificultades en la comprensión lectora y redacción escrita.

Acordamos con Gal Iglesias et al., (2009) cuando refiere que la apropiación del conocimiento de la fisiología, es un proceso que no implica la memorización de los conceptos sino más bien la comprensión, discriminación, relación, extrapolación, interiorización y aplicación de los contenidos a las situaciones problemáticas planteadas. La autonomía en el aprendizaje permite que el alumno pueda crear sus propias herramientas de trabajo mediante un proceso planificado de objetivos, control de los recursos utilizados para alcanzar dichos objetivos y monitoreo de las estrategias que le son significativas, potenciando su motivación.

Expresiones reiteradas tales como: «es enorme la cantidad de material que hay que aprenderse» o «no sé si voy a llegar para el parcial» o «¿es necesario saber todo esto?», u otra permanente: «¿puede mandarnos el power?», «¿sólo entran estos temas en el examen o lo anterior también?», denotan por un lado, que el volumen de material les ocasiona una genuina preocupación, ya que les demanda mucho tiempo y esfuerzo para organizarlo y sistematizarlo, traduciendo por otro, la relación de compromiso con el conocimiento, la cual supone darle sentido personal y social al estudio: ¿estudiar para aprender? o ¿estudiar para zafar?

Sabemos que la cantidad y complejidad del material de nuestra asignatura requiere más tiempo de cursada y de estudio fuera de la universidad con relación al que nuestros alumnos administraban para las asignaturas previas, algo que en principio los abrumba y asusta, pero que en contextos de presencialidad terminan aprendiendo a gestionar de manera gradual. Muchos de los estudiantes

del 2022 explicitan, en este sentido, la necesidad de más horas de clase y más tiempo de consulta mostrándose motivados y con ansias de aprender.

Respecto del material suministrado, la cátedra hace énfasis en la utilización de libros de texto específicos y cada unidad es acompañada con los capítulos pertinentes de varios autores cuyos títulos son asignados desde el inicio de la cursada. También, el equipo docente se ha esforzado en este pasado tiempo de virtualidad por digitalizar el material, generar videos propios y hacer una serie de clases integradoras grabadas de cada unidad, lo que se sube al sistema de información de la UNRC (SIAL o EVELIA) en el tiempo que corresponde a cada tema y con acceso permanente para que cada alumno disponga de él en el momento que lo requiera. Aun así, percibimos la desorientación de algunos estudiantes para encontrar el material de cada unidad, hallándolo a destiempo en algunos casos.

Retomamos lo anteriormente expuesto respecto de la dificultad para comprender textos complejos y extensos. La interpretación de cada mecanismo, sus causas y efectos, es fundamental en el aprendizaje de la Fisiología ya que exige un largo proceso de elaboración mental cuyo costo es alto para el alumno que a veces prefiere el atajo de buscar en internet los conceptos y hacer de ello el recurso principal para la adquisición de material. Este modo de vincularse con el conocimiento termina parcializando en extremo la información, lo que posteriormente dificulta el proceso de relación y efectos de causalidad entre los mecanismos estudiados privando al estudiante de la visión sistémica necesaria para entender la integralidad, la multiplicidad y la interrelación de los fenómenos fisiológicos y los ajustes posteriores que deben efectuarse para el retorno a la homeostasis. La dificultad en la comprensión lectora se evidencia cuando el alumno debe interpretar una consigna, redactar una respuesta o narrar oralmente algún proceso fisiológico ya sea al momento de rendir un examen o de responder a las situaciones problemáticas planteadas en las clases de Seminario-taller. La interpretación y manejo de los conceptos teóricos cada vez más complejos e integradores se dificulta a medida que avanza la cursada quedando evidenciada cuando se trabaja con ejercicios o cuestionarios basados en casos reales, prácticas con animales y guías de conceptos que deben fundamentarse y resolverse desde la teoría. La poca fluidez para expresar sus ideas, desarrollos reducidos, redacciones desordenadas e inconexas, definiciones que no responden a las consignas otorgadas, habla de escritos incompletos y relaciones limitadas entre saberes viejos y nuevos.

Son los estudiantes los que en este sentido exponen la dificultad que encuentran para aplicar los conocimientos previos de primer año en el aprendizaje de la fisiología, como anatomía, embriología, química y física biológica. Consideramos que retomarlos es fundamental para la incorporación de nuevos contenidos, aunque en este tiempo de pospandemia, fue necesario actualizarlos e incluso reforzar algunos, para poder avanzar.

En este sentido, la presencialidad ha sido recibida con enorme agrado por parte de los estudiantes, a pesar de las exigencias que les acarrea. Expresan mayor interés por los temas tratados, valoran la relación con el docente y sus compañeros, generándose nuevos espacios de interacción y fortalecimiento de los vínculos interpersonales e institucionales. Afloran en este encuentro con el otro, aquellos miedos, dudas o necesidades que en la virtualidad no se expresaban; los intereses particulares, la curiosidad, las motivaciones y los anhelos de futuro.

Definir cómo percibimos el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos indefectiblemente nos interpela en nuestro rol docente, el que ha ido cambiando con el correr de los años.

Según Cherjovsky y Bumashny (2018), la historia de la educación médica reconoce varias etapas en el rol del educador. Al inicio, el docente ejercía su profesión y el alumno, como aprendiz observaba y colaboraba en las tareas más básicas. Luego la enseñanza se organizó en disciplinas respon-

diendo exclusivamente al objeto de conocimiento de las mismas. Actualmente consideramos que el aprendizaje basado en problemas, y más recientemente, estructurado a partir de las competencias que el profesional necesita dominar, es el camino que debemos recorrer. Nuestra propuesta está dirigida al dictado de una asignatura que utilice los conocimientos fisiológicos para poder advertir las alteraciones de la normalidad trabajando sobre situaciones problemáticas elaboradas a partir de casos clínicos reales con la finalidad de mejorar el razonamiento y relación de los contenidos.

El aprendizaje en contextos de completa virtualidad durante el primer año de cursada en el 2021, dejó entrever la necesidad por parte de un gran número de estudiantes, de contar con un docente que guíe más que antes y acompañe detenida y gradualmente los aprendizajes, prestando atención al ritmo en el dictado de las clases, hasta retomar de forma circular el contenido de asignaturas anteriores. Desde la cátedra de Fisiología Animal se realizó un enorme esfuerzo por sostener las clases y a los alumnos en particular. Se concibieron otras formas de vincularnos, se aprendieron y generaron nuevos recursos.

El desafío resultó mayor de lo que anticipamos. Las preguntas que nos surgen son: ¿Qué se hizo y cuánto hay por hacer? ¿Cuál será la relación que deberemos afrontar docentes, alumnos y conocimiento en los tiempos que corren?

La presencialidad nos permite visualizar qué alumnos tenemos en nuestras aulas, conocer sus necesidades, limitaciones y potencialidades. Rescatar el vínculo que motiva el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada clase, sin desconocer lo complejo del contenido y su alta carga horaria. El aula como espacio físico que habilita el pensamiento, la pregunta, la discusión, la revisión y el intercambio. El encuentro representado en caras, voces, miradas, gestos, bostezos, pedidos de recreo, manos levantadas que piden una explicación o paréntesis, expresiones de acierto, asombro o duda. El aula como espacio de vínculo después de un tiempo de conexión sin conexión.

Los interrogantes anteriores abren un cuestionamiento mayor, compartido además por otros autores como García Suescún et al., (2016): ¿Cómo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que cursan Fisiología Animal en la carrera de Medicina Veterinaria, específicamente en nuestra universidad?

Esta pregunta nos interpela permanentemente como equipo de cátedra. Consideramos que la práctica de la enseñanza de la Fisiología Animal, solo se hace posible mediante el enriquecimiento cotidiano de un trabajo interdisciplinario que reconoce las trayectorias personales y los recorridos intra e interinstitucionales.

Tratamos de revisar continuamente las planificaciones de las unidades, integrando criterios sobre su contenido y dictado, ideando alternativas más desafiantes y atractivas para los estudiantes que consideren los nuevos descubrimientos que acaecen diariamente y las normativas de bioética, con su correcta exigencia y limitación. Es nuestro propósito desarrollar en el estudiante un pensamiento en formato fisiológico que responda a aquellas motivaciones y expectativas que hicieron de la medicina veterinaria la profesión que decidieron elegir.

Referencias bibliográficas

Cherjovsky, R. y Bumashny, E. (2018). «El aprendizaje «traslacional» de la Fisiología» en *Physiological Mini Reviews*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/126451>

- Gal Iglesias, B.; Berrade de Busturia, I. y Garrido Astray, M. (2009). «Nuevas metodologías docentes aplicadas al estudio de la fisiología y la anatomía. Estudio comparativo con el método tradicional» en *Educación Médica*. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132009000300008>
- García Suescún, F.; González Angarita, O. y Parada Durán, S. (2016). *Estrategia didáctica hacia el aprendizaje de la anatomía y fisiología soportada en el aula dinámica, el cociente mental triádico y equipos de aprendizaje cooperativos* (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. Colombia. Recuperado en: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/551>
- Sommaro, A. (2020). Narrativas docentes en contexto de pandemia organizado por la Asociación Gremial Docente de la UNRC. *Internauta*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2003). «Aprendiendo a ser estudiante universitario». *Programa de Articulación Curricular entre la UNRC y las Escuelas Medias de la ciudad de Río Cuarto y la Región*. UNRC. Secretaria Académica- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cultura escrita y construcción de significados: planes de estudio y programas como ordenadores semánticos de la cultura de la educación superior

Félix Temporetti¹, Facundo Corvalán², Mercedes Gasparri³ y Beatriz Nicolau⁴

Resumen

El presente artículo informa sobre los avances de una investigación que indaga sobre algunos de los componentes, mecanismos y procedimientos institucionales que organizan, ponen en funcionamiento y habilitan los procesos de lectura o interpretación de textos escritos considerados relevantes en la formación de profesionales en tres carreras universitarias: Lic. en Ciencias de la Educación y Psicología (Universidad Nacional de Rosario) y Lic. en Psicopedagogía (Universidad del Gran Rosario). El posicionamiento metodológico asumido puede calificarse como hermenéutico crítico, dialéctico y analógico. Es en esta estrategia que se tomaron los planes de estudio y programas específicos de asignaturas como documentos que aportan sentidos significativos en relación con el

1 Félix Temporetti: Profesor y Doctor en Psicología; Profesor Titular de Psicología Educacional en Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario; fetempore@gmail.com

2 Facundo Corvalán: Profesor y Doctor en Educación; Profesor Titular de Metodología en Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario; facu20@hotmail.com

3 Mercedes Gasparri: Psicóloga; Profesora Titular de Psicología Cognitiva en la Universidad del Gran Rosario; mgasparri@ugr.edu.ar

4 Beatriz Nicolau: Licenciada en Psicopedagogía; Profesora Titular en Psicología del Desarrollo I y II en la Universidad del Gran Rosario; bnicolau@ugr.edu.ar

entramado cultural de cada institución. Se concluye que existen diferentes lógicas en el modo en cómo las instituciones organizan los contenidos, configuran las propuestas de enseñanza, disponen de los tiempos para los procesos de lectura y socializan los materiales para acceder al conocimiento. A partir de este trabajo se puede comprender cómo los planes de estudio y los programas configuran unidades de estudio de una cultura institucional singular. Esta cultura escrita, simbólica y material, organiza modos de leer y de interpretar en el campo de la Educación Superior Universitaria.

Palabras clave: Cultura escrita – Construcción de significados - Lectura - Conocimiento - Educación superior

Abstract

This article reports on the progress of a research that investigates some of the components, mechanisms and institutional procedures that organize, put into operation and enable the processes of reading or interpreting written texts, considered relevant in the training of professionals in three university careers: Bachelor of Science in Education and in Psychology (Universidad Nacional de Rosario) and Bachelor in Psychopedagogy (Universidad del Gran Rosario). The methodological positioning chosen can be qualified as hermeneutical, critical, dialectical and analogical. According to this strategy, the curricula and specific programs of subjects were taken as documents that give significant sense in relation to the cultural framework of each Institution. There are different strategies in the way in which the studied institutions organize the contents, configure the teaching proposals, used the time for the reading processes and socialize the materials in order to reach knowledge. From this work, it is possible to understand, how the curricula and programs configured study units of a singular institutional culture. This, symbolic and material, written culture, organizes reading and interpreting ways in the field of university higher education.

Keywords: Written culture - Meaning construction - Reading - Knowledge - Higher education.

Contextualización de la investigación: leer e interpretar en educación superior

En investigaciones que forman parte de esta línea de estudio se pudo comprobar que los procedimientos de lectura e interpretación puesto en juego por los y las estudiantes en instituciones educativas de educación superior, como así también los tipos de comprensión que se logran, no solo dependen de sus creencias, capacidades y habilidades cognitivas y motivacionales individuales, sino que aparecen estrechamente relacionados a sus trayectorias educativas y a las propuestas pedagógicas y didácticas institucionales.⁵ En continuidad con dichas indagaciones se propuso una nueva investigación cuyo objetivo principal es comprender las características y dinámicas particulares de la *cultura escrita* o *cultura letrada* en instituciones universitarias seleccionadas y ponderar las relaciones entre algunos componentes esenciales de dicha cultura institucional y los procesos de lectura y comprensión de textos académicos que promueven⁶.

5 Las actividades de interpretación de textos académicos y científicos que realizan estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM-Rosario. Temporetti, Nicolau et al. 2008-2011; La importancia de los conocimientos científicos y lingüísticos en la comprensión de los textos científicos académicos en la educación superior. Estudio centrado en la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del IUGR. Temporetti, Nicolau, Corvalán et al. 2012-2014.

6 Utilizamos el concepto de cultura escrita o cultura letrada en un sentido similar al que lo hacen Roger Chartier 1994, David Olson 1994, Fernando Avendaño 2005.

La perspectiva teórica-metodológica: supuestos conceptuales

Uno de los argumentos de los cuales partimos y que orienta nuestra investigación afirma que todos los procesos humanos, las funciones psicológicas superiores, son funciones mediadas. Dicha tesis aparece justificada y fundamentada de manera exhaustiva en las obras de Lev Vigotski (1925, 1934) y de Jerome Bruner (1997, 2014). También nos inspiramos en las elaboraciones teóricas metodológicas sobre la función semiótica de Charles Peirce (1988, 1931), la lógica interpretativa (Gadamer, 1998), sobre el lenguaje y el pensamiento de Valentín Voloshinov (1926, 1930/1973) y Mijaíl Bajtín (1979/1982).

Esto nos conduce a tener presente que, al investigar asuntos humanos complejos, tales como los procesos de lectura y comprensión de discursos académicos científicos no es adecuado despojar la psicología humana del sistema simbólico y representacional, ni de los objetos culturales, ni de las prácticas sociales situadas en un contexto que es necesario considerar. Esos sistemas simbólicos representacionales -que forman parte de lo que se denomina cultura- deben ser abordados desde una perspectiva evolutiva, de desarrollo e histórica.

Acorde a esta tesis las personas -como individuos o comunidades- dependen de las producciones, dispositivos y procedimientos culturales para construir sus creencias, argumentos, orientar intenciones, articular sentimientos con conocimientos y acceder con lucidez al sentido. Pero esta relación entre individuos y cultura es dialéctica, conflictiva y de reciprocidad. Bruner (1997), por ejemplo, sostiene que la cultura modifica a los individuos, pero los individuos modifican a la cultura. En un sentido similar Voloshinov (1973) afirma que el signo en su materialidad objetiva, al ser utilizado refleja y al mismo tiempo refracta la realidad. En la común participación en la cultura en tanto sistema semiótico se debe esperar una gran variedad de construcciones individuales y colectivas de sentido y de sentimientos.

En esta indagación hemos puesto el foco en descubrir y explicar lo común compartido objetivado en la cultura letrada institucional sin dejar de tener en cuenta lo particular singular en los procesos de la lectura y comprensión de textos, asunto que ha sido de interés en anteriores indagaciones. El foco en esta oportunidad se orienta entonces hacia los documentos denominados planes de estudio y programas.

Textos académicos como obras psicopedagógicas e instrumentos psicotecnológicos: supuestos metodológicos

A través del análisis que hemos realizado de los planes de estudio y los programas no tratamos de establecer aspectos o características de la psicología de quienes leen o interpretan (sean estudiantes o docentes), tal como lo indagamos en investigaciones citadas. Aquí nos interesa observar y estudiar estos textos académicos y la propia psicología inherente a los mismos. Estos textos y sus circunstancias de creación y utilización son considerados como *obras pedagógicas*.⁷ Nos ocupamos, por lo tanto, de la psicología de un objeto *psicopedagógico* o, dicho de otro modo, de un *instrumento psicotecnológico* utilizado para enseñar, para transmitir y para aprender, apropiarse y/o construir conocimientos, significados o sentidos.

7 Según el Diccionario de la RAE en su primera y segunda acepción: «cosa hecha o producida por un agente», «producto intelectual en ciencias, letras o artes, y particularmente el que es de alguna importancia.» Utilizamos la expresión «obra psicopedagógica» en el sentido de una producción realizada con una intencionalidad pedagógica y para ser utilizada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Se trata de una psicología de mensajes pedagógicos, objetivados en los documentos (textos) situados en una institución educativa, y en el caso puntual que nos ocupa, en una comunidad académica universitaria dedicada a formar profesionales para intervenir en el campo de la psicopedagogía, psicología y ciencias de la educación. Desde la perspectiva teórica adoptada una de las hipótesis de trabajo que se sostiene es que estas *obras psicopedagógicas*, planes de estudio y programas con diversos formatos, son instrumentos que intervienen, en algún sentido, en la organización de las funciones psicológicas del estudiantado. En el caso que nos ocupa, en los procesos de interpretación y comprensión de textos académicos. Esos documentos institucionales, de alguna manera, pueden ser considerados recursos técnicos o tecnologías del pensamiento.

Se conjetura, en una perspectiva más amplia del análisis, que el significado, la interpretación y comprensión de los diversos textos académicos científicos transcurre por el intrincado camino de la dialéctica entre la estructura formal del texto -externa a quienes leen o estudian- y la estructura psicológica, interna a los individuos y a la cual la estructura externa sirve de marco. Se produce una interrelación entre una descripción, argumentación, explicación o narración externa, audible en la lectura y una resonancia de decires, pensamientos y diálogos internos.

Nuestro análisis está focalizado en la función indicativa, la comprensión de la estructura y organización mediada externa que consideramos importante y condicionante para la comprensión (e interpretación) que realizan las y los estudiantes.

Estudiar las entidades culturales en cuanto *instrumentos psicopedagógicos* nos empuja a conocimientos construidos en los campos disciplinarios de la psicología, pedagogía, lingüística, antropología, historia, como más relevantes, y dentro de esos campos aquellos conocimientos que emergen desde perspectivas metodológicas que sustentan una investigación objetiva, materialista dialéctica o constructivista.

Planes de Estudios y programas de carreras universitarias: unidades de estudio y estrategia de análisis

Tal como hemos señalado anteriormente, el complejo mediacional -corpus psicopedagógico- de la propuesta académica institucional aparece objetivado en planes de estudio y programas. Esas entidades culturales (textos), con sus particularidades e idiosincrasias, en tanto objetos complejos multidimensionales son un conjunto de enunciados que refieren a formatos para leer y estudiar y a prácticas asociadas. Dan cuenta del pensamiento de los autores y constituye su materialización y objetivación. Tienen un estatuto semiótico, son signos de entidades que constituyen referentes. Esos 'signos-ideas' no son individuales sino producto de discursos producidos en el marco de interacciones sociales y por lo tanto presentan siempre un carácter dialógico, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio social: «toda palabra comprende dos fases. Está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que está dirigida hacia alguien. Constituye justamente el producto de una interacción del locutor y del auditor» (Voloshinov, 1977, p. 123).

Además, en circunstancias históricas, que no dejan de ser sociopolíticas, condicionan, modelan y conforman el desarrollo de los modos no solo de pensar-argumentar-comprender sino también de sentir-animarse y proceder. Dicho de otro modo, la cultura institucional letrada organiza a nivel macro las referencias compartidas que facilitan las figuras retóricas, los procesos de conocimiento y de reflexión crítica esenciales en las disciplinas humanísticas y en las ciencias.

¿Cómo está organizado ese universo simbólico académico? ¿Cuál es el lugar asignado a los y las estudiantes en la propuesta simbólica (o semiótica)? ¿Cuáles son las reglas de participación de los y las docentes?

El trabajo con los textos (documentos) se sostiene en un método inductivo. Pero la inducción sobre el estudio y análisis de lo específicamente individual se realiza sobre la base de un principio general. Es decir, el análisis de cada uno de los planes de estudio y programas seleccionados, constituyen un medio para llegar a mecanismos de las formas de una trama macro simbólica que sostienen e inspiran los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El estudio contribuye a desentrañar criterios y procedimientos de selección, organización y secuenciación de contenidos y procedimientos para el logro de los objetivos propuestos en la formación académica en cada una de las carreras objeto de indagación.

En esta oportunidad el corpus documental con el cual se trabajó estuvo constituido por tres planes de estudio correspondientes a tres carreras universitarias: Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Psicología (Universidad Nacional de Rosario) y Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad del Gran Rosario) y seis programas de asignaturas, dos por cada plan, uno correspondiente al primer año y otro a años cercanos a la finalización del cursado.

Las tres carreras seleccionadas se ubican en el campo de las Ciencias Sociales o Humanas. Asimismo, los programas seleccionados para el análisis se corresponden con espacios curriculares o asignaturas asociadas a la enseñanza y adquisición de un conocimiento proposicional en los cuales la exposición didáctica y la lectura de textos académicos argumentativos son prácticas inherentes.

Al trabajar con información documental se tiene en cuenta la diferencia entre lo que se denomina el *currículo prescripto* y el *currículo en acción* (Camilloni, 2016). En la investigación se considera el currículo, plan o programa prescripto, escrito y validado institucionalmente como documento vigente en el momento de la indagación. Asimismo, tanto los planes como los programas son considerados documentos con una doble condición o función: jurídica administrativa y pedagógica didáctica. En el primer sentido los documentos siguen pautas preestablecidas acorde a criterios generales, a estándares de acreditación y a un procedimiento de legalización acorde a normas establecidas y a decisiones acordadas y a instancias de validación institucional (autoridades de dirección, gestión, evaluación y acreditación). En el segundo sentido, se considera que los documentos no solo presentan, proyectan y anticipan la formación profesional, sino que se constituyen de manera especial en programa, en un mapa que orienta, guía, marca, indica, enseña el rumbo y el trayecto que se les propone seguir para el logro de los objetivos o de las metas que se buscan alcanzar.

En el plan quedan establecidos los fundamentos de la formación y los perfiles profesionales que orientan la misma. Pero también da cuenta de la estructura curricular adoptada, de las lógicas y formatos propuestos para la enseñanza y/o transmisión de los conocimientos (Camilloni, 2016)⁸.

Se han planteado dos niveles de análisis de los programas. Un primer nivel de análisis por ítems o componentes: nombre de la asignatura; ubicación en el plan de estudio; fundamentos; contenidos; objetivos; modalidad de formulación; carga horaria, anual o cuatrimestral; formato pedagógico (matrícula, seminario, taller, trabajo de campo, proyectos, problemas); diferenciación teórico-práctica; bibliografía; metodología; evaluación; equipo de cátedra (cantidad de integrantes, cargos, dedicación, docencia, investigación). Un segundo nivel de análisis por bloques semánticos – interpretables.

8 Hemos tomado como referencia importante en el análisis de los planes la sistematización propuesta por Alicia Camilloni sobre los formatos en el currículo universitario.

A los efectos de sistematizar y acotar el análisis hermenéutico de los programas, en un segundo nivel de análisis, se establecieron relaciones entre los siguientes componentes:

- Nombre de la Asignatura | Fundamentación | Contenidos. En Fundamentación diferenciar: a. objeto de estudio, fundamentos epistemológicos; b. modelo de enseñanza y apropiación de conocimientos, fundamentos pedagógicos y/o psicopedagógicos; c. profesión, fundamentos en relación a la formación profesional.
- Bibliografía | Contenidos | Objetivos. En Bibliografía focalizar el análisis teniendo en cuenta la relación con los contenidos – objetivos.
- Formato pedagógico | Contenidos | Actividades enseñanza y aprendizaje.
- Carga Horaria (CH) y Crédito Académico (CA) | Bibliografía | Relación docentes - estudiantes. CH y CA; los tiempos que se dedican a la enseñanza, aprendizaje y estudio hasta alcanzar las instancias de evaluación – calificación que estén prevista en el programa; regularización; promoción sin examen; examen final.

Para los planes de estudio aparte de estas dimensiones se han considerado las propuestas de perfil del título, organización de contenidos, esquema de cursado, horas y distribución, perfil del egreso.

Quedan como metas profundizar en las tensiones entre estos dos materiales y ahondar en el análisis textual de otros documentos que contextualizan (actas, resoluciones, estatutos, etc.).

Conclusiones

Planes de estudio

El plan de estudio puede ser leído como un texto -matriz o molde- que significa y contiene a otros textos que van a devenir de él. El inmediato será el programa. En este sentido el programa adquiere un primer nivel de significación en el plan de estudio. En el análisis de los planes de estudio tuvimos en cuenta dos elementos:

- a. El diseño curricular subyacente o la estructura del plan. La propuesta que realiza acerca de la selección y jerarquización de contenidos, así como su distribución espacial y temporal.
- b. Los nombres de las asignaturas y los contenidos mínimos o básicos que se explicitan.

Se observaron las relaciones significativas que se pueden establecer entre ambos componentes y se consideraron las interpretaciones que, en cada uno de los planes de estudio, se hacen sobre el conocimiento en cuestión, su organización, propuestas de enseñanza y cómo se piensa o pergeña su aprendizaje, adquisición o apropiación.

En este sentido nos preguntamos: ¿predominaba una perspectiva analítica, segmentada, secuencial, gradual y acumulativa? o por el contrario ¿se propone un enfoque más globalizante, problematizador, con cruces disciplinarios y de análisis recurrente? Además, observamos: ¿cómo juegan estas lógicas en la organización del conocimiento y su transmisión? (Temporetti, 2014).

El análisis de los tres planes nos ha permitido inferir en la mayoría de ellos el predominio de un modelo tradicional de transmisión del conocimiento y de la formación donde prevalece un enfoque elementalista, secuencial, graduado y acumulativo del conocimiento. Nos permite inferir un modelo de enseñanza directiva y una adquisición más bien repetitiva del conocimiento por parte del

estudiantado. Sólo en uno de los planes de estudio se esboza un modelo que habilita a una mayor participación del estudiantado en la negociación y reelaboración del conocimiento, con un enfoque que promueve la integración entre teoría y práctica, la problematización y más apertura a la búsqueda y a la innovación.

Programas de asignaturas

Es importante recordar que entre los programas de las asignaturas se seleccionaron aquellos que, entre otros criterios, se caracterizaban por el predominio de contenidos teóricos conceptuales y en los cuales, por consecuencia, se propone una bibliografía donde predomina una estructura narrativa y argumentativa.

En el análisis interpretativo realizado de las asignaturas o materias seleccionadas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos, considerados como más relevantes:

Las asignaturas o materias, tal como se presentan objetivadas en los programas, se sitúan en un plano de significación. Dan cuenta, significan una realidad a la cual refieren. Dicha realidad ha sido significada y construida por docentes, con una intencionalidad pedagógica, en el marco de una formación profesional, en el campo de las ciencias sociales, en instituciones universitarias concretas en un momento histórico preciso. Al interpretar los textos se consideraron los objetos referenciales que se expresan a través de las palabras (enunciados). Dichos objetos conceptuales o conceptualizaciones han sido realizadas por otros y otras (autoría) y propuestos a quienes estudian para ser apropiados como objetos de conocimientos.

Un punto de partida y al mismo tiempo de inmediata constatación en el análisis realizado fue que la mayor parte de los significados utilizados en los programas de las carreras analizadas son polisémicos. Por lo tanto, las palabras, nombres, términos y enunciados que aparecen en los programas refieren a contenidos propios del campo de las ciencias sociales o humanas siendo una de sus características principales la pluralidad de significados, lo cual justifica un riguroso trabajo de análisis interpretativo.

En este sentido, nuestro trabajo de investigación consideró la significación presentada en los programas de las asignaturas como una reinterpretación realizada por los y las docentes responsables de las materias a partir de los contenidos teóricos y metodológicos de un campo disciplinar académico ya interpretado en la comunidad científica profesional y a la cual citan y refieren en la bibliografía. De este modo, la hermenéutica se hace necesaria como una herramienta metodológica de producción de conocimiento en la investigación, entre otras cuestiones, al reconocer la polisemia y los significados analógicos que caracterizan el discurso académico de las disciplinas en los programas analizados. Es así como la interpretación de los textos, que realizamos como equipo de investigación, supone una reelaboración a partir de las interpretaciones plasmadas en los programas, de las interpretaciones académicas de los contenidos considerados, por lo general, objetivadas en la bibliografía de referencia en los programas. En el texto se reconoce un trabajo de quien o quienes escriben los documentos -planes y programas- y quienes investigan en tanto lectores, los interpretamos haciendo una hermenéutica, un nuevo trabajo. Se reinterpreta lo interpretado por el 'autor'.

En el análisis hermenéutico de los programas al proceso de entendimiento se lo concibió en forma holística, en un proceso que sigue un modelo circular (círculo hermenéutico) considerando simultáneamente las relaciones entre el todo y las partes y recíprocamente.⁹ Asimismo, la interpre-

9 La «reconstrucción» y el carácter interno de inconclusión y provisionalidad que comporta el resultado de cualquier forma de interpretación se fundamenta en lo que se ha dado en llamar el principio del círculo hermenéutico, que

tación se enriquece si es situada en el contexto histórico académico de producción del texto - documento tanto en el momento de la interpretación como del momento en que las palabras significadas aparecen de forma significativa o interrelacionadas.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. 1982.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado, 2014.
- Camilloni, A. (2016). «Tendencias y formatos en el currículo universitario» en *Itinerarios educativos*, 9, pp. 59-87.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, España: Gedisa.
- De Santiago Guervós, L. E. (2012). «La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher» en *Otros logos. Revista de estudios críticos*. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0003/09.%20de%20guervos.pdf>
- Gadamer, H. M. (1998). «Texto e interpretación» en *Cuaderno Gris*, 3, Monográfico Diálogo y deconstrucción: los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida, pp. 17-41
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.
- Peirce, C. S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers of Charles Peirce*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Pres.
- Temporetti, F. (2014). «Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento, en la educación formal, en tiempos de textos e hipertextos» en *Itinerarios Educativos*, 7, 7, pp. 83-97. Vigotski, L. S. (1925). *Psicología del arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2006.
- Vigotski, L. S. (1934). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Argentina: Colihue: 2007.
- Voloshinov, V. (1930). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot Argentina, 2009.

Documentos consultados

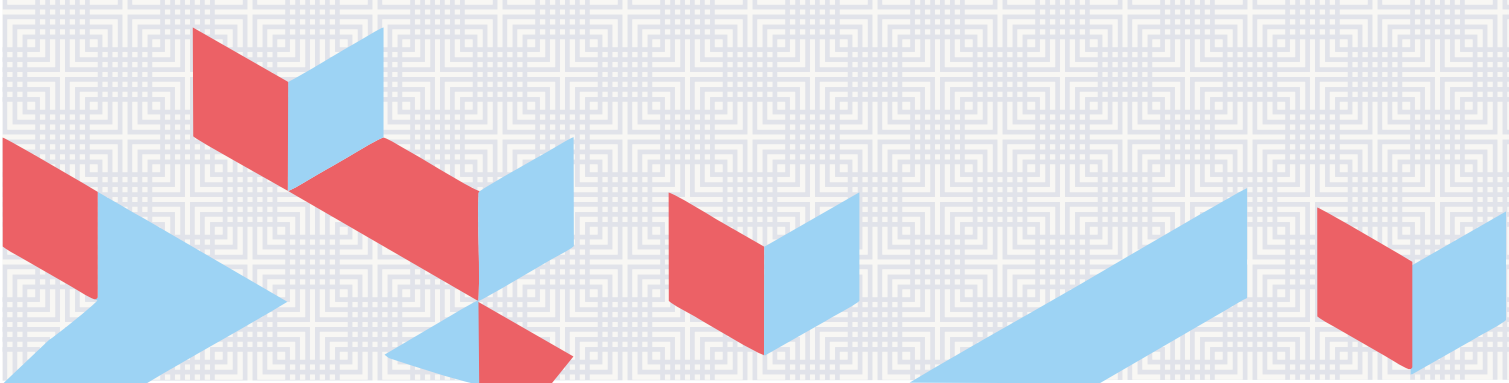
- Plan de Estudios de la carrera de Psicología. Resolución Nro. 140/2014 CD. Facultad de Psicología. UNR.
- Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Resolución Nro. 2785, FHyA. UNR.
- Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Resolución Nro. 072/2020. IUGR.
- Resolución N° 343/09. Ministerio de Educación de la Nación.

Schleiermacher interpreta en los siguientes términos: «todo comprender lo individual está condicionado por la comprensión del todo». O «lo particular solamente se comprende mediante lo general». O como indica al final de su primer Discurso de la Academia de 1928, «todo lo individual solamente es comprendido por mediación del todo» (Schleiermacher, 1974: 46,55,141) (de Santiago Guervós, 2012).



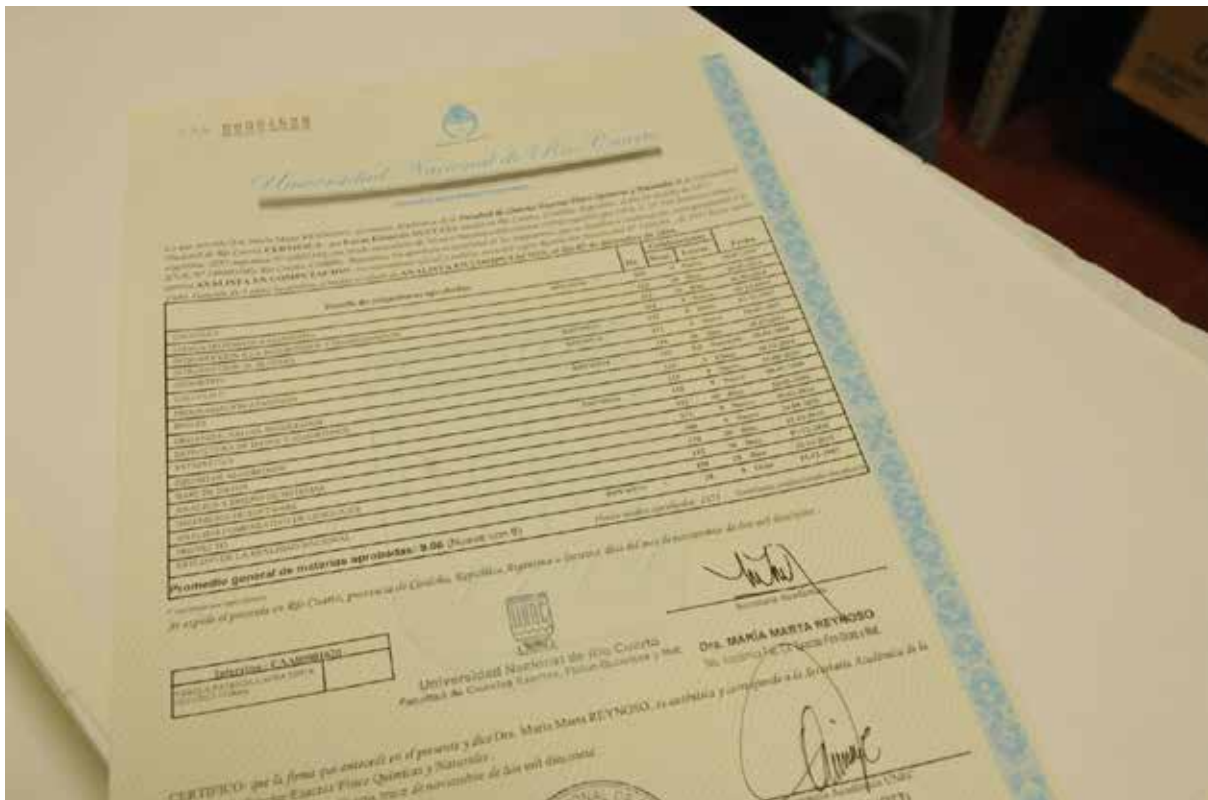
Subeje 4

Diseño curricular, organización, transversalidad, flexibilidad e integración curricular

- *Dimensión epistémico-metodológica y organizativa del currículo.*
 - *Dimensión epistémico-metodológica y la transversalidad de contenidos, métodos y prácticas.*
 - *Problemáticas y propuestas de alfabetización académica y su imbricación con la integración crítica de tecnología de información y comunicación y dominio de entornos virtuales.*
- 



Logo del Congreso Nacional sobre *Innovación Curricular en Educación Superior*, organizado por la UNRC en Octubre de 2022 . El diseño consiste en un *laberinto* que representa al *currículo*.



Diploma de graduado que acredita la aprobación de un plan de estudio completo.

Alfabetización académica: reflexiones situadas en la UNRC a partir de Proyectos PELPA Institucionales

Marcelo Alcoba¹, Azucena Alija², Violeta Castresana³, Yamila Clerici⁴ y Andrea Garofolo⁵

Resumen

La innovación curricular en la Educación Superior se presenta como una herramienta indispensable para permear la realidad y los desafíos que la pandemia generó en el campo educativo. En este sentido, resulta fundamental el compromiso social de la educación pública en la formación de profesionales críticos y reflexivos capaces de transformar contextos con profundas desigualdades sociales. Desde esa premisa, abordar el ingreso a la Universidad constituye una instancia que requiere considerar la interrelación de múltiples dimensiones, que posibiliten el ingreso, el tránsito

1 Marcelo Alcoba: Mgter. en Ciencia de Materiales Tecnológicos. Ingeniero Químico. Prof. Asociado en Química (Ingeniería Electricista, Mecánica y en Telecomunicaciones), y Mecánica y Tecnología de Materiales (Ingeniería Química) FI. UNRC. malcoba@ing.unrc.edu.ar

2 Azucena Alija: Mgter. en Educación y Universidad. Lic. en Psicopedagogía. Prof. Adjunta Semi Exclusiva en Asesoría Pedagógica Facultad de Ciencias Exactas, Fco - Qcas y Naturales. UNRC. aalija@exa.unrc.edu.ar

3 Violeta Castresana: Prof. y Lic. en Lengua y Literatura. Ayudante de Primera en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en Didáctica e Instituciones Educativas. UNRC. violetacastresana@gmail.com

4 Yamila Clerici: Esp. Contadora Pública Nacional, Jefe de Trabajos Prácticos en Sistemas de Información Contable I, Departamento de Contabilidad, FCE-UNRC. yclerici@fce.unrc.edu.ar

5 Andrea Garofolo: Mgter. en Inglés (orientación Lingüística Aplicada), Prof. de Inglés. Prof. Adjunta Exclusiva en Lengua Inglesa Instrumental, Lengua Inglesa Académica (Prof. y Lic. en Inglés) e Inglés Nivel II (Carreras de Facultad Ciencias Humanas) - Facultad Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto; agarofolo@hum.unrc.edu.ar

y el egreso satisfactorio de cada estudiante. Por ello, la UNRC asume el desafío de acompañar el pasaje de la escuela secundaria a la universidad abordando modos de estudiar, aprender, leer y escribir en cada campo de conocimiento, acompañando a los estudiantes a desarrollar estrategias de estudio y habilidades específicas para participar de una comunidad discursiva particular. La lectura y escritura académica constituyen una de las dificultades más frecuentes entre los estudiantes. Por ello, las políticas institucionales de la UNRC se han centrado en la Alfabetización Académica como una estrategia necesaria para la participación disciplinar y discursiva de los estudiantes, prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado desde los primeros años. En este trabajo compartiremos algunas reflexiones que emergen del abordaje realizado por la Comisión Asesora PELPA en el desarrollo de los proyectos Institucionales a lo largo de las convocatorias y la pertinencia de su implementación institucional como respuesta a los desafíos de la AA en las propuestas curriculares durante el recorrido atravesado por la pandemia.

Palabras clave: Políticas institucionales - Alfabetización académica - Innovación curricular - Comisión asesora

Abstract

Curricular innovation in higher education is considered an indispensable action tool to permeate the reality and the challenges generated by the pandemic in the educational field. In this sense, the social commitment of public education is fundamental for the training of critical and reflective professionals able to transform contexts with deep social inequalities. Based on this premise, addressing university entry constitutes a complex issue which requires considering the interrelation of multiple dimensions, which may allow for the access to the institution, the progression through the training process and the successful graduation of each student. That is why, UNRC takes on the challenge of accompanying students in the transition from middle school to university, addressing ways of studying, learning, reading and writing in each discipline and accompanying in the development of study strategies and specific skills to participate in a particular discourse community. In this context, academic reading and writing appear as the most frequent and visible difficulties among students. Considering this situation, the institutional policies at UNRC have focused on academic literacy as a necessary strategy for the participation of the students in the disciplines, and as a priority for the improvement of undergraduate education from the earliest years. In this presentation, we will share some reflections on the work carried out by the PELPA advising committee in relation to the development of institutional projects throughout the last PELPA calls, and the relevance of their implementation to respond to the challenges of developing academic literacy in the curricular proposals at UNRC, in the process affected by the pandemic.

Keywords: Institutional policies - academic literacy - curricular innovation - advising committee

Introducción

Las complejidades del mundo contemporáneo y los desafíos que la pandemia generó en cada territorio y en el campo educativo, en particular, son indisolubles de las propuestas curriculares y los trayectos formativos brindados por la Educación Superior. En este sentido, la innovación curricular se presenta como una herramienta de acción indispensable para permear esa realidad y responder

genuinamente al compromiso social que adquiere la educación pública en la formación de profesionales críticos y reflexivos.

Desde esa premisa, abordar el ingreso a la Universidad constituye una instancia sensible y compleja, que requiere considerar la interrelación de múltiples dimensiones, pedagógicas, socioeconómicas, identitarias, sistémicas, territoriales, culturales, capaces de posibilitar la incorporación a la institución, el tránsito por un trayecto formativo y el egreso satisfactorio de cada estudiante. Es por ello que la Universidad Nacional asume el desafío de acompañar el pasaje de la escuela media a las aulas universitarias abordando de manera particular modos de estudiar, aprender, leer y escribir en cada campo de conocimiento. Así, en la etapa inicial de formación, los estudiantes se encuentran ante la necesidad de desarrollar estrategias de estudio y habilidades específicas que les permitan apropiarse de temas y problemáticas inherentes al campo del saber disciplinar, participando con mayor asiduidad de una comunidad discursiva particular. En este contexto, la lectura y la escritura académica se presentan como una de las dificultades más frecuentes y visibles entre los estudiantes, ante lo cual los equipos docentes se ven interpelados en sus propuestas académicas. Considerando esta situación, las políticas institucionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se han centrado en la Alfabetización Académica (AA) como una estrategia necesaria para la participación disciplinar y discursiva de los estudiantes y, por ende, prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado desde los primeros años.

Asumiendo esta situación, la Secretaría Académica Central implementa desde 2016, convocatorias periódicas a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de las diferentes carreras (PELPA) e invita a los equipos docentes de toda la Universidad a asumir el desafío de abordar la Alfabetización Académica como eje fundamental en la innovación curricular.

Estas convocatorias tienen como objetivo alentar el trabajo interdisciplinar y colaborativo con el propósito de promover la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura en los campos disciplinares. En este sentido, además, la Secretaría Académica de la UNRC creó una comisión asesora interdisciplinaria, con docentes de las distintas unidades académicas, con el fin de brindar el asesoramiento y acompañamiento a los equipos participantes en cada convocatoria. Equipos de diversas asignaturas pertenecientes a las cinco facultades de nuestra universidad han participado en las diferentes instancias, abordando la alfabetización académica desde diferentes perspectivas.

La primera convocatoria (2016) estuvo destinada a asignaturas del primer año de todas las carreras y facultades de la UNRC, con la finalidad de incorporar procesos alfabetizadores como continuidad del trayecto inicial en las actividades de ingreso. Desde la cuarta convocatoria (2019) se incluyeron proyectos en red entre asignaturas de primer año, avalados desde la Secretaría Académica de cada facultad. Estos proyectos dieron lugar a un nuevo modelo denominado PELPA Institucionales, que tiene un rol fundamental en el desarrollo y la inclusión de procesos de alfabetización académica en la innovación curricular de las carreras de las diferentes facultades.

Alfabetización académica: eje prioritario en la innovación curricular en el nivel superior

La innovación curricular en el nivel superior requiere situar en la agenda universitaria propuestas pedagógicas capaces de provocar transformaciones en la enseñanza y desarrollar nuevos conocimientos, dispositivos y prácticas. En este sentido, cobra relevancia una formación docente que promueva y acompañe la innovación curricular entendida como un proceso indisolublemente vinculado a las transformaciones, a las problemáticas educativas y a la construcción de conocimientos disciplinares. La AA se convierte, así, en un eje prioritario, en el que convergen problemáticas curriculares

antes las cuales es necesario la generación de propuestas innovadoras para promover una formación universitaria inclusiva.⁶ Ahora bien, en consonancia con la propuesta formativa mencionada anteriormente, se entiende que la alfabetización académica involucra acciones pedagógicas tendientes a ayudar a los estudiantes a leer y escribir los géneros propios de un campo disciplinar y constituye una mirada transversal. Desde esta perspectiva y siguiendo a Carlino (2013), la alfabetización académica plantea dos objetivos: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (p. 370).

A partir de los aportes de Morales y Cassany (2018), y desde una perspectiva sociocultural, leer y escribir son tareas culturales articuladas esencialmente con el contexto social. Sostienen los autores:

Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. (Morales, O., y Cassany, D., 2018, p. 71).

Llevar adelante estas prácticas de lectura y escritura en cada disciplina en particular resulta sumamente complejo ya que los géneros discursivos se caracterizan por su especificidad y requieren la habilidad para construir significados específicos enmarcados en convenciones y tradiciones disciplinares. Reconociendo esta complejidad, es necesario acompañar a los estudiantes en los procesos de comprensión y producción de textos específicos de sus disciplinas. Lograr el aprendizaje de los géneros discursivos implica otorgar un lugar central a la enseñanza de las particularidades de los textos académicos con un alto nivel de especificidad.

En consonancia con esta perspectiva, Moyano (2017) resalta la importancia de enseñar estas habilidades en la formación universitaria ya que este es el ámbito donde los estudiantes se vinculan con discursos especializados. Asimismo, y en coincidencia con los aportes de Pérez (2018) y Stagnaro (2018), resulta fundamental andamiar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto de las particularidades de cada disciplina.

En la misma línea, los aportes de Carlino (2007) muestran que leer y escribir se consideran prácticas omnipresentes en la educación universitaria, aunque pasan inadvertidas por el hecho de estar naturalizadas, suponen prolongación de habilidades generales aprendidas en el trayecto escolar. Sin embargo, es plausible destacar, tal como lo expresa: “el escribir es pensado como un canal para decir el conocimiento y no como una herramienta epistémica que podría potenciar el aprendizaje” (p.26). En otras palabras, el poder epistémico de la escritura, potencialmente contribuye a conformar, reconstruir y transformar el conocimiento, variable de acuerdo con las prácticas sociales.

Como afirma la misma autora (2013), la importancia del desarrollo de la alfabetización académica en el nivel superior hace visible

la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura, disponga de un tiempo curricular asignado para trabajarlas, permita convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas,

6 A tal fin, entre otras propuestas, y siempre con el impulso de la Secretaría Académica central, en 2021 se dictó un curso de capacitación a cargo de la Dra. Estela Moyano#, destinado a profesores de diferentes disciplinas interesados en enseñar lectura y escritura para favorecer los aprendizajes de contenidos en sus asignaturas, considerando la relevancia del rol del lenguaje en la construcción de conocimiento. Dicha propuesta se centró en el abordaje de diversos géneros cuyo tratamiento resulta vital en el abordaje epistemológico de cada disciplina.

posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por profesores no expertos en ellos (p.360).

Proyectos PELPA institucionales: objetivos y propuestas

En el marco de los proyectos PELPA institucionales, la Secretaría Académica central convoca a las Secretarías Académicas de cada Facultad a impulsar y avalar proyectos sobre lectura y escritura realizados por equipos docentes de asignaturas de los primeros años de carreras de pregrado o grado que trabajen en red interdisciplinariamente, y/o se articulen con otra/s asignatura/s de años posteriores. Como establecen las BASES IV Convocatoria PELPA 2019-2020, que se reiteran en la VI Convocatoria PELPA 2021-2022, los objetivos principales de estos proyectos institucionales son:

- Generar un contexto institucional (en la universidad y cada facultad) adecuado que facilite la *integración de los aspirantes e ingresantes* a las carreras en los primeros años, ampliando y profundizando la *dimensión alfabetizadora* crítica de las disciplinas de los primeros años.
- Alentar un *trabajo interdisciplinar y colaborativo* entre equipos docentes en torno a propuestas pedagógicas de alfabetización crítica en las disciplinas básicas con innovaciones direccionadas a *alentar el inicio y el acompañamiento de los estudiantes en el primero y segundo año de las carreras*.
- Promover la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura crítica (explícita e implícita) en los campos disciplinares que potencien competencias comunicativas y cognitivas para el desempeño de diversas prácticas universitarias.

A partir de estos objetivos, en las últimas convocatorias (2019 y 2022), los proyectos Pelpa institucionales presentados se han centrado principalmente en desarrollar prácticas de lectura y escritura como mediadoras en la integración de los estudiantes de los primeros años a las culturas disciplinares de las carreras de la UNRC. Considerando la importancia del desarrollo de la AA en las diferentes carreras de nuestra universidad, y particularmente de su inclusión en los procesos de innovación curricular, los equipos docentes participantes han planteado diseñar propuestas pedagógicas, inter e intra-cátedras, que promuevan en los estudiantes el desarrollo de competencias para la lectura y escritura de géneros académicos específicos de sus disciplinas, y que estos procesos de alfabetización explícitos puedan ser integrados en los programas de asignaturas y planes de estudio de las diferentes carreras.

Para llevar a cabo estas propuestas, los docentes plantean conformar y compartir espacios de trabajo articulado entre diferentes cátedras/asignaturas y, con las comisiones curriculares de las carreras involucradas en los proyectos, y diseñar secuencias didácticas para la enseñanza de lectura y escritura a partir de las demandas disciplinares de los estudiantes de los primeros años. Las tablas 1 (Convocatoria IV) y 2 (Convocatoria VI) presentan la denominación de cada proyecto, la Facultad a la que pertenece, y la cantidad de asignaturas que participan articuladamente.

Tabla 1: Convocatoria IV - 2019/2020

Proyecto	Participantes
Las prácticas de lectura y escritura universitarias como mediadoras en la integración a la cultura académica para las carreras de Medicina Veterinaria e Ingeniería Agronómica.	11 asignaturas 1er. y 2do. Año Ases. Pedag.
Un abordaje disciplinar e interdisciplinar para profundizar la alfabetización académica en asignaturas del Ciclo Básico de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas.	3 asignaturas 1er. año
La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año.	3 asignaturas 1er. y 2do. año
Lectura y escritura disciplinar en primer año de Ingeniería. Un enfoque institucional.	6 asignaturas - 1er. Año Ases. Pedag. - Tutorías
Hacia la construcción de experiencias de alfabetización académica y profesional en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales	Convocatoria abierta a todas las materias de primer año. Área Ingreso

Tabla 2: Convocatoria VI - 2022

Proyecto	Participantes
El desafío de adentrarse a los campos disciplinares básicos en la universidad: el género académico y las secuencias textuales. (Facultad de Agronomía y Veterinaria)	14 asignaturas 1er. y 2do. año
Elaboración, gestión, evaluación y difusión de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en Ingeniería.	10 asignaturas 1er., 3er. y 5to. Año Ases. Pedag. - Tutorías
Potenciación de las estrategias en la lectura y la escritura para el diseño, desarrollo y evaluación de trabajos para la finalización de las prácticas profesionales y de Licenciatura.	Programa "Potenciar graduación"
La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en el dictado de asignaturas de primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. La importancia de la lectura y la escritura en la construcción del aprendizaje.	6 asignaturas 1er. y 2do. año

Según los objetivos planteados en los diferentes proyectos, los equipos docentes proponen, en primer lugar, la revisión de concepciones y prácticas de enseñanza de los docentes y la creación de espacios intra e inter-cátedras para la elaboración, el análisis y la reflexión de propuestas pedagógicas centradas en la lectura y escritura desde la perspectiva de la AA. Los docentes, además, planifican compartir y revisar las tareas de lectura y escritura que se proponen desde los diferentes espacios curriculares, y ofrecer asesoramiento a los docentes de las asignaturas participantes que necesiten acompañamiento en el diseño de actividades de lectura y escritura a implementar en sus clases. La mayoría de los proyectos institucionales resaltan la importancia del trabajo colaborativo de las

cátedras en la evaluación de las propuestas de AA y su incidencia en el proceso de innovación curricular. Asimismo, las propuestas promueven el trabajo colaborativo en instancias de formación para los docentes de cada facultad, especialmente de las asignaturas participantes en proyectos Pelpa. Esto además se potencia teniendo en cuenta la participación de grupos institucionales de apoyo a la docencia tales como Asesorías Pedagógicas, Tutorías, Áreas de Ingreso, Áreas de Egreso. Desde la especificidad de estos programas se complementan y refuerzan los objetivos expuestos.

Los proyectos presentados en las tablas 1 y 2 también exponen la evolución de las intencionalidades de cada una de las facultades. La Convocatoria IV propicia la implementación de la alfabetización académica desde prácticas genéricas de lectura y escritura asumiendo la responsabilidad de contribuir con la inserción de los estudiantes de los primeros años en el ámbito académico y facilitar su participación en las comunidades disciplinares. En la Convocatoria VI, las propuestas de cada Facultad profundizan estas acciones, atienden a demandas más específicas y abordan particularidades y requerimientos de cada espacio institucional.

El proyecto de la Facultad de Ingeniería se centra en el diseño de materiales didácticos para el abordaje de géneros disciplinares, específicamente en la producción y evaluación de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en diferentes áreas disciplinares. Asimismo, plantea promover estrategias para ayudar a los estudiantes a utilizar estos materiales. La Facultad de Ciencias Humanas articula sus proyectos PELPA institucionales con las propuestas de “Ingreso” en los primeros años y “Potenciar Graduación” en los últimos años de las carreras de grado. Con ambos proyectos se pretende fortalecer el trayecto formativo del estudiante e integrar con las propuestas de AA. La Facultad de Agronomía y Veterinaria se centra en el desarrollo de los géneros específicos requeridos en cada disciplina atendiendo a la transversalidad de las asignaturas involucradas.

Los proyectos presentados también plantean objetivos en relación con los estudiantes participantes. Las propuestas apuntan no solo a promover en los estudiantes el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos disciplinares sino también a favorecer la reflexión sobre sus procesos cognitivos implicados en la apropiación de los contenidos disciplinares.

Reflexiones de los docentes acerca de la implementación de los proyectos institucionales PELPA

Las instancias de socialización entre los equipos docentes favorecen procesos reflexivos que permiten dar cuenta de las decisiones asumidas en la enseñanza. En este sentido, los docentes responsables de los proyectos PELPA reflexionaron sobre la implementación de sus propuestas en el marco de un encuentro institucional. Las conclusiones de los profesores giran en torno a las debilidades vinculadas a la tarea docente y a las de los estudiantes, como así también a las estrategias para abordar las dificultades planteadas. En cuanto a las debilidades en el contexto de enseñanza, los docentes manifiestan dificultades para articular las actividades de enseñanza de lectura y escritura planteadas en los proyectos con las actividades curriculares propuestas en el marco de sus asignaturas. Además, señalan problemas para coordinar tiempos y líneas de acción al interior de los equipos de trabajo debido a la escasa disponibilidad y/o administración del tiempo para el desarrollo de las actividades alfabetizadoras. Los docentes además expresan dificultades para planificar y realizar el seguimiento de estas actividades, ya que enfatizan que, si no son solicitadas con carácter obligatorio, muy pocos estudiantes las realizan. Reconocen que es difícil acompañar el proceso de aprendizaje de la escritura y realizar un seguimiento individual y escrito debido a la cantidad de alumnos. Algunos docentes resaltan también la complejidad de enseñar géneros textuales en diferentes carreras (informes finales, monografías, entre otros) y, específicamente, las particularidades lingüísticas y discursivas propias

de cada texto disciplinar. Ante este problema, destacan la necesidad de continuar con instancias de formación en AA, tales como cursos sobre estrategias para la enseñanza de diferentes géneros académicos, y para la evaluación de las tareas escritas, entre otras.

En relación con las debilidades vinculadas a los procesos de aprendizaje, los docentes advierten la persistencia en los problemas de los estudiantes para interpretar consignas y elaborar respuestas acotadas en las producciones textuales realizadas. En este contexto, señalan las dificultades de los estudiantes para adaptarse a la presencialidad plena, luego de dos años de trabajo virtual. Además, observan compromisos dispares en relación con las tareas escritas grupales, a pesar de la disponibilidad de recursos tecnológicos para el trabajo colaborativo.

Con respecto a las estrategias para abordar las dificultades mencionadas en dicho encuentro, los docentes destacan la importancia de articular los proyectos alfabetizadores con las actividades en el nivel secundario. Coinciden en continuar realizando cursos de formación relacionados con el desarrollo de la AA, con la participación de asesores en el área de lengua que acompañen en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. En cuanto a la planificación de las asignaturas, los docentes sugieren incorporar las estrategias de alfabetización académica como contenidos de los programas de las materias. Particularmente, acuerdan en la necesidad de trabajar colaborativamente y consensuar entre los equipos docentes de diferentes asignaturas que enseñan los mismos géneros, estrategias de abordaje de textos modelos. Consideran relevante proponer textos breves para facilitar el acompañamiento de las actividades, y socializar las producciones de los estudiantes. De esta manera, advierten que la instancia de coevaluación contribuye a la reflexión sobre los procesos cognitivos que llevan adelante los estudiantes en la apropiación de los contenidos disciplinares. Finalmente, destacan la importancia de continuar generando espacios de reflexión y trabajo interdisciplinario.

Consideraciones finales: Propuestas innovadoras en diálogo con el fortalecimiento de la formación docente

A partir del recorrido trazado hasta aquí, es posible advertir que los proyectos Pelpa Institucionales constituyen una sólida línea de trabajo desde el interior de la diversidad de equipos docentes que integran unidades académicas de la UNRC. Los mismos dan cuenta de propuestas pedagógicas que progresivamente y de manera articulada fortalecen prácticas docentes centradas en el mejoramiento de la alfabetización académica. Dichos equipos reconocen que propiciar un abordaje disciplinar en estrecha relación con actividades alfabetizadoras, mejora los procesos de aprendizajes y predispone a los estudiantes a una participación más activa y comprometida con la construcción de conocimientos. En este sentido, también los profesores advierten la construcción de un modo de ser docente que propicia el aprendizaje activo y da señales de una práctica comprometida con el trayecto académico del estudiante universitario. Esto lo inscribe en el camino de una formación continua que incomoda e interpela prácticas profesionales, a la vez que se define abierta a la reflexión y a la investigación educativa.

Cobra relevancia, entonces, fortalecer políticas institucionales que centralicen la discusión respecto de esa formación docente en diálogo permanente con propuestas de innovación curricular superadoras, capaces de trascender la escisión teoría -práctica en pos de una dinámica de retroalimentación. En otras palabras, la implementación de los proyectos PELPA Institucionales permite valorar hasta aquí transformaciones educativas a través de una mirada dialógica entre la lógica disciplinar y las propuestas alfabetizadoras, entre los géneros discursivos portadores de saberes y los procesos de lectura y escritura académica. Es así que resulta necesario reflexionar y propiciar la

comprensión de los géneros como producciones sociales, no inmutables, permeables a las transformaciones de la actividad organizativa humana. Respecto de la clave de los géneros en el aprendizaje y la enseñanza de propuestas alfabetizadoras, la exposición a buenos ejemplos y prácticas reflexivas sistemáticas demuestran mejoras en la enseñanza y en los procesos de comprensión y construcción de conocimientos disciplinares. Entender de manera transversal la articulación de conocimientos, prácticas y dispositivos seguirá potenciando, entonces, trayectos formativos colaborativos, más sólidos y de calidad.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2007). “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?” en *Cuadernos de Psicopedagogía*, No. 4, pp. 21-40.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después” en *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 57, pp. 355-381.
- Morales, O., y Cassany, D., (2018). “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos” en *Revista Memoralia*, 5, pp. 69-82.
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*. Recuperado de: <https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Pérez, I. G. (2018). “Leer en la universidad” en Natale, L. y Stagnaro, D. (org.)(2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stagnaro, D. (2018). “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura” en Natale, L. y Stagnaro, D. (org.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Géneros, estrategias y desafíos en la escritura académica de las prácticas profesionalizantes en la FES, UPC

Cecilia Aldao¹, Daniela Ivana Kowszyk² y María Juliana Perrone³

Resumen

El presente trabajo se inscribe en una indagación realizada desde el Programa de Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”, acerca de lo que se escribe en el campo de las Prácticas profesionalizantes en carreras de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba. El propósito residió en identificar qué se escribe, cómo se escribe y qué se enseña en relación a prácticas de escritura ligadas a discursos disciplinares particulares. El estudio recupera las voces de los profesores de las diferentes Prácticas que se dictan a lo

1 Cecilia Aldao: Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. en educación especial y maestranda en investigación educativa. Prof. en diferentes unidades curriculares en la carrera del profesorado universitario de educación especial de la UPC. Miembro del Programa de Alfabetización académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”. FES-UPC; cecilia.aldao@upc.edu.ar

2 Daniela Ivana Kowszyk: Lic. en Psicopedagogía y Magíster en Educación y Universidad. Prof. de Lectura y escritura académica en la carrera Lic. en psicomotricidad de la UPC. Miembro del Programa de Alfabetización académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”. FES-UPC; danielakowszyk@upc.edu.ar

3 María Juliana Perrone: Lic. en Psicomotricidad, Esp. en Estimulación temprana, Maestrando en Educación para profesionales de la Salud. Profesora en diferentes unidades curriculares de la Licenciatura en Psicomotricidad de la UPC. Miembro del Programa de Alfabetización académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”. FES-UPC. julianaperroen@upc.edu.ar

largo de la trayectoria formativa, quienes se expresaron a través de encuestas y/o entrevistas grupales efectuadas durante el año 2021.

Las prácticas y los géneros adquieren diferentes características según se trate de las siguientes Licenciaturas: Psicomotricidad, Psicopedagogía, Pedagogía social o bien del Profesorado Universitario de Educación Especial; como así también de los límites entre áreas de conocimiento, que, dependiendo de las tradiciones, objetos de estudio, etc. se plasman en las prácticas de escritura. De este modo, el estudiante podrá pertenecer a la comunidad académica, en la medida que adquiera las competencias discursivas que le permitan apropiarse, interpretar, discutir y formular aquellos nudos conceptuales de su campo disciplinar. Estas competencias comprenden (Castelló, 2009) el concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento; conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos, escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia.

Palabras clave: Escritura académica - Alfabetización - Prácticas profesionalizante - Géneros discursivos - Formación universitaria.

Abstract

The purpose of the present work was to identify what is written, how it is written and what is taught in relation to writing practices connected to disciplinary discourses. The study recovered the voices of the teachers of the different Practices that are dictated throughout the training trajectory, who expressed themselves through surveys and/or group interviews carried out during the year 2021. We allude to writing practices situated disciplinarily, as they are written around a given academic environment, which involves prototypes of idiosyncratic thinking and writing . They constitute social practices associated with the «institutional and academic organization of disciplines and epistemological frameworks, both theoretical and methodological, that characterize them including socially consensual ways of building, negotiating and communicating knowledge in higher education and professional scientific contexts» .

In this way, the student will be able to belong to the academic community, to the extent that she/he acquires the discursive competences that allow her/him to appropriate, interpret, discuss, and formulate those conceptual ties on her/his disciplinary field. These competences include the conception and use of writing as a tool for learning and thinking, to know and regulate the activities involved in the process of composition of academic texts, to write from and for a discursive community of reference. Neither the choice of certain textual typologies is a neutral decision nor the strategies and conditions that are generated for academic writing at higher levels. We ask ourselves in what sense these writing practices are aimed at enabling experiences in which the future professional can transform knowledge -distancing himself/herself from positions related to the mere transmission of what others say uncritically, diluting himself/herself as an «intellectual» subject and therefore moving away from a reflective and critical work in relation to knowledge.

Keywords: Academic writing - Literacy - profesional practices - discursive genres - University education

Introducción

“Escribir es haber tomado un rumbo que lleva consigo el eco, el silencio persistente de otros rumbos: ¿qué ha sido de la vida con la escritura, que hubiera sido de la vida sin ella?” (Skliar, C. 2019, p.135)

La calidad de las prácticas de estudio y de las producciones de los y las estudiantes universitarios y universitarias, constituye desde hace tiempo una problemática relevante puesto que va ligado, entre otros aspectos, a la posibilidad de transitar y egresar de las instituciones de nivel superior. Situar a la alfabetización académica como una problemática curricular que pretende atravesar la formación universitaria en distintas carreras, en este caso pertenecientes a la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), resulta una prioridad sostenida por esta casa de altos estudios, en el marco de su compromiso para “promover políticas de inclusión educativa con énfasis en las estrategias de ampliación del acceso y fomento a la permanencia, a la graduación y egreso de los estudiantes” (Plan de Desarrollo Institucional, UPC, 2021-2026, p.10).

De este modo, la FES (UPC) asume claramente el desafío de gestar una propuesta innovadora tendiente a fomentar mayor calidad e inclusión en el tránsito por la universidad, habilitada justamente por la posibilidad de transversalizar la alfabetización académica; política educativa que adopta el Programa de Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende”, que desde sus inicios, en el año 2016, se ocupa de acompañar las prácticas de enseñanza y aprendizaje disciplinar atendiendo a la situacionalidad de cada carrera.

El acompañamiento de manera especial a los y las profesores, alude a una postura epistemológica ligada a la construcción de saberes de manera compartida, entendiendo que la formación de formadores se vuelve crucial en procesos de innovación curricular. Este acompañamiento supone que las acciones realizadas desde el Programa de Alfabetización Académica están diseñadas de tal manera que se consideran las particularidades de las prácticas discursivas de cada uno de los campos disciplinares, contemplando entre otros aspectos, tanto los programas de estudio de las carreras, sus perfiles profesionales, como las propuestas de cátedras y el modo en que son implementadas por los equipos docentes.

La creación del “Programa de Alfabetización Académica”. Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende” (Resolución Decanal. N° 0098/2018) en una universidad que se constituye también hace poco tiempo⁴ recupera una tradición teórico-metodológica ligada a un campo de estudio e intervención que aborda el estrecho vínculo entre la producción escrituraria y el aprendizaje en distintas disciplinas, de sus formas de pensar o razonar, de las teorías, paradigmas y problemáticas que encierra cada una de ellas, recuperando el papel crucial de la función epistémica de la escritura.

En el marco de este contexto institucional y conceptual, el presente trabajo recupera una indagación realizada en torno a lo que se escribe en el campo de las *prácticas profesionalizantes* en carreras de la Facultad de Educación y Salud de la UPC.

El propósito de dicha indagación, residió en identificar qué se escribe, cómo se escribe y qué se enseña en relación a prácticas de escritura ligadas a discursos disciplinares particulares. El estudio

⁴ La Universidad Provincial Córdoba fue creada en el año 2007 durante la primera gobernación de José Manuel de la Sota, sancionando el 11 de abril de ese año la Ley de creación N.º 9375. La misma se constituyó sobre la base de ocho institutos de formación docente de larga trayectoria. La Facultad de Educación y Salud en su formato actual se creó en el año 2018. El pasaje de formas institucionales de nivel superior no universitario hacia formas universitarias, ha traído como consecuencia nuevas demandas y exigencias en relación no sólo a la formación de los estudiantes, sino también a lo que se considera propio de la docencia universitaria.

recuperó las voces de los profesores de las diferentes *prácticas* que se dictan a lo largo de la trayectoria formativa, quienes se expresaron a través de encuestas y/o entrevistas grupales efectuadas durante abril y junio del año 2021.

El estudio aborda un trabajo de indagación dialogada cuyo propósito residió en valorar y resignificar a la escritura en procesos de enseñanza y aprendizaje de los espacios de *prácticas*, con el propósito de plantear innovaciones curriculares que atraviesen los procesos de lectura y producción escrituraria en dichos espacios.

En una primera instancia compartimos algunas referencias conceptuales que fundamentan, desde un marco teórico epistémico, el trabajo que nos convoca en el acompañamiento a profesores y estudiantes en formación dentro de la FES; en un segundo momento, presentamos la sistematización de lo que se escribe en cada práctica y damos cuenta de las dificultades y estrategias de intervención que mencionan los y las profesores/es. Por último, planteamos algunos interrogantes y desafíos para continuar sosteniendo el abordaje de la escritura académica en términos de una necesaria innovación que continúe atravesando las propuestas pedagógicas de los distintos equipos de prácticas.

Una mirada compartida desde nuestro equipo de trabajo: algunas conceptualizaciones.

La escritura es una herramienta comunicativa esencial para la construcción del conocimiento, gracias a la cual se accede al conocimiento, la producción y la comunicación con otros miembros de la comunidad de la que se participa. En este sentido, Arnoux (2006) reconoce una doble dimensión de la escritura: por un lado, refiere a su aspecto comunicativo, mientras que, por el otro, advierte sobre una mirada más general, valorándose como herramienta semiótica privilegiada para las operaciones mentales.

Al escribir se organizan las ideas, se las registra, extendiéndose, de esta manera la memoria y posibilitando su permanencia en el tiempo. Al decir de Carlino (2006) “la escritura sirve para representar información, es decir para configurar ideas: al escribir, se trabaja con el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles” (p. 9). A través de la escritura lo pensado se materializa en el papel permitiendo volver a retomar, pensar y repensar, una y otra vez, tantas veces sea necesario. Esta posibilidad de permanencia, contrario a lo efímero de la oralidad, permite que un lector tome contacto con lo escrito en cualquier lugar y momento sin necesidad de la presencia del propio escritor. Los estudios de Flower y Hayes (1996) han sido un gran aporte a la comprensión de la composición escrita, ellos conciben a la escritura como un proceso cognitivo, donde las principales unidades que lo componen son procesos mentales elementales. En línea con ello, Camps Mundó y Castelló Badía (2013) advierten que el proceso de composición escrita no “es un proceso lineal, en el sentido que una fase es previa a la siguiente en un orden estricto, sino que todos los subprocesos están estrechamente interrelacionados, es recursivo” (p. 18).

Los procesos de los que hablan Flower y Hayes (1996) podrían resumirse en: la planificación, traducción y examen - revisión. La planificación implica la representación interna del conocimiento que se utilizará durante la escritura, constituida por una red de ideas, recuperadas desde la memoria a largo plazo del escritor. Progresivamente estas ideas se van organizando a través de la identificación de categorías, subordinación de unas ideas a otras, en un proceso complejo, teniendo en cuenta los objetivos y el problema retórico previamente planteado. En esta etapa se comienzan a delinear cuestiones que guiarán el proceso de escritura, se define claramente el tema, los objetivos y el destinatario del escrito.

La traducción, puesta en texto o textualización, constituye el momento de pasar las ideas al papel, al lenguaje visible, atendiendo a las exigencias propias de la lengua escrita. Es la instancia en la que empiezan a circular borradores. El texto se irá modificando a lo largo de todo el proceso de escritura en búsqueda de pertinencia, claridad y coherencia. Este proceso implica una permanente reorganización de ideas, considerando los contenidos disciplinares abordados, los conocimientos del género o tipo de texto a escribir y los esquemas de pensamientos de quien escribe.

La revisión o evaluación es el momento a través del cual el escritor controla lo escrito, revisando el proceso. Este proceso de revisión puede ocurrir en cualquier momento, como, por ejemplo, en la instancia de planificación, ya que estos procesos no siguen un orden secuencial, establecido previamente, sino que son recursivos. Recursivamente el escritor vuelve sobre el contenido y sobre la forma de su texto, regresa sobre los saberes disciplinares que está explicitando, desarrollando, articulando, pero también sobre las herramientas de escritura que le permiten cumplir de la mejor manera con su propósito, atendiendo a las condiciones de la situación comunicativa desde la que circunscribe su escrito.

Es en este proceso que se aprende acerca de la disciplina como también sobre la práctica escrituraria, a partir de la autorevisión y revisión de otros que van leyendo borradores desde un lugar de cierta exterioridad respecto de esa escritura (ya sean pares o docentes). Este proceso permite así una tarea de reelaboración cognitiva que brinda al escritor, no solo la posibilidad de reestructurar sus conocimientos y esquemas conceptuales en relación al tema sobre el que se escribe, sino también la posibilidad de mejorar sus conocimientos discursivos.

Indagación de prácticas escriturarias en los espacios de prácticas profesionales

Lo que se escribe: diversidad de textos para variadas tareas y propósitos

Compartimos aquí, la sistematización de algunos de los ejes de la indagación efectuada, que estuvieron en torno a tres grandes categorías: qué se escribe (aproximaciones a tipologías textuales), a partir de qué estrategias de acompañamiento y/o consignas de escritura y qué dificultades/desafíos se identifican. Esta indagación se efectuó a través de entrevistas en profundidad y encuestas a los diferentes equipos de cátedra, lo cual permitió organizar la información por carrera y contemplar las diferentes prácticas profesionalizantes que se ubican en cada año de cursado.

Cabe decir que, al finalizar con la indagación, se confeccionó un informe general que se compartió a cada dirección de carrera y se realizaron reuniones convocando a todos los profesores para un intercambio reflexivo. Esta decisión se consideró oportuna porque permitiría a cada carrera, a cada equipo de cátedras, en este caso de las *prácticas*, alcanzar una perspectiva longitudinal, observando las particularidades que van desde los primeros a los últimos años de una misma carrera, al tiempo que mirar el quehacer de otras carreras. Se pudieron percibir situaciones que resultaban transversales a algunas o a todas las *prácticas* e identificar los rasgos que hacen a la especificidad de las lógicas disciplinares.

Las reuniones con y entre profesores permitió conversar, reflexionar y proyectar nuevas oportunidades para seguir considerando la problemática de la escritura en el seno de la planificación didáctica y de la implementación de estrategias de enseñanza que promuevan procesos de producción textual de calidad.

Las carreras y prácticas involucradas fueron: Profesorado Universitario de Educación Especial: Práctica I, II, III, IV y de Nivel Superior; Licenciatura en Psicomotricidad (incluyendo sede Río

Cuarto): Prácticas I a V; Licenciatura en Psicopedagogía: Práctica I a V y Licenciatura en Pedagogía social: Práctica I a IV.

A continuación, plasmamos los diversos escritos cuya presencia pudimos identificar en cada *práctica* de las cuatro carreras. Con la finalidad de respetar lo que los y las profesores/as fueron señalando, nos permitimos cierta dispersión en la manera de enunciar lo que se escribe. No obstante, y siguiendo parte de la categorización que proponen algunos autores (Galvalisi, Novo Rosales, 2004; Camps Mundó y Castelló Badía, 2013), podemos decir que los escritos que se mencionan pueden categorizarse, si bien no todos, de la siguiente manera: textos académicos ligados a la comunicación y difusión del conocimiento: pósteres, ponencias, proyectos de investigación; Escritos que se vinculan a tareas específicas de aprendizaje: parciales, respuesta a guías de estudio o de lectura, resúmenes, síntesis; Textos correspondientes a la profesión particular de cada carrera: informes diagnósticos, bitácoras, narrativas de observaciones, registros, crónicas, entrevistas, talleres y proyectos de intervención; Textos que permiten la expresión de opiniones y la comunicación/organización del trabajo académico o de estudio: chat, escritura en foros, textos destinados a expresar las propias ideas.

Las producciones escritas y los géneros, van adquiriendo diferentes características o matices según las carreras. Esto pone de evidencia la existencia, por momentos, de límites entre áreas de conocimiento, que, dependiendo de las tradiciones, objetos de estudio, etc. se plasman también en las prácticas escriturarias. Desde la perspectiva constructivista se considera que la escritura está inherentemente situada en contextos culturales, históricos e institucionales (Wertsch y Toma, 1995) De acuerdo a ellos, la construcción de conocimiento y la adquisición de habilidades escriturales están entramadas en las actividades, en prácticas culturales, configuradas tanto por contextos tanto físicos y sociales en los que la escritura se transforma en herramienta intelectual, lingüística y social.

Obstáculos y desafíos en las diferentes carreras.

En cuanto a las *dificultades en la producción escrita*, encontramos ciertas similitudes en lo que señalan los profesores de las diferentes carreras. Sin dejar de mencionar algunos problemas vinculados a la puntuación, sintaxis e incluso ortografía, las dificultades que se señalan con mayor énfasis hacen referencia a la coherencia entre las ideas, así como a la apropiación y uso preciso de lenguaje técnico. A continuación, damos cuenta de cuestiones textuales que hacen alusión a la construcción de textos académicos propiamente dicho y a escritos inherentes a la profesión, como es el caso por ejemplo de la elaboración de informes. Así, algunas de estas dificultades refieren a: - Problemas en la citación de autores: falta de cumplimiento con las pautas formales en la elaboración de citas y referencias bibliográficas, escasa actitud crítica frente a los textos que se leen, tomando sus ideas sin citarlos, abundancia de la voz de los autores que inclusive se toma como propia (se advierte “corte y pegue” de las fuentes consultadas). - Problemas al momento de la conceptualización ya que se observa un exceso en la reproducción textual de los autores. Inconveniente para adoptar el papel de escritores, “asumir una voz propia”, establecer diferencias entre la opinión personal y la voz del autor. - Dificultades para relacionar las diferentes fuentes bibliográficas, arribar a un encuentro, un diálogo entre los referentes teóricos. - La escritura de textos argumentativos, ya que los mismos contienen solo descripción de situaciones o hechos, pero no un análisis. La articulación de conceptos con situaciones de la práctica constituye una tarea costosa. - La presentación de los escritos suele carecer de organización, no es posible identificar las diferentes partes del mismo; el escrito es una sucesión de ideas sueltas. - Durante el trayecto subsisten dificultades en identificar diferentes estilos/géneros de escritura académica. - Dificultades en la presentación formal de los documentos escritos.

Por último, recuperamos expresiones que nos permiten advertir la particularidad de remitir a la propia experiencia en un texto escrito cuando se transita por una práctica, cuando de lo que se

trata es hacer un texto capaz de transmitir lo propia vivencia y, desde allí, construir conocimiento profesional: “*En los escritos temáticos la dificultad es plasmar aquello que hace pregunta en la práctica, trascender la mera experiencia y escribir a partir de ella*”. Aparecen dificultades en “*escribir sobre sí mismo, sobre la vivencia y el pasaje a la experiencia*”.

Finalmente, los y las profesores/as remiten también a cuestiones ligadas al proceso de escritura como la falta de lectura y del ejercicio de releer y reescribir, así como dificultades para pensar en el destinatario del escrito. Advertimos además que los obstáculos mencionados, no sólo se repiten en las distintas carreras con pequeños matices, sino que aparecen incluso en los últimos años de la carrera.

En relación a las *estrategias* que los y las profesores/as llevan adelante, encontramos que en muchos casos, los docentes y equipos de cátedra, van construyendo modos de intervención emergentes de la situación que cada grupo de estudiante presenta en relación a los procesos de escritura. En este sentido, advertimos que algunas de estas intervenciones están más planificadas de antemano que otras.

Para implementar las intervenciones, nos encontramos con *dispositivos de acompañamientos* tanto individuales como grupales, en pares o tríos de estudiantes, a partir de los cuales se ofrecen espacios de reflexión sobre la temática de la escritura y las modalidades o pautas de la misma. En estos espacios se ofrece bibliografía y consignas que posibilitan ampliar, mejorar y rediseñar los escritos académicos. En este marco, en algunas prácticas se alude a:

- Espacios de tutoría individuales o colectivas para monitorear las producciones
- Parejas pedagógicas: este dispositivo consiste en pares de trabajo de estudiantes que se acompañan desde comienzo de año durante todo el proceso de cursada de la práctica; es un dispositivo conformado para el acompañamiento reflexivo de sus propias prácticas, posibilita la construcción colaborativa de saberes, como así también el sostenimiento mutuo.
- La organización de grupos de diferentes niveles de producción en pos de un enriquecimiento e intercambio entre los mismos estudiantes, a partir de un “proceso retroalimentación”

En cuanto a las *intervenciones que puntualmente orientan los procesos de escritura*, encontramos que: Algunos equipos de cátedra, ofrecen *consignas de escrituras* con bastantes días de anticipación, incluyendo encuentros en donde se da a conocer, en palabras de los entrevistados, la “*metodología del proceso de escritura*”. Posteriormente se solicitan revisiones y profundización en la escritura. Se prevén guías para la producción escrita.

Se evidencian *estrategias peculiares de las prácticas* orientadas a diferenciar aspectos teóricos, de otros que remiten a la realidad observada (ya sea de manera directa o mediada por algún dispositivo como la visualización de videos) para finalmente recuperar las propias vivencias. En palabras de una de las profesoras: “*comienzo con consignas más teóricas para acercarlos al material y luego otras consignas que articulan con algún video, alguna viñeta⁵ para después pasar a las situaciones de práctica, haciendo ejercicios previos*”. Otro de los docentes alude a la orientación de la elaboración de infor-

5 *Viñeta clínica o educativa*: Recurso metodológico utilizado en diferentes formaciones universitarias y de posgrado con el objetivo de organizar, comprender, reflexionar e integrar los contenidos y competencias para la adquisición e interrelación teórico práctico en determinado tema o situación.

mes que articulen las categorías propias del espacio, con las observaciones que los estudiantes van haciendo: “*en la consigna se comparten algunos ejemplos de cómo poder articular las palabras de ellos con las observaciones del campo y los conceptos teóricos*”. Una estrategia inherente también a la modalidad pedagógica de las prácticas es lo que han denominado “un modelo con colores”, en las que el propósito es ver “*qué parte del texto responde a los autores, qué parte del texto es producción propia de articulación entre el autor y la observación, y qué parte es cita*”.

En el marco de los textos específicos que se solicitan durante las prácticas, se hace presente la producción de *bitácoras*⁶ *individuales y colectivas*. El cuaderno de bitácoras es un recurso formativo en la educación universitaria que se utiliza para convertir al mundo de las emociones en un elemento fundamental de la formación profesional.

En el marco de la formación, la bitácora articula la estructura académica con la estructura semántica experiencial dentro del aula. “*Pretendemos que nuestros estudiantes construyan conocimientos con un sentido personal, siendo éste el principal objetivo de la bitácora*”, explica una docente. Se trata de una herramienta que favorece la reflexión significativa y vivencial, que recoge información, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones, que proporcionan información sobre la vida mental y emocional, por lo que contribuye al desarrollo profesional y socio personal de los estudiantes

En los procesos de escritura se suele ofrecer a los estudiantes *modelos textuales* de lo que tendrán que escribir, por ejemplo, de informes propios, diferenciándolos de otros textos como los proyectos de intervención. Esta es una de las vías para facilitar la elaboración de informes diagnósticos, además de conceptualizar la noción de diagnóstico. Para la escritura de proyectos de intervención también se propone el modelo textual (en donde aparecen los actores, problema, etc).

Los *documentos de google drive*, facilitan la escritura compartida profesores-estudiantes y promueve la revisión entre pares en función de lo que los estudiantes van produciendo.

Cabe destacar por último que la Facultad de Educación y Salud lleva adelante desde hace unos años, las “Jornadas de práctica” durante el mes de octubre; un evento académico que desencadena la producción de escritos, tales como ponencias, generalmente para los últimos años y pósteres para los primeros. Vale destacar la significatividad de este evento puesto que coloca a los equipos de prácticas junto a sus estudiantes ante la tarea de responder a pautas de producción escrita académicas bien específicas, que impulsa un trabajo de elaboración textual planificado y revisado, al tiempo que promueve el abordaje de la oralidad académica y el diseño de presentaciones visuales.

Es habitual que los textos que se solicitan para estas Jornadas, operen también como importante documentación que permite no sólo socializar los saberes al interior de las *prácticas*, sino también, apelar a ellos como instancias finales de evaluación.

Algunas preguntas y estrategias para seguir anidando la escritura académica

A partir de la indagación efectuada surge el reconocimiento de vacancias, preguntas y los desafíos actuales en materia de escritura expresadas desde las voces de los y las profesores/as de las diferentes *prácticas* profesionalizantes de la FES. Está claro que los estudiantes no llegan a las instituciones con los saberes y prácticas esperados desde la institución universitaria. La tarea de enseñar, acompañar y andamiar se vuelve apremiante si de lo que se trata es de alojar a las trayectorias estudiantiles.

6 Bitácora según el diccionario español de la Real Academia Española, es el “libro en que se apuntan las incidencias de la navegación”, constituye una especie de armario al lado del timón donde se guarda la brújula y la bitácora, en la cual el capitán anota diariamente la travesía realizada.

En este sentido aparece claramente identificado *el qué*, sin embargo, no resulta con igual claridad *el cómo hacerlo*. Algunas preguntas que *interpelan* a nuestro programa se orientan a pensar ¿Cómo acompañar a los equipos de cátedra para que a su vez estos logren algunas respuestas a sus desafíos? ¿Qué estrategias pueden recuperar de otros colegas para poner en diálogo saberes “entre disciplinas”? En este punto volvemos a mirar nuevamente el título de la ponencia: *Géneros, estrategias y desafíos en la escritura académica en la FES* para reconocer el camino transitado y proyectar nuevas oportunidades que habiliten el sostenimiento de la escritura “acompañada” en el marco de innovaciones curriculares promovidas desde el Programa de Alfabetización Académica.

Se asume que la escritura en cada cátedra requiere de diversas metodologías, estrategias didácticas y por lo tanto es objeto de la intervención docente en el marco de cada comunidad discursiva. En este contexto desde el Programa de alfabetización académica, ofrecemos encuentros de intercambio, talleres, capacitaciones con otros profesionales que ayudan a profundizar sobre las características de las tipologías textuales (taller de producción de pósters y ponencias). Estos espacios cobran relevancia en cada nueva Jornada de Práctica. El material construido en estas instancias se constituye en insumos valiosos que se guardan en el aula virtual del Programa de Alfabetización Académica, desde donde se comparten. En los últimos tiempos las consultas y observaciones sobre estos dispositivos han crecido de una manera significativa, logrando niveles de apropiación interesante para los profesores y profesoras de la FES.

Los discursos profesionales de las cuatro carreras se construyen entre una trama explicativa/interpretativa y otra normativa/prescriptiva, dado que tienen un interés por conocer pero también intervenir en las situaciones con una determinada direccionalidad. El programa acompaña a partir de la pregunta para pensar en la palabra dicha y/o escrita, como forma de intervención y para reflexionar sobre los textos respetando la problemática conceptual de cada campo disciplinar y profesional. Esto refiere al acompañamiento como espacio para pensar con otros/as y pensar a otros/as (Nicastro y Greco, 2012). Es quizá uno de los mayores logros del programa la construcción participativa de espacios para llevar adelante este pensar con otros y otras. Espacios que están a disposición y espacios que son demandados. Asumimos esta tarea a partir del reconocimiento de esos innumerables otros que nos precedieron, los que dejaron huellas, estilos y formas según el tiempo que les tocó. “Ningún pensamiento es posible sin la procedencia de otros sujetos pensantes, sin la preexistencia de formaciones colectivas del pensamiento sobre las que el sujeto podrá apoyarse.” (Kae, en Nicastro y Greco 2012, p.p. 106-107). Es por ello que luego de esta indagación fué necesario generar momentos de encuentro para pensar con otros y poner en valor las voces reflexivas de los colegas.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos Instrumentos.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013) La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Volumen 11 (1) pp. 17-36.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, pp 1-12. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>

- Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en educación de la UdeSA. Documento de trabajo N°19. Universidad de San Andrés.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En Pozo, J y Pérez Echeverría, M. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Morata
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Asociación Internacional de Lectura.
- Galvalisi, C., Novo. M. y Rosales, P (2004) *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Navarro, F. (2018). Introducción: Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académica. En Navarro, F y Aparicio, G. (coord), *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad* (pp 13-24). Universidad Nacional de Quilmes.
- Nicastro, S. y Greco, B (2012) *Entre Trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de Formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2019) *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres/ 1ª ed. 6ª reimp* . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Wertsch, y Toma (1995) en Rodrigo y Cubero (1998) en Rosario Cubero: *Texto perspectiva Constructivista. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (2005).

Documentos consultados

- Plan de Desarrollo Institucional, Universidad Provincial de Córdoba (2021-2026).
- Resolución Decanal N° 0098/2018, Universidad Provincial de Córdoba.

La implementación de las TIC en la modalidad bimodal de enseñanza del inglés con fines específicos en el nivel superior

Natalia Bersano¹ y Gabriela Weht²

Resumen

El objetivo de esta ponencia es mostrar los beneficios y los aspectos a mejorar que se derivan del regreso a la presencialidad bajo una modalidad bimodal tras la pandemia del COVID-19. Nos concentraremos en el módulo de lectocomprensión del inglés que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En primer lugar, haremos una descripción del contexto y del proceso de adaptación enseñanza de la asignatura en el periodo post pandemia. En segundo lugar, nos referiremos a las actividades de gamificación y aprendizaje colaborativo que se implementaron en las prácticas áulicas las cuales incrementaron notablemente la motivación del alumnado. Para ampliar este aspecto, discutiremos la implementación de actividades interactivas, particularmente cuestionarios en línea gamificados como *Quizizz*; la elaboración de un glosario colaborativo con términos especializados; y, por último, los beneficios de la comunicación a través de foros. En tercer lugar, mostraremos una secuencia didáctica que ilustra cómo la inser-

1 Natalia Bersano: Prof. de Lengua Inglesa y Esp. en Didáctica de las Lenguas Extranjeras; Prof. Asistente con dedicación semiexclusiva en el módulo de lectocomprensión del inglés; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba; natalia.bersano@unc.edu.ar

2 Gabriela Weht: Prof. y Traductora de Inglés; Prof. Asistente con dedicación semiexclusiva en el módulo de lectocomprensión del inglés; Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Córdoba; gabriela.weht@unc.edu.ar

ción de las TIC en las prácticas áulicas nos permitió potenciar los procesos de lectocomprensión e involucrar a los alumnos en experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos construyeron el conocimiento. Luego, compartiremos los resultados de una encuesta que nos permitió visualizar el impacto de las TIC en los procesos de comprensión lectora y las reacciones de los estudiantes. La presentación finaliza con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de esta modalidad mixta, su impacto en el diseño curricular y sus aportes a los estudiantes como futuros profesionales.

Palabras clave: Inglés con fines específicos- Gamificación- Aprendizaje colaborativo-Modalidad bimodal.

Abstract

This presentation aims to show not only the benefits but also the aspects to improve that derive from the return to face-to-face teaching under a hybrid modality after the COVID-19 pandemic. We will focus on the English reading comprehension module delivered every semester at the Faculty of Economic Sciences of the National University of Córdoba (UNC). First, we will make a description of the context and the adaptation process within the framework of a mixed modality. Secondly, we will refer to the gamification and collaborative learning activities that were implemented in the classroom practices, which markedly increased the students' motivation. To expand on this aspect, we will discuss the implementation of interactive activities, particularly gamified online questionnaires such as *Quizziz*; the development of a glossary with specialized terms in a collaborative way and its impact on the internalization of specialized vocabulary; and, lastly, the benefits of communication through forums. Thirdly, we will showcase a learning unit that illustrates how the insertion of ICT in classroom practices allowed us to enhance reading comprehension processes and involve students in learning experiences in which they built knowledge by themselves. Then, we will share the results of a survey which shows the impact of ICT on reading comprehension processes and the students' reactions. The presentation finishes with a reflection on the pedagogical implications of this mixed modality, its impact on curriculum design and its contributions to the students as future professionals.

Keywords: English for academic purposes – Gamification - Mixed modality -Collaborative work

Contextualización del tema y metodología de trabajo

El ritmo vertiginoso de los avances técnico-científicos, el desarrollo de tecnologías aplicadas a la vida cotidiana y la globalización o mundialización económica y cultural que han tenido lugar en los últimos años dan cuenta de un nuevo paradigma de sociedad, la sociedad de la información o del conocimiento (Castells, 2004). Esta nueva forma de vida está moldeada por el uso de las innovaciones tecnológicas, el gran cúmulo de información transformada en bits y la interconectividad virtual. Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación han demostrado ser muy exitosas en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que es innegable que vivimos inmersos en un mundo virtual simultáneo, ubicuo e infinito. Repentinamente, este proceso de transformación se vio acelerado por la pandemia del coronavirus que nos empujó a la educación a distancia obligatoria, la cual encontró el momento propicio en la historia para dar el *enter* final al cambio de paradigmas, sujetos y procesos. No se trata sólo de un cambio tecnológico sino de un cambio de pensamiento acerca de las

oportunidades de aprendizaje, las que se hacen significativas y relevantes para aquel que aprende. A medida que el aprendizaje se vuelve más social y colaborativo, el proceso de aprendizaje entre los estudiantes también cambia.

Burbules y Callister (2008, p. 41) afirman que «las nuevas tecnologías cobran cada vez mayor relevancia para las oportunidades educativas y la participación en las áreas social, económica, política y cultural, quedar excluido de ellas implicaría una seria restricción a las posibilidades de vida». En los últimos años, se ha observado una tendencia por parte de los profesionales y estudiantes universitarios a actualizar sus conocimientos de manera permanente a través de la virtualidad. Al mismo tiempo, el dominio del idioma inglés ha dejado de ser una elección para convertirse en una necesidad y una herramienta dentro del ámbito académico-profesional. En este sentido, es necesario enfatizar que la web posibilita la circulación del conocimiento más actualizado de la producción científica y académica global en este idioma, lo que implica que cada profesional y estudiante debería alcanzar un dominio apropiado del tipo particular de discurso de su especialidad u orientación.

El rol autónomo de los estudiantes se convierte en un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se diseñan actividades virtuales como las que presentaremos en esta ponencia, puesto que el uso de las herramientas de comunicación, la implicación y la participación activa requieren de un compromiso y una autonomía de desempeño responsable por parte de los cursantes. Según Hernández (1997, p. 441), «la autonomía no se puede enseñar de la misma forma que se enseña gramática, hay que desarrollarla por medio de las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje». De este modo el rol del docente en la adquisición de la autonomía se une entonces al trabajo del mismo quien deberá planificar y diseñar estrategias para instruir «no sobre la lengua meta, sino sobre el proceso mismo de aprendizaje» (Mora Sánchez, 1994, p. 222). Si bien el aprendizaje es algo a realizar por el propio individuo, este autor señala que es preciso resaltar el proceso mismo de aprendizaje donde el profesor tiene un papel sumamente importante. Hernández (1997, p. 441) menciona que «fomentar la autonomía no es una tarea fácil, pero sugiere que el trabajo con textos puede contribuir enormemente».

La lectura de textos en lengua extranjera en el nivel superior se ha convertido en un instrumento indispensable como medio de acceso a información disciplinar actualizada. Los estudiantes universitarios, por lo general, cuentan con escaso tiempo para poder dominar una lengua extranjera, pero, a su vez, tienen una necesidad real de poder comprenderla en los ámbitos disciplinarios y laborales en los que se desenvuelven. El objetivo es lograr que sean autónomos en la comprensión de textos disciplinares escritos en otro idioma.

El Módulo de Lectocomprensión en Inglés fue creado por el Consejo Superior de la UNC en el año 1999, concebido inicialmente como una asignatura no obligatoria que se dictaría en un número limitado de unidades académicas. Con el transcurso de los años y sucesivos cambios en el plan de estudios, el módulo optativo se transformó en obligatorio en diversas facultades. Año tras año, se ha ido incrementando el número de unidades académicas que sumaron el dictado de esta asignatura a sus planes de estudio, lo que derivó en la creación del DIFA (Departamento de Idiomas con Fines Académicos) para coordinar el dictado y organización del módulo en distintas facultades y escuelas de la UNC. En nuestra ponencia, nos concentraremos en el trabajo realizado en la Facultad de Ciencias Económicas, la cual actualmente cuenta con 11 comisiones cuatrimestrales de aproximadamente 35 o 40 alumnos cada una.

En sus inicios, el dictado del módulo era presencial 100% y el material didáctico utilizado en clases estaba publicado en papel. Sin embargo, a partir de la pandemia del coronavirus, se introdujeron cambios en el dictado de la asignatura que luego derivaron en modificaciones hacia una modalidad mixta. Durante el periodo 2020-2021, el cursado y los exámenes adoptaron una modalidad virtual.

Para ello, se llevó a cabo un arduo trabajo de creación del aula virtual y diseño de materiales en formato digital. En el periodo post pandemia, es decir, a partir del año 2022, la facultad aprobó la adopción de una modalidad mixta que incluye un 70% de presencialidad con clases sincrónicas y un 30% de actividades asincrónicas en aula virtual. Actualmente, dos de las comisiones se dictan de manera semipresencial (cursado virtual y algunas tutorías presenciales) y el resto adoptan una modalidad mixta de 70% de clases presenciales y 30% virtuales pero ambas modalidades tienen exámenes presenciales en Moodle. Cabe resaltar que a principios del año en curso se propuso la posibilidad de administrar las instancias evaluativas en formato papel o en cuestionarios de Moodle.

A partir de la inserción de TIC en la enseñanza del Módulo de inglés, la educación mixta se ha convertido en la nueva modalidad de aprendizaje en la que los alumnos no necesitan depender exclusivamente de las actividades y explicaciones docentes que se dan en el ámbito del aula física de clases. En palabras de García Aretio (2011, p. 329):

La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa. El modo de comunicación entre el tutor y el alumno se genera a través de un proceso de construcción colectiva del conocimiento entre sus pares, docentes, y otras personas por medio de múltiples interconexiones como, por ejemplo, los correos electrónicos, redes sociales, plataformas virtuales y fundamentalmente las aulas virtuales entre las que se destaca LMS MOODLE.

Así, las actividades asincrónicas se diseñan a través de la plataforma Moodle, aplicación de código abierto que funciona como repositorio de contenidos textuales e hipermediales, como espacio para la presentación y entrega de tareas, como espacio de evaluación, como espacio de comunicación sincrónica y asincrónica entre los docentes y estudiantes y como espacio para el trabajo colaborativo. Esta plataforma ofrece actividades y recursos, permitiendo, además, embeber contenidos de la web o agregar enlaces a otros sitios. Entre sus prestaciones, Moodle permite obtener informes de actividad y estadísticas de desempeño, proponer tareas y debates en los foros, elaborar glosarios para crear listas de definiciones y lecciones para la gestión de contenidos de forma flexible, generar cuestionarios de corrección inmediata y de devolución asincrónica y brindar retroalimentación. De esta manera el entorno virtual se convierte «en un espacio integrador, unificador y centralizador de elementos que conforman el acto pedagógico: sujetos, comunicaciones, recursos y contenidos, actividades, evaluaciones» (Terreni, Vilanova y Varas, 2019).

Objetivos

Los objetivos de esta presentación son: en primer lugar, abordar la dinámica de la implementación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el dictado de un curso de comprensión lectora en inglés bajo una modalidad mixta (presencial y a distancia) en contextos formales universitarios y, en segundo lugar, demostrar cómo el uso de las TIC en el aula genera una mayor cooperación, incrementa la motivación del alumnado y fomenta su creatividad y capacidad comunicativa.

Metodología

En primer lugar, haremos una breve descripción del contexto y del proceso de adaptación llevado a cabo en la enseñanza de la asignatura en el periodo post pandemia. En segundo lugar, nos referire-

mos a las actividades de gamificación y aprendizaje colaborativo que se implementaron en las prácticas áulicas las cuales incrementaron notablemente la motivación del alumnado. Es importante mencionar que estas actividades se diseñaron en torno a textos especializados sobre temas que se derivan de las materias troncales que se imparten en esta Facultad y que son relevantes para satisfacer las necesidades de los estudiantes como futuros profesionales. Para ampliar este aspecto, discutiremos la implementación de actividades interactivas, particularmente cuestionarios en línea gamificados como *Quizziz*; la elaboración de un glosario con términos especializados de forma colaborativa y su impacto en la internalización del vocabulario especializado; y, por último, los beneficios de la comunicación a través de foros. En tercer lugar, mostraremos una secuencia didáctica que ilustra cómo la inserción de las TIC en las prácticas áulicas nos permitió potenciar los procesos de lectocomprensión e involucrar a los alumnos en experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos construyeron el conocimiento. Luego, compartiremos los resultados de una encuesta que nos permitió visualizar el impacto de las TIC en los procesos de comprensión lectora y las reacciones de los estudiantes. La presentación finaliza con una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de esta modalidad mixta, su impacto en el diseño curricular y sus aportes a los estudiantes como futuros profesionales.

Desarrollo del trabajo

Aprendizaje colaborativo, interacción y comunicación

Las actividades se diseñaron en torno a textos especializados sobre temas que se derivan de las materias troncales que se imparten en esta Facultad y que son relevantes para satisfacer las necesidades de los estudiantes como futuros profesionales.

El aprendizaje colaborativo está inmerso en la teoría del constructivismo social, y se enfoca en el proceso de construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en cooperación con otros. El objetivo del aprendizaje colaborativo es inducir a los participantes a la construcción de conocimiento mediante la discusión, negociación y debate (Scagnoli, 2005). En nuestras prácticas docentes esto implica implementar actividades grupales tales como elaborar una nube de palabras para activar conocimientos previos sobre un tema que se leerá, completar un cuadro resuntivo en un documento de Google Drive, diseñar una línea de tiempo para la resolución de actividades de lectura específica, realizar una infografía o un póster para sintetizar contenido de un texto como actividad de poslectura.

Además, el estudio y aprendizaje del vocabulario especializado que se extrae de los textos abordados en clase se canaliza en la creación de un glosario colaborativo con herramientas digitales que permiten ir construyendo el conocimiento léxico secuencialmente y con posibilidades de edición constante.

No podemos dejar de lado los beneficios de la comunicación a través de foros de comunicación y discusión creados para cada comisión, los cuales son clave para el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Los foros de discusión contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales, pues implica que cada uno de los miembros aprenda a escuchar y comunicar sus ideas u opiniones a los otros con un enfoque positivo y constructivista (Gutiérrez Esteban, Yuste Tosina, Cubo Delgado y Lucero Fustes, 2011, p. 182).

Gamificación y lectura en lengua extranjera

Según Quintero, Pérez Villalobos y Sertuche Puentes (2021), la gamificación en el ámbito de la educación ha despertado un gran interés como herramienta para dirigir o modificar el compor-

tamiento del alumno en el aula mediante el acto de involucrarse en el aprendizaje. La actividad lectora es compleja, y se vuelve aún más compleja cuando se trata de una lengua que no es la lengua materna, ya que en el proceso de lectura se concatenan aspectos psicolingüísticos que requieren, no solamente de conocimientos gramaticales, sino de actitud abierta y dinámica por parte del lector que lo lleven, a través de la lectura a entablar un diálogo profundo con el texto hasta proponer un nuevo escrito bajo sus propios argumentos. El proceso de leer en una lengua extranjera, no es una tarea fácil y requiere de tiempo, planeación y conocimiento por parte del educador. Frecuentemente la enseñanza de un idioma se limita a la memorización de vocabulario que, aunque es necesario, no genera aprendizaje por sí misma, porque los estudiantes no logran darle significado apropiado en el contexto global del escrito. Por eso, es necesario la implementación de nuevos recursos pedagógicos novedosos como la gamificación que nos ayuden a transformar los métodos de enseñanza del idioma extranjero inglés desarrollando todas sus habilidades. La gamificación puede usarse para enseñar a los estudiantes cómo realizar adecuadamente tareas de lectura y esto se debe básicamente a la motivación extrínseca que produce. Un recurso que nos permitió promover un espacio de aprendizaje fue *Quizizz*, una herramienta que proporciona una retroalimentación inmediata a las respuestas entregadas por los estudiantes y que gamifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje generados en el curso. Dicha aplicación es una herramienta versátil que es compatible con todos los dispositivos, no es necesaria su descarga previa, cuenta con una versión en línea y una aplicación para celulares.

Secuencia didáctica

A continuación, presentaremos una secuencia didáctica modelo que ejemplifica la metodología aplicada para la enseñanza bimodal ya que la misma puede ser aplicada a clases presenciales o virtuales sincrónicas y con un trabajo asincrónico posterior. *Objetivos generales:*

- Lograr una competencia lectora que le permita abordar un género de la especialidad de las ciencias económicas en forma autónoma.
- Brindar las herramientas básicas para la lectocomprensión en inglés del género *abstract*, como así también que les permita tener acceso a bibliografía actualizada en su campo de especialización.
- Brindar herramientas para el acceso y la gestión del vocabulario especializado tales como uso de diccionarios *online*, y glosarios de términos de la especialidad

Objetivos específicos:

- Predecir el tema de un texto en base a su paratexto o conocimientos previos del alumno.
- Inferir el significado de palabras desconocidas del texto de su especialidad a partir del contexto y de la función de las palabras dentro de la oración.
- Utilizar efectivamente otras estrategias de lectura, con la ayuda de herramientas como diccionarios online.

Actividad	Recurso
1. Inferir el tema y activar conocimientos previos a partir de la observación de elementos paratextuales y de una nube de palabras.	Mentimeter
2. Leer el texto para determinar si las ideas están contenidas o no y si los enunciados provistos son verdaderos o falsos.	Quizizz
3. Conceptualización: Definición y características del género <i>abstract</i> . Marcar correspondencia entre los movimientos y sus propósitos comunicativos.	Educaplay
4. Leer nuevamente el texto para identificar los movimientos (segmentos textuales) y completar el cuadro con el movimiento correspondiente.	Google Drive
5. Leer nuevamente el texto para subrayar todos los verbos que encuentren y, luego, completar una tabla con tiempos verbales y ejemplos	Google Drive
6. Intercambiar algunas conclusiones sobre el uso de tiempos verbales en un abstract.	Foro de Moodle
7. Teniendo en cuenta lo visto, ordenar los fragmentos para recuperar un abstract original.	Educaplay
8. Incorporar los términos nuevos al glosario colaborativo	Glosario de Moodle

Resultados de la encuesta

A continuación, se presentan los resultados de una encuesta (ver Anexo 1) administrada al final del primer cuatrimestre 2022, la cual fue respondida por 37 estudiantes. Teniendo en cuenta las categorías “**Totalmente de acuerdo**” y “**De acuerdo**” de las respuestas a las preguntas cerradas, podemos advertir que la propuesta cumplió con las expectativas del 94,6% de los estudiantes. Además, el 97,3% consideró que se ofreció flexibilidad en cuanto a los tiempos de realización de las actividades y que la navegación fue fluida. El 91,9% manifestó que las herramientas de comunicación fueron efectivas, el 97,3 % expresó que el ritmo de trabajo fue adecuado y que el acompañamiento fue apropiado. En relación a si las estrategias de prelectura, lectura y poslectura fueron útiles para desarrollar mejor comprensión de textos de especialidad, el 91,9% dijo estar de acuerdo, porcentaje que se repite en la pregunta acerca de si los textos trabajados fueron relevantes en relación al contenido disciplinar. El 89% del estudiantado encuestado consideró que las presentaciones interactivas sobre contenidos teóricos fueron útiles para realizar las actividades sumado a un 94,6% que expresó que la modalidad mixta (clases presenciales físicas, remotas y actividad en el aula virtual) fue beneficiosa. El 97,3% manifestó que las actividades interactivas (por ejemplo, cuestionarios online con *Quizizz*) favorecieron los procesos de aprendizaje y que las actividades en el aula virtual y simulacros de evaluaciones favorecieron la autorregulación del aprendizaje. En relación a si la elaboración de un glosario con términos de la especialidad en forma colaborativa contribuyó a la internalización de vocabulario especializado advertimos que el 72,9% de los encuestados dijeron estar de acuerdo mientras que el 24,3% manifestó no estar de ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta actividad. El 91.9% consideró que utilizar diccionarios online facilitó los procesos de aprendizaje y el 94.6% expresó que las clases virtuales fueron beneficiosas. El 97,3% manifestó que la propuesta contribuyó a mejorar la comprensión de textos de especialidad y el 94.6% considera que la inserción de tecnologías favoreció los procesos de aprendizaje en esta materia en particular.

Para profundizar acerca de las valoraciones de los estudiantes, se formularon preguntas abiertas con el objetivo de obtener mayor información. En primer lugar, quisimos indagar acerca de las razones por las cuales los estudiantes consideraban que la inclusión de TIC facilitó los procesos de aprendizaje en este espacio curricular. Entre las respuestas obtenidas encontramos que la experiencia permitió la exploración de otras formas de aprendizaje, facilitó la interacción, la comunicación y la participación, brindó flexibilidad, agilizó los tiempos de realización de las actividades, fomentó el trabajo autónomo y la autorregulación del aprendizaje, posibilitó el feedback en tiempo real y el manejo de herramientas virtuales que potenciaron la comprensión y un aprendizaje más ágil y motivador.

Luego, se indagó acerca de los aspectos que más les habían agradado y las respuestas ofrecieron un amplio espectro de ideas. Entre ellas podemos mencionar: la dinámica, las actividades virtuales, la comunicación, la organización, la retroalimentación y el acompañamiento docente. Además, se mencionaron los siguientes aspectos: la práctica sistemática, los simulacros de evaluaciones, el contenido, los temas abordados y el vocabulario específico de la carrera. Asimismo, valoraron la importancia del trabajo colaborativo para consolidar aprendizajes como así también los cuestionarios interactivos.

A continuación, se les preguntó si habían encontrado dificultades en el recorrido y si bien la mayoría manifestó que no, algunos estudiantes comentaron que al principio les costó comprender algunos textos complejos y manejar el diccionario en soporte papel en una de las evaluaciones ya que estaban acostumbrados a manejarse con un diccionario en línea. Además, evidenciaron dificultad al hacer una de las evaluaciones en formato papel ya que no estaban acostumbrados a trabajar de esa manera. Cabe resaltar que en el primer cuatrimestre se administró la evaluación parcial presencial en soporte papel, pero luego se decidió continuar con las evaluaciones en Moodle para que los estudiantes pudieran acceder a un diccionario on-line y para estar en consonancia con las prácticas áulicas.

Después nos enfocamos en las aportaciones del cursado de esta materia en modalidad mixta a la formación y obtuvimos diversas respuestas. Por un lado, expresaron que optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, brinda mayores posibilidades de acceso a recursos pedagógicos, ofrece práctica con retroalimentación instantánea, favorece el seguimiento de la materia al día y, así, evita la deserción al ofrecer mayor flexibilidad.

Por último, nos abrimos a opiniones para la mejora de la propuesta y si bien, en términos generales manifestaron un alto grado de satisfacción con la experiencia, algunos estudiantes sugirieron que todas las instancias evaluativas sean virtuales para poder acceder al diccionario en línea, herramienta que facilita las búsquedas terminológicas de la disciplina.

Reflexiones finales

Consideramos que la propuesta es altamente positiva por varias razones. En primer lugar, con la modalidad 70/30 y semipresencial sentimos que se maximiza tanto el trabajo presencial como el asincrónico. Por un lado, el trabajo presencial potencia la comunicación, la interacción y las explicaciones teóricas y por el otro, el trabajo asincrónico contribuye a la práctica sistemática, autónoma y autorregulada. En segundo lugar, si bien ya se habían comenzado a implementar TIC en los módulos, con la pandemia COVID-19 se intensificó y se optimizó su uso para aprovecharlas en pos de aprendizajes significativos. En nuestro caso en particular, el uso de cuestionarios interactivos en *Quizziz* favoreció:

1. El propio proceso de enseñanza-aprendizaje al implicar más a los estudiantes en el estudio constante de la materia;
2. La realización de pruebas tipo test con un enfoque más optimista y con mayor confianza en ellos mismos;
3. La autorregulación del aprendizaje al recibir feedback en forma instantánea;
4. Una mayor predisposición a que los alumnos quieran trabajar en equipo;
5. Un ambiente educativo entretenido y motivador.

En definitiva, no se trata solo de motivar, sino de implicar al alumno en la realización de una actividad de aprendizaje que desestime el aburrimiento, la sensación de dificultad, el desinterés o la falta de atención y de autonomía. Como docentes debemos ser capaces de innovar, reflexionar y transformar nuestras propuestas didácticas para responder a las demandas sociales que vive el mundo y que, a la vez, se alcancen los objetivos curriculares propuestos al inicio del curso.

Quisiéramos finalizar este trabajo compartiendo la apreciación de un estudiante acerca de los beneficios de la modalidad mixta dado que engloba muchas de las ideas vertidas en el instrumento de recolección de datos:

“Es una evolución que debía darse, fue genial.”

Anexos

Anexo 1

Cuestionario Final FCE (primer cuatrimestre 2022)

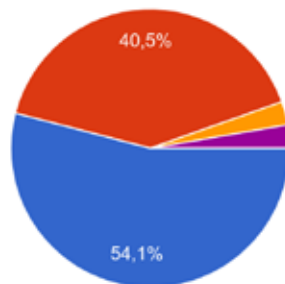
El objetivo de este cuestionario es obtener una valoración del Módulo de Lectocomprensión del Inglés para un trabajo de investigación. Encontrará preguntas cerradas y abiertas. Para las preguntas cerradas, por favor indique puntuación, siendo:

- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

¡Muchísimas gracias por la colaboración!

La propuesta cumplió con mis expectativas

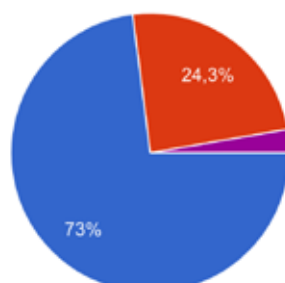
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

La propuesta ofreció flexibilidad en cuanto a los tiempos de realización de actividades

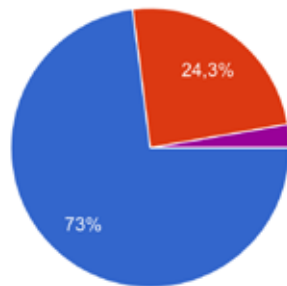
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

La navegación fue fluida

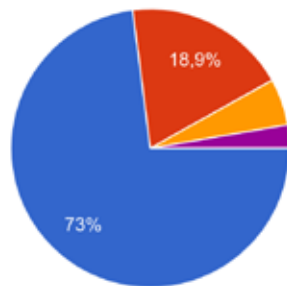
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

Las herramientas de comunicación fueron efectivas

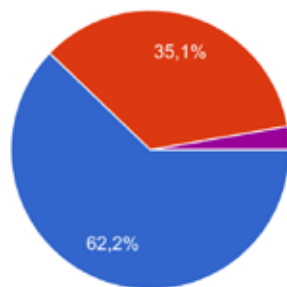
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

El ritmo de trabajo fue adecuado

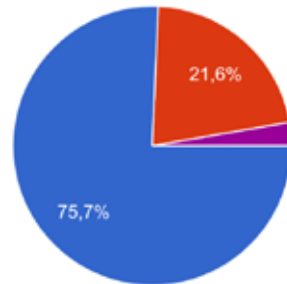
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

El acompañamiento fue adecuado

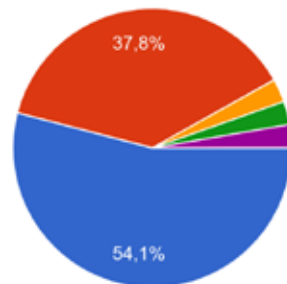
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

Las estrategias de pre-lectura, lectura y poslectura fueron útiles para desarrollar mejor comprensión de textos de especialidad

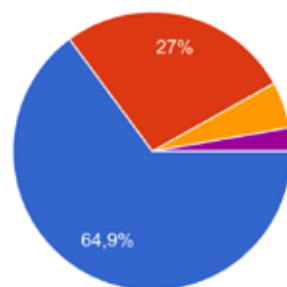
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

Los textos trabajados fueron relevantes en relación al contenido disciplinar

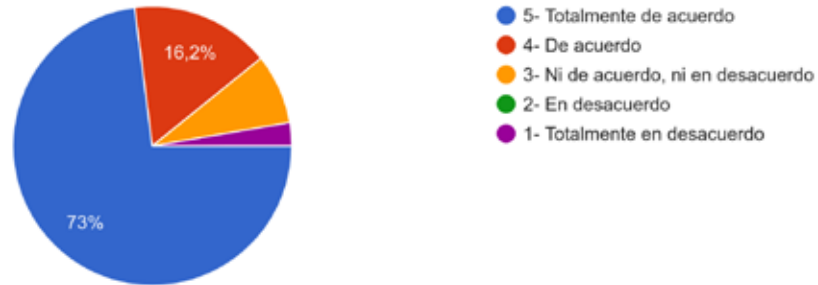
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

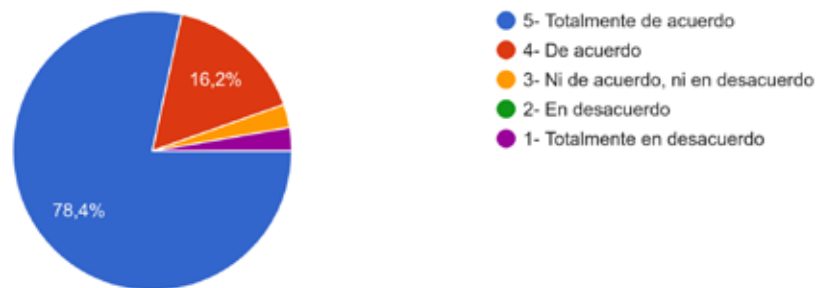
Las presentaciones interactivas sobre contenidos teóricos fueron útiles para realizar las actividades

37 respuestas



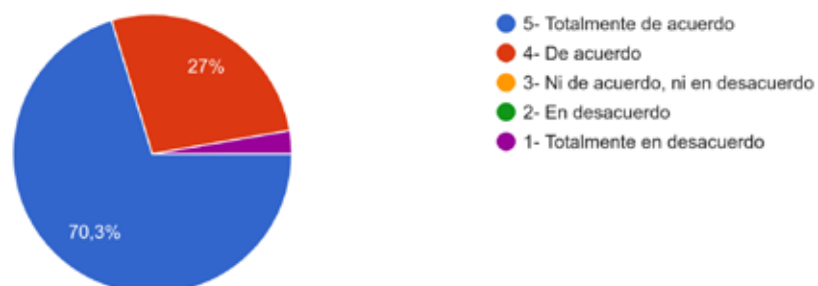
La modalidad mixta (clases presenciales físicas, remotas y actividad en el aula virtual) fue beneficiosa

37 respuestas



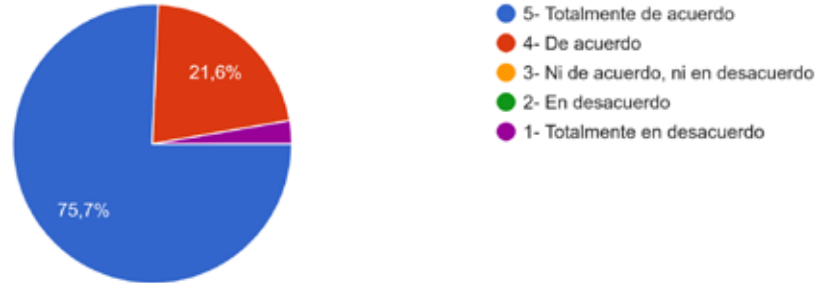
Las actividades interactivas (por ejemplo cuestionarios online con Quizizz) favorecieron los procesos de aprendizaje

37 respuestas



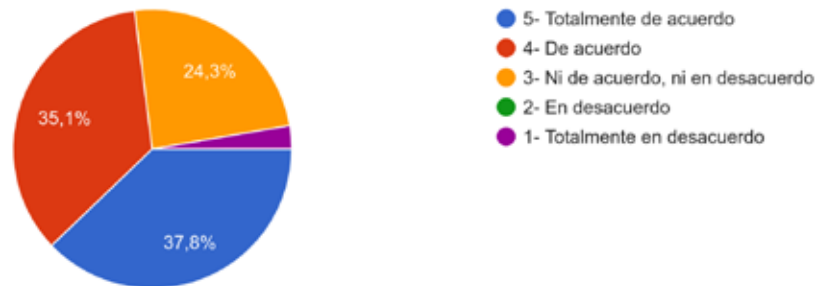
Las actividades en el aula virtual y simulacros de evaluaciones favorecieron la autorregulación del aprendizaje

37 respuestas



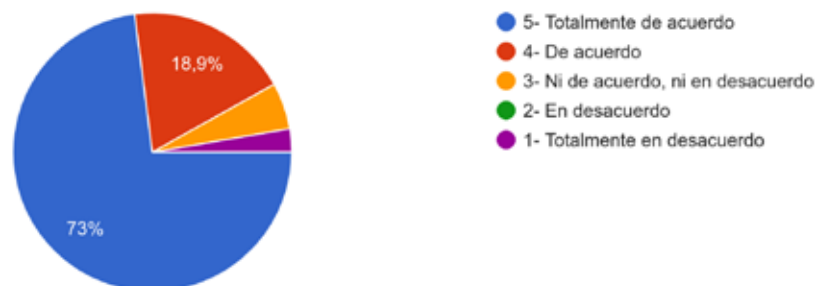
Elaborar un glosario con términos de la especialidad en forma colaborativa contribuyó a la internalización de vocabulario especializado.

37 respuestas



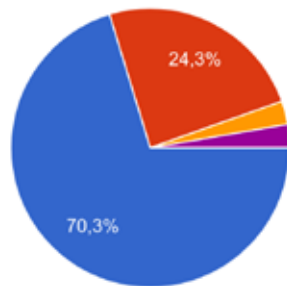
Utilizar diccionarios online facilitó los procesos de aprendizaje

37 respuestas



Las clases virtuales fueron beneficiosas

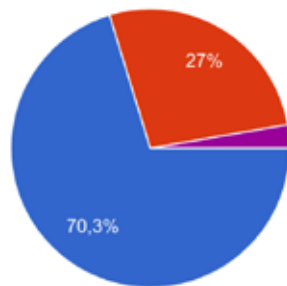
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

La propuesta contribuyó a mejorar la comprensión de textos de especialidad

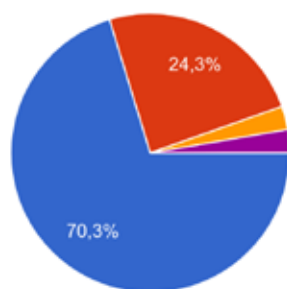
37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

¿Considera que la inserción de tecnologías favoreció los procesos de aprendizaje en esta materia en particular?

37 respuestas



- 5- Totalmente de acuerdo
- 4- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 1- Totalmente en desacuerdo

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (Ed.) (2004). *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- García Aretio, L. (2011). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Gutiérrez Esteban, R.; Yuste Tosina, S.; Cubo Delgado, M. y Lucero Fustes, M. (2011). «Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo» en *materias TIC aplicadas a la educación* en *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, N° 1, pp.180-187.
- Hernández, M. (1997). «Autonomía: El texto como instrumento para enseñar a aprender» en VIII *Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Centro Virtual Cervantes. Alcalá de Henares. Recuperado https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf
- Monereo, C. (Coord.). (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Mora Sánchez, M. (1994). «El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera» en V *Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. Centro Virtual Cervantes. Santander.
- Quintero, S., Pérez Villalobos, W., Sertuche Puentes, A. (2021). *Implementación de la Gamificación en el Aula de Inglés en el grado 9. Universidad de Santo Tomás, Chile*. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/37688>
- Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. Illinois: Ideals.
- Terreni, L., Vilanova, G., y Varas, J. (2019). *Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. Un caso en educación superior bajo modelo de aula extendida*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7358560>

La alfabetización académica y su inserción curricular: desafíos que aún persisten

Victoria Belen Bianco¹, Adriana Irma Bono² y María Soledad Aguilera³¹

Resumen

En el marco de investigaciones vigentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las prácticas de lectura y escritura académica en el nivel de educación superior, se presenta una propuesta de modelo de intervención en el aula como formato potencial para interpelar, visibilizar y gestionar desafíos que aún persisten para la inserción curricular de la alfabetización académica. Desde esta perspectiva, se destaca la necesidad de entender la relevancia de intervenir con acciones pedagógicas y condiciones áulicas que promuevan la participación de los y las estudiantes en la cultura discursiva de las diversas disciplinas, a partir del reconocimiento de la importancia de elaborar y producir tareas complejas de escritura para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento disciplinar.

1 Victoria Belen Bianco: Lic. en Psicopedagogía. Doctoranda en Cs. de la Educación. Becaria Doctoral Conicet. Ayudante de Primera Semiexclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. vbianco@hum.unrc.edu.ar

2 Adriana Irma Bono: Dra. en Psicología. Profesora Asociada. Área de especialidad: Psicología Educacional. Universidad Nacional de Río Cuarto. ISTE-CONICET. abono@hum.unrc.edu.ar

3 María Soledad Aguilera: Dra. en Ciencias de la Educación. Mgter. en Lectura y Escritura. Lic. en Psicopedagogía. Prof. en Educación Especial. Ayudante de Primera Exclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. saguilera@hum.unrc.edu.ar

Esta presentación deriva de una tesis doctoral en curso cuyo propósito general es gestionar el aprendizaje de la escritura académica en el aula, desde producciones simples hacia producciones más complejas, en estudiantes de profesorado universitario en tanto se constituyen en sujetos aprendices y enseñantes de escrituras académicas. Particularmente, se sostiene que la implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento a partir de tareas de escritura, promueven el desarrollo de aprendices estratégicos (Monereo, 1997; 2007) y aprendizajes significativos.

Se presentan en este trabajo los aportes derivados de los lineamientos conceptuales que invitan a promover propuestas de innovación curricular en la enseñanza de grado y el desarrollo de nuevas líneas de indagación y profundización en torno a la alfabetización académica en el ámbito universitario.

Palabras clave: Alfabetización académica- Enseñanza- Aprendizaje- Estudiantes universitarios.

Abstract

Within the framework of current research on the teaching and learning processes involved in academic reading and writing practices at the higher education level, a proposal for a classroom intervention model is presented as a potential format to question, make visible and manage challenges that still persist for the curricular insertion of academic literacy. From this perspective, the need to understand the relevance of intervening with pedagogical actions and aulic conditions that promote the participation of students in the discursive culture of the various disciplines is highlighted, from the recognition of the importance of elaborating and producing complex writing tasks for teaching and learning of disciplinary knowledge.

This presentation derives from an ongoing doctoral thesis whose general purpose is to manage the learning of academic writing in the classroom, from simple productions to more complex productions, in students of university professors as they become apprentice subjects and teachers of academic writings. Particularly, it is argued that the implementation of instructional interventions aimed at favoring the progressive explicitization, the growing complexity and the perspectivism of knowledge from writing tasks, promote the development of strategic learners (Monereo, 1997; 2007) and meaningful learning.

This paper presents the contributions derived from the conceptual guidelines that invite to promote proposals for curricular innovation in undergraduate teaching and the development of new lines of inquiry and deepening around academic literacy in the university environment.

Keywords: Academic Literacy-Teaching- Learning- College students

Introducción

En el marco de investigaciones vigentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las prácticas de lectura y escritura académica en el nivel de educación superior, se presenta una propuesta de modelo de intervención en el aula como formato potencial para interpelar, visibilizar y gestionar desafíos que aún persisten para la inserción curricular de la alfabetización académica. Desde esta perspectiva, se destaca la necesidad de entender la relevancia de intervenir con acciones

pedagógicas y condiciones áulicas que promuevan la participación de los y las estudiantes en la cultura discursiva de las diversas disciplinas, a partir del reconocimiento de la importancia de elaborar y producir tareas complejas de escritura para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento disciplinar.

Esta presentación deriva de una tesis doctoral en curso en el marco de una beca doctoral CONICET⁴² cuyo propósito general es gestionar el aprendizaje de la escritura académica en el aula, desde producciones simples hacia producciones más complejas, en estudiantes de profesorado universitario en tanto se constituyen en sujetos aprendices y enseñantes de escrituras académicas. Para ello, se trabaja en la elaboración, implementación y evaluación de un diseño de intervención instruccional que incluye diferentes tipos de producciones escritas que suponen el tratamiento de distintos textos fuente y que involucran procesos cognitivos, metacognitivos, estratégicos y condicionales.

La intervención se realiza con estudiantes de segundo año universitario en contextos naturales de clase con tareas de escritura de simples a complejas cuyas consignas involucran explicitación, complejidad y perspectivismo del conocimiento. El diseño de intervención instruccional se desarrolla bajo el supuesto de que los y las estudiantes de nivel superior que reciben una instrucción diseñada e implementada en pos de una escritura académica disciplinar que atiende a los procesos de calidad textual lograrán, por un lado, otorgarle mayor relevancia a la necesidad de elaborar y producir tareas complejas de escritura para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento disciplinar y, por el otro, construir aprendizajes en torno a la escritura académica disciplinar como práctica social específica, mejorando la calidad de las producciones escritas.

Lineamientos conceptuales orientadores

Se presentan en este trabajo los aportes derivados de los lineamientos conceptuales que invitan a promover propuestas de innovación curricular en la enseñanza de grado y el desarrollo de nuevas líneas de indagación y profundización en torno a la alfabetización académica en el ámbito universitario.

Para comenzar a pensar la necesidad de una intervención instruccional derivada de la importancia de gestionar la alfabetización académica integrada al currículo, se considera relevante mencionar que desde una perspectiva sociocultural, se entiende a la escritura como una práctica histórica-social, es decir, como una interacción situada y mediada por objetos escritos, como una práctica desarrollada por determinados grupos y para actividades particulares, en diferentes comunidades discursivas académico-profesionales, que comparten ciertos principios y poseen modos retóricos propios de organizar discursivamente su espacio epistémico (Cassany, 2008; Cassany y López, 2010; López Ferrero, 2002; Navarro y Brow, 2014).

En este marco, se encuentran estudios que dan cuenta de trabajos relativos a lectura y escritura en la universidad, concebidas como prácticas sociales y pensadas al interior de cada asignatura ya que, en los ámbitos especializados, se admite que producir e interpretar textos en los estudios superiores es una tarea que requiere de enseñanza (Bazerman 2016; Benvegnú et. a., 2001; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Carlino 2017; Natale y Stagnaro, 2018; Navarro, 2018; Purser et. al, 2008; Sánchez y Errázuriz Cruz, 2018).

Particularmente, en esta investigación se sostiene que la implementación de espacios de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura disciplinar mejora los desempeños de los y las estudiantes (Navarro, 2017) y que son los y las docentes de cada disciplina los/as responsables de la creación

⁴ Período 2020 - 2025. RESOL-2020-129-APN-DIR#CONICET del 15 de enero de 2020.

de situaciones propicias para desarrollar la escritura como habilidad comunicativa y herramienta cognoscitiva en la formación de cada disciplina (Bazerman, 2016; Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013; Giménez, 2011; Gutiérrez et al., 2011).

De tal modo, concordando con la importancia de la alfabetización académica para la participación de los y las estudiantes en la cultura discursiva de las diversas disciplinas y, en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2005), se propone la planeación, preparación y diseño de recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje (Bruner, 1969) de la escritura académica en el aula.

Al respecto, hay evidencias sobre la implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento a partir de tareas escritura, que promueven el desarrollo de aprendices estratégicos (Monereo, 1997; 2007) y aprendizajes significativos. De allí que se desarrolla la implementación de una intervención instruccional orientada a la promoción de una escritura académica de calidad, a partir del reconocimiento de la relevancia de elaborar y producir tareas complejas de escritura para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento disciplinar.

Específicamente, considerando que las tareas académicas son las que organizan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje dentro del contexto áulico (Hidi, 2006), se sostiene que este tipo de tareas complejas que implican la reestructuración de la información, a diferencia de aquellas tareas académicas más valoradas y superficiales que suelen tender a la reproducción de la información (Vázquez, 2016), son potenciales para promover la transformación y la consecuente generación de conocimiento en base a una apropiación significativa de los contenidos (Castelló, 2007; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé y Castells, 2004; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Vázquez, 2008).

Consecuentemente, se propone trabajar con textos académicos como formas discursivas en las que circula el saber disciplinar en el contexto universitario, graduando las actividades de escritura según el nivel de complejidad para introducir paulatinamente al/la estudiante en la cultura discursiva de la comunidad académica en la que está inserto/a (Jarpa, 2013; Natale y Stagnaro, 2018).

En esta línea, para la elaboración y producción de tareas de escritura con enfoque alfabetizador, se han seguido las orientaciones, principios y lineamientos de diferentes estudios científicos que focalizan en la enseñanza de la escritura académica en la universidad, haciendo hincapié en qué pueden hacer los y las docentes como acciones formativas para enseñar el contenido disciplinar y las formas discursivas propias de las disciplinas que conforman la comunidad científico-académica de la que forman parte.

En un manual para docentes publicado recientemente por Navarro (2021), sobre escritura e inclusión en la universidad, se ofrecen herramientas para que los y las docentes puedan enseñar prácticas de lectura y escritura y fomentar mejores aprendizajes en todas las áreas disciplinares. En uno de sus capítulos destinado al diseño y evaluación de tareas de escritura en las disciplinas, se brindan ciertas orientaciones en torno a principios y factores a considerar en el diseño de tareas de escritura, como así también formas y modos de guiar o acompañar a los y las estudiantes en el proceso de escritura a partir de dichas tareas.

En este marco, resulta relevante para la investigación retomar los principios para el diseño de las tareas o procesos de composición basados en el entendimiento de la escritura como compleja y multidimensional, ya que se la considera como una práctica situada, procesual y colaborativa (Navarro, 2021).

Por un lado, se considera importante entender a la escritura como práctica situada ya que las tareas tienen más sentido para los y las estudiantes cuando están inmersas en una situación comunicativa y cumplen un determinado propósito, contribuyendo así al desarrollo de la función epistémica y retórica. Por el otro, es relevante entenderla como práctica procesual debido a que comprende distintos procesos cognitivos, tales como la planificación, textualización, revisión y reelaboración constante de lo escrito, que deben ser contemplados en la enseñanza, proponiendo instancias de evaluación formativa con entrega de avances por parte de los y las estudiantes y de adecuadas retroalimentaciones por parte de los y las docentes.

Por último, también es importante para el diseño de tareas considerarla como colaborativa ya que, al ser un proceso colectivo, posibilita fomentar espacios de escritura negociada en las asignaturas, a partir de diversas instancias de trabajo conjunto y evaluación grupal, como el ejercicio de revisión de escritos entre pares que tiende a reforzar los consensos que constituyen las formas de comunicación y desarrollo del conocimiento de una disciplina (Deng et al., 2019 como se citó en Navarro, 2021).

Con relación a este último principio, se considera relevante destacar los aportes de un libro coordinado por Bañales Faz, Castelló y Vega López (2016) en el que se recuperan aspectos conceptuales vinculados a la importancia de proponer actividades colaborativas para la escritura de textos académicos. Particularmente, se plantean las bondades de la escritura colaborativa para la construcción de conocimiento en el sentido de que se constituye en una herramienta esencial en el ámbito de la educación superior al permitir a los y las estudiantes aprender los géneros propios de su disciplina, a la vez que negocian y comparten el conocimiento de manera dialógica con sus compañeros/as y docentes (McAllister, 2005 como se citó en Bañales Faz, Castelló y Vega López, 2016). En estas instancias todos/as los participantes son coautores del texto escrito, y por tanto deben implicarse y cooperar entre ellos/as en todas las fases del proceso de escritura, tales como la planificación, textualización y revisión de la producción textual (Castelló, 2007).

Recuperando las orientaciones de Navarro (2021) acerca de factores a considerar en el diseño de tareas de escritura, como así también formas y modos de guiar o acompañar a los y las estudiantes, se destacan una serie de recomendaciones que se deben tener en cuenta al momento de elaborar las instrucciones de la tarea, de modo que permitan reflejar y acercar las expectativas de aprendizaje que poseen tanto el/la docente como los y las estudiantes con relación a la demanda de la tarea.

Particularmente, se sugiere que en el desarrollo de las tareas: 1. las actividades estén escritas en un lenguaje simple y sencillo para los y las estudiantes; 2. se brinden instrucciones concretas para que puedan usarse como guía; 3. se incorporen ejemplos para ilustrar conceptos o procedimientos complejos; 4. se incorporen modelos de la tarea que se consideren bien logrados; 5. se contemplen instancias de retroalimentación a lo largo del proceso de escritura como entrega de avances y evaluaciones entre pares; 6. se procuren que las instrucciones sean lo más descriptivas y autoexplicativas posibles; 7. se compartan los recursos, como herramientas de evaluación pautas o rubricas, en documentos separados y; 8. se socialice y comente el documento de la tarea con los y las estudiantes (Navarro, 2021).

En este sentido, dada la complejidad del proceso escritural, se torna necesario que los y las docentes proporcionen orientaciones concretas para guiar la composición escrita, es decir, que la tarea de escritura vaya acompañada de instrucciones que describan de manera clara y explícita las características del texto que se está solicitando o que describa de manera contextualizada tanto el producto de escritura esperado como los procedimientos necesarios para lograrlo (Navarro, 2021).

En otra publicación de Ramírez Osorio y López-Gil (2018), con el propósito de orientar la escritura a través del currículo en la universidad, se brindan herramientas específicas para el diseño, orientación y evaluación de tareas de escritura tanto para el aprendizaje de contenidos disciplinares como de las convenciones propias de cada área de conocimiento.

Para fortalecer el acompañamiento que ofrecen los y las docentes en el desarrollo de competencias comunicativas, en uno de sus capítulos se proponen ciertos principios básicos para el diseño de tareas de escritura, los cuales consisten: en primer lugar, en vincular la tarea de escritura con los objetivos de aprendizaje del curso para que puedan visualizar el sentido de la tarea, estableciendo que es fundamental en la orientación de la escritura, tanto en las asignaturas como en el currículo en general, iniciar con tareas sencillas y avanzar hacia tareas más complejas; en segundo lugar, definir los aspectos retóricos de la tarea: el público, el propósito y el contexto de circulación del texto que conforman la situación comunicativa ya que su adecuación en el escrito implicará un mayor esfuerzo cognitivo y comunicativo por parte de los y las estudiantes; en tercer lugar, describir de forma clara todos los elementos de la tarea de escritura, a través de una guía escrita, que se convierta en un elemento mediador o una especie de «contrato» entre docentes y estudiantes al especificar qué se espera de la actividad; en cuarto lugar, incluir los criterios de evaluación de la tarea en una rúbrica, en la que docentes y estudiantes tengan claridad sobre los objetivos de aprendizaje, estrategias que se utilizaran para alcanzarlos y formas de evidenciar los logros como parte de una evaluación formativa que posibilite la coevaluación y autoevaluación de sus producciones escritas; en quinto lugar, otro principio importante consiste en dividir la tarea en pasos manejables que permitan llevar a cabo un proceso de escritura, a partir de la entrega y revisión de avances o borradores que apoye el proceso de aprendizaje tanto de los contenidos como de la escritura disciplinar y; por último, ofrecer diversos apoyos para acompañar los procesos de escritura, como puede ser a partir de presentar o discutir modelos o ejemplos del trabajo solicitado y a través de acompañamientos y/o asesorías individuales o grupales dentro o fuera del aula.

De tal manera, en el marco de las orientaciones brindadas por Ramírez Osorio y López-Gil (2018) se plantea que, al momento de elaborar las consignas de escritura, cuanto más claras y explícitas sean a partir de la especificación de la demanda, características del producto escrito y el proceso que se va a seguir, más posibilidades tienen los y las estudiantes de asumir de manera independiente las tareas, contribuyendo así a su desarrollo autónomo. En este sentido, como se mencionó anteriormente, las especificaciones de la consigna en una guía escrita ayudan a que los y las estudiantes se ajusten de forma más cercana a las características de la tarea.

Algunos de los componentes básicos que deben contener dichas guías son: 1. contextualización de la actividad que indique la relación entre la tarea de escritura y los objetivos del curso, ofreciendo a los y las estudiantes una descripción general de la tarea focalizando en para qué se escribe, a quién y por qué; 2. descripción del texto que presente las características del producto escrito que los y las estudiantes deberán elaborar y entregar tipo de texto, estructura, estilo de redacción ; 3. descripción del procedimiento a seguir que establezca los pasos a seguir para elaborar el texto; 4. un formato que dé cuenta de aspectos formales como las normas de citación que se usarán, la extensión del documento, tipo de letra y otros elementos que el/la docente considere importantes y; 5. criterios de evaluación que indiquen qué aspectos se tendrán en cuenta en la revisión del escrito producido (Ramírez Osorio y López-Gil, 2018).

En una publicación realizada por Natale y Stagnaro (2018) en la que se ofrecen algunos lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, en uno de los capítulos, Stagnaro (2018) presenta una serie de mediaciones en torno a la lectura y la escritura que los y las docentes pueden poner en práctica para enseñar los contenidos disciplinares. En el marco de

varios aportes conceptuales y prácticos, la autora hace foco en la potencialidad de las consignas de escritura como herramientas para regular el discurso en función de las formas propias del ámbito académico-profesional y las convenciones de cada disciplina. Asimismo, presenta algunas acciones docentes en torno a las consignas que pueden ser útiles para mejorar las prácticas de enseñanza, estableciendo que es importante decidir sobre el género con el que se va a trabajar, guiar el proceso de producción y elaboración de la información, a la vez que pautar los resultados esperados a través de las consignas.

Con relación a los distintos aportes recabados y focalizando en las estrategias de enseñanza, se torna relevante mencionar que con las tareas se propone enseñar estrategias para la escritura de textos académicos, ya que se sostiene que es fundamental enseñar a conocer primero y a regular después la propia escritura para promover un uso metacognitivo y estratégico del conocimiento (Castelló, 2009; Pozo y Mateos, 2009; Pozo, Monereo y Castelló, 2005).

De esta manera, para la elaboración de las tareas complejas de escritura también se tienen en cuenta algunas estrategias para gestionar y regular de manera eficaz el proceso de escritura, tales como: 1. planificar antes y durante la escritura, para guiar el proceso atendiendo a los tipos de planificación, 2. escribir o textualizar, promoviendo la reflexión sobre la propia escritura y retroalimentación del proceso en base a la situación comunicativa y, 3. revisar o reescribir, proponiendo pautas o guías de revisión para detectar, analizar y modificar lo inadecuado (Castelló, 2007; 2009).

En definitiva, en base a lo mencionado hasta el momento es posible reconocer que es importante poner en marcha una complejidad de secuencia de acciones, proveer mayores especificaciones en las consignas a la vez que intervenir en la resolución de la tarea y durante el proceso de producción para generar mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan (Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Vázquez et al. 2009). En tal sentido, se pretende ir guiando y acompañando el proceso de composición a modo de formalizar la reflexión sobre la propia escritura, formas de actuación y el impacto que ello tiene en el texto final, para que los y las estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en la toma de decisiones (Castelló, 2009; Pozo y Mateos, 2009).

En base a lo expuesto hasta el momento vinculado a ciertos lineamientos posibles a tener en cuenta al momento de diseñar y desarrollar tareas de escritura para la enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar, se torna relevante destacar que la corriente pedagógica escribir a través del currículum o, más específicamente, escribir en las disciplinas, concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares, concibiendo que el aprender a escribir tiene mayor sentido para los y las estudiantes cuando la enseñanza y la escritura aparecen situadas (Carlino, 2013). Tal es así, que el supuesto investigativo se sostiene en uno de los antecedentes más relevantes que atienden a la enseñanza de la escritura académica como parte del currículum, reconociendo la necesidad tanto de tomar a la escritura académica como objeto de conocimiento, como de incorporar su enseñanza en el currículum de los diferentes campos disciplinares en el ámbito universitario (Bazerman, 2016).

Como se mencionó anteriormente, se acuerda con que la enseñanza de la escritura académica posee una importancia ineludible para la formación de cualquier estudiante en cualquier campo disciplinar y que, por ende, debe comprometer de manera particular a todos los y las formadores/as (Giménez, 2011). Particularmente, se sostiene que se debería promover en las aulas universitarias una alfabetización explícita de las estrategias y procedimientos indispensables para utilizar de manera efectiva cada uno de los procesos implicados en la resolución de tareas híbridas en las que hay que leer para escribir (Castelló et al., 2016).

Tal como lo expone Carlino (2005) se entiende por alfabetización académica al conjunto de nociones y estrategias que son necesarias para participar en la cultura discursiva de las diversas disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Específicamente, con dicha noción se apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior, designando el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento instituidas a través del discurso.

Más recientemente y acorde a los planteos aquí esbozados, la autora en otra de sus publicaciones (Carlino, 2013) sugiere una reconceptualización de la definición con énfasis en la enseñanza, denominando a la alfabetización académica como aquel proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los y las estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Vázquez, 2016). En esta línea, como alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas a partir de una formación prolongada, la misma no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo, sino que más bien depende de cada disciplina, incumbiendo a todos los y las docentes a lo ancho y largo de la formación universitaria (Carlino, 2013).

Por consiguiente, atendiendo a la diversidad impuesta por los dominios disciplinarios, la expresión alfabetización académica podría especificarse aún más mediante la denominada alfabetización en el área de contenidos como la habilidad de usar la lectura y la escritura para aprender contenidos en una disciplina determinada (Bean 2000). La idea de alfabetización académica desarrollada por Carlino (2013) destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas, es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas, a través de una enseñanza que las preserve como tales.

Consideraciones finales

La formación del grado universitario, tal como lo plantea Navarro (2014), no consiste solamente en la adquisición de contenidos sino, sobre todo, en la enculturación de los y las estudiantes en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares. Un aspecto fundamental de este proceso de enculturación consiste en la apropiación de las prácticas de lectura y escritura científico-académicas que, como ya se ha mencionado, se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los y las estudiantes pueden tener mayor familiaridad (Navarro, 2014). Es por ello, que se destaca la importancia de crear situaciones de enseñanza y contextos instruccionales que permitan a los alumnos aprender a escribir y, al mismo tiempo, escribir con la intención de aprender (Padilla, 2012; Vázquez et al., 2009).

En definitiva, hay que tener presente que aprender a escribir textos académicos es como aprender un nuevo lenguaje, particularmente el lenguaje del discurso académico de una comunidad. Por lo tanto, se torna relevante reconocer que hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, cada disciplina e incluso cada profesor. De manera que resulta imprescindible enseñar a leer y a escribir por el alto grado de sistematización, especificidad y particularidad que tienen tanto el lenguaje como la estructura de los textos académicos en cada una de las disciplinas (Castelló et al., 2016). En este sentido, reviste especial interés atender a la necesidad de promover la enseñanza de los conocimientos de la disciplina juntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias, tomando en consideración los diferentes tipos de tareas y los diversos tipos de aprendizaje que éstas posibilitan (Vázquez, 2016).

Parece necesario, entonces, entender las relaciones entre el aprendizaje y las actividades de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de las disciplinas si se quiere avanzar en el arduo camino de la alfabetización académica de los y las estudiantes universitarios (Castelló et al., 2016). De allí que se espera que los conocimientos generados y aportes derivados de los lineamientos presentados para la elaboración de un modelo de intervención instruccional inviten a promover, por un lado, propuestas de innovación curricular en la enseñanza de grado y, por el otro, el desarrollo de nuevas líneas de indagaciones y profundizaciones, tanto teóricas como metodológicas, en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Prólogo a la edición en español de Charles Bazerman. Ed. Federico Navarro (1a ed.). Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bean, Th. W. (2000). «Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions». En Kamil, M. L.; Mosenthal, p. B.; Pearson, P.D. & Barr, R. *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Nex York, Longman.
- Benvegnu, M. A; Galaburri, M. L.; Pasquale, R. y Dorrnzoro M. I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Departamento de Educación. U.N.L.U. Universidad Nacional de Luján, Argentina. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/-redecom/borrador.htm>
- Bruner, J. (1969). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). «La escritura académica en la universidad». *Revista de Docencia Universitaria, Vol.11* (1): 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XVII* (57) 355-381.
- Carlino, P. (2017) «Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias». *Signo y Pensamiento, 36* (71), 16-32. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/21152/16999>
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. (2007). «Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines». *Journal of Business and Technical Communication, 21*(3), 278-302.
- Cassany, D. (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta. México.
- Cassany, D. y López, C. (2010) «De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales». En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel (Planeta).
- Castelló Badía, M. (2007). «El proceso de composición de textos académicos». En Castelló, Manuel (Coord) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España GRAÓ

- Castelló, M. (2009). «Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?» En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Pp.120-133. Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N.A. (2016). «Leer varios documentos para escribir textos académicos en la universidad: cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas». *Pro-Posiciones*, 22 (1), 97-114.
- Faz, G. B., Castelló, M., y López, N. A. V. (Eds.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- Giménez, G. (2011). «Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad». En F. Ortega (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba. pp.171- 198
- Gutiérrez-Rodríguez, Maureen J. y Flórez-Romero, R. (2011). «Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168. ISSN: 2027-1174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281021741008>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hidi, S. (2006). «Interest: A unique motivational variable». *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Jarpa, M. (2013). «Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios». RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6.1. 29-48
- López Ferrero, C. (2002). «Aproximación al análisis de los discursos profesionales». En *Revista Signos*. Núm. 51-52, Vol. 35. (pp. 195-215). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100013.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Infancia y aprendizaje, 23(89), 65-80.
- Monereo, C. (1997). « Les Demoiselles de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico». Dpto. Psicología de la Educación. *Ponencia presentada en el III Seminario sobre constructivismo y Educación*. Sevilla, España.
- Monereo, C. (2007). «Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 13 Vol 5 (3), 497-534.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. pp. 15-58. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-391-0
- Navarro (Eds.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Chile: Universidad de Chile
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017) «De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar». En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Navarro, F. (2018) «Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas». En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). «Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos». En Navarro, F. (Comp.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (pp. 55-100). Recuperado de: https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manualdeescrituraparacarreras-de-humanidades.pdf.
- Padilla, C. (2012). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*.5 (10), 31-57.
- Pozo, J. I. y M. Mateos (2009). «Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje». En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Madrid. Morata; pp.54-63.
- Pozo, J. I.; C. Monereo y M. Castelló (2005). «El uso estratégico del conocimiento». En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi *Desarrollo psicológico y ecuación II*. Madrid. Alianza Editorial. Cap. 8, pp. 211-233.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J., y Peake, K. (2008). *Developing Academic Literacy in Context*. Recuperado de: http://www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf
- Ramírez Osorio, L. y López-Gil, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana (Cali). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Comunicación y Lenguaje. ISBN: 978-958-5453-14-2
- Sánchez y Errázuriz Cruz (2018). «Enseñar a escribir en las disciplinas». Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. pp. 15-58. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-391-0
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita». *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 58, 43-54
- Solé, I. y Castells, N. (2004). «Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?» *Lectura y Vida*, 25(4), 6-17. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf
- Stagnaro, Daniela (2018). «Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura». Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. pp. 15-58. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-391-0
- Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, K. (Eds.), (2001). *Writing as a learning tool: integrating theory and practice. Studies in Writing*, Volume 7. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Vázquez, A. (2008) «La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes». En Narváez Cardona, E. y S. Cadena Castillo (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior*. Caminos posibles. Universidad Autónoma de Occidente. Cali (Colombia).

- Vázquez, A. (2016). «Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad». Vázquez, A. (Coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad*.
- Vázquez, A. Jakob, I. Pelizza, L. Rosales, P. (2009) «Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos». *Innovación Educativa*. vol. 9, núm. 49, octubre-diciembre, 2009, pp. 19-35 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Reflexiones en torno a los desafíos que presenta la transversalidad de la práctica profesional en Abogacía

Desafíos de implementación de prácticas en contextos diversos

*Nora María Bianconi*¹

Resumen

Este trabajo presenta algunas reflexiones, derivadas del proceso de acreditación de la carrera de Abogacía perteneciente al Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Los estándares de Coneau en relación con la formación práctica profesional plantean estas instancias de formación como "... destinadas a la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos específicos de la práctica profesional de la Abogacía". Debemos entonces considerar el análisis de la transversalidad de la práctica profesional en la carrera que en algunos tramos, entendemos debe encontrar su anclaje en varias asignaturas tal como se encuentra previsto en los estándares ya que estas instancias de formación pueden *ser desarrolladas (...)*

1 Prof. Adjunta en Derecho Romano y Derecho Privado IV. Miembro de la Comisión Curricular y de Autoevaluación de la carrera de Abogacía. Dpto. de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas -UNRC nbianconi@hum.unrc.edu.ar

a lo largo de las unidades curriculares de la formación disciplinar, general e interdisciplinaria, además de articular con otros espacios y formatos que se encuentren en consonancia con las demandas y características del contexto, en otras palabras una práctica profesional situada.

Plantear la articulación teoría-práctica se convierte en un desafío que interpela fuertemente nuestras prácticas áulicas, pero a la vez motoriza el diseño de acciones que permiten la innovación a partir de la investigación acción. Por tales motivos siempre será legítimo preguntarnos ¿Cómo se plantea la transversalidad de contenidos, metodologías y prácticas para que no se diluyan en la implementación? En esta sintonía, destacamos la importancia de la construcción de una agenda de temas transversales, identificando significantes propios de nuestro contexto que faciliten establecer una relación entre el currículo universitario y los problemas sociales.

Palabras clave: Enseñanza - Abogacía - Formación profesional

Abstract

This work presents some reflections, derived from the accreditation process of the Law degree belonging to the Department of Legal, Political and Social Sciences of the Faculty of Human Sciences of the UNRC. The Coneau standards in relation to professional practical training propose these training instances as “... aimed at the acquisition of skills and methodological knowledge specific to the professional practice of the Legal Profession”. We must then consider the analysis of the transversality of the professional practice in the career that in some sections, we understand, must find its anchorage in several subjects as it is foreseen in the standards since these training instances can be developed (...) throughout throughout the curricular units of disciplinary, general and interdisciplinary training, in addition to articulating with other spaces and formats that are in line with the demands and characteristics of the context, in other words a situated professional practice.

Proposing the theory-practice articulation becomes a challenge that strongly challenges our classroom practices, but at the same time it drives the design of actions that allow innovation from action research. For these reasons, it will always be legitimate to ask ourselves: How is the transversality of contents, methodologies and practices proposed so that they are not diluted in the implementation? In this connection, we highlight the importance of building an agenda of cross-cutting issues, identifying signifiers typical of our context that facilitate establishing a relationship between the university curriculum and social problems.

Keywords: Teaching- Advocacy - Professional training

Introducción

Mientras la socialización profesional daría cuenta de la internalización areflexiva del acervo de conocimientos de sentido común, los procesos de transmisión cultural aluden más bien a un tipo de apropiación que supone movimientos de aproximación y distanciamiento respecto a lo heredado (Andreozzi, 2011, p. 108)

En el sentido de lo que expresa Andreozzi (2011) podemos observar que, a diferencia de los aprendizajes académicos, los aprendizajes de la práctica profesional son integrales y según esta autora involucran al sujeto en tres planos relativos a la identidad profesional. Uno de esos planos se refiere

a las representaciones que orientan el hacer, pensar y reflexionar en la acción y sobre la acción; otro es el que alude a los saberes y competencias profesionales ligados al dominio práctico de la actividad y el tercero se relaciona con los afectos y emociones. Podemos afirmar entonces, que las prácticas son espacios de formación que permiten y facilitan el desarrollo de la “inteligencia práctica”²², como aquella que no opera en base a conceptos y relaciones teóricas establecidas de antemano, sino que facilita y desencadena procesos de invención ante cuestiones desconocidas, potenciando así el desarrollo del pensamiento estratégico.

El propósito de esta presentación es compartir algunas reflexiones, miradas y conclusiones provisionarias, derivadas del proceso de acreditación de la carrera de Abogacía perteneciente al Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, con el fin de contribuir al debate sobre el sentido formativo que tienen las experiencias referidas a la formación práctica profesional y algunas condiciones claves de su desarrollo. Entendemos que esas experiencias de formación, permiten ensamblar lógicas de acción, propias del mundo de la formación académica y lógicas del mundo del trabajo profesional, contribuyendo de esta manera, a la articulación teoría-práctica.

La dinámica de la formación profesional desde las asignaturas

La enseñanza de la práctica profesional a estudiantes de derecho requiere de la implementación de estrategias metodológicas que no son las habituales en las carreras jurídicas y que suponen cambios tanto para docentes como para estudiantes. Así la práctica, concebida como espacio facilitador de oportunidades de aprendizaje presenta desafíos en el plano del desarrollo curricular en la carrera de Abogacía. Tales desafíos deben contribuir a mejorar las condiciones de ingreso de los y las graduados y graduadas a contextos laborales cada vez más restrictivos y fluctuantes. Pero, además, consideramos que el espacio de la práctica profesional, facilita la enorme tarea de contrarrestar la tradicional fragmentación que ha caracterizado a las propuestas de enseñanza del derecho.

En consonancia con lo manifestado, entendemos que la formación profesional se asocia a la idea de exploración y reflexión, para incorporar de manera gradual y paulatina, elementos que refieren a entornos de actuación poco conocidos. Marcela Andreozzi (2011) retoma la metáfora de Jorge Larrosa (2009) para permitirnos vincular estos procesos de formación en la práctica profesional, con la idea de “viaje”. Todo viaje permite salir al encuentro de lo que aún no se conoce; pero asimismo implica un tiempo de interrupción de lo conocido. Ambas situaciones ocurren en las prácticas, ya que los y las estudiantes dejan atrás hábitos construidos al interior de las propias prácticas académicas y vivencian situaciones aún no conocidas, inherentes al ámbito profesional.

En ese sentido las prácticas son experiencias que aproximan al estudiante al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida, lo cual implica a su vez rupturas con las representaciones previas que de ella se tiene. Naturalizar la práctica profesional, a través de un recorrido que se nutre del aporte de cada asignatura participante en ese trayecto, entendemos que permite cambios significativos en la propia enseñanza del derecho, al incluir, en esas propuestas la perspectiva de la formación profesional. Dejar librada esa formación a solo dos asignaturas ubicadas en los últimos años del plan de estudios, como lo son Práctica Profesional I y II, implicaría sostener el modelo

2 Al respecto Dejours (1998) señala que la “*inteligencia práctica*” es una inteligencia profundamente arraigada en el cuerpo, una inteligencia que no opera en base a conceptos y relaciones teóricas establecidas de antemano, sino mediante procedimientos de *bricolage* que surgen ante situaciones que escapan a lo conocido y que, en este sentido, disparan procesos de invención que están en la base de las producciones del ingenio

tradicional de enseñanza del derecho, caracterizado principalmente por presentar una disociación teoría – práctica³³.

A partir de la acreditación de la carrera de Abogacía de la UNRC, se puso en marcha entonces, la enseñanza de la práctica profesional, encontrando su anclaje en varias asignaturas, tal como ya se encontraba previsto en la normativa institucional referida a la transversalización de la práctica⁴⁴, incorporando situaciones de práctica profesional en escenarios reales desde el comienzo de la carrera, como disparadora de problemas que serán abordados desde diferentes disciplinas y dimensiones teóricas. Por su parte, los estándares, van en el mismo sentido, toda vez que estas instancias de formación pueden “ser desarrolladas (...) a lo largo de las unidades curriculares de la formación disciplinar, general e interdisciplinaria”⁵⁵, además de articular con otros espacios y formatos en consonancia con las demandas y características del contexto, en otras palabras, una práctica profesional situada. Estas asignaturas pertenecen a las dos orientaciones que ofrece el plan de estudios, con predominio de aquellas que se emplazan en el derecho privado respecto de aquellas del derecho público. En cuanto al Proyecto Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC, expresa en la fundamentación del Eje Estratégico 2 referido a actualización y flexibilidad del currículo “Los cambios en las formas de producción del conocimiento, la emergencia de nuevos campos de conocimiento, la renovación de las prácticas profesionales y los nuevos problemas del territorio interpelan a la revisión de 26 los contenidos y formatos de las actuales propuestas curriculares” (PEI, UNRC. p,59) dando cuenta una vez más de una concepción de práctica profesional situada.

El proceso de acreditación de la carrera ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), que culminó con una validación por tres años, tuvo diversos avatares. Sin embargo, en relación al déficit señalado en la primera instancia del mencionado proceso -referido a satisfacer los requerimientos sobre la formación práctica profesional de abogados y abogadas- no encontró objeciones por parte de la evaluación externa, en relación a la propuesta de sostener la práctica desde las asignaturas en un diseño conformado por un Trayecto de Formación Práctica Profesional (TFPP). Esta innovación respecto de las propuestas tradicionales de enseñanza del derecho, implica incorporar en cada uno de los espacios curriculares participantes, diversas herramientas metodológicas que favorecen el desarrollo de competencias profesionales. A su vez significa utilizar, como lo indica Souto (1999) un dispositivo de enseñanza de la práctica que podemos definir *como artefacto técnico-pedagógico* que regula el modo de organizar los espacios y los tiempos de la práctica, las actividades propuestas referidas a prácticas profesionales en cada espacio curricular de la formación disciplinar, general e interdisciplinaria, entendidas como experiencias de pasaje y tránsito identitario para estudiantes y docentes intervinientes. Creemos que diseñar la formación profesional como un dispositivo de práctica permite sortear la concepción tradicional en la cual la formación académica es extraña al mundo del ejercicio de la profesión.

Los estándares de Coneau en relación con la formación práctica profesional de abogados y abogadas plantean estas instancias de formación como “...destinadas a la adquisición de habilidades y

3 Por lo general además con una fuerte impronta teórica, enseñanza bancaria, estudiantes con un rol pasivo y centralidad del papel protagónico del docente

4 El marco normativo curricular en nuestra Universidad, está compuesto por la Resolución del Consejo Superior N° 297/2017 *Lineamientos para la innovación curricular*, aun cuando ya se venía anticipando a partir de la Resolución del Consejo Superior N° 148/2003. La propuesta institucional a partir de lo normado se orienta a poder incorporar a la práctica las problemáticas laborales en contextos diversos, dinámicos e ir identificando las múltiples dimensiones para abordarlas. El plexo normativo se completa con la Resolución CS N°08/2021 sobre *Pautas para la Formulación, presentación, implementación y evaluación de planes de Estudio*, y la Resolución CS 349/2022 de *Curricularización de la transversalidad de los DDHH en los planes de estudio de las carreras de grado*.

5 Resolución 3401-E/2017 Anexo III criterios de intensidad de la formación práctica

conocimientos metodológicos específicos de la práctica profesional de la Abogacía.⁶ La transversalidad de la práctica profesional en la carrera según lo previsto en los estándares, se complementa con las posibles concreciones, tales como, los consultorios jurídicos, seminarios de prácticas supervisadas, pasantías supervisadas, talleres de práctica profesional, clínicas jurídicas y prácticas profesionales supervisadas en convenio con diversas instituciones públicas y privadas. Asimismo, participan de los criterios para el abordaje de las prácticas profesionales, aquellos referidos a la incorporación de métodos alternativos de resolución de conflictos, práctica judicial y procesal, asesoramiento jurídico y legislativo y alfabetización jurídica. Se deben cumplir además los criterios de intensidad de la formación práctica, es decir, gradualidad y complejidad, integración teoría-práctica y resolución de situaciones problemáticas.

Se expresa en los estándares, que los objetivos y características principales de estas prácticas son *la vinculación del mundo académico con el mundo profesional*, a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos.

El Trayecto de Formación Práctica Profesional (TFPP) se integra por espacios curriculares que de manera gradual y progresiva aportan a esa formación. Está compuesto, además, de espacios específicos como la Práctica I y la Práctica II, de aquellos que agregan intensidad y complejidad al diseño de formación tales como Derecho Procesal Administrativo y Mediación, Arbitraje y Negociación. Las propuestas de actividades de formación de la práctica profesional se sustentan en una concepción de praxis en el sentido de experticia o *saber hacer* que encuentra fundamento en el perfil profesional que contiene el Plan de estudios de la carrera. Las actividades desde las asignaturas están diseñadas en el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el enfoque interdisciplinario. Su participación requiere articulación entre los distintos espacios, y seguimiento de la implementación que permita una auténtica adquisición de las competencias de orden práctico necesarias para el ejercicio profesional de la Abogacía en los distintos posibles ámbitos de concreción.

Componen el Trayecto de Formación Práctica Profesional (TFPP), diecisiete asignaturas que representan una menor participación en los primeros años, incrementándose a medida que se avanza en la carrera, dando respuesta a las exigencias de gradualidad y complejidad según se observa en el gráfico I.

Los aspectos metodológicos del trayecto posibilitan que los estudiantes utilicen diversas estrategias de abordaje tales como:

- Observación y resolución de situaciones problemáticas simples y complejas.
- Búsquedas *on line* de fuentes, uso de herramientas obtenidas del Poder Judicial, de la Dirección de Inspección de Personas Jurídicas dependiente del Poder Ejecutivo Provincial, de diversos registros provinciales y nacionales y de otros organismos;
- Análisis de textos jurídicos específicos (contratos, análisis de fallos, escrituras, reglamentos de copropiedad, entre otros)
- Prácticas de escritura de textos argumentativos, notas a fallo, contratos, escritos específicos relativos al proceso, reclamo Administrativo/Tributario, redacción de demandas, partes de expedientes, recursos, entre otros.
- Prácticas de oralidad.
- Clínica jurídica, utilizando el método *role play* talleres de liquidación de deudas judiciales, talleres de jurisprudencia entre otros.

6 Resolución 3401-E/2017 Anexo I.

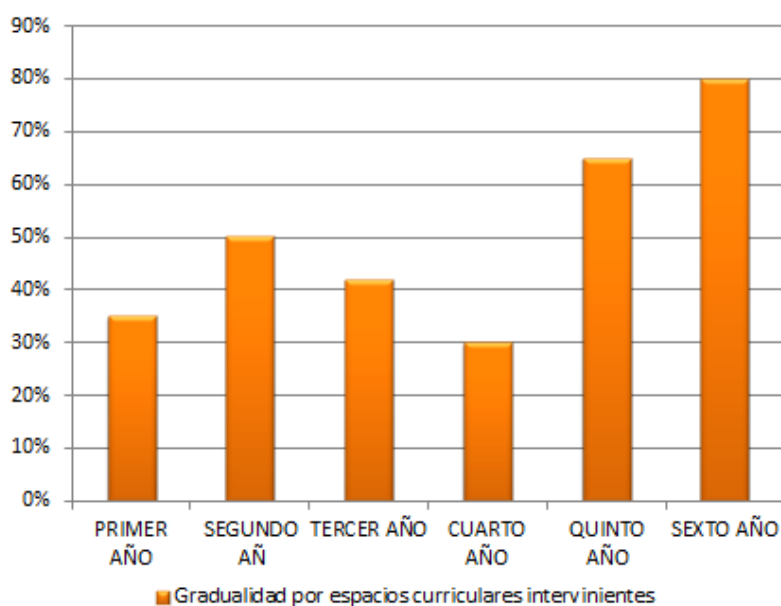


Gráfico I

Aportes para pensar la transversalidad de la práctica profesional en vinculación con temas emergentes ;Problematizar la práctica? ...de eso se trata

Una “transmisión lograda” es aquella que posibilita al sujeto un espacio de libertad para, al decir de Hassoun (1996), “abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”.

La propuesta de la formación práctica profesional anclada en las asignaturas a través de un trayecto de formación desde distintos espacios curriculares que pertenecen a las dos orientaciones del plan, nos interpela y conduce a revisar contenidos, metodologías y evaluación. Aprovechando la propuesta transversal del TFPP consideramos que algunos componentes respecto de las problemáticas ligadas a los contenidos, pueden constituir aportes valiosos para lograr la articulación interna del propio trayecto.

Podemos pensar la transversalidad en términos de aquella que se refiere a una estrategia curricular que permite que algunos ejes o temas considerados prioritarios, permeen todo el currículum. La transversalidad curricular se asocia de este modo con aspectos metodológicos que decantan necesariamente en las formas de organización de los contenidos. En parte, entonces, el protagonismo de la transversalidad recae en el docente y su toma de decisiones en la selección de los contenidos sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, representatividad, actualidad, relevancia y contextualización. Sin embargo, nos preguntamos: ¿es este protagonismo una posibilidad real?

Desde esa perspectiva decimos que lo transversal puede ser considerado como una estrategia docente que “comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social en que se genera” (Fernández, 2003). Las demandas contextuales de un determinado momento histórico como el que atravesamos durante la pandemia, en el cual hubo que transitar la acreditación de la carrera, nos permitieron

considerar la necesidad de un currículo abierto, flexible, compartido, diversificado y que favorezca diferentes opciones de formación, al cual no es posible entenderlo si no es en un contexto social específico. Plantear la articulación teoría-práctica se convierte en un desafío que interpela fuertemente nuestras prácticas áulicas, pero a la vez motoriza el diseño de acciones que permiten la innovación a partir de la investigación acción. Desde las competencias profesionales entendemos que adquieren centralidad aquellas relacionadas a las prácticas argumentativas. Difícilmente la vida colectiva pudiera ser posible si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar experiencia en forma de narrativa, como lo afirma Bruner (2013). Así expresa el autor “la construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar.” (Bruner, 2013, p.124). La enseñanza de la práctica profesional debe facilitar a los y las estudiantes de Abogacía que van formando sus conocimientos en este campo, a encontrar una identidad dentro de esa cultura. En ese sentido una modalidad narrativa puede permitir construir una identidad como profesional del derecho. La enseñanza del derecho debe alejarse del estrecho marco de la transmisión de contenidos como acumulación de información, para permitir que el estudiante pueda hacer buen uso de sus capacidades cognitivas, permitiéndole cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa para la búsqueda colectiva de sentido.

Por otro costado, varios son los autores que advierten dificultades en la transversalidad del currículo. En relación a ello siempre será legítimo preguntarnos ¿Cómo se plantea la transversalidad de contenidos, metodologías y prácticas para que no se diluyan en la implementación?

En esta sintonía, Alicia de Alba (2017) señala la importancia de la construcción de una agenda de temas transversales, identificando significantes propios de nuestro contexto que los articulen con la intención de establecer una relación entre el currículo universitario y los problemas sociales. En nuestra Universidad se encuentra previsto en la normativa a partir de la Resolución CS 207/2017 y específicamente la Resolución CS 439/2022, en relación a la curricularización de contenidos relacionados a problemáticas sociales en clave de DDHH.

A su vez retomando lo propuesto por Magendzo (2016), quien considera que existe cierta controversia al pensar el currículo en su vínculo con la sociedad y las diferentes visiones que existen en ella sobre determinados temas, creemos que tal controversia implica abordar *transversalmente temas sobre los que la población tiene visiones dilemáticas y opuestas*, y sobre los que se proponen explicaciones o soluciones conflictivas. Siguiendo a este autor observamos, que el análisis de estos temas requiere plantear los debates sobre formación integral y en cómo se constituye el currículo en un territorio para esta formación, en relación con la democratización de las instituciones y de la sociedad. En virtud de ello, ¿cuál es el lugar de la universidad en la configuración de la ciudadanía democrática para el actual escenario social y educativo, y en qué medida esto es compatible con la formación de profesionales competentes para desempeñarse en el mundo jurídico?

Los temas transversales sociales y controversiales constituyen un desafío al momento de revisar el plan de estudios y pensar la formación práctica profesional. Entendemos que la idea de conversación para pensar el currículo como lo plantean varios autores, nos permite visibilizar un encuentro en el cual convergen distintas voces, distintos sujetos. De esta forma y en el sentido que venimos expresando se destacan tres cuestiones en torno a las cuales podemos aportar alguna reflexión. Una de ellas aglutina aquellos temas que consideramos necesarios de ser abordados curricularmente como transversales y controversiales en la formación de profesionales de la abogacía y que aparecen en los documentos y estándares. Otra cuestión se orienta a proponer algunos temas emergentes posibles de visualizar en su identificación. Finalmente, un tercer eje de análisis estaría relacionado a los formatos curriculares que tendrían apertura para alojar estos temas, tal lo propuesto por los lineamientos

curriculares para la innovación de los planes de estudio según Resolución CS 297/2017 de nuestra Universidad, demandando entonces una revisión del formato de corte disciplinar que prevalece en la carrera de Abogacía.

Podemos decir en términos generales que los contenidos transversales necesarios en la formación profesional de abogados y abogadas que aparecen en los estándares están relacionados a Derechos Humanos desde la perspectiva de género, y a la ética profesional como posibles temas controversiales (o no). Se podrían considerar como contenidos transversales emergentes la problemática referida al transhumanismo y al impacto de la inteligencia artificial en el mundo jurídico, o los Derechos Humanos en su consideración como fundamentales para la consecución de un desarrollo sostenible, lo cual se ve reflejado en la ambición transformadora de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU. Por último, en relación a la tercera cuestión entendemos la necesidad de pensar una revisión curricular que facilite acciones tendientes a la internacionalización y la interculturalidad.

El Consejo Permanente de Decanos de Derecho de Universidades Nacionales (CPDDUN) a través de múltiples encuentros elaboró y emitió un documento que luego fue clave durante el proceso de acreditación de las carreras de Abogacía, conocido como Lineamientos para la mejora de la Formación del profesional en Derecho⁷⁷. Dicho documento constituye un valioso aporte al diagnóstico de la situación de la enseñanza del derecho en nuestro país. Teniendo en cuenta diversas reformas legislativas entre las cuales destaca la sanción del Código Civil y Comercial de la Nación en 2015, el mencionado documento analiza un nuevo escenario a partir de las reformas y hace notar la necesidad de plantear cambios profundos en cuanto a la enseñanza del derecho en general y de la práctica de la abogacía en particular. En cuanto al perfil profesional, el documento establece que la actual formación profesional de los abogados y abogadas aplica -y reproduce- el modelo tradicional de formación académica donde hay preeminencia de la formación de abogados litigantes⁸⁸. A su vez, se señalan determinadas áreas que son consideradas como deficitarias en la enseñanza del derecho y se hace enfática referencia a la necesidad de promover la capacitación docente. Se puntualiza la falta de articulación teoría-práctica y se propone acentuar y acelerar la reflexión sobre la enseñanza del derecho en un perfil profesional que no se circunscriba al ejercicio de la profesión liberal, sino también a otras prácticas profesionales como el asesoramiento, la prevención y la resolución alternativa de conflictos, el ejercicio de la función pública, el diseño de estrategias jurídicas, la investigación y la docencia. Se destaca el compromiso social con la realidad en la que se insertará el egresado o la egresada, ya que se pretende que esta práctica sea compatible con los ideales de la democracia constitucional, integrando la ética profesional en la enseñanza de la práctica.

Siguiendo a diversos autores entendemos al currículo como una construcción social y como tal, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, así como de los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (Carr y Kemmis, 1988).

El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia. Esta postura ha sido desarrollada por una serie de teóricos curriculares como lo son, entre otros, Willis (1983), Giroux (1985) y Apple (1978). Magendzo (2016, p: 120).

7 Ese documento fue producto de la labor conjunta de los integrantes del CPDDUN, de equipos de asesores del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

8 En los Lineamientos también se hace referencia que predominan en nuestras aulas la clase expositiva, la centralidad de la figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la repetición memorística de contenidos

En este sentido entonces proponemos transitar desde un currículo elaborado preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes, hacia otro en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos⁹. Es importante habilitar un currículo que refleje aspectos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. Si permitimos el espacio de la formación práctica profesional para temas transversales controversiales podremos propender a la formación de sujetos críticos que gestionen el conocimiento de manera dialogante alejado de la racionalidad instrumental que suele impregnar la concepción de práctica tradicional del abogado/a. Magendzo, (2016) nos dice que cualquier tema puede ser objeto de controversia. Esta última puede iniciar en propuestas diferentes para resolver un mismo problema, en diversas creencias, visiones o valores sobre un mismo tema que afecta a la sociedad toda o a algunos sectores de ella. Incluso advierte este autor que, existen otros temas que en su momento fueron controversiales y luego paulatinamente dejan de serlo porque se ha alcanzado una mayor claridad de conceptos o los cambios culturales han facilitado la transformación y aceptación de esas temáticas.

Por otra parte, entendemos que la pandemia por Covid – 19 ha supuesto un enorme desafío para la educación superior dando lugar a la posibilidad de incursionar en nuevos modelos y estrategias educativas mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Resulta necesario reconocer que el desarrollo de habilidades interculturales permite construir puentes hacia otras culturas. La formación profesional debe contemplar la internacionalización del currículo, *propiciar que los estudiantes puedan ampliar sus horizontes* y reconocer las diferencias existentes en variados contextos culturales, sociales, políticos y económicos para proponer soluciones pertinentes a las necesidades que presenta el mundo. La educación superior no puede ser ajena a esta realidad, sino que debe asumir la responsabilidad de educar a sus estudiantes en la interculturalidad de una manera abierta, respetuosa, incluyente y flexible.

Notas conclusivas

Consideramos que el abordaje de los temas transversales (sociales y controversiales) es importante en cualquier carrera profesional, porque el tratamiento de estos saberes permite concebir la práctica profesional como práctica situada (en espacio y tiempo).

Asimismo, acordamos con Susskind (2020), cuando expresa que hoy asistimos a la necesidad de mutar la noción de lo *público* ligada estrechamente al debate sobre el *acceso*. En tal sentido, el ejercicio de la profesión incluye pensar los escenarios en los cuales se deberán desempeñar los futuros profesionales jurídicos. Ello demanda un análisis permanente de temáticas emergentes en relación a la formación profesional de la abogacía y en aquellos aspectos referidos al trabajo colaborativo, formas adecuadas de comunicación con sus clientes, alfabetización académica, alfabetización tecnológica y mediación.

Finalmente consideramos que el proceso de formación profesional atañe a la institución académica pero necesariamente se deben ir incorporando otras instituciones externas donde transcurren prácticas de la vida profesional cotidiana. Consideramos que las prácticas deben favorecer la articulación de distintas instituciones y tal como lo señala Andreozzi (2016) las prácticas reúnen la co-presencia de actores, entornos y lógicas de acción que disputan la influencia sobre las nuevas generaciones. Esas tensiones convertidas en objeto de problematización y análisis habilitarían procesos de transmisión lograda al decir de Hassoun (1996). Queda pendiente como desafío la incorporación de la competencia intercultural en el currículo del estudiante de Derecho, lo cual se ha convertido en una necesidad real, ya que consolida una nueva forma de ver, entender y vivir el

9 Orientación que se encuentra prevista en la Resolución CS 297/2017 de la UNRC

mundo actual. Dado su carácter multidimensional, la internacionalización curricular es un proceso complejo, gradual y continuo, que marca el rumbo hacia la formación de un ciudadano global capaz de respetar los derechos de los demás, consciente de que la convivencia y la solidaridad permite crecer como miembro de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2011). *Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario* [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- de Alba, A. (2017). *Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el curriculum universitario*. En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Eds.), *Diálogos Curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-212). México: IISUE. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/F11397>
- Dejours, C. (1998). *De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. En: D. Dessors y Guiho-Bailly, M.P (comp.) *Organización del trabajo y salud*. Buenos Aires: Ed. Lumen, Humanitas
- Fernández, Batanero J. (2003). *La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior*. Agenda Académica Volumen 10, N° 2, Universidad de Sevilla España
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. La Flor
- Magendzo, A. (2016). *Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol.VII, núm.19, p p. 118-130, <https://ries.universia.net/article/view/1992/incorporando-perspectiva-controversial-curriculum-disciplinario>
- Skliar, C., Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Palabras para una educación otra (p.189). Buenos Aires, FLACSO, Homo Sapiens.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Nro. 10. Buenos Aires: UBA-Novedades Educativas.
- Susskind, R. (2020). *El abogado del mañana*. Madrid. La Ley.

Prácticas Socio-comunitarias como espacio de aprendizajes transversales que visibilizan y fomentan el compromiso ciudadano de los futuros profesionales en geografía

Bruno Martín Bogino¹, Marcela Cristina Montero², Juan Manuel Álvarez³, Camila Belén Cardetti⁴ y Tatiana Macarena Ferrando⁵

Resumen

La presente ponencia aborda experiencias, avances y reflexiones sobre la Práctica Sociocomunitaria “Geografía y gestión local: relación del sistema de salud y las problemáticas ambientales de las áreas de influencia de los Dispensarios N° 3 y 6 de la ciudad de Río Cuarto”, la cual se enmarca dentro del Dpto. de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas y donde se vinculan diversas cátedras

1 Bruno Martín Bogino: Prof. en Geografía, Ayudante de Primera, Geografía Humana Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto, bbogino@hum.unrc.edu.ar

2 Marcela Cristina Montero: Mgter. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, Prof. Adjunta, Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía, Universidad Nacional de Río Cuarto, mmontero@hum.unrc.edu.ar

3 Juan Manuel Álvarez: Prof. en Geografía, Ayudante de Primera, Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía, Universidad Nacional de Río Cuarto, jmalvarez@hum.unrc.edu.ar

4 Camila Belén Cardetti: Prof. en Geografía, Ayudante de Segunda Ad-Honorem, Geografía Urbana, Universidad Nacional de Río Cuarto, ferrando15tati@gamil.com

5 Tatiana Macarena Ferrando: Alumna avanzada del Profesorado en Geografía, Ayudante de Segunda Ad-Honorem, Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía, Universidad Nacional de Río Cuarto, camilacardetti98@gmail.com

tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Geografía, ellas son: Geografía Humana General de 2do. Año, Geografía Humana Argentina y Geografía Urbana de 3er. Año; Tecnología Aplicada a la enseñanza en Geografía de 4to. Año y Planificación y Organización Espacial de 5to. Año.

Los objetivos generales de la PSC pretenden vincular los espacios curriculares de las carreras involucradas con un área de gestión municipal y, consecuentemente, con la comunidad, sus necesidades y problemáticas; conocer la percepción de las familias vulnerables que viven en torno de los Dispensarios N° 3 y N° 6 de la ciudad de Río Cuarto, acerca del servicio sanitario que los mismos prestan y diagnosticar la situación ambiental que afecta a la salud de las familias vulnerables del área de trabajo.

En cuanto a la metodología de trabajo, se propuso la realización de reuniones semanales entre los docentes en las cuales se coordinan las actividades a realizar, principalmente los talleres de capacitación y las salidas de campo para los alumnos.

Palabras clave: Práctica sociocomunitaria – Geografía – Población - Calidad de vida – Transversalidad.

Abstrac

This paper deals with experiences, advances and reflections on the Socio-community Practice (SCP) “Geography and local management: relationship between the health system and the environmental problems of the areas of influence of Dispensaries No. 3 and 6 of the city of Río Cuarto “, which It is part of the Departamento de Geografía of the Faculty of Human Sciences and where various cathedra of both the faculty and the degree in Geography are linked, they are: General Human Geography of 2nd. Year, Argentine Human Geography and Urban Geography of 3er. Year; Technology Applied to teaching in Geography of 4th. Year and Planning and Spatial Organization of 5th. Year.

The general objectives of the SCP intend to link the curricular spaces of the careers involved with a municipal management area and, consequently, with the community, its needs and problems; know the perception of the vulnerable families that live around Dispensaries No. 3 and No. 6 of the city of Río Cuarto, about the health service they provide and diagnose the environmental situation that affects the health of vulnerable families in the area of work.

Regarding the work methodology, it was proposed to hold weekly meetings between teachers in which the activities to be carried out are coordinated, mainly training workshops and field trips for students.

Keywords: Socio-community Practice - Geography - Population - Quality of life. - Transversality.

Introducción

La presente ponencia aborda experiencias, avances y reflexiones parciales sobre la Práctica Sociocomunitaria (PSC) “Geografía y gestión local: relación del sistema de salud y las problemáticas ambientales de las áreas de influencia de los Dispensarios N° 3 y 6 de la ciudad de Río Cuarto”, la cual se enmarca dentro del Dpto. de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas y donde se vinculan diversas cátedras tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Geografía, ellas son: Geografía

Humana General, Geografía Humana Argentina, Geografía Urbana, Tecnología Aplicada a la enseñanza en Geografía (TAEG) y Planificación y Organización Espacial.

El proyecto de PSC estimula el compromiso de trabajar colaborativamente entre los grupos de segundo, tercero, cuarto y quinto año de las carreras. En este contexto se abordan conceptos y problemas desde diferentes ópticas, lo que enriquece el abordaje de problemáticas y búsqueda de soluciones. Se reconoce que la selección de los contenidos permite organizar un plan de estudio con los conceptos considerados esenciales, pero la organización en materias produce la segmentación del objeto de estudio, situación que impide o limita el análisis integral de éste. El estudio transversal en las PSC favorece el abordaje global de un mismo objeto de estudio.

“La transversalidad es un concepto relativamente complejo. Él es clave para el análisis de la pluralidad y para la integración o inclusión de lo que los paradigmas clásicos han separado o des-articulado a partir del pensamiento unitario de las disciplinas.” Según Mosquera, Ibarra y Uribe (2021:337).

De acuerdo con lo planteado la transversalidad se vuelve necesaria para abordar el objeto de estudio en forma integral y desde una propuesta educativa basada en “una perspectiva humanizadora, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas” (Bataller Sala, 2017).

Los objetivos generales parten de la intención de vincular los espacios curriculares de las carreras involucradas con la comunidad, sus necesidades y problemáticas para conocer la percepción de las familias que viven en torno a los Dispensarios N° 3 y N° 6 localizados en los barrios Cementerio (ANEXO 1) y Brasca-Santa Teodora (ANEXO 2), respectivamente. Además, en forma específica se pretende que, a través de las actividades propuestas, los alumnos logren poner en práctica los conocimientos aprehendidos en las materias participantes para reflexionar, re-interpretar y proponer acciones tendientes a la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas que afectan a los diferentes actores que viven en el área de estudio y, de esta manera, contribuir al desarrollo de la responsabilidad ciudadana de los futuros profesionales.

Marco Teórico

La geografía desde fines del siglo XX aborda conceptos y problemas, según Gurevich, R. (2012), como objeto de estudio a través de métodos de indagación y la puesta a prueba de diferentes tipos de explicaciones e interpretaciones. De esta manera la disciplina se centra en el estudio de la espacialidad de los procesos sociales, económicos y políticos del mundo contemporáneo, lo cual “habilita la posibilidad de prácticas escolares que se proponen contemplar y profundizar explicaciones de los contrastes de la realidad social y también de los procesos de cambio territorial y ambiental actuales.” (2012: 159 y 160).

De acuerdo con Gurevich, R. (2012) los conceptos y los problemas son herramientas claves para lograr el aprendizaje significativo ya que permiten englobar, abstraer y trascender promoviendo la comprensión. Los conceptos son construcciones históricas y, consecuentemente cambiantes, lo cual favorece la resignificación de los contenidos y la reformulación de su significado según la sociedad que los formula. Los problemas, para la autora “permiten pensar contextuadamente los hechos, para establecer relaciones causales e intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas” (2012:160).

Las PSC, en este caso y de acuerdo con lo anterior, proporcionan el marco apropiado para que los estudiantes aprendan y aprehendan los contenidos específicos y los confronten con problemáti-

cas reales, de esta manera se favorece la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de habilidades que promueven la re-interpretación de los hechos o procesos.

Los conceptos o temáticas y problemáticas seleccionadas y plasmadas en los programas de las diferentes materias responden a la necesidad de abordar los contenidos especificados en los planes de estudio para cumplimentar con un mínimo de aprendizajes que permitirán al alumno alcanzar la formación necesaria para ejercer la profesión de geógrafo. Aunque dicha selección también implica el “englobar, abstraer y trascender” (Gurevich, R. (2012): 160) los hechos y procesos para que, a través de diferentes herramientas y estrategias, el alumno logre comprenderlos. La posibilidad de abordarlos desde un proyecto de PSC permite dar significatividad y funcionalidad a un contenido desde múltiples ópticas (a través del abordaje de cada una de las materias participantes), así la transversalidad hace de puente entre la teoría y el contexto social, cultural y ético.

Desde la PSC se parte de la idea propuesta por Gurevich (2012), la intención es acercar mejores herramientas conceptuales para plantear los términos de los problemas socioterritoriales a los estudiantes, lo cual les permitirá dimensionar el grado de responsabilidad de los sujetos intervinientes e hipotetizar sobre los efectos presentes y futuros, así como proponer acciones de intervención. “Sin duda, el desarrollo de las posibilidades no sólo intelectuales sino también prácticas, comunicativas y sociales se verá facilitado al confrontarse con propuestas ricas y desafiantes desde el punto de vista conceptual” (Gurevich, 2012: 161); ya que esta proporciona los fundamentos que visibilizan y fomentan el compromiso ciudadano de los futuros profesionales en geografía.

Como manifiesta Giacobbe (2005) en las Ciencias Sociales la aplicación de investigaciones basadas en el método crítico, ya sea a partir de hipótesis, interrogantes y/o problematizaciones, implica el reconocimiento del posicionamiento del investigador (el cual no es neutral), y parte de la búsqueda de causas estructurantes y la construcción de elementos para su transformación. En la aplicación de dicho método, la autora manifiesta que “los estudiantes consideran su accionar, el accionar de la interacción entre ellos y con el docente, y con los contenidos desarrollados.” (2005:72).

De acuerdo con lo anterior y según el objeto de estudio seleccionado para la presente PSC, los procesos acontecidos en el territorio comprendido en los barrios Cementerio y Santa Teodora-Brasca son abordados desde la problematización, con el objetivo de construir y articular los conocimientos científicos con los sociales para que el alumno ocupe un rol protagónico en el análisis, reflexión y búsqueda de soluciones o acciones mitigadoras de problemas de la vida real.

El estudio de caso de la PSC desde diferentes materias del profesorado y licenciatura en Geografía favorece la observación, análisis y crítica reflexiva en el marco de los contenidos específicos de los respectivos programas. Así, por ejemplo, los alumnos en cada una de las cátedras construyen una abstracción y comprensión basada en determinados conceptos, los cuales son re-interpretados en las diferentes actividades propuestas. Además, gracias al desarrollo de los talleres, dicha interpretación se enriquece con el aporte dado por la transversalidad.

Metodología

En cuanto a la metodología de trabajo, se propuso la realización de reuniones semanales entre los docentes en las cuales se coordinan las actividades a realizar, principalmente los talleres de sensibilización y capacitación y las salidas de campo para los alumnos.

Inicialmente se estableció un acuerdo de trabajo con el ente municipal, pero con el contexto de pandemia el compromiso se diluyó, consecuentemente no se logró la firma del convenio. Al retomar las actividades en 2022 y ante dicha situación, los responsables de las PSC se contactaron con

presidentes de las vecinales que pertenecen al área de influencia de los mencionados dispensarios y se concretaron nuevos convenios.

Trabajar en forma transversal implica realizar procesos de planificación permanentes para asegurar un adecuado desarrollo de las actividades. Inicialmente se realizó la selección de los contenidos en los programas y, a partir de estos, en algunas materias específicas se organizaron las propuestas didácticas de los talleres y las salidas de campo, en los cuales se convocó a participar a todos los estudiantes.

Antes de la realización de los talleres en las materias se retoma la temática de las PSC y se desarrollan los contenidos seleccionados inicialmente o se prepara al grupo de alumnos para aplicar diferentes estrategias como el análisis cartográfico, formas de realizar entrevistas, qué y cómo entrevistar a un representante vecinal, confrontación y reflexión teórica entre el análisis y la percepción realizada a través de la salida de campo, entre otros.

Después de cada una de las actividades, los docentes responsables de la materia en la cual se desarrolló dicha actividad, reúnen los resultados obtenidos, los sistematizan y los disponen en un espacio virtual compartido. De esta manera los resultados y producciones pueden ser utilizados en diferentes momentos del año y se convierten en fuentes de consulta generales. Esto permite avanzar con los contenidos hacia el interior de cada materia y dar diferentes respuestas a los mismos objetivos e interrogantes planteados en el proyecto de la PSC. De acuerdo con esto los talleres se convierten en espacios esenciales de aprendizaje colaborativo entre los alumnos, al mismo tiempo que los pone en situación de reflexión sobre el rol del geógrafo en la sociedad.

Resultados

1. *Trabajo cartográfico*

Las actividades desarrolladas con los alumnos, hasta junio de 2022, comprenden la elaboración de cartografía temática utilizando el Sistema de Información Geográfica municipal de Río Cuarto sobre la cobertura de servicios básicos realizada íntegramente por los ayudantes alumnos de las materias de Geografía Urbana y TAEG.

Para la elaboración cartográfica se utilizó el software gratuito QGIS, Google Earth y páginas oficiales de organismos cartográficos (municipales y provinciales). Una vez elaboradas y/o descargadas las capas de los distintos servicios requeridos, se superpusieron al plano de la ciudad obteniendo la cartografía final.

Este proceso de elaboración cartográfica tiene una gran importancia en la formación de los ayudantes alumnos de las materias de Geografía Urbana y TAEG, debido a que les permitió visualizar y comprender las distintas realidades socio-económicas y ambientales de los barrios estudiados. Así también, se vislumbraron coyunturas contrastantes hacia el interior de dichos espacios.

A partir de la realización del trabajo, los estudiantes pudieron afianzar el uso de diferentes aplicaciones relacionadas a la elaboración de cartografía, como también a la búsqueda, selección y análisis de datos espaciales. Se puede considerar a los mapas como un medio de comunicación visual que, mediante lo simbólico, representan fenómenos reales sucedidos en el espacio geográfico, resultado de las acciones de la sociedad.

La información cartográfica fue utilizada como recurso educativo esencial para el Taller: “*Análisis e interpretación de imágenes satelitales y cartografía para hipotetizar sobre escenarios heterogéneos*”, realizado en el mes de mayo. Este taller estuvo organizado para que los estudiantes de todas las materias intervinientes, pudieran trabajar en grupos heterogéneos en el análisis de las imágenes satelitales y cartografía realizada previamente. A partir de esta actividad, ellos mismos lograron hipotetizar sobre las fortalezas y debilidades que presenta cada uno de los barrios analizados en torno a los servicios ofrecidos. Las actividades permitieron a los alumnos abordar e integrar diversas temáticas y conceptos que se desarrollan en las diferentes materias de la PSC, realizando de esta manera un abordaje transversal.

2. Resultados del taller

A continuación, se presentan los resultados del taller, primero por parte de las dos alumnas Ayudantes de segunda Ad-Honorem y por el Adscripto (graduado) de las materias: Geografía Urbana y de TAEG. Luego se presenta una valoración de dicha actividad, por los docentes responsables, los cuales actuaron como guía de la propuesta didáctica.

El taller denominado “*Análisis e interpretación de imágenes satelitales y cartografía para hipotetizar sobre escenarios heterogéneos*”, se realizó a partir de un trabajo práctico elaborado por las ayudantes y el adscripto de las materias mencionadas anteriormente. Las actividades se basaron en tres objetivos, en el primero se propuso que los estudiantes pudiesen describir la localización geográfica de los dos barrios seleccionados mediante el análisis de imágenes satelitales; en un segundo objetivo se planteó que los estudiantes logren identificar las deficiencias y las suficiencias (fortalezas y debilidades) de los barrios mediante el análisis de planos; y por último, que pudieran ser capaces de analizar las variables que presentan dichos barrios dentro de las dimensiones de salud, infraestructura urbana, educación y condiciones ambientales mediante la observación de cartografía y la realización de un cuadro para evaluar la calidad de vida de la población.

Los estudiantes participantes del taller fueron divididos en dos grupos, a los cuales se les asignó uno de los barrios estudiados. Durante la instancia inicial, se realizó una actividad que fue pensada con la finalidad de observar y analizar imágenes satelitales de los barrios Santa Teodora - Brasca y Cementerio, y de esta manera, localizar geográficamente cada uno, hipotetizar acerca de las problemáticas que vivencian sus habitantes y las posibles causas de éstas. Cabe destacar que en esta actividad los estudiantes sólo podían observar las imágenes satelitales, sin ningún tipo de capas vectoriales ni conocimiento previo de las realidades de ambos sectores.

En la segunda actividad se les planteó observar y analizar mapas de infraestructura, servicios y espacios verdes con los que cuenta cada barrio, para luego completar un cuadro comparativo con sus niveles de cobertura.

Para dar cierre a esta primera instancia se realizó una puesta en común donde se expusieron sus consideraciones de por qué se presentan deficiencias en los barrios analizados y cómo esto podría influir en la calidad de vida de los ciudadanos de ambos sectores.

En la segunda instancia del taller, se propuso completar un cuadro (estrategia de semáforo) siguiendo las dimensiones y variables referidas al concepto de calidad de vida. Las variables que se tuvieron en cuenta fueron: la dimensión salud (presencia de centros de salud y relación entre los centros de salud y su accesibilidad), educación (presencia de establecimientos educativos, relación entre los establecimientos educativos y su accesibilidad), infraestructura urbana (Infraestructura vial, servicios de agua, gas, cloacas y electricidad) y ambiental (espacios verdes y recreativos). En

dicho cuadro los alumnos hipotetizaron sobre el nivel de cobertura (buena cobertura = verde; deficiencias = rojo; mixto = naranja).

Por último, los estudiantes realizaron un texto reflexivo sobre la situación de calidad de vida de los barrios estudiados, para luego hacer una puesta en común de lo trabajado.

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo práctico se pudo cumplir con ellos. De esta manera, los estudiantes pudieron tener un primer acercamiento sobre las situaciones de los barrios, lo cual sirvió para la posterior salida de campo. Gracias al intercambio entre los grupos de alumnos surgieron nuevas variables a analizar en las áreas de estudio.

Los docentes responsables de las materias observaron que la construcción de la propuesta didáctica del taller y la elaboración de los materiales favorecieron el trabajo colaborativo. Las actividades se diseñaron pensando en los contenidos que los alumnos ven en las diferentes materias, se incorporaron los conceptos específicos en forma apropiada y con un nivel de complejidad que contempló la diversidad de trayectos formativos de los estudiantes.

La metodología de trabajo propuesta favoreció la interpretación de la información (imágenes satelitales y planos temáticos de servicios e infraestructura), la elaboración de las primeras hipótesis y la identificación de las posibles causas y consecuencias. La reflexión propuesta como actividad final (escrita y compartida verbalmente) se presentó como un momento de intercambio de apreciaciones y de re-interpretación de las hipótesis. Esta situación fue muy enriquecedora, ya que los alumnos de segundo y tercer año expusieron sus ideas y los estudiantes de años más avanzados les aportaron otras visiones, causas y formas de intervenir para solucionar las problemáticas identificadas.

Posterior al desarrollo del taller se consultó a los alumnos sobre la experiencia. Los alumnos de segundo y tercer año manifestaron gran interés por los contenidos de materias que aún no han cursado. Los alumnos de cuarto y quinto año manifestaron que sintieron emoción cuando explicaban sus hipótesis y hacían aportes a los demás. Éstos manifestaron que lograron observar cómo se organizó el abordaje de los conceptos según diferentes niveles de complejidad y la importancia de poder realizar el intercambio, ya que se sorprendieron satisfactoriamente de sus propios procesos de formación y la capacidad de proponer acciones para solucionar las problemáticas o mitigarlas.

Los docentes responsables consideran que lo trabajado en el taller logró cumplimentar con los objetivos propuestos en relación a favorecer los aprendizajes intercatedra, la puesta en práctica de los conocimientos apreñados en las materias participantes, la generación de espacios de reflexión sobre la práctica y la realidad y, además, se formó y fortaleció (según el trayecto de formación de cada estudiante) la responsabilidad ciudadana.

3. Resultados de la salida de campo.

Durante el mes de junio se realizó una salida de campo al barrio Cementerio (correspondiente al área de cobertura del Dispensario N° 3), en la cual alumnos y docentes pudieron, a través de la observación directa y la realización de entrevistas a los vecinos del lugar para, de este modo conocer la realidad del sector a partir de las vivencias de los propios actores sociales.

La actividad permitió contrastar, verificar y comprobar las diversas hipótesis que los estudiantes se habían planteado durante el taller. Antes de finalizar el recorrido, se realizó una entrevista al presidente de la vecinal Roque Sáenz Peña, los alumnos indagaron y preguntaron sobre aspectos referidos al rol de la vecinal en el barrio y su vínculo con la Municipalidad, sobre los servicios básicos, necesidades de los habitantes, entre otros.

Las problemáticas identificadas fueron: falta de mantenimiento de las calles de tierra, ausencia de garitas de colectivo, poca frecuencia de las líneas de transporte urbano de pasajeros, escasa iluminación, inseguridad, entre otras. Las entrevistas y recorrido en el área de estudio permitieron comprobar las diferentes fortalezas y debilidades del área de estudio.

Los docentes participaron del proceso en el cual los alumnos realizaron la confirmación de hipótesis (o no), contraste, análisis, integración, reflexión, re-interpretación de los conocimientos apprehendidos en las materias participantes y en el taller. Esto permitió evidenciar cómo el propósito planteado inicialmente *“que los estudiantes accedan a diversas actividades de extensión que tengan articulación con la comunidad, a través del aprendizaje de contenidos disciplinares en contextos reales, para favorecer la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de habilidades que les permitan afianzar metodologías para el estudio de las representaciones sociales que tienen los habitantes de los barrios analizados sobre su entorno”* comenzaba a ser logrado.

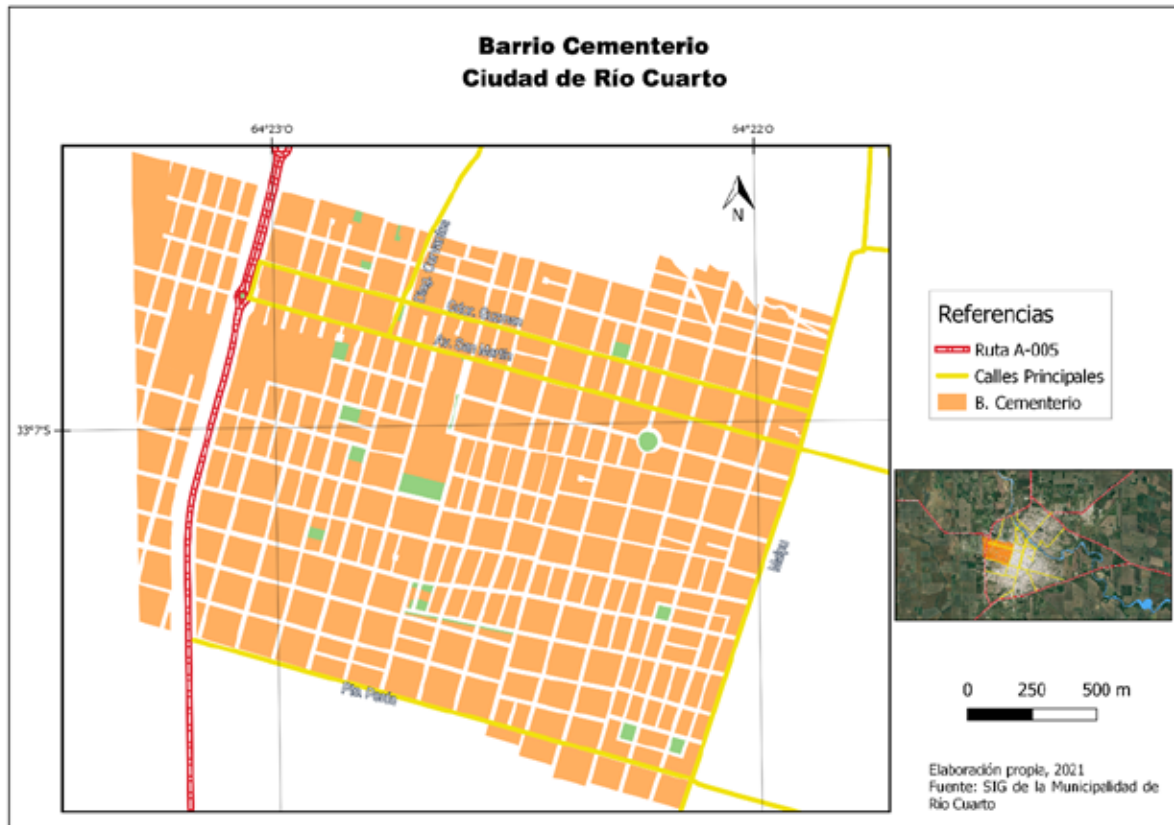
Reflexiones parciales

La transversalidad permitió romper con el pensamiento unitario de las disciplinas y favoreció el abordaje integral del objeto de estudio, a través de una propuesta educativa basada en una perspectiva humanizadora y comprometida con la realidad social.

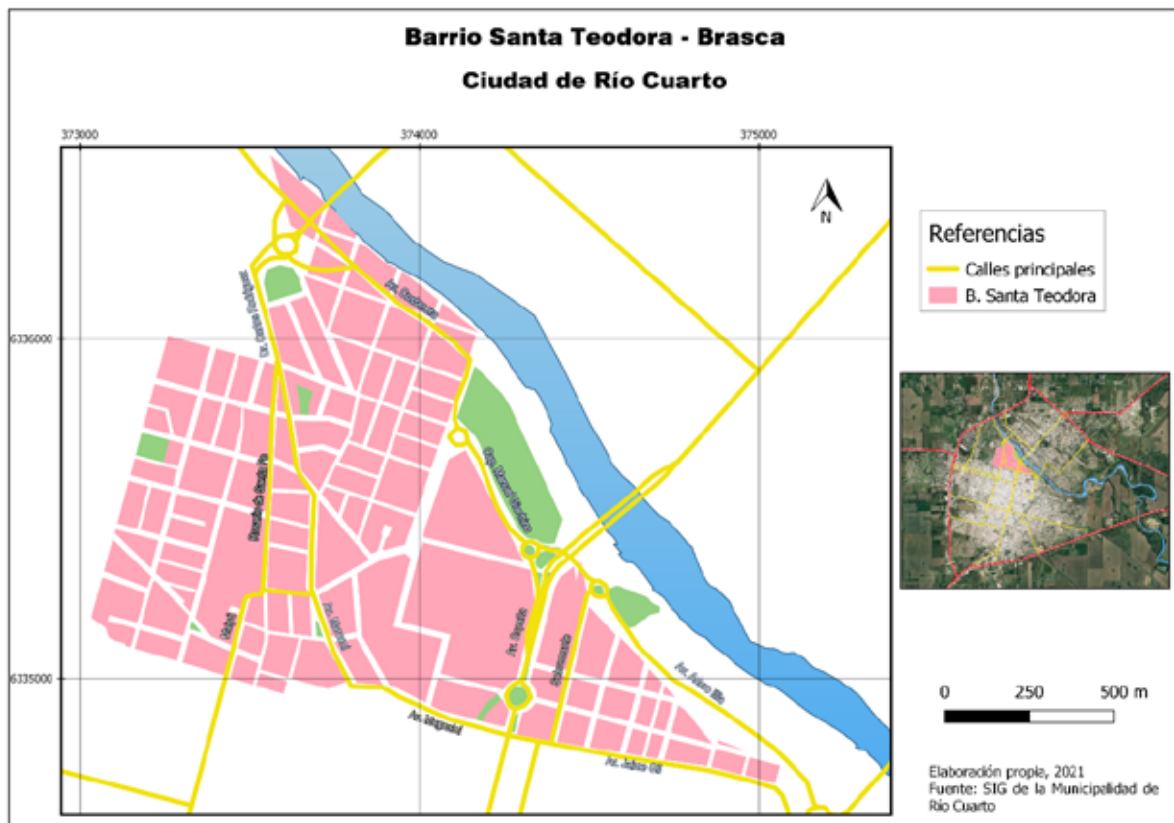
Las PSC actúan como espacio de aprendizajes que integran la teoría con la realidad. Los conceptos y problemas estudiados vinculan los contenidos académicos con el abordaje de las necesidades de las familias de los barrios Cementerio y Santa Teodora - Brasca.

La organización de diferentes actividades a través de las PSC permitió abordar diversidad de contenidos partiendo desde una/s realidad/es concreta/s. Éstos, a su vez, favorecieron la interpretación y re-interpretación de un territorio desde diferentes ópticas, las cuales permiten visibilizar la complejidad de la realidad social y la necesidad de intervenir como geógrafos asumiendo el compromiso de escuchar las voces de todos los actores sociales. Así las PSC favorecen el aprendizaje significativo, el colaborativo y fomentan el compromiso ciudadano de los futuros profesionales en geografía.

ANEXO 1



ANEXO 2



Referencias bibliográficas

- Battaller Sala, C. (2017). Blog: Educación Análisis Fuente: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>
- Giacobbe, M. (2005). La Geografía Científica en el aula 3er. ciclo E.G.B. y Polimodal. Homo Sapiens. Rosario.
- Gurevich, R. (2012). Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Paisós Educador. Bs. As.
- Mosquera, Ibarra y Uribe (2021:337) El concepto de transversalidad y su contribución a la educación Fuente: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1282/2208>

Desafíos de la escritura académica en la carrera de trabajo social UNRC: la reformulación como habilidad crítico reflexiva

Marcela Bonnet¹ y Analía Daniele²

Resumen

La reformulación constituye una habilidad prioritaria para que los estudiantes logren afrontar el desafío de escribir en diversos contextos disciplinares a lo largo de su vida universitaria. Esta capacidad incide en su desempeño durante el cursado de las asignaturas correspondientes a los planes de estudio de sus carreras de grado (Silvestri, 1998; Carlino, 2005; Arnoux y Pereira, 2002; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Arnoux 2007; Novo, 2007; Arnoux 2009; Vazquez, y Jakob 2006; Carlino, 2013; Padilla 2013, Bazerman, 2014; Navarro, 2017, entre muchos otros). Suele existir una situación paradójica: la reformulación es ampliamente requerida, pero escasamente enseñada. Como docentes, consideramos que en nuestra carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas existe una vacancia en lo que a la enseñanza de esta habilidad se refiere. Esta presentación de experiencia narra nuestras vivencias en la implementación del proyecto *Articulaciones entre lectura y escritura: la reformulación como habilidad transversal en la carrera de Trabajo Social*, presentado en el marco de la convocatoria Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de la carrera (PELPA), en el año 2019/2020. Intentamos significar nuestras vivencias

1 Prof. Marcela Bonnet, Depto de Trabajo Social, FCH, UNRC. marcelabonnet@hotmail.com

2 Prof. Analía Daniele, Depto de Trabajo Social, FCH, UNRC. adaniele@hum.unrc.edu.ar

vinculadas a la enseñanza de la escritura académica. Concretamente, a la enseñanza de habilidades de reformulación en la respuesta de consignas de escritura destinadas a potenciar la capacidad de las/los estudiantes no sólo para reproducir el conocimiento, sino también para transformarlo desde un posicionamiento reflexivo y crítico que se aspira desarrollar en el perfil del egresado en Trabajo Social.

Palabras clave: Alfabetización académica – Conocimiento – Reformulación – Educación superior-Trabajo Social

Abstract

Reformulation is a priority skill for students to meet the challenge of writing in various disciplinary contexts throughout their university life. This ability affects their performance during the courses corresponding to their undergraduate study plans (Silvestri, 1998; Carlino, 2005; Arnoux and Pereira, 2002; Arnoux, Silvestri and Nogueira, 2002; Arnoux 2007; Novo , 2007; Arnoux 2009; Vazquez, and Jakob 2006; Carlino, 2013; Padilla 2013, Bazerman, 2014; Navarro, 2017, among many others). A paradoxical situation often exists: reformulation is widely required, but rarely taught. As teachers, we believe that there is a vacancy in our Bachelor of Social Work at the Faculty of Human Sciences when it comes to teaching this skill. This presentation of experience narrates our experiences in the implementation of the project Articulations between reading and writing: reformulation as a transversal skill in the Social Work career, presented within the framework of the call Projects on Writing and Reading in the disciplines for First Years of the career (PELPA), in the year 2019/2020. We try to signify our experiences linked to the teaching of academic writing. Specifically, to the teaching of reformulation skills aimed at enhancing the students' ability not only to reproduce knowledge, but also to transform it from a reflective and critical position that is aspired to develop in the profile of the graduate in Social Work.

Keywords: Academic literacy - Knowledge - Reformulation - Higher education-Social Work

Introducción

En esta indagación partimos de una consideración central: la escritura es una práctica social que sólo puede analizarse teniendo en cuenta el contexto en el que se realiza. Si la realidad es que aprender en la universidad no es un logro garantizado (Carlino, 2013), entonces será central indagar sobre cuáles son los factores que favorecen -y cuáles los que impiden- el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En este caso, nos centraremos en la reflexión acerca de la reformulación como un “saber hacer” que les estudiantes deben desplegar al resolver consignas de escritura.

El objetivo de esta ponencia es describir las habilidades de reformulación que intervienen en la respuesta de consignas de escritura que producen les estudiantes de quinto año, de la carrera Licenciatura en Trabajo Social en el contexto de la asignatura Seminario de Redacción y Sistematización de TFL. Resulta importante destacar que quienes integramos el grupo docente de esta asignatura conformamos un equipo interdisciplinario, lo cual es enriquecedor y de relevancia por el trabajo conjunto entre docentes de diferentes disciplinas vinculadas al área del Trabajo Social, por un lado, y de la Lengua, por el otro. Desde cada especialidad, se aportan los conocimientos propios para la

enseñanza de la lectura y de la escritura académica y profesional en el nivel superior, y se privilegia al lenguaje disciplinar como principal constructor del conocimiento (Moyano, 2007).

Escritura académica y su enseñanza en el nivel superior

La escritura en el nivel de educación superior representa para los estudiantes una serie de desafíos ligados a las prácticas de lectura y escritura de textos académicos. En la medida en que los escritores se enfrentan a situaciones novedosas, la escritura adquiere nuevas formas y funciones (Arnoux, 2002; Carlino, 2013; Bazerman, 2016; Navarro, 2017). En el ámbito académico se espera, por ejemplo, que los estudiantes logren configurarse como enunciadores académicos. Esto implica ser precisos en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, ser fieles a las fuentes que citan, fundamentar sus aseveraciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, ser capaces de emplear correctamente las normas ortográficas y gramaticales, legitimar sus posicionamientos demostrando que han leído, que conocen el tema, que manejan información, y ofrecen las referencias bibliográficas de las fuentes a las que aluden (Arnoux, 2002). De allí que resulta necesario que las instituciones puedan favorecer y andamiar el aprendizaje de las regulaciones y los condicionamientos de este nuevo ámbito (Bazerman, 2013).

Si bien la escritura es un contenido transversal a todas las disciplinas y una práctica que por desarrollarse en la esfera académica posee sus propias convenciones, no implica que sea una habilidad totalmente generalizable. Sino más bien supone defender la dependencia de las prácticas escriturarias con respecto a los diversos contextos disciplinares en los que los estudiantes deben producir textos complejos. La escritura, en el ámbito superior, puede entenderse como un proceso complejo, diverso y situado de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y de su futuro campo profesional (Padilla, 2013; Carlino, 2013; Navarro, 2017).

Al transitar en las aulas de la universidad se registran importantes dificultades, tanto en el proceso de lectura como de redacción, a partir de preguntas o breves reflexiones en las que los estudiantes deben dar cuenta de lo estudiado. Esto condiciona fuertemente el oficio docente: se hace necesario aumentar las diferentes estrategias pedagógicas de alcance en la materia, generar y diversificar los canales comunicativos que afiancen el proceso continuo de enseñanza, y el proceso de aprendizaje, como así también allanar los caminos de acercamiento a la alfabetización académica.

Los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social, y de carreras del campo de las ciencias sociales, en general, detectan insuficiencias en la escritura académica de los estudiantes, tanto de la misma disciplina como al momento de incorporar al núcleo analítico herramientas epistemológicas de otras áreas. Este proceso se dificulta al observar que los estudiantes, en ocasiones, no sólo se ven impedidos de desarrollar una redacción extensa que supere unas pocas oraciones, sino que, poseen pocos recursos para explicar o justificar con sus palabras, reformular conceptos o ideas, de manera escrita u oralmente. Aquí se observa la centralidad de conceptos, claves y estrategias didácticas para aprendizajes efectivos de lectura y escritura en la Universidad: la consideración del discurso como instrumento de construcción del conocimiento, que coloca al lenguaje como intermediario entre la alfabetización académica y el aprendizaje disciplinar (Moyano, 2007). Esto es, cómo a partir de la adquisición de habilidades de lecturas y escritura académicas y profesionales se aprende más y mejor. En este marco, nos interesa particularmente que los estudiantes analicen los componentes de las consignas de escritura para que en función de ello puedan optimizar sus habilidades de reformulación en las respuestas que ofrecen en sus producciones.

Acerca de la reformulación

La reformulación constituye una habilidad prioritaria para que los estudiantes logren afrontar el desafío de escribir en diversos contextos disciplinares a lo largo de su vida universitaria. El desarrollo de esta habilidad incide en su desempeño durante el cursado de las asignaturas correspondientes a los planes de estudio de sus carreras de grado (Silvestri, 1998; Carlino, 2005; Arnoux y Pereira, 2002; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Novo y Rosales 2007; Arnoux 2009; Vázquez, 2016; Carlino, 2013; Padilla 2013, Bazerman, 2013; Navarro, 2017) entre otros.

Este proceso de reinterpretación posibilita al hablante volver sobre un discurso previo para formularlo de una manera más ajustada en relación con sus intereses comunicativos. Como la palabra lo indica, reformular indica usar “otras palabras’ que las del texto fuente” (Silvestri, 1998, p. 39), de una manera parecida, aunque no idéntica. La reformulación puede entenderse como un procedimiento de organización discursiva por el que el hablante vuelve sobre un enunciado previo para expresarlo de otra manera, equivalente –no igual- y facilitar de este modo la interpretación del mensaje a su interlocutor. Las motivaciones de este proceso son de distinto tipo. Por ejemplo, se puede ampliar el concepto de un texto fuente, relacionarlo con otras fuentes, explicarlo, resumirlo, aunque los conceptos no deben ser distorsionados.

A pesar de la importancia que conllevan, las habilidades de reformulación, en nuestro medio educativo, se descuidaron durante mucho tiempo, tal vez por considerarlas repetitivas y reñidas con la originalidad y la creatividad que se pusieron en primer plano en la segunda mitad del siglo XX (Silvestri, 1998; Novo y Rosales, 2007). El descrédito en el que cayeron estas habilidades, y que ocasionó que se abandonara su enseñanza de manera explícita y sistemática no significó, sin embargo, que dejaran de exigirse en el ámbito educativo tanto a nivel medio como a nivel superior. (Novo y Rosales, 2007).

Como bien sostiene Novo (2007), la práctica reflexiva sobre estas cuestiones trae como consecuencia que los textos académicos de estudiantes evidencien problemas para incorporar lo aprendido en lecturas previas: distorsiones de la información, incongruencias, imprecisiones conceptuales, ausencia de marcas que indiquen de dónde provienen las ideas expuestas, repetición literal pero incompleta de fragmentos del texto fuente son algunas de las falencias que pueden observarse con mayor asiduidad. En lo que concierne a las tareas de reformulación a partir de consignas de escritura, resulta central la comprensión de los componentes de estas consignas para que la tarea de reformulación pueda llevarse adelante de manera satisfactoria

Las consignas de escritura como problema retórico: sus componentes

La relación entre docente y estudiante está mediada por el lenguaje. Entre los intercambios más habituales y que mayor impacto pedagógico tienen están las consignas. Cicarelli y Zamero (2012, p.4) definen la consigna didáctica como “la escolar o académica que se distingue de otro tipo de consignas porque deriva de una intencionalidad pedagógica”. Si bien las consignas didácticas pertenecen al discurso instruccional (Silvestri 1995), se diferencian de otros textos de este tipo (recetas, manuales de instrucciones, prescripciones médicas) por el ámbito específico en que se producen: el educativo. Es precisamente este contexto el que define, por un lado, los participantes de la situación comunicativa –docentes y estudiantes- y, por otro, la función pedagógica de estas (Dambrosio, 2016).

En esta experiencia las consignas de escritura fueron presentadas a los estudiantes como un problema retórico que deben resolver. En tal sentido, como equipo de cátedra intentamos propiciar tareas destinadas a que los estudiantes saquen provecho del poder epistémico de la escritura. Adhe-

rimos a los postulados de los modelos cognitivos de composición escrita (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scaradimalia, 1987) los que coinciden en destacar la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión entendidas no como procesos lineales sino como procesos recursivos.

El escritor construye una representación de la tarea o problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige, y qué relación guarda con ese destinatario o lector. De allí que la enseñanza de la escritura vaya más allá del código o la normativa de la lengua, e implique también enseñar a resolver problemas como: sobre qué y para qué se escribe, a quién se dirige, qué relación se guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en tal situación, cómo seleccionar y disponer la información según el género, qué registro emplear y cuál es la relación con el destinatario, entre otros.

Tal como sostiene Alvarado (2003), la consigna de escritura puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno previo, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante, puede proponer una situación comunicativa ficticia o real. Pero siempre, tiene “algo de llegada”. Por eso, es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes. Debe guiar la producción y la evaluación de los textos. En tanto herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por estudiantes y docentes, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos.

Como sostiene Esclarea (2016), para que una consigna resulte completa y precisa es fundamental que se expliciten claramente el contenido temático y las operaciones que debe realizar el alumno (Griguello en Nogueira, 2011). También, en las Ciencias Sociales es necesario incorporar la perspectiva teórica (Novo y otros, 2004). Escalarea (2016), describe cada uno de estos componentes de la siguiente manera:

El contenido conceptual indica el tema (objeto del discurso: aquello de lo que se habla), aunque el tema que se debe abordar resulta tan solo uno de los componentes, pues es preciso que los estudiantes puedan preguntarse “¿qué tengo que hacer con este tema?” (p.2).

Escalarea (2016) indica que, esta es una pregunta que los estudiantes deberían hacer frente a la lectura de cada consigna de escritura. Y, por otro lado, cada docente debe tener en claro que está solicitando. Existen diferentes acciones como: “mencionar”, “explicar”, “resolver”, “marcar”, “definir”, “clasificar”, “ejemplificar”, “analizar”, “señalar”, “graficar”, entre muchas otras.

Es muy importante aclarar que no todas estas operaciones tienen el mismo grado de alcance o implicancia por eso es conveniente diferenciarlas. Por último, en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas resulta relevante indicar cuál es la perspectiva teórica, es decir, según qué autor, escuela, teoría o tradición teórica se solicita que sea respondida la consigna solicitada.

Como mencionamos, la problemática concreta que nos impulsó a trabajar las habilidades de reformulación de los estudiantes está ligada a nuestra práctica como docentes. Al transitar por las aulas observamos que los estudiantes se encuentran con importantes dificultades en el proceso de producción de textos complejos a partir de fuentes diversas. Si bien, en diferentes instancias áulicas se intentan propiciar espacios de reflexión acerca de los procesos de escritura, nos damos cuenta de que esto resulta insuficiente al momento de evaluar las producciones escritas.

La sensación de frustración, negación y baja autoestima en los estudiantes ante las adversidades en su desempeño académico debido a dificultades de escritura complejiza el proceso de enseñanza aprendizaje tanto de los contenidos disciplinares específicos de la carrera, como al momento de incorporar al núcleo analítico herramientas epistemológicas de otras áreas. Este proceso se dificulta al observar que los estudiantes resuelven de manera acotada y a veces con escasa precisión el desarrollo

de sus producciones. En ocasiones, manifiestan no poder explicar o justificar –depende lo solicitado en la consigna- conceptos a partir de fuentes diversas, o bien, lo realizan de un modo inadecuado. Esto pone en cuestión fuertemente el devenir de nuestro ejercicio como docentes, nos inquieta, y nos lleva a aumentar las diferentes estrategias pedagógicas al alcance en las materias. A generar y diversificar los canales comunicativos que afiancen el proceso continuo de enseñanza aprendizaje, como así también a allanar los caminos de acercamiento a las habilidades de lectura y escritura a través de la alfabetización académica.

¿Qué actividades implementamos para potenciar la habilidad de la reformulación en los estudiantes?

Las consignas y las respuestas

Una de las actividades relevantes que desarrollamos en la implementación del proyecto estuvo vinculada a la confección, interpretación y resolución de consignas de escritura, puesto que en estas respuestas se ponen en juego los procesos de reformulación de textos fuente que constituyen material de estudio vinculado a contenidos disciplinares. Seleccionamos esta actividad porque advertimos, al menos, dos aspectos centrales:

- a. La relevancia de las consignas en tanto guía para el lector y comprensión de los textos fuente trabajados en las asignaturas. Pues, las consignas vinculadas al trabajo con los textos disciplinares, permitieron orientar la identificación de la información relevante en el material de estudio. Se puso el acento en la representación de la tarea o problema que los estudiantes debían enfrentar en esa actividad de “volver a decir” los textos fuente: a quién se dirige y qué relación se guarda con ese destinatario o lector; qué género es el indicado o más adecuado en esa situación; cómo seleccionar y disponer la información según ese género; qué registro emplear; cuál es la relación con el destinatario; entre otros. Las diferentes operaciones solicitadas en las consignas involucraban diferentes tipos de reformulación como citar las fuentes (de manera directa o indirecta), comentarlas o parafrasearlas.
- b. La orientación en la comunicación docentes-estudiantes. Los trabajos áulicos y extra-áulicos, así como también las instancias evaluativas, suelen involucrar consignas que a modo de instrucciones guían diferentes operaciones o acciones sobre contenidos determinados.

El construir y explicar las consignas requirió un volver a pensar sobre aquello considerado como “lo obvio”. Particularmente, requirió volver sobre las consignas, su intención y su interpretación. Para ello se implementaron ejercicios donde se discutieron consignas y posibles interpretaciones de las mismas. Ese espacio de intercambio, diálogo e interpretación sirvió para poner en común y acordar no solamente la necesidad de trabajo con consignas completas y precisas, sino también que incluyeran el contenido temático y operaciones esperadas en su resolución. Con tal propósito, se trabajó sobre los componentes de las consignas advirtiendo contenido temático, operación solicitada y perspectiva teórica. Este ejercicio analítico permitió poner en común las diferentes perspectivas e interpretaciones y facilitó las instancias de trabajos prácticos y evaluación.

En términos de instancias significativas en el trabajo con consigna, podemos advertir tres ejes fundamentales: a) redacción de las consignas; b) ejercicio y práctica de interpretación; c) instancias evaluativas. Respecto a la redacción de las consignas, implicó por parte del equipo docente una reflexividad al momento de plantearlas. Incorporando en su redacción no solamente los diferentes componentes, sino prestando atención a qué tipo de operaciones serían solicitadas. Ello implicó un ejercicio y práctica de interpretación que fue acompañado en diferentes instancias. Es decir, un pro-

ceso que involucró a estudiantes y al equipo docente, en una tarea de re-interpretación y puesta en común del contenido temático, operación solicitada y perspectiva teórica. Por último, ello redundó en instancias de actividades prácticas y evaluativas más precisas y completas, tanto en su resolución como en su formulación.

Muchas veces damos por hecho cuando escribimos que las consignas son interpretadas con la misma finalidad con que son diseñadas y redactadas, pero en esta experiencia pudimos identificar que es necesario volver a pensarlas, y poder expresar cada una de ellas ya que esto genera mayor seguridad a los estudiantes, más si tenemos en cuenta los diversos factores que inciden en una situación de examen/evaluación como pueden ser los nervios y la inseguridad. Un ejercicio que llevamos a cabo fue, en el momento del examen, la lectura previa de cada una de las consignas. En esta instancia los estudiantes mostraron una “sensación” de alivio al revisarlas conjuntamente con los docentes, esto colaboró para poder calmar las ansiedades propias del momento, facilitando el proceso de interpretación de las mismas.

Consideramos que tomarnos el tiempo de explicar detalladamente cada consigna y lo que se solicita contribuye positivamente al momento del examen, genera un clima de mayor tranquilidad para los estudiantes y a su vez nos da seguridad en relación a la interpretación de las mismas. Lo que repercute positivamente en las tareas de reformulación de los textos fuente en las respuestas de los estudiantes. Este ejercicio también nos interpeló como docentes acerca del cómo formular/elaborar consignas, qué elementos se ponen en juego, como el qué y cómo evaluar. Creemos que estas acciones buscan garantizar los procesos metacognitivos, es decir aquellos procesos de revisión permanente de lo requerido en las actividades de escritura que solicitamos, y en las tareas de reformulación en las que los estudiantes “vuelven a decir” los conceptos estudiados en las teorías.

Apuntes finales

El conocimiento es un derecho universal por lo que las universidades públicas se constituyen en usinas imprescindibles para su sostenimiento y expansión, como así también para el acceso a tal conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje nos coloca en ese esfuerzo constante por vehicular metodologías, modalidades, hacer asequibles los recursos para ese acceso. Y esto, sin lugar a dudas, hace de los sujetos intervinientes protagonistas de ese camino en pos del desarrollo, innovación y transferencia de las ciencias, los saberes y las tecnologías. En este contexto, las acciones alfabetizadoras vinculadas a la lectura y la escritura disciplinar favorecen el acceso y permanencia de los estudiantes en los niveles de educación superior e inciden en la democratización del conocimiento.

De la experiencia transitada podemos observar que los estudiantes se vieron sorprendidos al analizar el componente de las consignas ya que, habitualmente, no reparaban en la distinción de lo que, por ejemplo, ciertas operaciones suponen como conceptualizar, definir, describir, cotejar, fundamentar, entre otras. A su vez, los estudiantes agradecieron la dedicación de este momento de la clase para la actividad de explicación y reflexión acerca de las consignas, y las actividades de producción a partir del cotejo de fuentes diversas. Valoraron positivamente lo transitado ya que consideran que contribuye en sus trabajos escritos, evaluaciones parciales, trabajos prácticos, etc.

Como equipo de trabajo docente interdisciplinario, evaluamos como valioso, necesario, enriquecedor, y cuestionador de nuestras prácticas docentes tanto el momento interno de trabajo reflexivo, como el compartido con los estudiantes, donde una vez más queda demostrado que “lo obvio” se vuelve revelador y posibilita nuevas sendas a transitar. También, nos parece importante destacar que el tiempo acotado, los recursos escasos (financieros, materiales, de tiempo y espacio), y la multiplicidad de tareas que implica la docencia creemos ocasionan importantes limitaciones y fragmentación

de la tarea. Por eso, el esfuerzo, entrega, dedicación, coraje y el llevar adelante nuestro trabajo como docentes de la universidad pública es la contracara a estas limitaciones. Refuerza la apuesta por la alfabetización académica desde una mirada inclusiva tendiente a contemplar las heterogeneidades que atraviesan las comunidades académicas y disciplinares.

Por último, el trabajo interdisciplinario tan enriquecedor que llevamos adelante en este equipo esperamos poder proyectar con efecto multiplicador hacia el interior la carrera, teniendo en cuenta la coyuntura de su reciente reapertura, como así también al resto del espacio universitario. Consideramos necesario continuar reforzando estas actividades que hacen de la escritura y la lectura académica prácticas formadoras y transformadoras del conocimiento y de los sujetos que habitan el nivel superior de educación.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. y Fuentes, P. (2013). La formación académica en la República Argentina: debates y desafíos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad: Repetir o transformar. En: Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes>
- Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Enseñanza Superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. Nogueira, S. y Silvestre, A. (2002) La reconstrucción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. En *Revista Signos*, n. 51-52, v35, Valparaíso, pp. 129-148.
- Arnoux, E.; Blanco, M. (2007). Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del Nuevo Testamento. *Tópicos del Seminario*, 17, 63-87.
- Arnoux, E.; Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/594/59401704/>.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires : SigloXXI Editores.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En: F. Navarro (ed.). *Manual de escritura para las carreras de humanidades*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 11-16. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305506211_Manual_de_escritura_para_carreras_de_humanidades
- Carlino P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación, volumen 12*, pp. 1-16.
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen 18*, pp. 355-381.
- Carlino, P. (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Escalarea, L. (2016). La consigna de escritura en la evaluación escrita. Presentada en “Jornada Institucional Formador de Formadores Miradas y experiencias sobre los modos de evaluación”
- Larrosa, J. Experiencia y pasión (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona: Laertes.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En: R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 7-15.
- Novo, M. (2007). Los géneros académicos: La reformulación. En: M. Novo y P. Rosales, *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*, Río Cuarto: UniRío, 155- 181.
- Padilla, C. (2013). Escritura en la escuela: Prólogo. En: F. Navarro y A. Revel Chion, *Escribir para aprender. Disciplinas y escrituras en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Paidós, 19-21.
- Parodi, G. (2010). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas, Santiago: Ariel/ Academia chilena de lengua.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Argentina: Cántaro.
- Spasiuk, G. Balmaceda, N.C. (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Posadas: EdUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En M. Z. Lanz (Comp.), *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ensayos y Experiencias* (pp. 23-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Actualización curricular, un marco para repensar la formación del Profesorado en Matemática

Flavia Buffarini¹, María Eugenia Ferrocchio², Mabel Licera³ y Adriana Magallanes⁴

Resumen

En este trabajo se comparte un proceso de análisis y transformación curricular del plan de estudios del Profesorado en Matemática en la Universidad Nacional de Río Cuarto, coordinado por la Comisión Curricular del Profesorado en Matemática con la participación de docentes, estudiantes, graduados y autoridades institucionales. Este proceso se inicia con una evaluación de lo instituido que permite explicitar la necesidad de nuevas articulaciones de la matemática con la reflexión epistemológica y didáctica que se vincula al campo profesional del egresado de la carrera. Como parte de

1 Flavia Buffarini: Mgter en Didáctica de la Matemática, Prof. Adjunto Exclusiva en Práctica Docente y Currículum y Práctica Docente; Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales; Universidad Nacional de Río Cuarto; fbuffarini@exa.unrc.edu.ar

2 María Eugenia Ferrocchio: Esp en Didáctica de la Matemática, Ayudante de Primera Semi-Exclusiva en Historia y Epistemología de la Matemática, Didáctica de la Matemática I y Complementos de Geometría; Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales; Universidad Nacional de Río Cuarto; mferrocchio@exa.unrc.edu.ar

3 Mabel Licera: Dra en Didáctica de la Matemática, Prof Adjunto Exclusiva en Historia y Epistemología de la Matemática y Geometría; Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales; Universidad Nacional de Río Cuarto; rlicara@exa.unrc.edu.ar

4 Adriana Magallanes: Dra en Ciencias de la Educación, Mgter en Didáctica de la Matemática y Diplomada en Ciencias Sociales, Prof Adjunta Semi-Exclusiva en Taller Interdisciplinario; Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales; Universidad Nacional de Río Cuarto; amagallanes@exa.unrc.edu.ar

la nueva propuesta curricular se delimitan dos trayectos transversales a lo largo del plan de estudio. El trayecto designado *Didáctica de la Matemática* aborda el cuestionamiento de las organizaciones didáctico-matemáticas que forman parte de los currículos escolares y se aportan elementos teóricos, desde diferentes enfoques en educación matemática, para su descripción y análisis. El trayecto denominado *Reflexión epistemológica sobre saberes matemáticos* tiene por objetivo re-estudiar las obras matemáticas más allá de las presentaciones vigentes en el ámbito científico, recuperando posibles *razones de ser* que cobren sentido en las instituciones educativas. En este trabajo se presenta particularmente la propuesta de los trayectos de formación y la organización del campo de la *Práctica Profesional Docente* como estrategias curriculares que atienden a necesidades detectadas.

Palabras clave: Formación - Profesorado - Matemática - Revisión curricular

Abstract

In this work, a process of analysis and curricular transformation of the Teacher Training curriculum in Mathematics at the National University of Río Cuarto is shared, coordinated by the Curriculum Committee of the Teacher Training in Mathematics together with the participation of teachers, students, graduates and institutional authorities. This process begins with an evaluation of what has been instituted that makes it possible to explain the need for new articulations of mathematics with the epistemological and didactic reflection associated with the professional field of the graduate. As part of the new curricular proposal, two cross-curricular subjects are delimited throughout the program of study. The subject named *Didactics of Mathematics* addresses the questioning of the didactic-mathematical organizations that are part of the school curricula, and theoretical elements from different approaches in mathematics are provided for their description and analysis. The subject designated *Epistemological reflection on mathematical knowledge* aims to re-study mathematical works beyond the current presentations in the scientific field, recovering possible *reasons for being* that make sense in educational institutions. In this study, the proposal of the training paths and the organization of the field of Professional Teaching Practice are particularly presented as curricular strategies that meet the needs detected.

Key words: Training - Teachers - Mathematics - Curriculum Review

Introducción

El Proyecto *Abordaje integrado para la innovación curricular de las carreras de Exactas (2017 – 2022)* de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN)⁵² incluido en el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) tiene por objetivo la actualización de los currículos vigentes. En este marco, se lleva adelante un proceso de análisis y transformación curricular del plan de estudios de la carrera Profesorado en Matemática que contempla tres aspectos: los lineamientos establecidos en los Estándares Nacionales para la acreditación de la carrera Profesorado Universitario en Matemática (2011); la preservación de un ciclo común con la carrera de Licenciatura en Matemática y las voces de diferentes actores que conforman la comunidad educativa en la UNRC.

5 Res. Rectoral N° 450/17, UNRC en Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI 2017 – 2019).

Este proceso se estructura considerando dos dimensiones que se desarrollan en un proceso dialéctico. La primera, se caracteriza por una mirada crítica y reflexiva en torno al currículo actual en sus dimensiones estructural -formal y procesual-práctico, que permite identificar potencialidades y limitaciones del mismo. La segunda, abarca la toma de decisiones que se materializan esencialmente en un diseño curricular que contempla trayectos de formación, reformulación de espacios curriculares y revisión de contenidos. En este escrito se presenta particularmente la propuesta de trayectos de formación y la organización del campo de *Práctica Profesional Docente* a lo largo de toda carrera como estrategias curriculares que atienden a necesidades detectadas.

El punto de partida para la revisión curricular. Una mirada crítica sobre la propuesta vigente

Para desarrollar el trabajo de actualización curricular se constituye un equipo de trabajo coordinado por la Comisión Curricular del Profesorado en Matemática (CCPP) e integrado por autoridades institucionales, docentes, estudiantes y graduados de la carrera. Las acciones iniciales consistieron en el estudio comparado de la estructura del plan actual y la propuesta presente en los estándares nacionales, y la elaboración de indicadores emergentes de indagaciones a integrantes de la comunidad educativa, tareas que se sintetizan a continuación.

La estructura del plan actual y el aporte de los estándares

El plan de estudios vigente⁶ comprende un total de 30 asignaturas cuatrimestrales que implican 2865 horas de clase totales. Estas se agrupan en tres áreas bajo el criterio explicitado de abordar problemáticas comunes: área de formación matemática (15 asignaturas con una carga total de 1575 horas), área de formación docente (12 asignaturas con una carga total de 1020 horas) y área de formación interdisciplinaria (3 asignaturas con una carga total de 270 horas).

Es una característica general de la FCEFQyN organizar los profesorados y licenciaturas de distintas áreas científicas en departamentos comunes. En particular, el profesorado y la licenciatura en Matemática se organizan y desarrollan desde el Departamento de Matemática. Estas carreras toman la decisión de sostener un tronco común de 12 asignaturas, seis corresponden a la totalidad de materias de primer año del profesorado, dos al segundo y cuatro al tercero. Para la organización de espacios no comunes con la licenciatura se toman como antecedentes esenciales los resultados que brinda la Investigación Educativa y la formación de posgrado en Educación Matemática de los docentes del Departamento de Matemática, lo que permite posicionar a este plan como modelo de formación cuya meta es atender al rol complejo del profesor de matemática abarcando aspectos tales como: diseño y desarrollo del currículum (lo que implica conocer cuestiones que definen la *razón de ser* de los saberes), tener en cuenta la intra y la interdisciplinariedad y trabajo colaborativo, entre otros.

A partir de una mirada analítica sobre la estructura del plan vigente, se destaca que la articulación de las asignaturas del área matemática se basa sólo en la estructura lógica interna de la disciplina. Además, no se explicita la vinculación entre sectores de la matemática y, entre éstos y problemas profesionales. Asimismo, se observa que la práctica profesional queda relegada al último año de estudios.

Un pilar del trabajo de revisión curricular es el interés en compatibilizar el plan vigente con las demandas presentes en los estándares nacionales para la acreditación de las carreras de profesorado

6 Plan 2001. Versión 3. Resolución Nro. 042/13, Consejo Directivo de la FCEFQyN.

universitario⁷. En este documento —consensuado a partir de encuentros entre universidades nacionales con participación de representantes de nuestro Departamento de Matemática— se explicita una propuesta de contenidos curriculares básicos, carga mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares de acreditación y alcances y actividades reservadas correspondientes al título de Profesor Universitario en Matemática. En particular, los contenidos curriculares mínimos se organizan atendiendo a cuatro campos: Formación disciplinar específica (1800 h), formación pedagógica (320 h), formación general (180 h) y práctica profesional docente (400 h). Estos campos se subdividen a su vez en ejes, áreas y núcleos temáticos. La estructura propuesta marca una diferencia sustancial con el plan vigente; en particular se destaca la inclusión del sub eje *educación matemática* dentro del campo de *formación disciplinar específica*, mientras que en el plan actual la *educación matemática* está incluida en el área de formación docente.

Indicadores emergentes de encuestas y entrevistas a integrantes de la comunidad educativa

A fin de identificar características del diseño curricular vigente a partir de las vivencias y perspectivas de quienes transitan o transitaban el plan de estudio, se implementan diferentes instrumentos de indagación: encuestas dirigidas a estudiantes (específicas por año de estudio), encuestas dirigidas a graduados recientes y a graduados que tienen años de ejercicio de la profesión y entrevistas a estudiantes que estuvieran cursando el último año de la carrera.

El análisis de la información obtenida permite construir indicadores que se constituyen en insumos fundamentales para repensar la propuesta de formación inicial del profesorado. Dentro de los principales resultados de dicho estudio se recuperan los siguientes:

- Se evidencia una *doble ruptura*: se reconocen problemáticas vinculadas tanto al complejo proceso de transición entre la educación secundaria y la formación superior, como entre la formación inicial del profesor y las instituciones en las que desarrolla su profesión.
- Se reclaman cambios en la organización curricular que permitan *acortar* la distancia entre lo que se entiende por *actividad matemática* en la escuela secundaria y, lo que se estudia tanto cómo se estudia en las asignaturas de primer año de la carrera. Particularmente, se plantea que dicha formación está *demasiado* centrada en la *matemática pura*, cuando el futuro rol profesional es el de *profesor*. Al mismo tiempo se demanda mayor articulación entre distintas áreas de la matemática, entre asignaturas de cada área y entre la formación teórica y práctica al interior de cada asignatura.
- Se destaca que la carrera brinda una sólida formación matemática, sin embargo, atendiendo a la relatividad institucional de los saberes, se requiere repensar la matemática —en la propia formación inicial— para el ejercicio de la profesión docente. Esto es, una formación inicial didáctico-matemática que permita afrontar las demandas propias del ejercicio de la profesión docente, una formación matemática que no es *reducible* a las matemáticas requeridas por otras profesiones. En particular, se torna necesario, por un lado, recuperar el rol esencialmente modelizador de la matemática como marco para el abordaje de la formación destinada a otras profesiones y, por otro, trabajar en torno al problema del sentido de los conocimientos matemáticos cuando se piensa su enseñanza en la escuela secundaria.

⁷ Los mismos se aprueban por el Consejo Interuniversitario Nacional (Resolución CE, N° 856/13) a partir de la inclusión del título de Profesor Universitario en la nómina del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 Resolución Ministerio de Educación de la Nación. N° 50/2010).

- En cuanto a la Práctica Profesional Docente, se demandan prácticas efectivas desde los primeros años y en distintos escenarios socio culturales, modalidades, bandas etarias y niveles educativos. Se declara ausencia de observaciones de la dinámica de las instituciones escolares, de tratamiento de problemas docentes surgidos en la profesión, de reflexión sobre la complejidad áulica. Se pone así en evidencia la necesidad de repensar y tomar como objeto de análisis el rol de la Práctica Docente en el marco de la formación inicial (intensidad, diversidad, transversalidad).
- Se sugiere que la elaboración del trabajo final de reflexión sobre la propia práctica se desarrolle en el marco de una asignatura específica. Actualmente, el mismo se constituye en el trabajo final de la asignatura Práctica Docente y se basa en el reconocimiento de una problemática emergente de la práctica efectiva que se estudia y analiza desde los marcos teóricos abordados a lo largo de la carrera.

Este marco de análisis brinda la posibilidad de identificar y proponer explicaciones a problemas del currículum actual y detectar condiciones institucionales para pensar y discutir propuestas alternativas. En el siguiente apartado, se avanza en el explicitación de algunas decisiones curriculares que se proponen como posibilidad en este sentido.

Propuesta de actualización: la delimitación de nuevos trayectos formativos como posibilidad de articulación curricular

La nueva propuesta de actualización curricular se materializa en versiones sucesivas que contemplan:

- Un trabajo por líneas disciplinares a lo largo de la carrera (propuestas de asignaturas y contenidos) que posibilita establecer articulaciones transversales que, en el caso de la formación disciplinar matemática, está regulado por condiciones institucionales respecto a conservar espacios curriculares comunes con la Licenciatura en Matemática.
- Transformaciones estructurales del plan vigente. En relación a ello, se conserva la organización del plan en cuatrimestres, pero se plantean modificaciones de las condiciones de cursado, especialmente en el primer año de la carrera, respetando tiempos de familiarización y reflexión sobre la actividad matemática, esto se logra con la reducción de tres a dos las asignaturas del campo de la Formación Disciplinar Matemática y con la inclusión de nuevos espacios curriculares.
- Establecer la transversalidad de la Práctica Docente como decisión metodológica esencial en el marco de la formación inicial. En este sentido, se contempla una organización de espacios del campo de la Práctica Profesional Docente desde el primer año de estudio.

En este punto, se enfatiza la decisión estratégica de incluir dos *trayectos de formación* cuyo formato está definido en la política curricular de la UNRC⁸, los que se caracterizan por enfatizar y profundizar la reflexión matemática y didáctica sobre los saberes en distintos contextos institucionales.

8 En el documento *Hacia un currículum contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la Innovación Curricular* (Resolución CS 297/2017 UNRC) se propone organizar ciclos o trayectos de formación. En la resolución CS 008/21 UNRC se especifica que un trayecto abarca un grupo de espacios curriculares ubicados transversalmente en el plan, que en su conjunto profundizan algún aspecto de la formación, no suponiendo etapas delimitadas temporalmente, sino que atraviesan el plan de Estudio dotándolo de dinamismo y flexibilidad.

Trayecto: Reflexión epistemológica sobre saberes matemáticos

Tal como se explicita en el apartado anterior, en el estudio realizado se destaca la necesidad de un espacio de articulación entre los saberes (que *se traen*) de la escuela secundaria y los que se construyen en este nuevo ámbito universitario, como así también de repensar articulaciones entre asignaturas de cada área y entre la formación teórica y práctica al interior de cada una de ellas. Por su lado, en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC (2017-2023) se distingue como problemática que las materias básicas en los primeros años suelen plantearse de manera desvinculada de problemas de las prácticas profesionales (p.31) y se propone como necesidad —desde el primer año de formación— la “articulación de la formación básica con aproximaciones prácticas al campo profesional para que la teoría cobre sentido a partir de estas últimas” (p. 66). En este marco y teniendo en cuenta que un problema profesional de envergadura está relacionado con la relatividad institucional de los saberes⁹, resulta necesario reconocer como eje de problematización la reflexión epistemológica sobre los saberes matemáticos.

En este sentido, la propuesta del mencionado trayecto tiene por objetivo re-estudiar las obras matemáticas más allá de las presentaciones vigentes en el ámbito científico —las cuales manifiestan un peso significativo en lo teórico y formal— recuperando posibles *razones de ser* que cobren sentido en las instituciones educativas. Este trayecto abarca espacios curriculares con formato taller que se distribuyen a lo largo de los cuatro años de estudio. Los espacios curriculares son *Taller de Modelización Funcional*, *Taller de Introducción al Pensamiento Matemático* y *Taller sobre la Modelización Algebraica como Eje Articulador de la Matemática* (corresponden al primer año de estudios) y *Taller de Introducción a la Probabilidad y Estadística* (corresponde al segundo año de estudios).

Trayecto: Didáctica de la Matemática

La enseñanza tradicional sostiene la idea que por un lado están los saberes matemáticos y por otro las metodologías, el cómo se enseña. Esta idea relega los saberes didácticos al carácter instrumental, en el sentido que su justificación se encuentra en saberes ajenos a la propia didáctica (pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc.). Frente a esta posición se sostiene, siguiendo a Gascón (1998), que la *Didáctica de la Matemática* se está desarrollando como disciplina científica, estudiando problemáticas relativas a la enseñanza de la matemática que no encuentran explicación desde otras ciencias. Esta disciplina asume como postulado básico que todo problema relativo a la enseñanza y aprendizaje de la matemática tiene un componente matemático esencial. Por este motivo, en el trayecto se aborda el cuestionamiento de las organizaciones didáctico-matemáticas que forman parte de los currículos escolares (en los distintos niveles educativos) y se aportan elementos teóricos —desde diferentes enfoques en educación matemática— para su descripción y análisis. Se contribuye así a la construcción de conocimiento profesional para su enseñanza (Ball, Thames y Phelps, 2008) abordando a su vez la problemática de *ruptura* entre la formación inicial del profesor y las instituciones donde desarrolla su profesión. El trayecto contiene los espacios curriculares *Didáctica de la Matemática 1* y *Didáctica de la Matemática 2*.

El desarrollo de ambos trayectos contribuye a la articulación entre el Campo Disciplinar, el Campo Pedagógico y el Campo de la Práctica Profesional Docente.

⁹ La relatividad institucional de los saberes hace referencia al hecho que la actividad matemática -en particular su difusión en los distintos niveles del sistema educativo- tiene características específicas atendiendo a problemáticas que le dan sentido (el por qué y el para qué), procedimientos posibles de ser desarrollados, formas de presentación, comunicación y validación.

La organización de espacios específicos de Práctica Profesional Docente como posibilidad de articulación

A partir de la incorporación del trayecto de Reflexión epistemológica sobre saberes matemáticos, la práctica profesional tiene presencia en la estructura curricular desde el comienzo de la carrera. Dicha organización incluye —además— espacios curriculares específicos que proponen abordar contenidos y problemáticas en torno a demandas inherentes al desarrollo de la profesión docente. Por ejemplo, observación, planificación, gestión de la clase y evaluación en contextos sociales y culturales diversos de enseñanza universitaria (del profesor de matemática, de otros profesionales universitarios, universidad barrial, etc.) y enseñanza secundaria (diferentes modalidades, bandas etarias, etc.). A su vez, la problematización de la clase de matemática desde la diversidad (perspectivas didácticas, epistemológicas y de la educación inclusiva). Este campo de formación incluye los espacios curriculares *Práctica Profesional I: Currículum y Evaluación, Práctica profesional II, Práctica profesional III y Trabajo Final*.

Por otro lado, una transformación esencial en el nuevo plan lo constituye la incorporación del Trabajo Final de Práctica Docente, como espacio curricular específico y con horas asignadas para su elaboración. El objetivo es que, a partir de una mirada totalizadora, se realice un análisis *a posteriori* sobre alguna problemática/cuestión/interrogante que se le presentase al estudiante en su residencia. Se pretende que en este análisis se ponga en funcionamiento herramientas de análisis didáctico estudiadas a lo largo de la carrera aportando así al análisis reflexivo de prácticas en el ámbito de actuación profesional, entendiendo al mismo como un espacio privilegiado en tanto que “constituye una etapa en la que hay tiempo para la reflexión sobre la enseñanza” (Sadovsky, 2005, p.17).

Se genera a su vez, un espacio apropiado para enmarcar dicho trabajo en proyectos de investigación acordes con el perfil del profesor, según se sugiere en los estándares nacionales.

Reflexiones a partir del camino transitado

La tarea emprendida permite fortalecer un espacio institucional que habilita un proceso de continua reflexión sobre los fines de la carrera y la necesaria articulación entre sus espacios curriculares, que no se agota con la presentación formal de una propuesta curricular. El análisis, discusión y reflexión en torno a una propuesta curricular para la formación inicial de Profesores en Matemática, permite delimitar líneas de trabajo disciplinares e interdisciplinares que permitan una mirada horizontal y longitudinal del plan de formación.

Tal como se pretende compartir a lo largo de este escrito, son muchas las variables, demandas y condicionantes que atraviesan este proceso de revisión y reflexión curricular. No obstante, un trabajo compartido por diversos actores involucrados en el complejo problema de la formación docente inicial, posibilita la delimitación de espacios curriculares articulados que ponen el acento en necesidades formativas esenciales para el ejercicio de la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Ball, D.L.; Thames, M.H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: Whats makes it special? en *Journal of Teacher Education*, Volumen 59/5, pp. 389-407.
- Gascón, J. (1998). Evolución de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Volumen 18/1, nº 52, pp. 7-33,
- Sadovsky, P. (2005). “Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos.” Ed. Libros del Zorzal.

Alfabetización académica e innovación curricular en el Profesorado en Ciencias Biológicas

Ana Laura Raquel Correa¹, Carola Astudillo², Vanesa Serafini³ y Graciela Raffaini⁴

Resumen

El presente trabajo desarrolla el sentido y alcance de la incorporación de la alfabetización académica como componente transversal del currículo en el marco de la construcción del nuevo plan de estudio del Profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFQyN-UNRC). Como Comisión Curricular Permanente de la carrera reconocemos la importancia de incluir en la formación de grado, de manera explícita y sistemática, escenarios de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académica y profesional. Además, reconocemos que los estudiantes construyen conocimiento y progresan en el desarrollo de su pensamiento a través de la apropiación de competencias discursivas específicas. En este contexto, entendemos a la “alfabetización académica” como el proceso de enseñanza que busca favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y las acciones que se implementan a nivel institucional y didáctico para favorecer el aprendizaje de las

1 Ana Laura Raquel Correa: Dra en Ciencias Biológicas; Jefe de Trabajos Prácticos Efectivo Semiexclusiva, Área Educación, Dpto. Cs. Naturales FCEFQyN-UNRC, acorrea@exa.unrc.edu.ar

2 Carola Astudillo: Dra en Ciencias de la Educación; Prof Adjunta Efectiva Exclusiva, Área Educación, Dpto. Cs. Naturales FCEFQyN-UNRC, castudillo@exa.unrc.edu.ar

3 Vanesa Serafini: Dra en Ciencias Biológicas; Ayudante de Primera Efectiva simple, Becaria postdoctoral de CONICET. vserafini@exa.unrc.edu.ar

4 Graciela Raffaini: Esp en Docencia Universitaria, Prof Adjunta efectiva Exclusiva.

literacidades académicas. Los equipos docentes de la carrera vienen desarrollando acciones de formación, investigación e innovación tendientes a fortalecer los procesos de alfabetización académica en las asignaturas del plan de estudio. En esta contribución, nos interesa compartir algunos ejes de trabajo que se proponen en el marco de las asignaturas de primer y segundo año de la carrera, vinculadas principalmente con el fortalecimiento de las estrategias de leer y escribir para aprender. Cabe señalar, finalmente, que estos ejes se han materializado en propuestas de innovación a partir de instancias de formación docente, asesoramiento de especialistas y problematización de prácticas de enseñanza habituales, resignificando su sentido desde una perspectiva de alfabetización académica.

Palabras clave: Alfabetización académica - Innovación curricular - Transversalidad - Ciencias biológicas

Abstract

This paper discusses the significance and scope of the incorporation of academic literacy as a cross-cutting component in the new curriculum of the Degree of Biology Teaching (FCEFQyN-UNRC). As the Permanent Curricular Commission of the career, we recognize the importance of explicitly and systematically including reading and writing scenarios, both academic and professional, during undergraduate education. We also recognize that students construct knowledge and progress in the development of their thinking through the appropriation of certain specific discursive competencies. In this context, we understand “academic literacy” as the teaching process that seeks both to promote students’ access to the different written cultures of the disciplines and the actions implemented at the institutional and didactic level to support the learning of academic literacies. The teaching staff has been developing training, research and innovation actions aimed at strengthening the academic literacy processes in the subjects of the study plan. We are interested in sharing some work topics that are proposed within the framework of the first and second year courses, mainly related to the strengthening of the strategies of reading and writing to learn. Finally, it should be noted that these aspects have materialized in innovation proposals based on teacher training, advice from specialists and the problematization of habitual teaching practices, redefining their meaning from an academic literacy perspective.

Keyword: Academic literacy, Curricular innovation, Transversality, Biological sciences.

Introducción

El presente trabajo desarrolla el sentido y alcance de la incorporación de la alfabetización académica como componente transversal del currículo en el marco de la construcción del nuevo plan de estudio del Profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFQyN-UNRC). Como Comisión Curricular Permanente de la carrera reconocemos la importancia de incluir en la formación de grado, de manera explícita y sistemática, escenarios de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académica y profesional.

Entre los puntos consensuados por las investigaciones sobre el aprendizaje en la Educación Superior está el reconocimiento de que el ingreso a la universidad implica una redefinición de las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes, prácticas que a su vez se sitúan en campos disciplinares específicos y que, además, necesitan ser orientadas por los docentes, especialistas de esos campos.

Además, reconocemos que los estudiantes construyen conocimiento y progresan en el desarrollo de su pensamiento a través de la apropiación de determinadas competencias discursivas específicas. En este contexto, entendemos a la “alfabetización académica” como el proceso de enseñanza que busca favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y las acciones que se implementan a nivel institucional y didáctico para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas. Desde esta perspectiva, reconocemos que cada profesión presenta culturas escritas idiosincráticas que se materializan en determinados géneros discursivos (Bajtín, 1970) de los cuales nuestros estudiantes necesitan apropiarse progresivamente.

Por otra parte, es relevante señalar que la escritura tiene una estrecha relación con el aprendizaje, por lo cual involucrar tareas de escritura atendiendo a su función epistémica, ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas y a apropiarse de los contenidos. De igual manera, al practicar reflexiva y constantemente las convenciones discursivas de sus disciplinas, los estudiantes progresivamente logran comunicarse de forma adecuada en el contexto académico y laboral.

Frente a estos desafíos ponemos en valor los aportes del movimiento Escritura a través del currículo, reconociendo como centrales y complementarios los dos grandes propósitos o enfoques que se postulan: escribir para aprender y escribir para comunicar. Estos propósitos se diferencian claramente en dos abordajes complementarios: escritura para aprender y escritura en las disciplinas (McLeod, 1992). En el primero se plantea una escritura expresiva que, desde un enfoque cognitivo, se relaciona con los modos de pensar y de aprender y, en palabras de Bereiter y Scardamalia (1992), con los modos de transformar el conocimiento. Por su parte, el abordaje de escritura en las disciplinas se centra en la función de comunicación de las ideas, y ayuda a los estudiantes a introducirse o a practicar los formatos textuales propios de sus áreas de conocimiento.

Reconocemos, entonces, la importancia del enfoque *escribir para aprender* en el desarrollo de prácticas de escritura que favorezcan el aprendizaje en la universidad, y en particular en los primeros años. Pensar en las dificultades para la comprensión de textos y la producción escrita que año a año se observan en nuestros estudiantes nos conduce a pensar no sólo en la lectura y la escritura como procesos indispensables para el aprendizaje, sino también en las habilidades lingüísticas que podrían haber aprendido antes y no aprendieron y que se vuelven centrales en la universidad en general y en las carreras de ciencias en particular (García Romano, 2011).

Todo ello supone atender a las oportunidades que como docentes ofrecemos para la construcción significativa de ese lenguaje. En el ámbito universitario, si pensamos en la lectura, lo importante no es la comprensión del texto en sí, sino la capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre los conceptos que se expresan en ese texto y los conocimientos adquiridos en otras situaciones. El valor es el contexto: por qué y para qué leen, qué aporta la lectura, reflexionar a partir de los contenidos expresados, realizar conexiones con otros conocimientos y otros textos, sugerir a partir de la lectura, realizar inferencias de las intenciones del autor y construir nuevos conocimientos (Márquez y Prat, 2005; Oliveras *et al.*, 2012). Además, los estudiantes necesitan desarrollar un sentido de responsabilidad y confianza en sus elecciones que les permita fundamentar sus posiciones de manera clara y firme. Necesitan entender qué significa la autoría profesional y cómo pueden ponerla en práctica (Bazerman *et al.*, 2016). Para que esto ocurra, los docentes deberíamos ser capaces de construir escenarios que orienten la lectura y escritura en base a fuentes de manera que progresivamente los estudiantes consigan sintetizar mayor cantidad de materiales, formular problemas complejos, manejar mayor información y desarrollar argumentos más profundos.

A partir de indagaciones realizadas en el marco de los programas de ingreso, alfabetización académica e innovación curricular que lleva adelante la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC, se ha relevado la preocupación de los docentes por las dificultades que

los estudiantes ingresantes presentan en la comprensión de textos y la producción escrita y oral en general. Asimismo, los estudiantes reconocen sus propias dificultades y perciben muchas veces que las tareas de lectura y escritura que se plantean en el ingreso universitario y durante los primeros años resultan demasiado complejas. Recuperando este diagnóstico, los equipos docentes de la carrera vienen desarrollando, desde una perspectiva colaborativa y reflexiva, acciones de formación, investigación e innovación que atienden al fortalecimiento de procesos de alfabetización académica en las asignaturas del plan de estudio. En este contexto, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Problematizar las respuestas a guías y cuestionarios como tareas de escritura habituales en los primeros años, resignificando su sentido desde una perspectiva de alfabetización académica.
- Construir escenarios de aprendizaje de habilidades de lectura comprensiva de textos académicos, mediados por guías y/o cuestionarios que aporten a la contextualización, relevancia y orientación de la tarea, superando el clásico propósito de control de la lectura.
- Desarrollar prácticas tutoriales que acompañen las instancias de lectura académica y la escritura en base a fuentes.
- Fortalecer en los primeros años de las carreras estrategias de escritura para aprender, revisando consignas y tareas de escritura habituales, con énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
- Diversificar y profundizar las ayudas, prácticas, intervenciones que promuevan la construcción de habilidades vinculadas a los procesos de argumentación y/o justificación escrita en asignaturas de primero y segundo año.

El trabajo conjunto en torno a estas finalidades, ha contribuido a fortalecer los acuerdos y a construir propuestas tendientes a incluir la Alfabetización Académica como componente transversal del plan del estudio del Profesorado en Ciencias Biológicas.

Los ejes de alfabetización académica en los primeros años del Profesorado en Ciencias Biológicas

Específicamente, nos interesa ahora compartir algunos ejes de trabajo que se proponen en el marco de las asignaturas de primer y segundo año de la carrera, vinculadas principalmente con el fortalecimiento de las estrategias de leer y escribir para aprender. Cabe señalar, que estos ejes se han materializado en propuestas de innovación a partir de instancias de formación docente, asesoramiento de especialistas y problematización de prácticas de enseñanza habituales, resignificando su sentido desde una perspectiva de alfabetización académica. Dado que no es posible presentar en detalle todas las propuestas que se han construido y desarrollado por cada uno de los equipos docentes, ilustraremos los principales ejes de trabajo con ejemplos de escenarios de alfabetización académica incluidos en las innovaciones.

Abordaje de géneros académicos y científicos específicos

Algunas de las innovaciones han abordado el aprendizaje de géneros académicos y científicos específicos como la monografía, el artículo científico, el artículo de divulgación, incluyendo instancias de deconstrucción, construcción y edición del género considerando su estructura esquemática, sus funciones sociales, los recursos lingüísticos para la sustanciación del género, la gestión de citas y referencias bibliográficas.

Por ejemplo, y como instancia evaluativa de una de las asignaturas, se propuso a los estudiantes la elaboración de monografías sobre temáticas de su interés que permitieran integrar los conceptos trabajados. El equipo docente ha abordado de manera reflexiva el diseño de la consigna de esta evaluación de manera que incluya orientaciones respecto de la estructura del texto a producir, los aspectos formales de presentación, los criterios que se considerarán en la evaluación de las producciones de los estudiantes e, incluso, ayudas específicas para elaboración de un plan de trabajo que facilite la planificación del texto. Este plan de trabajo incluyó la lectura y análisis conjunto de la consigna, el análisis de textos-modelo, la construcción colaborativa de los criterios de evaluación y la discusión de orientaciones para la búsqueda bibliográfica. Además, se consideraron instancias para la revisión de borradores con devoluciones cualitativas y personalizadas por parte del equipo docente.

Otra de las propuestas elaborada en el marco del proyecto invitó a los estudiantes a analizar y reconocer las particularidades de géneros discursivos muy vinculados con la profesión como el artículo científico o el texto de divulgación. Interesó particularmente, en diálogo con los estudiantes y a través de algunas preguntas orientadoras, diferenciar los propósitos de cada texto, sus destinatarios, y la estructura y recursos lingüísticos característicos de cada tipo.

De manera transversal a todas las propuestas, se ofrecieron instancias de reflexión metacognitiva respecto de la comprensión construida por los estudiantes sobre lo requerido por la tarea; las dificultades enfrentadas en instancias de escritura en base a textos-fuente, el modo de abordarlas, las dudas que persisten; estrategias y saberes que facilitan la tarea de lectura y escritura, los factores obstaculizadores y los procedimientos cognitivo-lingüísticos desarrollados para resolver la tarea propuesta.

Otro eje transversal a todas las propuestas de aprendizaje y escritura de géneros académicos específicos fue la construcción de instancias de aprendizaje de la intertextualidad. En este sentido, se abordaron saberes prácticos vinculados a referir y citar de manera específica el material leído, formular una paráfrasis, construir argumentos sustentados en ideas o evidencias aportadas por otros pero donde pueda diferenciarse la voz propia, y reflexionar sobre los problemas involucrados en el plagio: 1) se niegan los méritos del autor, 2) al no reconocer las fuentes, los estudiantes se benefician del esfuerzo de otros e incluso evitan la responsabilidad de un trabajo intelectual original; 3) se quita a lo escrito los respaldos conceptuales requeridos, lo cual es inherente a las prácticas de escritura académica y científica.

En caso de que las tareas de escritura se enmarcaran en instancias de evaluación, se explicitaron y revisaron conjuntamente los criterios a través de los cuales las respuestas serían evaluadas. En relación con las producciones de los estudiantes, se realizaron devoluciones cualitativas señalando problemas puntuales detectados (conceptuales y textuales), orientaciones para su reformulación y aspectos positivos, en el marco del trabajo sobre borradores.

Estrategias de lectura exploratoria y lectura profunda de los textos en estudio

El abordaje de eje, implicó para los equipos docentes la construcción de nuevos escenarios y guías especialmente diseñadas para este fin. En una de las propuestas, y en instancias de lectura exploratoria, el objetivo fue que los estudiantes realicen una primera aproximación al texto, que puedan activar algunas ideas previas sobre la temática o temáticas relacionadas, que puedan formular algunas hipótesis sobre su contenido y advertir dificultades de comprensión. Para ello se trabajó en torno a estrategias de anticipación del contenido del texto a partir de la exploración de títulos, subtítulos, viñetas y paratextos. Además, algunos ítems de las guías elaboradas implicaron procesos de reflexión metacognitiva acerca de dificultades de comprensión a través de la formulación de preguntas al

texto y el establecimiento de algunas relaciones preliminares con temáticas, conceptos e ideas ya abordadas en la asignatura.

Las respuestas de los estudiantes se analizaron y categorizaron a fin de reconocer colectivamente significados compartidos, diferencias y alcances en la comprensión, e ideas que necesitan ser revisadas, completadas, reformuladas. Se propuso luego la realización de una lectura comprensiva del texto seleccionado (enfoque profundo), en el marco de la cual el estudiante debía autointerrogarse sobre las ideas más importantes, identificar las relaciones con saberes previos, revisar términos o ideas que son nuevas y construir un nuevo texto, reorganizando las ideas centrales en la transferencia reflexiva a situaciones nuevas. Se dedicó un tiempo en clase para que los estudiantes expresaran lo que creían que la tarea les solicitaba y las dudas al respecto, estableciendo con claridad las características de las respuestas esperadas, dedicando un tiempo específico para esclarecer los propósitos de la tarea y su sentido en el contexto de los contenidos y actividades relacionados con la temática abordada.

En uno de los casos, la guía de lectura comprensiva incluyó preguntas de integración/transferencia, con actividades diferenciadas según el perfil de cada carrera incluyendo nuevamente, preguntas de metacognición, donde debieron recuperar preguntas formuladas en la lectura exploratoria e intentar responderlas autónomamente, reflexionando por escrito sobre cómo han logrado superar las dificultades de comprensión, reconocer qué dificultades persisten, y definir si han surgido nuevos interrogantes sobre cuestiones que aún no logran comprender.

La escritura argumentativa desde un enfoque dialógico

Hemos propuesto como eje transversal a las propuestas la construcción de textos argumentativos entendida como competencia que favorece aprendizajes más profundos de los contenidos implicados al tiempo que permite identificar en las producciones de los estudiantes, la calidad de tales aprendizajes mucho más cabalmente que con otros géneros discursivos.

Entendemos a la argumentación desde un enfoque dialógico desde el cual la evaluación de la pertinencia de los argumentos debe considerar el razonamiento en contexto y la interacción entre emisor y receptor. Valoramos esta perspectiva, en tanto en los ámbitos académicos y científicos en los que habitualmente participarán nuestros estudiantes (durante su formación y a futuro), la práctica argumentativa exige que se expongan razones para defender un determinado posicionamiento; y es la explicitación de las relaciones entre posicionamiento y razones lo que conforma el argumento. En consonancia con estos planteos, acordamos con la propuesta del modelo pragmático-ilocutivo de la argumentación científica escolar, como modelo potente para orientar el diseño de escenarios de aprendizaje de esta competencia. El modelo propone considerar a los usuarios del lenguaje y, fundamentalmente, los contextos de uso. Se asume que una comunicación es ilocutiva en tanto en ella se expone un contenido susceptible de ser comprendido por el receptor, pero que además genera un efecto en él (Revel Chion y Adúriz-Bravo, 2014).

Desde estas premisas, y a modo de ejemplo, algunas de las propuestas han incluido el diseño y desarrollo de talleres de argumentación integrados al desarrollo de temáticas disciplinares de las asignaturas. En este marco, se trabajó en torno al análisis y componentes de buenos textos argumentativos considerando los elementos que se proponen desde el modelo pragmático-ilocutivo (componentes retórica, teórica, pragmática y lógica). Para esta instancia se seleccionaron textos elaborados por estudiantes en otros contextos y para otras asignaturas pero que servían como ejemplos del alcance pretendido para la tarea.

Teniendo en mente este análisis, los estudiantes construyeron sus propios textos argumentativos, a partir de una situación disparadora donde debieron «retextualizar» lo estudiado, ahora bajo la forma de una argumentación con destinatario y contexto bien determinados. Finalmente, se tomaron algunos de los textos elaborados por los estudiantes y se procedió a analizar las evidencias de cada uno de los componentes y proponer -de manera colectiva- ajustes, mejoras, incorporaciones. Para ello se emplearon rúbricas especialmente diseñadas para este fin.

A modo ilustrativo se citan dos consignas que ejemplifican el tipo de situaciones disparadoras para la escritura de breves textos argumentativos en dos asignaturas:

- Me encuentro con mis compañeros de estudio después de una clase de Epistemología y uno de ellos expresa: “No estoy de acuerdo con lo que dijo la profe en la clase de hoy. Yo creo que no podemos decir que el conocimiento científico no es la verdad acerca del mundo, porque si decimos eso cómo podremos confiar en la ciencia”. Recuperando lo que hemos estudiado en clase y a través de la lectura del texto de Olimpia Lombardi, ¿qué explicación le darías a tu compañero? Para construir la explicación procura atender a los componentes de una buena argumentación.
- Escriban un correo electrónico dirigido a un profesor del secundario en el que relaten alguno de los temas que les haya parecido más interesante con el objetivo de convencerlos de incluirlo en su materia. El texto debe tener como máximo 400 palabras y debe incluir una breve descripción de las diatomeas, destacando una característica que consideren importante para esa problemática o uso.

Reflexiones finales

La participación de los equipos docentes de las materias de primero y segundo año en este proyecto de alfabetización académica ha generado la oportunidad de reflexionar en torno a las prácticas docentes, al tiempo que posibilitó la revisión e innovación de las propuestas de enseñanza presentadas a los estudiantes.

Al interior de cada asignatura se destaca fuertemente la necesaria realización de reuniones para acordar nuevas formas de trabajo, estudiar y discutir aquellos aspectos en los que fue necesario lograr un consenso. En este marco, además, fue posible detectar los vacíos en la formación profesional para abordar las temáticas implicadas en la alfabetización académica.

Los docentes también destacan la necesidad de invertir tiempo en profundizar el proceso de análisis y deconstrucción de los géneros discursivos que se suelen utilizar en la Universidad, y la lectura y escritura conjunta para andamiar el camino hacia la escritura individual e independiente.

La reestructuración de las clases y las propuestas innovadoras fueron muy bien recibidas por los estudiantes, y valoradas por ellos como positivas; señalando no haber tenido experiencias similares. A pesar de que la implementación de estas propuestas demandó por parte de ellos mayor tiempo de lectura y análisis, lograron valorar la relevancia de este tipo de actividades como promotoras de una mejor comprensión de los contenidos abordados.

En sus propias palabras compartimos esta reflexión, representativa de las valoraciones recibidas por los estudiantes:

Me pareció muy útil, bien utilizada la dinámica del taller porque tuvimos conceptos teóricos, ejemplos, práctica y devoluciones y resultó fácil de comprender. Es muy importante, por-

que como las profes resaltan, en nuestra carrera la argumentación es esencial, y adquirir estas herramientas es de gran ayuda. Me aportó algunos aspectos o recomendaciones que no conocía, y de este modo redacté un texto que me parece muy completo, al menos comparándolo con otros que escribí. Además, creo que me sirvió para el parcial porque seguí varios pasos y elaboré un parcial con el que quedé conforme personalmente, además de recibir una buena calificación. Sugiero continuar mostrando cómo aplicar las herramientas que se brindan y mantener la idea de solicitar un texto argumentativo para ver si comprendimos el tema o no.

Priorizar instancias de alfabetización académica, centradas en la lectura y escritura para aprender, ha redundado en mejores aprendizajes de contenidos que presentan especiales dificultades de comprensión por parte de los estudiantes, lo cual ha permitido introducir genuinos procesos de evaluación formativa de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1970). *Estética de la creación verbal*. México, Ed. Siglo XXI.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*; editado por Federico Navarro. 1ª ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58: 43-64.
- García Romano, L. (2011). Algunas ideas para repensar los procesos de lectura y escritura en las clases de Biología. *Boletín Biológica* 21: 4-6.
- Márquez, C. y Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3): 431–440.
- McLeod, S. (1992). WAC: An introduction. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Oliveras, B.; Márquez Bargalló, C.; Sanmartí, N. (2012). Aprender a leer críticamente. La polémica por los bañadores de Speedo. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales* 70: 37-45.
- Revel Chion, A.; Adúriz Bravo, A. (2014). La enseñanza de la argumentación. Una asignatura pendiente. *Quehacer Educativo*, Año XXIV (123): 96-100.

La práctica como trayectoria transversal situada

Una experiencia intercátedras en la carrera de Educación Especial

Marhild Cortese¹, Betiana Olivero², María Antonia Vazquez³, Débora Cavallone⁴ y María Florencia López Sosa⁵

Resumen

Los desafíos que atraviesa la educación superior en el Siglo XXI, considerando los nuevos escenarios sociales, culturales, educativos, conjuntamente con las actuales concepciones y posturas en el campo de la educación especial demandan una formación profesional sustantiva y de calidad. Es ineludible formar un profesional capaz de analizar y comprender críticamente el contexto social, transformándolo a favor de construir espacios más inclusivos y democráticos.

1 Marhild Cortese: Prof. del Departamento de Cs. de la Educación de la Fac. de Cs. Humanas. mcortese@hum.unrc.edu.ar

2 Betiana Olivero: Prof. del Departamento de Cs. de la Educación de la Fac. de Cs. Humanas

3 María Antonia Vazquez: Prof. del Departamento de Cs. de la Educación de la Fac. de Cs. Humanas.

4 Débora Cavallone: Prof. del Departamento de Cs. de la Educación de la Fac. de Cs. Humanas.

5 María Florencia López Sosa: Prof. del Departamento de Cs. de la Educación de la Fac. de Cs. Humanas.

Para hacerlo posible es necesario romper, en el contexto de la educación universitaria, con ciertas prácticas tradicionales caracterizadas por la desarticulación disciplinar en la docencia de grado y posibilitar mayores espacios de integración y de vinculación entre la teoría, la práctica y el contexto social, entre otros retos que se presentan.

En esta oportunidad interesa compartir el desarrollo de un proyecto presentado en el contexto de la convocatoria PIIMEG 2020-2023⁶; que propone articular un *Trayecto de Práctica Profesional* a partir de la sistematización y coordinación de propuestas pedagógico-didácticas correspondientes a espacios curriculares de diferentes años de formación en la carrera de Profesorado en Educación Especial. A partir del cual se pretende favorecer en los estudiantes la construcción de la identidad profesional a través del abordaje de situaciones propias del campo profesional (instituidas y emergentes), correspondientes a diferentes contextos de actuación; integrar conocimientos provenientes de distintos espacios disciplinares que les posibilite analizar críticamente el quehacer profesional; enriquecer los sentidos de lo que aprenden a partir de la elaboración de relaciones sustantivas entre cuerpos teóricos y referencias empíricas entramadas en el campo profesional; gestionar procesos de aprendizaje, por medio de prácticas de lectura y escritura académica, para la construcción de aprendizajes con sentido personal y social, propios del campo profesional.

Palabras Clave: Práctica profesional docente – Interdisciplinariedad - Trabajo colaborativo - Integración curricular - Transversalidad del currículo.

Abstract

The challenges that higher education is going through in the 21st century, as well as the new social, cultural and educational scenarios, together with the current conceptions and positions in the field of special education, demand substantive and quality professional training. It is unavoidable to train a professional capable of critically analyzing and understanding the social context, transforming it in favor of building more inclusive and democratic spaces. On this occasion, it is interesting to share the partial development of a project presented in the context of the PIIMEG 2020-2022; in which the purpose is to articulate a Professional Practice Path based on the systematization and coordination of pedagogical-didactic proposals corresponding to curricular spaces of different years of training, in the careers of Teachers and Bachelor of Special Education. It is intended to favor in students the construction of professional identity through the approach of situations typical of the professional field (instituted and emerging), corresponding to different contexts of action; integrate knowledge from different disciplinary spaces that enables them to critically analyze the professional work of the special educator; enrich the meanings of what they learn from the elaboration of substantive relationships between theoretical bodies and empirical references embedded in the professional field; manage learning processes, through academic reading and writing practices, for the construction of learning with personal and social meaning typical of the professional field.

Keywords: Teaching professional practice – Interdisciplinarity - Collaborative work - Curricular integration - Transversality of the curriculum.

6 Proyecto e Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado- PIIMEG- (2020-2023) – Tema: Las prácticas como trayectoria transversal situada: una experiencia intercátedras en las carreras de educación especial. Aprobado por Res Rectoral 267/2021.

Contexto y marco de una experiencia innovadora: Trayecto para la construcción de la práctica profesional en Profesorado de Educación Especial.

Problemáticas que dieron origen a la experiencia de innovación curricular. Diferentes estudios realizados (Cortese, 2014; *Proyecto de Reestructuración Curricular* - PRODEC II- 2013-2015; PIIMEI, 2017; Investigación Evaluativa: años 2018-2019) ponen en evidencia que la lógica de formación propuesta a través del plan de estudio (currículo prescripto) de la carrera de Profesorado en Educación Especial de la UNRC contempla características de lo que se identifica en el contexto epistemológico-curricular como racionalidad técnica, al mismo tiempo que se evidencian algunos aspectos propios de lo que se denomina racionalidad de alternancia entre la teoría y la práctica⁷.

Sin embargo, en el currículo en acción, es posible identificar experiencias educativas (trabajos relacionados a prácticas profesionales convencionales y emergentes) llevadas a cabo desde diferentes espacios curriculares (EC) que tienden a romper con la racionalidad técnica y práctica, proponiendo cuestiones que favorecen una formación reflexiva, crítica, emancipadora, que sirvieron de antecedentes al Proyecto cuyo desarrollo se presenta en este escrito.

En este sentido, en el año académico 2019 por solicitud de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) del Ministerio de Educación de la Nación y en el marco del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente de la UNRC (RCS N° 298/2017) y considerando los Lineamientos para orientar la Innovación Curricular (RCS N° 297/2017) se trabajó en la propuesta curricular de la carrera de Profesorado en Educación Especial con el propósito de diseñar un *Trayecto de Construcción de la Práctica Profesional*. Tarea a la que se abocó la Comisión Curricular de la carrera, conjuntamente con docentes de los equipos de trabajo de aquellos espacios curriculares en cuyas propuestas pedagógicas se consideraba alguna actividad relacionada con la práctica profesional.

Así se propuso modificar el currículo a partir de considerar la transversalidad de la práctica profesional en escenarios reales desde el comienzo de la carrera, abordando problemáticas instituidas y emergentes propias del campo profesional del educador especial. Pretendiendo que el *Trayecto de Práctica Profesional* posibilite la construcción de un nuevo contexto de significación para los contenidos de las diferentes disciplinas, posibilitando que los estudiantes a través del conocimiento no sólo identifiquen las teorías presentes en las prácticas sino además, puedan pensar, reflexionar, construir propuestas/alternativas que posibiliten un cambio genuino, resignificando el conocimiento que fundamenta la práctica para realizar propuesta superadoras (más inclusiva, más democrática, más dialógica, de mejor calidad), se pretende avanzar en la formación de los estudiantes desde una racionalidad crítica.

Considerando esa situación y ante una convocatoria de proyectos PIIMEG (2020-2023) realizada desde la Secretaría Académica UNRC, un grupo de docentes nos comprometimos en la elaboración y ejecución de un proyecto innovador, cuyo propósito central es articular el Trayecto de Práctica Profesional a partir de la sistematización y coordinación de propuestas pedagógico-didácticas correspondientes a EC de diferentes años de formación en la carrera de Profesorado en Educación Especial. En ese contexto, se acordaron los siguientes objetivos: posibilitar a los estudiantes la construcción de la identidad profesional a través del abordaje de situaciones propias del campo profesional (instituidas y emergentes), correspondientes a distintos contextos de actuación; brindar herramientas que les permitan integrar conocimientos provenientes de diferentes espacios disciplinares para favorecer el análisis crítico del quehacer profesional del educador especial; habilitar

⁷ Cabe aclarar que el Plan de Estudio vigente corresponde al año 1998 y en este momento la Comisión Curricular de la Carrera está elaborando una nueva propuesta curricular.

espacios curriculares articulados que propicien procesos de planificación, conducción, evaluación de prácticas innovadoras, emancipadoras, que promuevan el cambio social; favorecer la reflexión que faciliten relaciones sustantivas entre cuerpos teóricos y referencias empíricas entramadas en el contexto social y propias del campo profesional; desarrollar una propuesta de enseñanza integradora sustentada en un enfoque colaborativo entre docentes y con una perspectiva interdisciplinaria.

Fundamentación de la innovación. En la actualidad, la formación en el contexto universitario debe posibilitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos y estrategias que promuevan la construcción de (...)

su identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la persona, generando modalidades más abiertas de participación colectiva en contextos diversos y promoviendo formas autónomas de relacionarse con el saber y la cultura, en la sociedad (Vogliotti, 2012: 17).

El profesional relacionado al campo de la educación especial que necesita nuestra sociedad es un sujeto que interpele los contextos educativos, laborales, que pueda responsabilizarse de los cambios que debe gestionar en contextos colaborativos, con una perspectiva amplia que trascienda los muros institucionales. En este sentido, Birgin (2006) refiere que en la actualidad al reflexionar sobre las políticas de formación profesional es necesario entrelazarlas con otros lineamientos políticos más amplios, que busquen mejorar las instituciones y la tarea de enseñar. Es necesario pensar políticas de formación profesional ya no como un acontecimiento independiente, sino en el contexto social, político, cultural, escolar que la significan y le ayudan a construir nuevos sentidos posibles.

Vogliotti (2012), desde estas concepciones, significa a la formación docente como

...un proceso de sólida preparación académico-científica contextualizada (tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico), fuerte compromiso social con el medio en que se inserta y comportamientos éticos desde la coherencia epistemológica e ideológica. Así entendida la formación potencia su continuidad en todo el ejercicio profesional que puede tomar forma de posgrado o continúa vinculada con las problemáticas del ejercicio profesional en una dialéctica teoría-práctica (2012:17).

En este sentido, trabajar durante todos los años de formación que contemplan los planes de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Especial con situaciones problemáticas relacionadas con diversas prácticas profesionales (instituidas y emergentes) propias del campo profesional, abordándolas desde análisis epistemológicos correspondientes a distintos campos disciplinares, constituye un importante referente de formación.

Al respecto, Fernández (2000) plantea que *las prácticas no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino... como una ocasión para adquirir conocimiento... un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación.*

Es por esto que las prácticas deberían ser el vehículo articulador para la reflexión en y durante el proceso de formación, fortaleciendo la articulación teoría - práctica y reconstruyendo la teoría desde la acción, la práctica debe constituirse en un elemento articulador a través del cual se puedan hacer coincidir conocimientos, valores y actitudes profesionales encaminadas hacia la consecución del perfil requerido para la formación profesional.

En ese sentido desde los equipos docentes consideramos que implica un aporte valioso en la formación del Profesor en Educación Especial sistematizar una propuesta educativa que posibilite articular las actividades referidas a prácticas docentes a lo largo de las carreras, donde participan diversos espacios curriculares correspondientes a diferentes años de formación.

Descripción de la experiencia innovadora desarrollada

Tal lo mencionado, el proyecto en el que se contextualiza este escrito tiene como propósito trabajar en la articulación pedagógico – didáctica de un *Trayecto de Práctica Profesional* en la carrera de Profesorado en Educación Especial. Los espacios curriculares que intervienen en el proyecto se ubican en diferentes años de la formación y son los siguientes: Integración a la cultura universitaria (Módulo correspondiente a las Actividades de Ingreso a la Vida Universitaria); Introducción a la Educación Especial (1er. Año); Pedagogía Especial (2do. Año); Seminario: Deficiencia Mental (3er. Año); Estrategias de Intervención para personas con Necesidades Educativas Especiales (3er. Año); Taller I (3er año); Seminario: Deficiencias Sensoriales (3er. Año); Informática (3er año); Seminario: Déficits Múltiples (3er año); Taller II (4to. Año); Orientación y Capacitación Laboral (4to. Año) y Práctica de la Educación Especial (4to año)

El proyecto se planificó para ser desarrollado en tres años, considerando diferentes tareas y contextos de trabajo:

1. Tareas que implican coordinar propósitos y acciones entre los equipos docentes (Tareas intercátedras)
2. Tareas que implican diversas acciones al interior de los equipos docentes (Tareas intracátedras)
3. Tareas que implican procesos de enseñanza y de aprendizaje con los estudiantes.

Las diferentes tareas realizadas durante los años 2020- 2021 y 2022⁸, tuvieron como finalidad coordinar, sistematizar las experiencias de práctica profesional ofrecidas desde los diferentes espacios curriculares. De ese modo, tras varias reuniones realizadas en el año 2020 tanto al interior de cada espacio curricular como con el grupo total de docentes participantes se analizó, en un primer momento, el proyecto presentado considerando diferentes modalidades, dispositivos, estrategias para desarrollarlo. Entre otros acuerdos alcanzados cabe mencionar: revisar los programas de los espacios curriculares, con el propósito que la propuesta educativa se inscriba en el contexto del proyecto; revisar la bibliografía considerada; gestionar algunos espacios de formación docente para integrantes del proyecto, referidos fundamentalmente al trabajo docente colaborativo y al de práctica profesional en el contexto de la formación docente en el campo de la educación especial; presentar en el año académico 2021, desde cada espacio curricular un proyecto de práctica considerando la propuesta educativa a realizar desde los espacios curriculares participantes en el proyecto. Previo a ello, se organizó en el año 2021 una jornada de trabajo virtual donde se presentaron las experiencias de trabajo de práctica desarrolladas desde cada espacio curricular, refiriendo tanto al período de educación presencial como al que se estaba viviendo en ese momento que, a causa de la pandemia por COVID 19, se estaba transitando un período de educación virtual.

⁸ Cabe aclarar que en el año 2020 y 2021 a causa de la pandemia por COVID 19 las propuestas educativas fueron virtuales, lo que implicó un significativo trabajo para los docentes al reprogramar el proceso de enseñanza en una nueva modalidad. Esto enlenteció el desarrollo del proyecto y dio lugar a momentos de confusión en relación a la modalidad a plantear y/o trabajar.

Se analizaron los proyectos presentados en el año académico 2021 con el propósito de estudiar la posible articulación de los mismos, identificar fortalezas y vacancias que posibiliten construir propuestas superadoras tanto en calidad como en articulación del Trayecto de Práctica Profesional. Para su análisis se construyeron las siguientes categorías: años de la carrera en las que se inscribe las propuestas de práctica profesional y/o preprofesional; el contexto en el que se desarrollan; los objetivos que se plantean; las características pedagógico-didácticas de las mismas; la secuenciación del uso de herramientas de recolección y sistematización de datos; el análisis que los estudiantes deben realizar de los mismos con el propósito de comprender y plantear alternativas superadoras a las situaciones que se les presentan en las diferentes dinámicas institucionales, considerando al mismo tiempo el contexto inter-institucional y social.

Identificadas las dimensiones de análisis, las lecturas y reflexiones realizadas sobre las propuestas de práctica elaborada desde cada espacio curricular permitieron diferenciar, respetando cierta secuenciación en la formación profesional del educador especial, *tres momentos*: a) Un *primer momento* conformado por propuestas de los espacios curriculares de *primero y segundo año* de la carrera: Introducción a la Educación Especial (6600) y Pedagogía Especial (6601); b) un *segundo momento* conformado por los espacios curriculares de *tercer año*: Seminario: Deficiencia Mental; Seminario: Deficiencias Sensoriales; Informática (6020); Taller Interdisciplinario I; Estrategias de Intervención para Personas con Necesidades Educativas Especiales- NEE-; c) finalmente, un *tercer momento* conformado por los espacios curriculares del último año de la carrera, *cuarto año*: Taller Interdisciplinario II; Orientación y Capacitación Laboral; Seminario: Deficiencias Múltiples y Práctica de la Educación Especial.

A continuación, en el marco del Trayecto planificado, se describe el proceso realizado a partir de cada uno de los momentos identificados.

a) Los *proyectos correspondientes a los dos primeros años* consideran diversas instituciones educativas, entre otras, pueden identificarse dentro del sistema educativo formal escuelas de modalidad especial de gestión pública y privada y en el contexto de la no formal centros educativos terapéuticos, centros de día, cooperativas de trabajo, talleres protegido y programas de deportes y recreativos. La propuesta de trabajo correspondiente al espacio curricular de primer año prevé formar pequeños grupos de estudiantes quienes eligen una institución entre las que se proponen en la asignatura y, en la medida de lo posible, en segundo año de la carrera se les solicita que retomen la misma para continuar trabajando. *La intención es aproximar a los/las estudiantes a un proceso de investigación educativa*, al tiempo que puedan realizar las primeras experiencias en las instituciones e interacciones con profesionales del campo de la educación especial, ubicándose ellos/as mismos/as como estudiantes en ese campo.

Los propósitos enunciados en la asignatura Introducción a la Educación Especial son: conocer diferentes espacios educativos; compartir el desarrollo de prácticas educativas con los diversos actores involucrados; describir lo que observan narrando sus propias vivencias; cuestionando sus creencias y, con esos insumos, construir los primeros marcos teóricos referenciales para las intervenciones prácticas. Se observa una continuidad y complejización en los propósitos que se plantean en el contexto de la materia de segundo año, donde se profundiza el análisis institucional considerando los contextos de emergencias de las instituciones, el ideario y propósitos de la institución, la organización institucional, los sujetos involucrados en la práctica educativa, el contexto social, entre otros aspectos, al mismo tiempo que se promueve la reflexión sobre la elección vocacional realizada y el quehacer profesional implicado.

Los *tiempos previstos* para que los estudiantes permanezcan en las instituciones en ambas asignaturas implican compartir algunas jornadas de trabajo (dos o tres), a lo que en segundo año se le

agrega realizar una entrevista abierta a integrantes del equipo de gestión. Con el material empírico recabado se trabaja en cada una de las asignaturas a lo largo de un cuatrimestre.

En lo que refiere a las estrategias de recolección de datos, en la asignatura de Introducción a la Educación Especial se utiliza la observación y en segundo año, en Pedagogía Especial, se amplían las estrategias considerando la búsqueda de información acerca de la institución con la que van a trabajar y se realizan entrevistas y, al igual que en primer año, observación pero con el agregado de una intervención participante en la medida en que la institución lo habilite.

Se identifica el uso de diversas estrategias para sistematizar la información: diarios de clase, narrativas individuales y grupales, toma de notas referidas a la entrada al campo y a las observaciones realizadas en la institución, grabaciones y transcripción de las entrevistas.

Con respecto al análisis de los datos, se interpelan diferentes textos escritos, entre ellos los contruidos por los/las propios/as estudiantes; en primer año elaboran hipótesis y preguntas, para luego sistematizar sus respuestas, recurriendo a argumentaciones válidas, lo que implica un proceso de búsqueda y análisis de material teórico. En segundo año se trabaja en talleres, donde se estudian diversas temáticas: contextos de emergencia y características institucionales, abordajes educativos, las concepciones de los sujetos que participan en el accionar y las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones visitadas, entre otras. Lo que posibilita, además del análisis, socializar la información obtenida con todos los/as compañeros/as, instancia necesaria para enriquecer y ampliar aprendizajes teñidos de realidades diferentes teniendo en cuenta que ellos/as asisten a distintas instituciones para realizar sus prácticas.

Por último, los trabajos realizados por los/las estudiantes, se sistematizan en un informe grupal escrito, el que se trabaja en diversos espacios áulicos con el propósito de acompañar el proceso de escritura.

En las asignaturas que corresponden a este momento, se evidencia una articulación en cuanto a las instituciones seleccionadas, en la recolección y sistematización de datos empíricos obtenidos y en el informe de cierre de la experiencia. Se da una continuidad y se complejiza en la metodología, la sistematización y el análisis de la práctica. En estos espacios curriculares las actividades relacionadas con la práctica pedagógica realizadas son grupales y se relacionan estrechamente con los contenidos curriculares abordados en los espacios curriculares. En otras palabras, interesa que el/la estudiante reflexione dialécticamente entre los contenidos académicos abordados y la experiencia institucional, a la luz de la elección realizada de la carrera que están cursando.

b) *En el segundo momento*, cuatro de los cinco espacios curriculares que lo comprenden: Seminario de Deficiencia Mental, Seminario de Deficiencias Sensoriales, Taller Interdisciplinario I y Estrategias de Intervención para Personas con NEE, tienen como *propósito* que los/as estudiantes *se acerquen y reflexionen sobre situaciones reales y propias del contexto de la práctica profesional*, algunos de ellos tienen en común *realizar una valoración pedagógica, para luego elaborar una propuesta de intervención educativa o comunitaria*. En ese sentido los seminarios aportan su especificidad haciendo foco en determinados aspectos de la persona en situación de discapacidad, mientras que desde el Taller de Trabajo Interdisciplinario I se aborda una particularidad del quehacer profesional del educador especial, el trabajo colaborativo con las/los docentes de las escuelas de nivel primario.

La propuesta del espacio curricular de Informática promueve la participación plena en la vida comunitaria de la persona en situación de discapacidad, implementando diversas estrategias que garanticen la igualdad democrática de derechos, en relación al acceso y dominio de los medios tecnológicos.

En este momento, se amplían las instituciones y/o espacios de práctica en las diferentes propuestas de trabajo, considerando también a Institutos Superiores de Formación Docente, diversas organizaciones, asociaciones y diferentes programas municipales.

Al interior de los espacios curriculares el tiempo destinado al trabajo del proyecto de práctica es variado. Algunos organizan el cursado del espacio curricular en torno a la práctica propuesta abarcando la mayor parte del cursado, mientras que otros le destinan el 50% de la carga horaria. También varía en todos los casos la permanencia en las instituciones y el tiempo áulico destinado al análisis de las situaciones planteadas.

Se evidencia en este momento una ampliación y diversificación de los instrumentos de recolección de datos, que responden en alguna medida a los conocimientos que los estudiantes han podido apropiarse durante el tiempo de formación. Así se pueden mencionar el trabajo con el método clínico y pruebas operatorias propias de la teoría piagetiana, análisis de documentos (marcos legales, planificaciones; entre otros), charlas-debates para conocer distintas experiencias en diferentes contextos, entrevista en profundidad, relevamientos de información en espacios de la comunidad, observación participante, registro fotográfico y audiovisual, entre otros.

En cuanto al análisis de datos hay una diversificación y profundización de los conocimientos construidos y resignificados que se evidencian en los análisis de las experiencias prácticas. Se consideran como referentes para esos análisis teorías específicas como la piagetiana y vigotskiana, el material teórico que sirve como marco del Seminario de Déficit Sensoriales, el trabajo reflexivo que realizan en el Taller I acerca de las concepciones y prejuicios sobre diversidad y discapacidad. Del mismo modo, se considera el trabajo colaborativo con los estudiantes de Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Formación Docente participante, en relación a los procesos de inclusión escolar, en el cual se reconocen aspectos obstaculizadores y facilitadores para llevar a cabo la integración pretendida.

En el trabajo de cierre del Seminario de Deficiencia Mental, Seminario de Deficiencias Sensoriales y Estrategias de Intervención para Personas con NEE se observa una continuidad con lo trabajado en el momento a), ya que se solicita un informe final escrito al cual se le suma una explicitación oral y una reflexión metacognitiva. Es de destacar que, en el último espacio curricular mencionado, en la medida que las circunstancias lo permitan se les solicita, también como trabajo final, la implementación de la propuesta elaborada en el informe.

Una nueva modalidad de trabajo de cierre podemos observar en Taller de Trabajo Interdisciplinario I, dado que se solicita la realización de propuestas de diversificación curricular en una planificación, también pueden realizar videos para la concientización acerca de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad. Mientras que en el espacio curricular de Informática deben presentar los recursos diseñados.

c) En el *tercer momento*, se identifican cuatro espacios curriculares que se proponen lograr una articulación dialéctica y crítica entre los aspectos conceptuales y las problemáticas propias de la discapacidad, brindando la posibilidad de reflexionar y conceptualizar sobre el perfil del profesional de los educadores especiales, articulando y confrontando su formación teórica con la experiencia práctica desarrollada en diferentes instituciones del campo profesional.

Los *propósitos* planteados en este grupo de asignaturas *refieren a la planificación, ejecución y evaluación de proyectos en distintos contextos institucionales, individuales y grupales*, también se orientan a la resignificación de conocimientos, saberes y representaciones.

Las características de las propuestas y la formulación de los propósitos de este tercer momento permiten visualizar la profundización y complejidad de las prácticas en este grupo de asignaturas; la reflexión que realizan estudiantes sobre el campo profesional es a partir de experiencias que desarrollan en la práctica real actual del profesor en educación especial. En este sentido los proyectos y planificaciones que presentan los estudiantes se desarrollan en un contexto actual con una población real. Lo cual constituye una formación 'in situ'; de total ubicación en escenarios reales.

En cuanto al *contexto* en dónde tienen lugar estas prácticas, lo constituyen instituciones pertenecientes a la educación formal y no formal, asociaciones, relacionadas con orientación vocacional e inclusión laboral y con talleres protegidos. Los períodos de prácticas son intensos, abarcando generalmente entre agosto y diciembre en las instituciones.

Las *estrategias* seleccionadas para la recolección de datos son realizaciones de entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Estos refieren explícitamente a la revisión de legajos y documentos institucionales.

En cuanto a la *sistematización de la información*, existe una profundización y diferenciación en relación a la realizada en años previos. En la Práctica de la Educación Especial se utilizan instrumentos de sistematización que hasta este momento de la carrera no se habían empleado, como por ejemplo diarios de registros o relatos de prácticas. En ellos los/as estudiantes registran procesos de reflexión sobre sus propias prácticas, sentires y aprendizajes identificados durante la experiencia, favoreciendo así un proceso de metacognición necesaria en la que se identifican puntos críticos que se recuperan y abordan en clases y talleres posteriores. También utilizan textos narrativos en los que reorganizan la experiencia vivida y reconstruyen su biografía escolar, lo cual les posibilita resignificar sus trayectorias formativas desde un presente enriquecido con las prácticas preprofesionales que realizan.

Con respecto al *análisis de los datos*, en este momento se amplía y diversifica hacia la *elaboración de categorías* en el espacio curricular de Orientación y Capacitación Laboral. En el análisis de la información se construyen categorías conceptuales referidas a *perfiles laborales* individuales de las personas en situación de discapacidad comparando el perfil ideal y el perfil real. Mientras que en la asignatura de Prácticas de la Educación Especial, se llega a un análisis de documentos institucionales que no se habían realizado hasta el momento en relación a los legajos y documentos de la institución participante.

En relación al *trabajo de cierre* a realizar con los estudiantes, en los distintos espacios curriculares, se visualizan instancias de autoevaluaciones a partir de la entrega de trabajos individuales y/o grupales e instancias de reflexión grupal compartidas donde se hace la *devolución a las organizaciones*, todo ello se retoma en los exámenes finales de la asignatura. Esto abona a una *retroalimentación a través de un trabajo dialéctico* entre los saberes, la experiencia y la formación de los estudiantes practicantes con la realidad institucional, los sujetos participantes de las experiencias educativas situadas en las instituciones y el contexto social. De este modo, los/as estudiantes establecen relaciones entre los aspectos conceptuales y las problemáticas analizadas, desarrollando una actitud crítica que enriquece su pensamiento en relación a su quehacer profesional vinculado a situaciones propias del campo de la educación especial.

Conclusiones valorativas en torno a la práctica transversal como innovación

La experiencia descrita posibilita algunas lecturas acerca de la *propuesta curricular del Trayecto de Práctica Profesional en la carrera de Profesorado en Educación Especial*:

- Se evidencia *articulación* entre los espacios curriculares correspondientes a cada momento identificado, hay *secuenciación* de propósitos, acciones, estrategias sin embargo las relaciones más significativas se dan entre aquellos espacios curriculares que *comparten algunos docentes* en los equipos de trabajo.
- Es posible identificar *articulaciones en las propuestas de práctica profesional o pre-profesional entre los espacios curriculares correspondientes a diferentes momentos*, por ejemplo se identifican ciertas continuidades entre las asignaturas del primer momento con Estrategias de Intervención para personas con NEE, correspondiente al segundo momento, si consideramos entre otros aspectos las instituciones con las que se trabaja, las estrategias de recolección, la sistematización de datos empíricos y los contenidos a abordar.
- En relación a los *seminarios*, se evidencia que *se posiciona al estudiante como profesional; se aproxima a las primeras experiencias de su futuro campo laboral* tomando aspectos referidos a los contenidos que integran los mismos. Aportan a la valoración de aspectos cognitivos y/o propios de las situaciones de las personas con discapacidad y a la elaboración de propuestas educativas, aspectos que se resignifican y enriquecen en otros espacios de práctica.
- El Taller Interdisciplinario I trabaja en relación a la inclusión educativa, favoreciendo el desarrollo de un trabajo colaborativo docente, donde proponen que los estudiantes de la carrera de educación especial de manera conjunta con estudiantes de educación primaria, elaboren planificaciones educativas, lo que favorece el *desarrollo de diversificaciones curriculares, aspecto significativo para favorecer procesos de educación inclusiva*. Esta experiencia debería valorarse y potenciarse en otros espacios curriculares.
- Se identifica una *articulación significativa* entre la propuesta que realiza el espacio curricular de *Informática* con dos espacios curriculares de 4° año: Seminario de Déficit Múltiple y Taller Interdisciplinario II, donde se trabaja a partir de contenidos propios de la tecnología educativa.

En el análisis de la experiencia del Trayecto de Práctica, también es posible mencionar algunas *vacancias y líneas de trabajo posibles* a desarrollar con el propósito de profundizar la articulación del trayecto:

- Sería interesante trabajar articuladamente algunos aspectos de las propuestas de los espacios curriculares del segundo momento, como por ejemplo identificar y explicitar los aportes que cada espacio realiza en relación a la propuesta curricular de otros, identificar puntos de encuentro en los informes finales a realizar.
- También puede considerarse la posibilidad que las experiencias vividas y el trabajo de planificación realizado en Taller Interdisciplinario I pueda profundizarse y articularse con la asignatura de Prácticas de la Educación Especial de 4° año.
- Sería conveniente sistematizar en un proyecto escrito las estrategias de recolección, sistematización y análisis de datos y la modalidad de trabajo final solicitado en cada espacio curricular para profundizar la articulación y compartir espacios de formación.

Hasta aquí la tarea desarrollada en el contexto del proyecto, en los últimos meses del año 2022 esperamos se concreten los espacios de formación con el propósito de profundizar dos aspectos que posiblemente enriquecerán el análisis realizado y serán una fuente de posibles estrategias y/o acciones a concretar en el contexto del proyecto a fin de favorecer la articulación del trayecto.

Consideramos que es necesario avanzar en la construcción de un trabajo docente colaborativo, entendiendo que es una condición imprescindible para la integración curricular. En ese mismo sentido Steiman (2019) plantea que la incorporación de las carreras universitarias en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior implicó incluir la formación práctica como parte integral de la carrera, superando la tradición atomizada de las prácticas propias de un modelo curricular tubular y aplicacionista. En este sentido el autor plantea que

el escenario se presenta también como un reto a resolver: tomar decisiones curriculares que hagan posible que la formación académica y los saberes que ésta involucra, teóricos y prácticos, se complementen e integren en los dos ambientes que se implican en la formación: la institución universitaria y los distintos ámbitos en los que se concreta el desempeño del trabajo profesional (2019. P. 31).

Desde esta perspectiva se conjuga el aprender a partir de la actividad y la reflexión que esa experiencia promueve, formando parte de un proceso progresivo que va profundizando tanto en la reflexión como en las acciones, planteando la necesidad de un trabajo colaborativo entre todos los actores.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: OSDE, Siglo XXI Editores, 255-277.
- Cortese, M. (2014). *Formación Universitaria del Prof. en Educación Especial. Análisis curricular de planes de estudio*. (Inédito-Tesis de Maestría). Río Cuarto, Argentina . Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Steiman J. (2019) *La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (pps) de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: RAES, 11(18), pp. 24-42.
- Vogliotti, A. (2007). *Reflexiones sobre la reflexión pedagógica*. En Rivarosa, A (Comp.). *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vogliotti, A. (2012). *Programa de formación del profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas 2012/2014*. Aprobado por Resol del CD N° 060/2013, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Documentos consultados

- PIIMEI 2019-2020. Investigación evaluativa de los Planes de estudios de las Carreras de Profesorado en Educación Especial y de Licenciatura de Educación Especial. Fac. Cs. Humanas. Evaluación contextualizada e innovación para la inclusión: hacia la transformación curricular en las carreras de grado y pregrado de la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución Rectoral N° 450/2018 , Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Proyectos de democratización del conocimiento (PRODEC) 2012-2013. La formación de Profesores y Licenciados en Educación Especial en el contexto actual: construyendo propuestas para la modificación curricular a partir del estudio del alcance del título, relación teoría - práctica profesional y perfil del egresado. Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Análisis del impacto de la metodología utilizada en la asignatura Taller de la FCE-UNL: ¿qué dicen los estudiantes sobre nuestro trabajo?

Julia Edith Cristóbal¹, Rocio Belen Schefer², Tamara Belen Bruno³ y David Misael Acosta⁴

Resumen

Este trabajo surge de la experiencia desarrollada por los docentes del Taller de Práctica Integradora I, asignatura de segundo año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL), durante los dos primeros años de su implementación. La incorporación de esta asignatura al Plan de Estudios de Contador Público encuentra su basamento en la reciente acreditación de la carrera y en el proceso de modificación del Plan de Estudios llevado adelante por la mencionada institución.

1 Julia Edith Cristóbal: Máster en Contabilidad y Auditoría y CPN; Prof. Titular Taller de Práctica Integradora I; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Litoral; jcristobal@fce.unl.edu.ar

2 Rocio Belen Schefer: Estudiante de CP; Pasante Taller de Práctica Integradora I; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Litoral; rociosche15@gmail.com

3 Tamara Belen Bruno: Estudiante de CP; Pasante Taller de Práctica Integradora I; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Litoral; tamarabrunno@gmail.com

4 David Misael Acosta: CPN; Docente Adscripto Taller de Práctica Integradora I; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Litoral; acostadavidmisael@gmail.com

Esta nueva materia propone el abordaje de distintos temas de las asignaturas que se dictan en el primer año de la carrera, con los objetivos principales de integrar disciplinas y acercar a los estudiantes a la realidad profesional. Se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); novedosa herramienta en el contexto de la carrera de Contador Público. Este método resulta adecuado para desarrollar pensamiento crítico, utilizando herramientas y conocimientos adquiridos previamente. Dando lugar al desarrollo gradual de “competencias genéricas” y al temprano acercamiento de los estudiantes al ámbito profesional.

Los objetivos del trabajo son:

- analizar los resultados de encuestas realizadas a estudiantes que cursaron la asignatura en los primeros cuatro cuatrimestres de dictado;
- identificar fortalezas, debilidades y oportunidades en las respuestas obtenidas, para inferir posibles puntos de mejora en el desarrollo de la asignatura;
- socializar este nuevo espacio de la carrera de Contador Público.

A priori, el análisis ha llevado a verificar que la asignatura resulta un espacio muy positivo para los estudiantes.

Palabras clave: Análisis de encuestas - Desarrollo profesional - Estrategias pedagógicas - Taller.

Abstract

This paper arises from the experience developed by teachers of the Integrative Practice Workshop I, a subject corresponding to the second year of the Public Accountant career at the Faculty of Economic Sciences of the Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL), during the first two years of its implementation. This subject incorporation to the Study Plan of the Public Accountant career finds its foundation in the recent career accreditation and in the process of modifying the Study Plan carried out by the aforementioned institution.

This new subject proposes the approach of different topics belonging to the programs of the first year subjects, with the main objectives of integrating disciplines and bringing students closer to the professional reality. Is based on the Problem-Based Learning (PBL) methodology; novel tool in the context of the Public Accountant career. The PBL method is suitable for the challenge of developing critical thinking, using the tools and knowledge acquired in the first year. Giving rise to the gradual development of the so-called “soft skills” as well as the early knowledge and approach of students to the professional field.

The objectives of this work are:

analyze the results of the surveys carried out on the students who took the course in the first four semesters of dictation;

identify the strengths, weaknesses and opportunities in the answers obtained, to infer possible points of improvement in the development of the subject;

socialize this new space of the Public Accountant career.

A priori, the analysis has being able to verify that the subject is a very positive space for students.

Keywords: Survey analysis - Professional development - Pedagogical strategies - Workshop.

Introducción

Este trabajo surge de la experiencia desarrollada por los docentes del Taller de Práctica Integradora I, asignatura correspondiente al segundo año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL), durante los dos primeros años de su implementación. La incorporación de esta asignatura al Plan de Estudios de la carrera de Contador Público encuentra su basamento en la reciente acreditación de la carrera y en el proceso de modificación del Plan de Estudios llevado adelante por la mencionada institución.

Un avance del análisis que se desarrollará a continuación fue presentado en la V Jornada Internacional de Prácticas Profesionales en Ciencias Económicas organizada por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER, en junio de 2021. En aquel momento se expusieron los antecedentes que llevaron a la incorporación de esta asignatura y se analizaron las respuestas a la encuesta realizada a la primera cohorte que cursó el Taller de Práctica Integradora I (en adelante Taller I) en el 2º cuatrimestre de 2020.

A partir de la revisión del perfil del graduado durante la reformulación del Plan de Estudios, se plantea la necesidad de esta nueva materia, que comenzó a dictarse en agosto de 2020. En ella se propone el abordaje de distintos temas pertenecientes a los programas de las asignaturas que se dictan en el primer año de la carrera, con los objetivos principales de integrar disciplinas y acercar a los estudiantes a la realidad profesional. A su vez, el desarrollo de la asignatura se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); lo que significa una novedosa herramienta en el contexto de la carrera de Contador Público. El método ABP resulta adecuado al desafío de desarrollar un pensamiento crítico, utilizando las herramientas y conocimientos adquiridos en el primer año. Dando lugar al desarrollo gradual de *competencias genéricas*, así como al temprano conocimiento y acercamiento de los estudiantes al ámbito profesional.

Los objetivos del presente trabajo son:

- analizar los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes que cursaron la asignatura en los primeros cuatro cuatrimestres de dictado;
- identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades en las respuestas obtenidas, de las cuales poder inferir posibles puntos de mejora en el desarrollo de la asignatura;
- socializar este nuevo espacio de la carrera de Contador Público, confrontando con otro tipo de estrategias pedagógicas.

Para ello se estructura en tres partes; en primer lugar, un desarrollo teórico donde se retoman los fundamentos de la presente investigación y de la metodología utilizada en esta asignatura. Posteriormente se analizan las respuestas dadas por los estudiantes a las encuestas realizadas durante los dos primeros años de dictado. Finalmente, se proponen algunas consideraciones finales y se comenta hacia dónde se dirigen las futuras investigaciones.

Desarrollo

¿Qué motiva la investigación sobre la asignatura Taller de Práctica Integradora I?

1. ¿Por qué nos interesa el tema?

La editorial de la revista *Academy of Management Review* de 2016, escrita por Paul Adler se titula “Nuestra misión de enseñar”; en ella el autor recupera la importancia y los desafíos que presenta la enseñanza de los temas relacionados a la contabilidad, economía y administración, y expresa que “en la enseñanza tenemos desafíos igual, o incluso más serios que aquellos que encontramos en la investigación”. Manifestando que, si bien nuestra mayor carga horaria, como docentes e investigadores, se encuentra en la tarea de enseñar, nunca prestamos suficiente atención a nuestros métodos.

En función de lo mencionado anteriormente, podemos expresar que coincidimos en la necesidad de desarrollar líneas de investigación sobre enseñanza de la contabilidad, para iniciar un camino de mejora continua de nuestras prácticas. Principalmente respondiendo a los desafíos actuales del contexto económico, social y medioambiental en el que desarrollamos nuestra tarea de educadores y a las cambiantes necesidades en la formación de los estudiantes para afrontar el mundo laboral.

En el caso de las carreras de Contador Público de todo el país, el reciente proceso de acreditación ha llevado a que muchas universidades realicen una revisión y consecuente cambio de sus Planes de Estudio. A nuestro entender, esto debe ser el puntapié inicial para una continua revisión de estos planes, así como de los métodos de enseñanza y de las necesidades sobre todo estudiantiles. A su vez, no solo debe existir el compromiso de las gestiones académicas en cumplir con las exigencias ministeriales, que indican contenidos mínimos; sino que los docentes debemos comprometernos en los círculos virtuosos y las oportunidades que estos cambios generan.

2. ¿Por qué es fundamental su presencia desde el ciclo básico?

En el caso particular de la FCE-UNL, los estudiantes han expresado en distintas ocasiones y por diferentes medios la necesidad de más horas de práctica en los planes de estudio. Manifestando la urgencia de acercar los contenidos teóricos impartidos durante la carrera a la realidad profesional.

Es posible afirmar que este acercamiento a la práctica debe darse desde los primeros años para generar en los estudiantes un proceso de aprendizaje que vaya desde lo más simple a los más complejo. De manera de incorporar en un primer momento casos prácticos sencillos de abordar, pero que permitan reconocer las características de la actividad profesional de un Contador Público; para luego ir complejizando esta práctica. Es por ello por lo que posteriormente se incorporan al Plan de Estudios la materia Taller II en 4º año y las Prácticas Profesionales hacia el final de la carrera.

A su vez, resulta fundamental el desarrollo temprano de competencias genéricas, que no son trabajadas en otras asignaturas, como se explica en el siguiente apartado y surge también en las voces de los estudiantes encuestados. Ya que, se evidencia principalmente en los trabajos finales de la asignatura de Práctica Profesional, la falta de competencias como redacción de informes, desarrollo de presentaciones orales e incluso integración de los conocimientos adquiridos en las diferentes materias.

El Taller I tiene como principales objetivos la integración de disciplinas y el acercamiento a la realidad profesional. Comenzando a cubrir estas necesidades desde el segundo año de la carrera de CP. En su desarrollo no incorpora temas nuevos, sino que se trabaja con los conocimientos adquiridos en las asignaturas de primer año; por ello, se realiza un importante trabajo sobre las competencias transversales o genéricas, mencionadas anteriormente y otras como trabajo en equipo, toma de decisiones, que se consideran fundamentales para un profesional de las ciencias económicas (Jimenez et al, 2013; Arquero Montaña, 2000)

3. ¿Por qué el método ABP?

El método elegido para el desarrollo de la asignatura Taller I es el de Aprendizaje Basado en Problemas conocido por sus siglas, ABP. En primer lugar, debido a que por sus características responde a los objetivos de la asignatura, de integración de conocimientos y acercamiento a la realidad profesional, a través del desarrollo de casos prácticos.

Además, resulta adecuado para adquirir competencias genéricas como son el trabajo en grupo, la toma de decisiones, la oralidad, la redacción de informes, entre otras. Al decir de Jimenez et al (2013), el “método se basa en el planteamiento de un problema, preparado o seleccionado por los profesores, cuya resolución supondrá el desarrollo y adquisición de ciertas competencias previamente definidas, entre las cuales incorporaremos no solo las específicas de algunas materias, si no las involucradas en la construcción del conocimiento” (p. 46). En su trabajo comentan la experiencia desarrollada con método ABP en asignaturas de la carrera de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, realizada con el objetivo de entrenar a los estudiantes en competencias genéricas o transversales y poner de relieve la relación entre diferentes asignaturas, desarrollando así competencias profesionales.

Otro trabajo referido a esta temática indica que los docentes que piensan en complementar sus métodos tradicionales de enseñanza con otros abordajes que comprometan más a los estudiantes, podrían tratar con ABP (Hansen, 2006).

A su vez, hay diferentes estudios que respaldan la utilización de esta metodología para la introducción de valores éticos en el contexto de asignaturas contables (Gerstein et al, 2016). Mientras que Wyness y Dalton, 2018, estudian la utilidad de este método para la incorporación de cuestiones de sostenibilidad en carreras de grado en ciencias económicas. Ambos temas resultan transversales y muy importantes para las carreras de ciencias económicas.

¿Qué dicen los estudiantes?

El Taller I, como se mencionó anteriormente, comenzó a dictar en el segundo cuatrimestre de 2020 con la implementación del segundo año del nuevo plan de estudio de la carrera de CP en la FCE-UNL. La recepción por parte de los estudiantes fue muy buena, esto lo veremos en algunos de los comentarios que ellos mismos han dejado en las encuestas.

La asignatura es de promoción directa, a través de evaluación continua, y como se observa en la Tabla 1 los niveles de aprobación son altos. Esta tabla también muestra los porcentajes de respuesta obtenidos en la encuesta realizada al final de cada cuatrimestre a todos los estudiantes que cursaron. En todos los casos el nivel de respuestas recibidas supera el 80% del universo objetivo de la encuesta.

Tabla 1: Resumen de información sobre cursado

	2º C 2020	1º C 2021	2º C 2021	1º C 2022	TOTAL
Nº Comisiones	2	1	3	2	8
Finalizaron cursado	121	55	155	37	368
Promocionaron	113	41	135	36	325
% promoción	93,39%	74,55%	87,10%	97,30%	88,32%
Contestaron la encuesta	113	44	134	32	323
% encuestados	93,39%	80,00%	86,45%	86,49%	87,77%

Fuente: elaboración propia

A continuación, se expone el procesamiento y análisis de la información obtenida a partir de encuestas realizadas. La misma se dividió en tres secciones; y las preguntas versan sobre las herramientas, materiales y recursos utilizados, el desarrollo de las clases y los objetivos y contenido de la materia.

1. Sección sobre el material

Las primeras preguntas de la encuesta versan sobre los materiales utilizados en el desarrollo del Taller I. Aquí consideramos un concepto amplio de materiales, ya que las preguntas refieren a los casos utilizados, el entorno virtual de la asignatura y también las correcciones que, debido a las características de este espacio curricular, conforman una parte fundamental de nuestro trabajo.

Se expone en esta ocasión las respuestas referidas al nivel de dificultad tanto de los casos planteados, como de las presentaciones escritas u orales que realizan los estudiantes.

En primer lugar, la mayoría respondió que los casos tienen “cierta dificultad” y sólo un cuarto del estudiantado consultado respondió que les resultan “fácil de realizar”. Ninguno optó por la tercera categoría que fue de dificultad “muy elevada”.

Si observáramos las respuestas obtenidas por cuatrimestre, podríamos identificar que esta proporción se mantiene en todos los cuatrimestres. De este resultado se puede inferir que el nivel de dificultad de los casos propuestos resulta apropiado para los estudiantes.

Tabla 2: Dificultad en los casos propuestos

¿Los CASOS propuestos en cada unidad te parecieron?		
Fáciles de realizar	85	26,32%
De cierta dificultad	238	73,68%
Muy elevados	0	0,00%

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, ante las dos siguientes preguntas pudimos observar que los estudiantes presentan mayor dificultad en expresarse de manera escrita, respecto de la expresión oral. Proporción que se mantiene en todos los cuatrimestres, salvo por los resultados observados respecto de la consulta sobre presentaciones orales. En esta pregunta, en el último cuatrimestre (1º cuatrimestre 2022) se invirtieron las respuestas; es decir a la mayoría de los estudiantes les resultó “de cierta dificultad”. Esto pudo verse evidenciado en el desempeño de los estudiantes en las presentaciones, donde se notaron dificultades a la hora de expresarse oralmente. En principio, puede ser resultado de la falta de espacios que promuevan este tipo de habilidades. Por otro lado, fue el primer cuatrimestre totalmente presencial luego de la pandemia, en el que varios estudiantes retomaron su actividad académica.

Tabla 3: Dificultad de las modalidades escrita y oral.

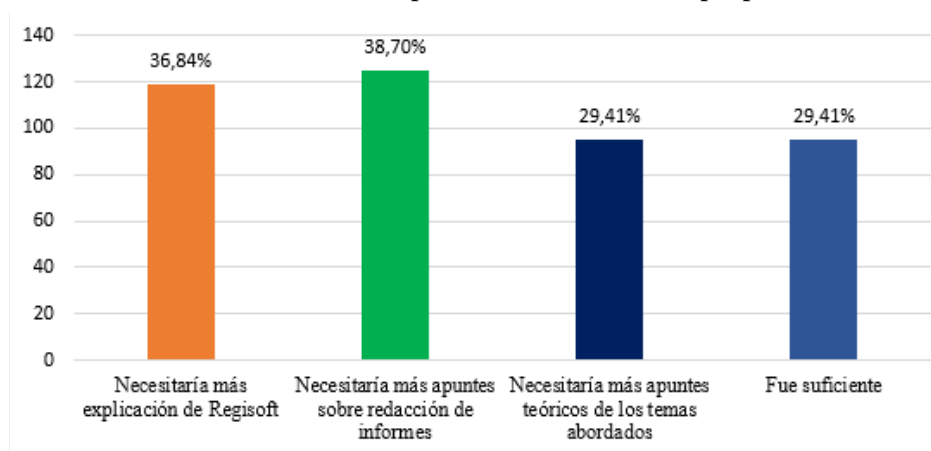
¿La modalidad de presentación ESCRITA te pareció?			¿La modalidad de presentación ORAL te pareció?		
Fácil de realizar	161	49,85%	Fácil de realizar	191	59,13%
De cierta dificultad	159	49,23%	De cierta dificultad	127	39,32%
Muy elevada	3	0,93%	Muy elevada	5	1,55%

Fuente: elaboración propia

En la siguiente pregunta analizada hemos consultado sobre el material utilizado. En este sentido, nos referimos concretamente a las guías de trabajos y material extra que compartimos con los estudiantes a través del aula virtual durante el cuatrimestre. Este aspecto resulta todavía un gran desafío para los docentes del Taller I, ya que la propuesta de trabajo genera un profundo quiebre respecto de la manera tradicional de impartir clases. Algunos estudiantes sienten, y así lo manifiestan en la encuesta, que falta “el apunte”.

En el gráfico se observa que solo 95 de los 323 encuestados (30%) contestaron que el material “fue suficiente”; pero una cantidad similar indican que requieren apuntes de los temas abordados. Mientras que la necesidad de profundizar algunos temas específicos (software Regisoft, redacción de informes) es mencionada por casi el 40% de los encuestados.

GRÁFICO 1: Con respecto al Material Extra propuesto

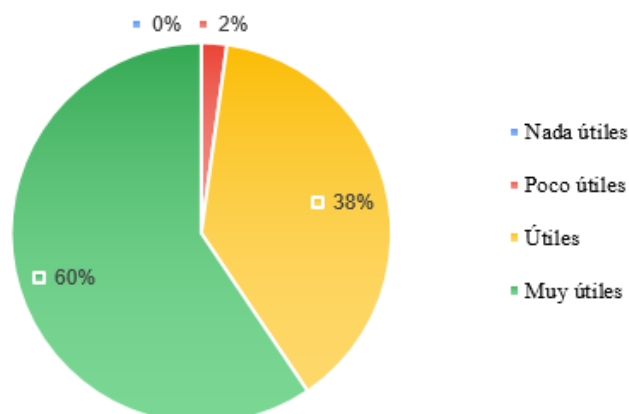


Fuente: elaboración propia

Otra consulta que nos resulta muy interesante analizar refiere a las correcciones de los casos prácticos. Ya que estas son una parte importante de nuestro trabajo durante el cuatrimestre; debido a que, al ser el Taller I una asignatura de evaluación continua, se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo del cuatrimestre las competencias que les permitan cumplir los objetivos antes mencionados. Es por ello por lo que las correcciones de cada caso se presentan a modo de informe sobre el trabajo presentado, realizando una consideración sobre el contenido y también sobre las formalidades de la presentación.

En este sentido, los estudiantes respondieron en su gran mayoría que les resultan muy útiles.

GRÁFICO 2: Respecto de las correcciones realizadas por los docentes, ¿fueron útiles para el proceso de aprendizaje?



Fuente: elaboración propia

2. Sección sobre las clases

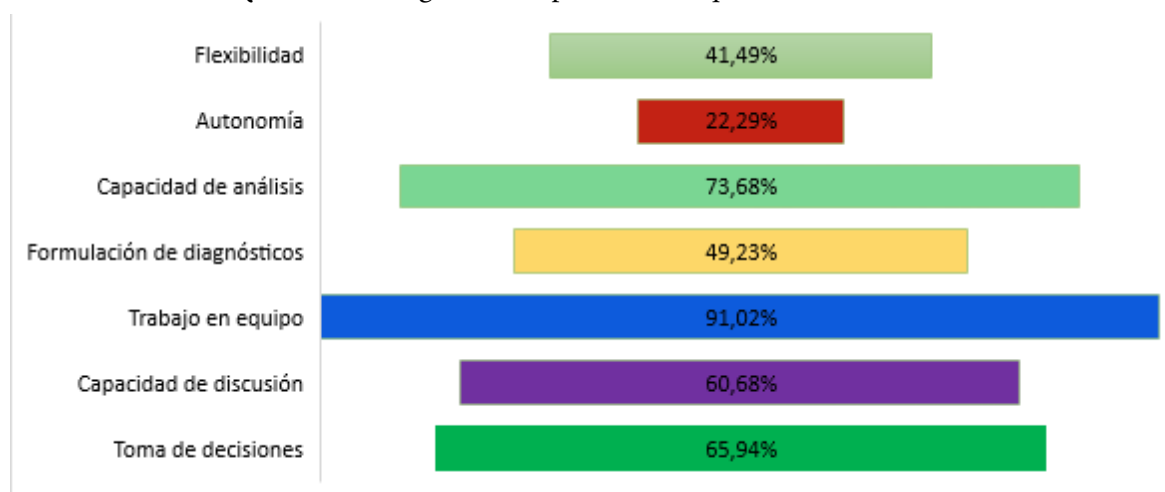
En este apartado se analizan algunas respuestas respecto al desarrollo del Taller I y las clases.

Una de las preguntas focalizó en algunas competencias que nos interesa incentivar. De las cuales se observa que la capacidad de análisis, la toma de decisiones y el trabajo en equipo son las preponderantes, siendo esta última mencionada por casi todos.

Como se expone hacia el final de este apartado, los estudiantes valoran el hecho de haber aprendido a trabajar en equipo. Es algo que se motivó desde el primer momento, principalmente por considerar que no es habitual en el resto de las asignaturas de la carrera y sí resulta fundamental en el ámbito laboral.

La capacidad de análisis, incentivada desde la necesidad de reflexionar frente a las situaciones problemáticas planteadas y la toma de decisiones, ya que los casos tienen múltiples abordajes y posibilidades de respuesta; son las otras dos competencias más mencionadas por los estudiantes.

GRÁFICO 3: ¿Cuál de los siguientes aspectos crees que desarrollaste durante el Taller?



Fuente: elaboración propia

Un aspecto que consideramos muy importante al momento de diagramar las actividades del Taller I es que la mayoría requieren ser abordadas de manera grupal. Diferentes motivos lo justifican. Por un lado, el método ABP así lo prevé; pero, además, lo consideramos un aspecto muy importante del mundo del trabajo y de la profesión.

A este respecto, podemos decir que nos sorprendió la resistencia que manifestaron los estudiantes al momento de indicarles que los grupos de trabajo se conforman de manera aleatoria. Es decir, ellos buscan, en principio, trabajar con aquellos con quienes han tenido alguna experiencia previa de trabajo o estudio. Más aún, expresaron su disconformidad cuando a mitad de cuatrimestre tuvieron que cambiar la conformación de los equipos de trabajo. Es una dinámica que no queremos abandonar, porque recrea una situación real, finalmente reconocida y valorada por los estudiantes.

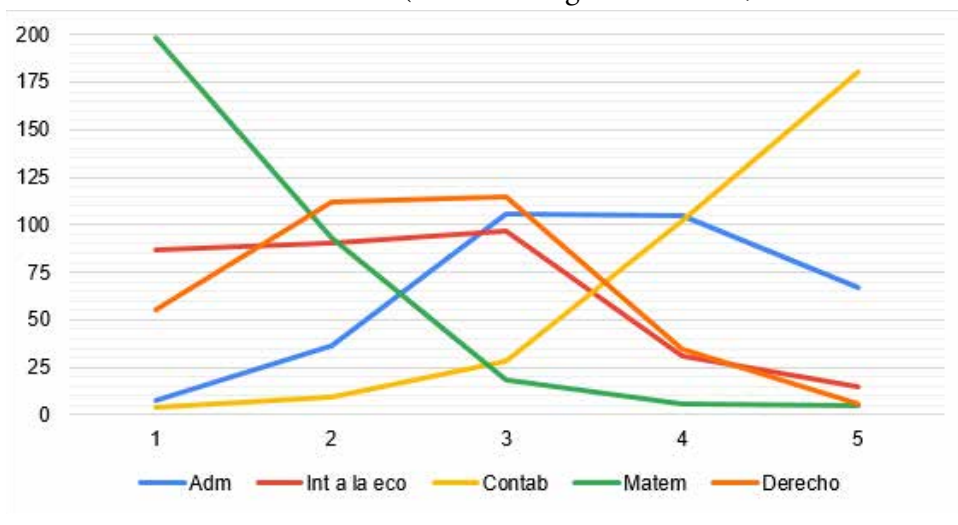
De los aportes que nos hicieron ante la pregunta: ¿Qué te pareció el trabajo en grupos? ¿Te sentiste cómodo? ¿O preferís el trabajo individual?; destacamos que muchos estudiantes manifestaron que prefieren el trabajo individual, pero pudieron reconocer durante el cursado del Taller I la importancia del trabajo en equipo. Transcribimos algunos comentarios en el Anexo I.

3. Sección sobre el contenido de la asignatura

En la última sección indagamos principalmente sobre dos cuestiones que consideramos relevantes. Por un lado, consultamos en qué medida los estudiantes consideran que durante el cursado del Taller I lograron recuperar contenidos de las asignaturas de primer año. Por otro lado, si se cumplieron los objetivos principales de este espacio curricular.

Podemos observar en el gráfico N° 4 que en una escala del 1 al 5 (donde 1 es ningún contenido y 5 muchos contenidos) las curvas de contabilidad y administración son más altas en las últimas escalas. Mientras que las de derecho y economía se elevan hacia el centro; siendo matemática la que menos espacio encuentra entre los casos del Taller I. Esto es así porque los casos planteados tuvieron una carga mayor de contabilidad, administración; en menor medida de economía y derecho. Encontrándonos en una gran dificultad para integrar temas de matemática.

GRÁFICO 4: Respecto de las 5 materias de 1º año, indique si se recuperaron contenidos de las mismas durante el cursado del Taller (siendo 1 ningún contenido, 5 muchos contenidos)



Fuente: elaboración propia

En las respuestas a la siguiente pregunta encontramos que, de los dos objetivos principales del Taller I –integración de las asignaturas de 1º año y aproximación a la realidad profesional-, el objetivo mejor cumplido es el de aproximación a la realidad profesional. Este dato resulta muy positivo, ya que representa la principal motivación del Taller; que los estudiantes puedan descubrir desde los primeros años de la carrera lo que significa ser Contador o Contadora. Por otro lado, la integración de las 5 materias de primer año, por las respuestas analizadas se puede considerar un objetivo medianamente alcanzado; que resulta todavía un desafío. Se incluye el Gráfico 5 en el Anexo I.

Consideraciones Finales

A lo largo de este trabajo hemos podido analizar las encuestas realizadas a 323 estudiantes que cursaron el Taller de Práctica Integradora I de la carrera de Contador Público de la FCE-UNL durante los dos primeros años de su implementación.

Las respuestas han llevado a conclusiones satisfactorias para los docentes a cargo de la materia. Pudiendo verificar que la asignatura resulta un espacio muy positivo para los estudiantes; donde los objetivos de integración de conocimientos y acercamiento al mundo profesional resultan cumplidos en la mayoría de los casos. A su vez, los estudiantes manifiestan desarrollar durante el cursado una serie de competencias genéricas, como escritura, oralidad, pensamiento crítico, trabajo en equipo, toma de decisiones; que no estaban presentes en las demás asignaturas de la carrera.

Por otro lado, es preciso trabajar en el desarrollo una mayor inclusión de disciplinas como economía, derecho y matemática que según la opinión de los estudiantes no están lo suficientemente desarrolladas.

La encuesta que se presenta como Anexo II, indaga sobre otras características del cursado, como el entorno virtual, el desarrollo de las clases, la carga horaria extra que les implica el desarrollo de los casos; que serán objeto de análisis posteriores.

Podemos aseverar que este nuevo espacio curricular responde tanto a necesidades de los estudiantes, como al cambiante contexto social y laboral en el que deberán insertarse una vez graduados. Es por ello que, iniciar este camino de acercamiento a la profesión desde 2º año, que se complementa con el Taller II en 4º año y las prácticas profesionales hacia el final de la carrera, resulta una mejora respecto del Plan de estudios anterior.

Finalmente, en cuanto a futuras investigaciones sobre la temática, estamos avanzando a través de un proyecto financiado por la FCE-UNL, en entrevistas y encuestas a docentes y graduados, para contar también con su mirada respecto de la introducción de asignaturas prácticas en el ciclo inicial de la carrera de CP.

ANEXO I

Incorporamos a continuación algunas respuestas de las encuestas que no pudieron ser presentadas en el cuerpo del trabajo por una cuestión de extensión, pero resultan interesantes.

¿Qué te pareció el trabajo en grupos? ¿Te sentiste cómodo? ¿O preferís el trabajo individual?

“Me gustó porque me ayudó mucho en el sentido de que no solo representa una ventaja para trabajar, sino que hizo que las clases sean mucho más divertidas, y tener compañeros que controlen/opinen sobre mis decisiones también fue de mucha ayuda en lo personal para saber si estaba haciendo las cosas bien o no.”

“Me pareció bueno el trabajo en grupo, ayuda a conocer a personas de la facultad que antes no registraba. Además, facilita mucho la propuesta de ideas y mejora la comunicación a la hora de salir a trabajar, ya que se tiene como base el trabajo en grupo antes que individual, y en el contexto actual, la mayoría de profesionales contables trabajan en equipos de trabajo a la par.”

“Siempre preferí el trabajo individual, al principio no me gusto que nos digan de hacer trabajos grupales con gente que no conocíamos, pero la verdad me encantó. Me tocaron dos grupos excelentes y fue muy productivo trabajar en grupo. Sin duda ahora lo prefiero antes que el trabajo individual.”

“Al principio no me resulto cómodo debido a que no conocía a nadie por la pandemia. Luego poco a poco conociéndome con mis 2 grupos me sentí mucho más cómodo y mejoré mucho en la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Me gusta la modalidad empleada en taller, trabajos en grupos y luego a la hora de evaluar uno grupal y uno individual.”

“El trabajo grupal fue de lo más valorado, tenemos pocas materias en las que podamos trabajar en forma grupal y podamos discutir problemas.”

“Prefiero el trabajo individual porque lleva menos tiempo y se evitan los conflictos.”

GRÁFICO 5: Respecto de los dos grandes objetivos del Taller, indica si crees que se lograron durante el cursado (donde 1 no se lograron y 5 se lograron satisfactoriamente)



Fuente: elaboración propia

ANEXO II

Encuesta sobre la asignatura Taller de Práctica Integradora I - FCE - UNL

Encuesta solicitada a los estudiantes que han cursado la asignatura Taller de Práctica Integradora I

Sección 1 - Sobre los materiales

En esta sección queremos conocer tu opinión sobre los materiales y herramientas utilizadas durante el cursado de la materia

1. ¿Los CASOS propuestos en cada unidad te parecieron? *Marca solo un óvalo.*

Fáciles de realizar
De cierta dificultad.
Muy elevados.

2. ¿La modalidad de presentación ESCRITA te pareció? *Marca solo un óvalo.*

Fácil de realizar
De cierta dificultad
Muy elevada

3. ¿La modalidad de presentación ORAL te pareció? *Marca solo un óvalo.*

Fácil de realizar
De cierta dificultad
Muy elevada

4. ¿Cómo describirías el Entorno Virtual de la asignatura? Podes elegir más de una opción... *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Divertido
Aburrido
Ordenado
Desordenado
Muy desordenado
Contiene información útil
Contiene mucha información
Contiene información innecesaria
Otros:

5. Con respecto al Material Extra propuesto (podes elegir más de una opción): *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Necesitaría más explicación de Regisoft
Necesitaría más apuntes sobre redacción de informes
Necesitaría más apuntes teóricos de los temas a abordar
Fue suficiente
Otros:

6. Respecto de las correcciones realizadas por los docentes, ¿fueron útiles para el proceso de aprendizaje? *Marca solo un óvalo.*

Muy útiles

Poco útiles

Nada útiles

7. Si tenes alguna idea o comentario en relación al material del Taller podés dejarnos tu opinión:

Sección 2 - Sobre las clases

En esta sección queremos conocer tu opinión sobre las clases desarrolladas, el trabajo en grupo y el trabajo requerido durante las mismas

1. Indica con una escala del 1 al 5 (donde 1 es poca dificultad y 5 es mucha dificultad), en cuál de estas habilidades tienes mayor dificultad: *Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
Expresión escrita					
Expresión oral					
Comprensión de consignas					
Integración de disciplinas					

2. Indica con una escala del 1 al 5 (donde 1 es poca ayuda y 5 es mucha ayuda), en cuál de ellas te ayudó más el Taller: *Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
Expresión escrita					
Expresión oral					
Comprensión de consignas					
Integración de disciplinas					

3. En la Universidad, ¿cuándo consideras que estas habilidades deben enseñarse? *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Como un curso de ingreso

En los primeros años, al inicio de la carrera

En la mitad de la carrera

En quinto año, hacia el final de la carrera

Siempre, durante toda la carrera

4. ¿Cuáles de las siguientes habilidades profesionales crees haber logrado en el Taller? *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Flexibilidad

Autonomía

Capacidad de análisis
Formulación de diagnósticos
Trabajo en equipo
Capacidad de discusión
Toma de decisiones
Otros:

5. ¿Cuál de los siguientes aspectos crees que desarrollaste durante el Taller? *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Retomar mediante casos los contenidos de las asignaturas/disciplinas del primer año
- Analizar casos relacionados con la realidad local y su contexto, considerando los aspectos legales, sociales, económicos, contables y administrativos.
- Buscar soluciones ante distintos escenarios/problemas que se plantean en una organización.
- Reconocer la importancia de los sistemas de información administrativa - contable como herramienta del CP
- Desarrollar ideas propias/creativas para la solución de problemas
- Otros

6. Respecto a las expectativas que tenías sobre el Taller, ¿cambiaron durante el cursado? *Marca solo un óvalo.*

Mejoraron
Empeoraron
No se modificaron

7. Respecto del Taller, ¿crees que lo cursaste en un momento adecuado de la carrera? *Marca solo un óvalo.*

Si
No, hubiera preferido hacerlo antes
No, hubiera preferido hacerlo después

8. En cuanto a la modalidad del dictado en formato Taller, ¿cómo te resultaron las clases? *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Interesantes
Aceptables
Aburridas

9. ¿Cómo te resultó la carga de trabajo? ¿Necesitaste muchas horas extras de estudio/trabajo (además de las de clases)? *

10. ¿Qué te pareció el trabajo en grupos? ¿Te sentiste cómodo? ¿O preferís el trabajo individual?

Sección 3 - Sobre el contenido del Taller

En esta sección queremos conocer tu opinión sobre el contenido de la materia, si consideras que se lograron los objetivos que te propusimos al inicio, etc

1. Respecto de las 5 materias de 1º año, indique si se recuperaron contenidos de las mismas durante el cursado del Taller (siendo 1 ningún contenido, 5 muchos contenidos) ... *Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
Administración I					
Introducción a la Economía					
Contabilidad I					
Matemática como lenguaje					
Instituciones de derecho I					

2. Respecto de los dos grandes objetivos del Taller, indica si crees que se lograron durante el cursado (donde 1 no se lograron y 5 se lograron satisfactoriamente). *Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
Integración de las 5 disciplinas de 1º año					
Aproximación a la realidad profesional de un CP					

3. ¿Qué valor agregado te brindó el Taller? ¿Cambiarías algo? Dejanos tus aportes, apreciaciones o críticas.

4. ¿Qué temas crees que fueron más útiles para aplicar en la carrera?

5. ¿Qué temas crees que faltaron para aplicar en la carrera?

6. ¿Crees necesario repasar algún tema de la/s asignatura/s anterior/es? ¿Cual/es?

Referencias bibliográficas

- Adler, P.S. (2016) Our teaching misión. *Academy of Management Review*. Vol. 41 (2), 185–195.
- Arquero Montaña, J. L. (2000) Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. Vol. XXIX (103), 149-172.
- Barut, M.; Alves Soares, M.; Procópio de Araujo, A. M.; Kanet. J. J. (2016) Problem-Based Learning in Accountancy: An Empirical Study. *Journal of Research & Method in Education*. Vol. 6 (6 – I), 50-58.

- Canale, S.; Azerrad, M. R.; Dillon, L. y Bonino, G. (2018) Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): avances sobres ensayos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2017). Jornadas Internacionales de Prácticas Profesionales en Ciencias Económicas.
- Canale, S.; Finos, W.; Bergese, M. y Perotti, H. (2019) *Los talleres integradores como respuesta a los desafíos de la práctica profesional*. Jornadas Internacionales de Prácticas Profesionales en Ciencias Económicas.
- Gandía, J. L. y Montagud, D. (2011) Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. Vol. XL (152), 677-698.
- Gerstein, M.; Winter, E. y Hertz, S. (2016). Teaching Accounting Ethics: A Problem-Based Learning Approach. *Journal of Accounting, Ethics and Public Policy*, Vol. 17, No.1
- Hansen, J. (2006) Using problem-based learning in accounting. *Journal of Education for business*. Vol 81 (4), 221-224.
- Jimenez, J. J.; Lagos, G.; Jareño, F. (2013) El aprendizaje basado en problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de Economía Pública*. Vol. 13, 44-68.
- Kimmel, P. (1995) A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*. Vol. 13 (3), 299-318.
- Wyness, L. y Dalton, F. The value of problem-based learning in learning for sustainability: Undergraduate accounting student perspectives. *Journal of Accounting Education*. Vol. 45, 1-19

Documentos consultados

Resolución CD Facultad de Ciencias Económicas N°1113/19, Programa de la asignatura Taller de práctica integradora I.

Análisis de la evaluación de los informes de laboratorio de estudiantes de ingeniería química

Pablo M. de la Barrera¹, Pablo D. Donolo², Marcelo R. Curti³ y Dídimo R. Zárate⁴

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis de los resultados de una experiencia de evaluación realizada con estudiantes de quinto año de la asignatura “Automatización y Control” perteneciente a la carrera Ingeniería Química de la UNRC.

En la experiencia realizada en la cohorte 2022, se instruyó a los estudiantes con pautas claras y concretas sobre el formato y el contenido de informes de laboratorio. También se entregó una rúbrica para que conocieran los criterios de evaluación del informe. Los informes de laboratorio se realizaron en forma grupal, pero se pidieron apreciaciones individuales de la producción realizada.

1 Pablo M. de la Barrera. Ingeniero Electricista, Mgter en Ciencias de la Ingeniería y Dr en Control de Sistemas; Prof Adjunto Exclusiva en Electrotecnia Básica; Grupo de Electrónica Aplicada (GEA), IITEMA-CONICET-UNRC; pbarra@ing.unrc.edu.ar.

2 Pablo D. Donolo. Ingeniero Electricista, Mgter y Dr en Ciencias de la Ingeniería; JTP Semi-Exclusiva en Automatización y Control; Grupo de Electrónica Aplicada (GEA), IITEMA-CONICET-UNRC; pdonolo@ing.unrc.edu.ar.

3 Marcelo R. Curti. Ingeniero Electricista y Mgter en Ciencias de la Ingeniería; Prof Adjunto Exclusiva en Electrotecnia Básica; Grupo de Electrónica Aplicada (GEA), IITEMA-CONICET-UNRC; mcurti@ing.unrc.edu.ar.

4 Dídimo R. Zárate Ingeniero. Mecánico - Electricista; Prof Adjunto Exclusiva en Automatización y Control; Universidad Nacional de Río Cuarto; dzarate@ing.unrc.edu.ar.

Se realizaron tres tipos de evaluaciones, una autoevaluación, una coevaluación con formato de doble ciego y una evaluación de los docentes.

En la primera parte del trabajo se analizan y comparan cuantitativamente los resultados obtenidos de la autoevaluación y la coevaluación utilizando las categorías y los criterios establecidos en la rúbrica. Posteriormente, se comparan estos resultados con los obtenidos con la evaluación docente. Los resultados muestran que los estudiantes asignan puntajes más elevados a sus propias producciones que a las de sus pares. Se cree que este comportamiento se debe a que los estudiantes completan mentalmente la información faltante en sus informes, siendo más *benévolo*s con ellos mismos que con sus pares. También se observa que, los resultados de la coevaluación son similares a las evaluaciones de los docentes, demostrando que los estudiantes han adquirido, además del contenido técnico disciplinar, herramientas y criterios para evaluar un informe técnico.

Abstract

This paper presents the analysis of the results of an evaluation experience carried out with fifth-year students of the course “Automation and Control” belonging to the Chemical Engineering career at UNRC.

In the experience carried out in 2022, students were instructed with clear and specific guidelines on the format and content of laboratory reports. A rubric was also handed out so that they knew the evaluation criteria of the report. The laboratory reports were made in groups, but individual evaluations of the production carried out by the group were requested. Three types of evaluations were carried out, a self-evaluation, a double-blind peer evaluation and an evaluation of the teachers.

In the first part of the paper, the results obtained from the self-assessment and the co-assessment are quantitatively analyzed and compared using the categories and criteria established in the rubric. Subsequently, these results are compared with those obtained with the teaching evaluation. The results show that students assign higher scores to their own productions than to those of their peers. This behavior is believed to be due to students mentally filling in missing information on their reports, being kinder to themselves than to their peers. It is also observed that the results of the co-evaluation are similar to the evaluations of the teachers, showing that the students have acquired, in addition to the disciplinary technical content, tools and criteria to evaluate a technical report.

Introducción

El uso de textos expositivos en formato de informes es una práctica generalmente usada en ingeniería para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, tal como lo han reportado los siguientes autores (Cortés Trujillo, 2012; Lugo, 2011; Messina y otros, 2017). En general, y como consecuencia de asumir que los estudiantes saben redactar estos tipos de textos, los docentes brindan pocas pautas para su elaboración (Amieva, 2001; López Barragán, 2017).

Dar por sentado que los estudiantes saben cómo elaborar un informe es un error bastante común, dado que generalmente, los docentes creemos que las habilidades de leer y escribir son transferibles a cualquier tipo de texto y/o contexto. Sin embargo, y de acuerdo a lo expuesto por (Carlino y otros, 2013; Guerrero Trejo, 2017; Russell, 1990), las habilidades relacionadas al contenido y al

propósito de la lecto-escritura tienen distintas características dependiendo del ámbito o la comunidad en la que se desarrollan, sobre todo en las académicas de nivel universitario.

En Prior (2012) se propone que los docentes deben realizar un proceso de enculturación académica y de acción, fomentando en los estudiantes la motivación y generando un contexto favorable para el aprendizaje a través de la lecto-escritura. Esta enculturación significa que el aprendizaje va más allá del simple conocimiento de la clase o tipo de textos, sino que involucra la generación de una identidad social dentro de una comunidad disciplinar (Carlino, 2003).

Para fomentar la motivación, las tareas académicas deben reunir algunas de las siguientes características, de acuerdo las definiciones propuestas en Paoloni (2021): rutina-novedad, artificial-auténtica, cerrada-abierta, individual grupal, simple-compleja y las relacionadas al grado de agencia que puede asumir el estudiante (nivel de intervención en la formulación, forma de trabajo o evaluación), al grado de conexiones de los contenidos incluidos en la tarea (relacionados principalmente a las relaciones con otros conocimientos) y el grado de reflexión (relacionado con las preguntas que se formulan los estudiantes con la tarea).

En base a estos conceptos, en la asignatura Automatización y Control (AyC) de la Facultad de Ingeniería de la UNRC desde hace algunos años, se lleva adelante una secuencia didáctica que tiene como objetivo integrar a los estudiantes a la cultura disciplinar asociada al control automático, relacionada a la lecto-escritura de informes de laboratorio y que ha sido reportada en (de la Barrera, 2021; 2022).

En esta secuencia, en una primera etapa, se instruyó a los estudiantes con pautas claras y concretas sobre el formato y el contenido de los informes de laboratorio realizados en forma grupal, conformado por hasta tres estudiantes. En una segunda etapa, se entregó y utilizó una rúbrica con los criterios de evaluación del informe. En la última etapa de la secuencia didáctica se realizaron tres tipos de evaluaciones sobre los informes: una autoevaluación, una coevaluación con formato de doble ciego y una evaluación de los docentes.

En este trabajo se analizan y comparan cuantitativamente los resultados obtenidos de la autoevaluación y la coevaluación utilizando las categorías y los criterios establecidos en la rúbrica. Además, se comparan estos resultados con los obtenidos con la evaluación docente. Los resultados muestran que los estudiantes asignan puntajes más elevados a sus propias producciones que a las de sus pares. Se cree que este comportamiento se debe a que los estudiantes completan mentalmente la información faltante en sus informes, siendo más *benévolos* con ellos mismos que con sus pares. También se observa que, los resultados de la coevaluación son similares a las evaluaciones de los docentes, demostrando que los estudiantes han adquirido, además del contenido técnico disciplinar, herramientas y criterios para evaluar un informe técnico.

Contexto general y descripción de la experiencia

Esta secuencia se desarrolló en la asignatura AyC perteneciente al primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Ingeniería Química de la FI-UNRC. Los contenidos de esta asignatura se imparten en dos clases semanales de cuatro horas cada una. Las clases tienen una modalidad teórica, en una primera mitad, y práctica, en la segunda. Una de las formas de evaluación de contenidos se realiza en forma escrita a través de la presentación de informes de los trabajos prácticos de simulación (TPS) y de los laboratorios.

En cohortes anteriores al año 2020 se detectaron dificultades en la redacción de los informes de los TPS. Entre las principales dificultades detectadas en la redacción se puede mencionar: la falta de una estructura clara, de coherencia en el texto y de síntesis.

La secuencia didáctica descrita en (de la Barrera, 2021; 2022) se implementó para generar un marco tendiente a subsanar estas dificultades observadas en los informes de TPS. Esta secuencia consta de cuatro etapas:

1. Etapa de formación: en la que se brindó a los estudiantes una formación básica sobre la escritura de textos técnico-académicos, en particular “el informe”. En esta etapa, se abordan temas relacionados a la importancia de la escritura y el formato de un informe, como así también, a las principales características que debe tener cada una de sus partes. Además, se brinda material de consulta, como así también, una rúbrica para evaluar la calidad y el nivel de ejecución alcanzado por sus informes.
2. Etapa de elaboración: esta es una etapa de reflexión y de trabajo sobre el informe, en el que el grupo de estudiantes debe decidir qué material incluir y cuál descartar para cumplir con los requerimientos de la consigna. Dos restricciones importantes se fijan al comienzo, una sobre la cantidad de páginas del informe final (tres páginas) y la otra sobre el tiempo disponible para realizarlo (10 días). Además de estas restricciones, al conjunto total de estudiantes se los dividió en grupos de hasta tres miembros.
3. Etapa de procesamiento: en esta etapa, los estudiantes realizan una **autoevaluación** de sus informes (por medio de un formulario web) y los docentes procesan los informes entregados para luego enviarlos a evaluar a sus pares. El procesamiento consiste en ocultar los nombres de los autores, sin perder la trazabilidad del trabajo, y repartirlos al resto de los grupos para su evaluación.
4. Etapa de evaluación: aquí, se realiza un ejercicio de **evaluación entre pares o coevaluación** con la metodología “doble-ciego”. Los estudiantes deben evaluar y calificar los informes asignados por medio de un formulario web diseñado a partir de la rúbrica antes mencionada (de la Barrera, 2022). Una vez finalizada la coevaluación, se realiza una **evaluación docente** de cada uno de los informes.

Los resultados mostrados y analizados a continuación se obtuvieron durante las etapas de procesamiento y evaluación de la secuencia didáctica descrita.

Resultados obtenidos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de las valoraciones realizadas de los TPS. En la primera parte se presentan los resultados de las valoraciones de los estudiantes en los seis aspectos que se enfoca la rúbrica. Posteriormente se presentan los resultados de las comparaciones de las valoraciones de estudiantes y docentes, haciendo foco en las mayores diferencias detectadas. La cantidad total de respuestas de autoevaluación, de coevaluaciones y de evaluaciones docentes fueron 30, 29 y 16, respectivamente.

Resultados de la valoración de los estudiantes

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la autoevaluación y la coevaluación de estudiantes mediante una rúbrica.

Como se mencionó anteriormente, la rúbrica se enfoca en seis aspectos o categorías relacionados con la Presentación general, la Introducción, la Metodología, los Resultados, las Conclusiones y la Bibliografía.

La figura 1 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con la Presentación general del informe. En la figura se observa que tanto en la autoevaluación como en la coevaluación las valoraciones son positivas. Si bien no hay valoraciones de Regular o Bueno, en la coevaluación hay mayor cantidad de valoraciones muy buenas que en las autoevaluaciones. Esto indica que las pautas claras sobre la forma de presentación y la rúbrica condujeron a que todas las valoraciones sean excelentes o muy buenas en este aspecto.

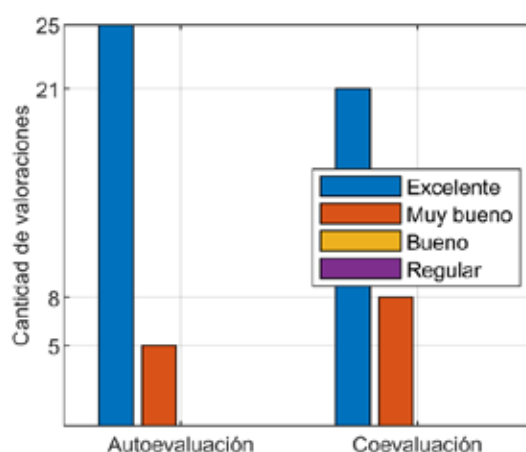


Figura 1. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Presentación.

La figura 2 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con la Introducción. En la figura se observa que en la autoevaluación los estudiantes valoran sus producciones con puntuaciones entre Excelente y Muy Bueno. La valoración que aparece en mayor frecuencia en la autoevaluación es la de Excelente. Sin embargo, en la coevaluación los estudiantes valoran el trabajo de sus compañeros entre Regular y Excelente, siendo la calificación que más se repite la valoración de Muy Bueno.

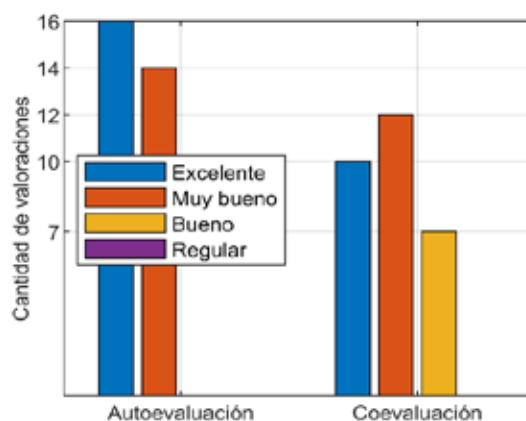


Figura 2. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Introducción.

La figura 3 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con la Metodología. En la figura se observa que en la autoevaluación los estudiantes valoran sus producciones con puntuaciones entre Excelente y Muy Bueno. La cantidad de valoraciones Excelentes y muy buenas son iguales. Sin embargo, en la coevaluación los estudiantes valoran el trabajo de sus compañeros entre Regular y Excelente, siendo la calificación que más se repite la valoración de Muy Bueno.

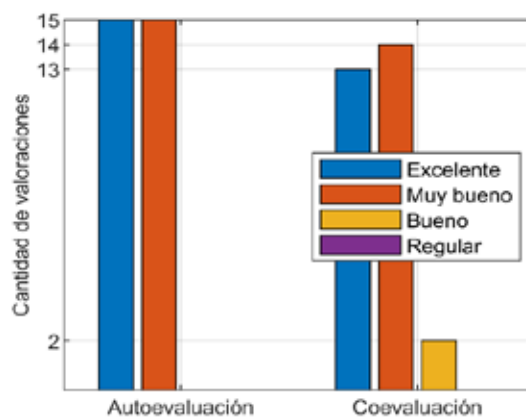


Figura 3. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Metodología.

La figura 4 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con los resultados. En la figura se observa que en la autoevaluación la mayoría de los estudiantes consideran su producción entre Excelente y Muy Bueno. Hay una sola valoración en la categoría Bueno y ninguno considera que su producción sea Regular. Sin embargo, en la coevaluación la calificación de Bueno es la que presenta mayor frecuencia de repetición (11 resultados) y hay una valoración que considera que la producción de sus compañeros es Regular.

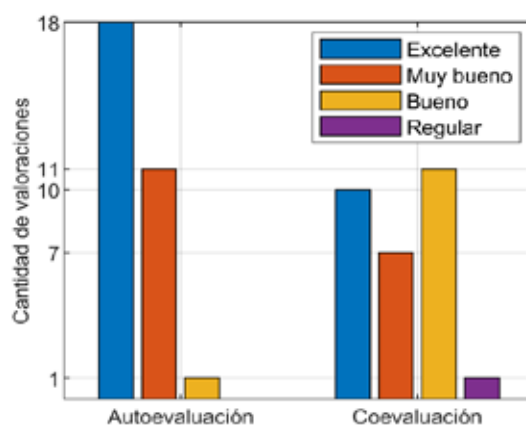


Figura 4. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Resultados.

La figura 5 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con las Conclusiones. En la figura se observa que, en la autoevaluación, más de dos tercios de los estudiantes valoran sus producciones con una calificación de Excelente. Los restantes, consideran su trabajo como Muy Bueno. Por otra parte, en la coevaluación, la valoración que más se repite es Muy Bueno y hay una valoración de Bueno y otra de Regular.

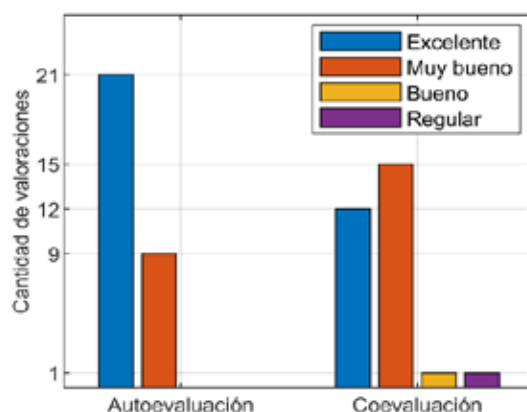


Figura 5. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Conclusiones.

La figura 6 muestra los resultados de las valoraciones de los estudiantes relacionados con las Referencias Bibliográficas. En la figura se observa por primera vez que la valoración que más se repite en los resultados de la autoevaluación está en la categoría Muy Bueno (18 valoraciones). La calificación de Bueno tiene dos resultados y el resto corresponde a la calificación Excelente. La coevaluación tiene resultados similares, la valoración más frecuente es la de Muy Bueno, tres valoraciones de Bueno, una de Regular y las restantes de Excelente.

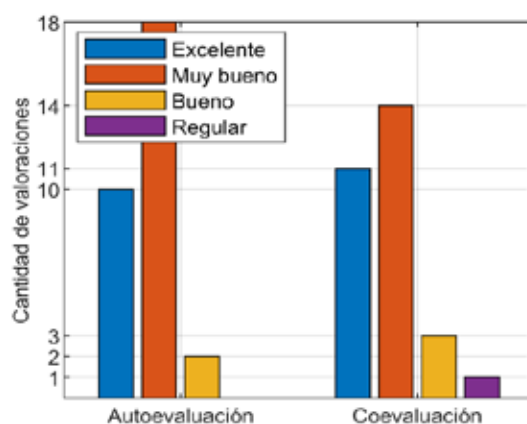


Figura 6. Valoraciones de los estudiantes en la categoría Bibliografía.

Resultados de la valoración de los estudiantes y los docentes

En esta sección se presentan las comparaciones de los resultados obtenidos en la coevaluación de los estudiantes y la evaluación docente, haciendo foco en las diferencias detectadas en el aspecto Resultados.

Para hacer una comparación de los resultados obtenidos, se asignan valoraciones numéricas a las calificaciones de los estudiantes tal como se presentan en la rúbrica. Así, se asignan cuatro puntos a la categoría Excelente, tres puntos a la categoría Muy Bueno, dos puntos a la categoría Bueno y un punto a la categoría Regular (necesita mejorar).

En la Tabla 1 se presentan los valores promedio y las desviaciones estándar de los resultados de las calificaciones asignadas por estudiantes (en la autoevaluación y la coevaluación) y los docentes.

Tabla 1. Indicadores de los principales de los resultados

Categoría	Autoevaluación		Coevaluación		Evaluación Docente	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Presentación	3,83	0,379	3,72	0,455	3,56	0,629
Introducción	3,53	0,507	3,10	0,770	3,06	0,574
Metodología	3,50	0,509	3,38	0,622	3,38	0,619
Resultados	3,57	0,568	2,90	0,939	2,63	0,806
Conclusiones	3,70	0,466	3,31	0,712	3,19	0,750
Bibliografía	3,27	0,583	3,21	0,774	3,13	0,342

En la Tabla 1 se puede observar que los valores promedios de las valoraciones realizadas en la autoevaluación son mayores a los valores de la coevaluación y las realizadas por los docentes. Mientras que existen pequeñas diferencias entre los resultados de la coevaluación y la valoración de los docentes.

Del análisis de la Tabla 1 surge también que las mayores diferencias se observan en la categoría Resultados. El cuerpo docente valoró las producciones de manera más baja que lo realizado por los estudiantes en la autoevaluación y en la coevaluación. La Figura 7 presenta las valoraciones en términos porcentuales del total de respuestas en la categoría Resultados.

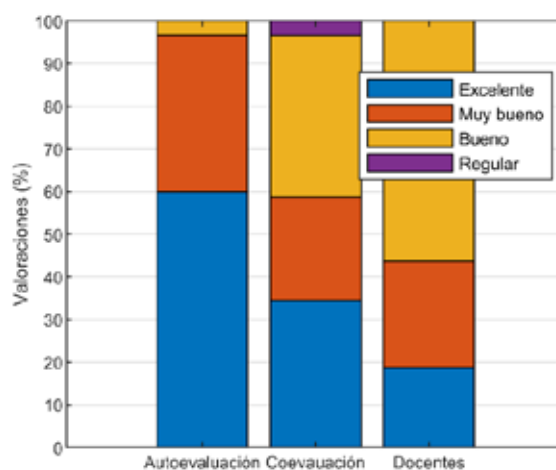


Figura 7. Valoraciones porcentuales en la categoría de resultados.

La Figura 7 pone de manifiesto que las valoraciones de Excelente y Muy Bueno superan el 90% en la autoevaluación, mientras que son menores al 60% en coevaluación y en la evaluación docente está por debajo del 50%. Asimismo, la valoración de Bueno representa 3.33% en la autoevaluación, el 37% en la coevaluación y el 56% en la evaluación docente.

Conclusiones

En este trabajo se presentó el análisis de los resultados de una experiencia de evaluación realizada con estudiantes de quinto año de la asignatura AyC de la FI-UNRC. Se analizaron y compararon cuantitativamente los resultados obtenidos de una autoevaluación y una coevaluación de los estudiantes utilizando categorías y criterios establecidos en una rúbrica desarrollada por los docentes. En los resultados se pudo observar que los estudiantes asignan puntajes más elevados a sus producciones que a las de sus pares. Estas diferencias se ven reflejadas con valoraciones más bajas, principalmente en categorías como la Metodología, los Resultados y Conclusiones. Sin embargo, en categorías relacionadas a la Presentación y estructura del informe, las calificaciones son similares en la autoevaluación y en la coevaluación.

Los autores consideran que estas diferencias, en las categorías más significativas del texto, se deben a que los estudiantes no plasman en los informes todo lo realizado. Es por esto que, al analizar sus propias producciones, completan la información faltante en el texto con los saberes adquiridos en la experiencia. Sin embargo, al analizar el trabajo de sus compañeros encuentran estos faltantes en la información, no pueden completarla en su totalidad y asignan una valoración más baja.

Como un aspecto positivo de la experiencia se evidencia que los estudiantes han adquirido, además del contenido técnico, herramientas y criterios para la evaluación de un informe, ya que lograron evaluar las propuestas de sus pares con valoraciones similares a las de los docentes.

Como materia pendiente, se deberán proporcionar más herramientas para evaluar los resultados, ya que es la categoría donde se muestran las mayores diferencias entre la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de los docentes. Además, se deberá avanzar en suministrar a los estudiantes herramientas para que puedan realizar un análisis más crítico de sus producciones y de esta manera mejorar su comunicación escrita.

Referencias bibliográficas

- Amieva, R. (2001). Elaboración de informes en la enseñanza de la ingeniería. Apuntes para la enseñanza, Gabinete de Asesoramiento Pedagógico, Facultad de Ingeniería., Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva, *Uni-Pluri/Versidad*, 3, 2, pp. 17-23.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013) Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cortés Trujillo, J. (2012). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de ingeniería. *Polisemia*, 14, pp. 12 - 23.
- de la Barrera, P. M., Donolo, P., Curti, M. R. y Zárate, D. (Oct. 2021). Experiencia de lectura y escritura de informes de trabajos prácticos en ingeniería, en *5to Congreso Argentino de Ingeniería (CADI), el 3er Congreso Latinoamericano de Ingeniería (CLADI) y el 11vo Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), Virtual.

- de la Barrera, P. M., Donolo, P., Curti, M. R. y Zárate, D. (Nov. 2021). Virtualización de una experiencia de lecto escritura en carreras de ingeniería, en *Jornadas institucionales de socialización de experiencias sobre educación en la virtualidad: "Prácticas y desafíos en escenarios emergentes"*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Virtual.
- de la Barrera R. P. M., Donolo, P. y Curti, M. (2022). Experiencia académica de lectura y escritura en trabajos prácticos de laboratorio de ingeniería, en Carolina Roldán; María Luisa Ledesma; Jimena Clerici (Comp.). *Alfabetización académica: prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (pp. 122-132). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- de la Barrera, P. M., Donolo, P. y Curti, M. R. (mayo de 2022). Rúbrica para la escritura y evaluación de informes de laboratorio. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1Oyjl4OXrENjWJPyQh1iSphW0w1KcUxt/view?usp=sharing>. Última consulta: 30 de septiembre de 2022.
- Guerrero Trejo R., Suarez Bautista G. y Bravo A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22, 2, pp. 202-216.
- López Barragán, J. C. (2017). Dificultades en la escritura de los informes de laboratorio de física, elaborados por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/406
- Lugo M. D. (2011). La Escritura Académica de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, 5, pp. 59 - 63.
- Messina, V.; Cittadini, G. y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica), *Perspectivas Metodológicas*, 19, 2, pp. 135-149.
- Paoloni, P.V. y Rinaudo M.C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes: encantos, desencantos, esperanzas. En Chiecher, A. (Ed.). *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 49-84). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. en Montserrat Castelló y Christiane Donahue (ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)* (pp.19-31). Londres, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited.
- Russell, David R. (1990). Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 1, 52-73.

Educación patrimonial en el Nivel inicial

María Virginia Ferro¹, Betiana Sequeira², Daniela Carena³, María Paz Molina⁴ y Fernanda Lépori⁵

Resumen

El trabajo se desprende del Proyecto Pedagógico Innovador: “Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del Sur de Córdoba”, y de investigaciones presentadas en congresos y publicaciones científicas con el fin de dar a conocer el alcance, perspectivas e importancia de la Educación Patrimonial en niños.

En el trabajo hacemos referencia a enfoques o modelos en el ámbito de la Educación Patrimonial, tanto como a los fundamentos a nivel curricular en el Nivel Inicial en Argentina.

En nuestro caso, desde el año 2020 hemos trabajado en el potencial de la misma en el Nivel Inicial, en temáticas tales como los vínculos entre Educación Emocional y el patrimonio en niños, arqueo-

1 María Virginia Ferro. Mgter. en Epistemología y Metodología Científica. Co-Directora del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de grado: “Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del Sur de Córdoba”. (Resolución C.S. N° 422 del 17 de noviembre de 2020). mveferro@gmail.com.

2 Betiana Sequeira. Prof y Lic en Nivel Inicial. Ayudante Adscripta a la cátedra de Metodología de la Investigación Cualitativa, UNRC. betianajuana@gmail.com.

3 Daniela Carena. Lic en Ciencias de la Educación. Mgster. En Ciencias Sociales. Ayudante Adscripta a la cátedra de Epistemología, UNRC. carenadanielaf@gmail.com.

4 María Paz Molina. Prof en Educación Inicial. Ayudante Adscripta a la cátedra de Metodología de la Investigación Cualitativa, UNRC. molinamariapaz28@gmail.com.

5 Fernanda Lépori. Estudiante de Prof. En Educación Inicial, UNRC. Ferlepori904@gmail.com.

logía de la niñez, la Educación Ambiental infantil, el uso de los sentidos en los niños: otra forma de acercarnos al Patrimonio Inmaterial, entre otros.

Palabras clave: Educación patrimonial - Nivel inicial - Innovación curricular.

Abstract

The work is derived from the Innovative Pedagogical Project: “Awareness and Resignification of the Cultural Heritage of the South of Cordoba”, and from research presented to congresses and scientific publications in order to publicize the scope, perspectives and importance of heritage education in children.

In the work we refer to approaches or models in the field of Heritage Education, as well as to the foundations at the curricular level at the Initial Level in Argentina.

In our case, since 2020 we have worked on its potential at the Initial Level, on topics such as the links between Emotional Education and heritage in children, archeology of childhood, Children’s Environmental Education, the use of senses in children: another way of approaching Intangible Heritage, among others.

Keywords: Heritage education - Initial level - Curricular innovation.

Introducción

En virtud a la convocatoria en el marco de las diversas problemáticas curriculares y la generación de propuestas innovadoras en sentido superador, con vistas a fortalecer una formación universitaria inclusiva y de calidad, el trabajo que presentamos se relaciona con una temática que ha tenido amplio alcance en universidades Iberoamericanas tanto como Latinoamericanas: la Educación Patrimonial, al área de conocimientos mencionada, le sumamos la pertinencia anclada en el Nivel Inicial.

Como ya se mencionó, este trabajo se desprende del Proyecto Pedagógico Innovador: “Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del Sur de Córdoba”, y de investigaciones presentadas en congresos y publicaciones científicas con el fin de dar a conocer alcance, perspectivas e importancia de la Educación Patrimonial en niños.

La educación patrimonial es un campo emergente de la educación, cuya preocupación fundamental -según los dictados de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y las estrategias de intervención educativa más extendidas- se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social.

Educación patrimonial

En la Resolución N° 5 del Consejo de Europa (1998) se habla de una pedagogía del patrimonio como “una educación fundada en el patrimonio cultural, que integre métodos activos de enseñanza, una liberalización de disciplinas, una colaboración entre educación y cultura, así como contar con los métodos más diversos de expresión y comunicación”.

La pedagogía del patrimonio se entiende como interdisciplinaria y de aplicación en los diferentes niveles escolares y en todo tipo de enseñanza (tanto formal como informal).

Siguiendo a Ocampo Suárez (2010), la educación patrimonial surge de la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de 1972 de la UNESCO.

En 2005, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, hace referencia explícita al papel que desempeña la educación en la protección y promoción de las expresiones culturales.

Fontal Merillas (2016) menciona al principal agente a nivel internacional dedicado a la educación patrimonial: la UNESCO, entidad dependiente de la ONU, que se desarrolla a través de diferentes organismos (ICOM, ERC, etc.), tanto como redes vinculadas a la formación y difusión del patrimonio, por ejemplo la Red Forum Unesco – Universidad y Patrimonio (proyecto que se encarga de realizar actividades de protección del patrimonio cultural, a través de una red informal de instituciones de educación superior).

Las investigaciones más recientes en este campo educativo reemplazan las preocupaciones tradicionales basadas en la identificación, conservación y difusión del patrimonio cultural como objeto, por aquellas relacionadas con los contextos históricos, sociales, económicos y culturales en que se producen las experiencias de apropiación del patrimonio y el desarrollo de la conciencia patrimonial. Este cambio se produjo al introducir como ejes de análisis de la educación patrimonial la reflexión acerca del papel del patrimonio cultural como derecho humano, como expresión de la diversidad, como lazo social, como elemento constitutivo del sujeto y de la comunidad.

Dentro de la educación patrimonial pueden diferenciarse **enfoques o modelos** en función de la finalidad con la que la educación conciba o incorpore el patrimonio:

- **Educación con el patrimonio**, que entiende el patrimonio como un recurso didáctico.
- **Educación del patrimonio**, que considera el patrimonio como un contenido y lo integra en materias curriculares, en contenidos disciplinares e incluso como parte de la colección de un museo, de un sitio o lugar patrimonial.
- **Educación para el patrimonio**, que se orienta a la enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el patrimonio, en tanto se entiende que la acción educativa interviene, es parte activa y decisiva en la configuración de ese patrimonio que, por tanto, está en construcción.
- **Educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial** que, dando un paso más, parte de la propia idea de patrimonio —entendido a partir de un conjunto de procesos— para determinar fines educativos que tienen que ver con la conformación de procesos de patrimonialización e identidad” (Gómez Redondo, 2012, citado en Fontal Merillas, 2016, p. 432).

Andruchow, Costa y Herrera Santángelo (2005), sostienen que en Argentina no se ha logrado desarrollar un corpus teórico específico para la enseñanza del patrimonio cultural en el sistema de educación formal; además señalan que en las investigaciones subyacen distintas orientaciones que condicionan la comprensión del fenómeno e inciden en el desarrollo de propuestas educativas. La educación patrimonial se concibe entonces como un soporte para la intercomunicación, un puente.

Las acciones educativas propuestas, de carácter innovador, son de mayor alcance que las del modelo instrumental y en general se plantean a mediano plazo. Se diseñan programas de intervención y se realizan proyectos en los que se propugna la sensibilización y la preservación del patrimonio cultural (dictado de cursos y talleres, realización de itinerarios urbanos, creación de software educativo y de páginas web, etcétera) (Andruchow, Costa y Herrera Santángelo, 2005, p. 3).

Aunque, debería tenerse en cuenta otro modelo de educación patrimonial, que se puede denominar simbólico social e intercultural. El mismo se basa en:

El reconocimiento de los procesos de simbolización, en la construcción social e identitaria en relación con el patrimonio, tangible e inmaterial, en un proceso cultural dinámico, en continua reelaboración por parte de los actores sociales. Los bienes patrimoniales son entendidos como vehículos portadores y transmisores de determinados significados y valores culturales (Andruchow, Costa, y Herrera Santángelo, 2005, p. 3).

Teniendo en cuenta estos enfoques, y a partir de las lecturas e interacciones con miembros del Proyecto Pedagógico Innovador, surgieron preguntas tales como: ¿Es posible y deseable introducir en el Nivel Inicial la Educación Patrimonial tanto en docentes como estudiantes?, ¿en qué radica su importancia en el contexto actual?, ¿por qué encontramos investigaciones en Iberoamérica o Latinoamérica y tan pocas en nuestro país?

Es importante mencionar que hay fundamentos implícitos a nivel curricular en el Nivel Inicial en Argentina, que posibilitarían la enseñanza de contenidos en el marco de la Educación Patrimonial:

- ***Contenidos Básicos Curriculares -CBC- (1995):***

Los bienes culturales no son propiedad exclusiva de la escuela, son bienes que circulan en la sociedad. En la selección de los contenidos, que deben ser distribuidos a todos equitativamente, es necesario considerar también los saberes previos que alumnas y alumnos han construido en su relación social y que forman parte de su cultura experiencial. Desde esta “memoria”, los alumnos y las alumnas se apropian de los contenidos que el nivel propone de una manera sistemática y con una clara direccionalidad educativa.

Así, para posibilitar la apropiación de lo real por parte de los niños y de las niñas se hace necesario trabajar desde los conocimientos que permiten leerla en sus múltiples manifestaciones. Partir del territorio vital, próximo, explorarlo sistemáticamente, contrastar, comparar, relacionar permite que los alumnos y las alumnas, al mismo tiempo que construyen conocimientos, incorporen valores y reconozcan la diversidad sociocultural, resuelvan situaciones que se les presentan en su vida cotidiana, amplíen sus posibilidades de expresión y comunicación, aprendan a convivir, a compartir y a disentir (CBC, 1995, p. 27).

- ***Núcleos de Aprendizaje Prioritarios –NAP- (2004) y proyecto curricular de la Provincia de Córdoba del Nivel Inicial, hace foco en:***

Desarrollar una visión integral y articulada de la potencialidad educativa que entraña el Patrimonio Cultural tangible e intangible; promover el proceso de contextualización y actualización de contenidos curriculares que se abordan en las aulas integrando nuevos escenarios educativos: bibliotecas, archivos, museos, la ciudad, entre otros; aportar a la formación docente y a la reflexión sobre las

propias prácticas para potenciar la significatividad de los aprendizajes, estimulando la formulación de proyectos áulicos e institucionales referidos al Patrimonio Cultural y enriquecer el capital cultural de los docentes para que estimulen en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio, promoviendo en ellos actitudes comprometidas y participativas en la preservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2010, p. 5).

- **Documento *Patrimonio Cultural en Educación*, Ministerio de la Provincia de Córdoba (2010):**

Se realizan sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial en su dimensión educativa, tales como: aprovechamiento de novedosos escenarios educativos, uso de transposición didáctica, abordaje teniendo en cuenta la transversalidad de los contenidos del Patrimonio Cultural, valoración de la cultura local y regional, rescate de los saberes previos de los estudiantes hacia la construcción de nuevos conocimientos, contextualización de situaciones particulares, uso de fuentes escritas como orales y la relación entre diversos lenguajes culturales, entre otros.

Miralles Martínez y Rivero Gracia (2012) plantean factores generales para la enseñanza del patrimonio en el Nivel Inicial:

- **Aprendizajes significativos:** serán la base para que los nuevos conocimientos se integren en el bagaje conceptual de los alumnos, y tengan sentido para ellos, partiendo de una adecuada motivación y cercanía hacia lo que les interesa.
- **Trabajo globalizado** que integra todas las áreas del currículo. Se profundiza e investiga sobre los aspectos que sean más significativos para el alumnado, una vez rastreadas sus ideas previas.
- **Implicación y participación:** el papel principal lo tiene el alumno, y debe ser él quien protagonice su aprendizaje. El tratamiento de preguntas, la inclusión de todo aquello que pueda aportar y nos sirva como elemento impulsor de lo que se trabaje en el aula, así como su motivación por el aprendizaje y su participación activa serán parte imprescindible de este proceso.
- **Las ideas y los intereses de los niños como base de los objetivos** de la programación, partiendo de los mismos, y huyendo de metodologías estándar válidas para cualquier tipo de contexto y alumnado.
- **Acercamiento lúdico:** se tiene en cuenta que la principal actividad del niño de esta edad se basa en el juego, y se proponen actuaciones basadas en el mismo. Jugar es aprender, y encauzar dicho juego supone llevar a la práctica aquello que pretendemos transmitir, de la manera más motivadora y adaptada posible.
- **Fomento de relaciones y asociaciones:** lo aprendido por los niños no supone la suma de todos los contenidos, sino la integración de los elementos de trabajo que se van llevando a cabo en el aula, en el que la relación entre ellos no es arbitraria. Así, se trabajan contenidos a partir de otros, se globaliza en un todo común, para que el aprendizaje sea significativo y, lo más importante, para que los niños aprendan a aprender.
- **Importancia de la narración:** no sólo por la relevancia que el desarrollo del lenguaje tiene en esta etapa, sino porque “contar” es vivenciar, adentrarse en lugares y tiempos pasados que harán acercarse al niño a mundos por conocer; la imaginación desempeña un papel muy importante.

- **Experiencias y vivencias cercanas:** partir de su propia experiencia y vida (el protagonista de la semana, la historia personal), o de su entorno inmediato (el árbol genealógico), permitirá reducir esa distancia existente entre el concepto de historia y los alumnos.
- **El papel de la imagen:** como elemento ilustrativo y llamativo para ellos, como manera de acercarse a tiempos históricos mediante la fotografía de momentos pasados, el acceso a bits de inteligencia, el trabajo de representaciones artísticas, el dibujo.
- **Recursos y materiales motivadores:** tanto comunes en las aulas de Educación Infantil como aquellos que vengan a colación de los temas que se van trabajando. Desde aquellos elementos que traigan las familias, hasta aquellos que salgan del presupuesto de la clase, que tengan relación con el tema de trabajo.
- **El protagonismo de los niños y sus familias:** los protagonistas son ellos, los niños, pero también las familias, con las que debe quedar patente la continuidad en la educación de sus hijos, que podrán participar de forma activa en el colegio, en talleres, salidas didácticas, así como trayendo objetos relacionados con el tema trabajado (Miralles Martínez y Rivero Gracia, 2012, p. 83-84).

Temas y trabajos presentados

En nuestro caso, desde 2020 hemos realizado recortes conceptuales a partir de los cuales explorar el potencial de la Educación Patrimonial en el Nivel Inicial:

En *“Educación patrimonial para niños de Nivel Inicial” (2020)* se analiza el origen y desarrollo de la educación patrimonial a través de los marcos legales a nivel internacional, latinoamericano y argentino. Se presentan enfoques o modelos y estándares básicos relacionados con el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial. En una segunda parte del trabajo se relaciona la educación patrimonial con el nivel inicial. Desde leyes específicas se puede comenzar a hablar de la elaboración de un marco conceptual dónde se resalta el potencial educativo en los primeros años de escolarización, para posibilitar la percepción histórica de los niños como también una serie de sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial en su dimensión educativa: El aprovechamiento de novedosos escenarios educativos; la transposición didáctica; la transversalidad de los contenidos del Patrimonio Cultural; la valoración de la cultura local y regional; el rescate de los saberes previos de los estudiantes hacia la construcción de nuevos conocimientos; la Identificación y uso de las diversas fuentes históricas; la historia oral aportada por los adultos mayores; entre otras. Finalmente se plantean generalidades en el abordaje de la enseñanza patrimonial en el nivel inicial.

En *“Accesibilidad cognitiva en el nivel inicial en instituciones patrimoniales. El uso de pictogramas” (2020)* se introduce la noción de pictograma, ícono, símbolo, ideograma, logograma, petroglifos, figuras de palo. Luego se establece conexión de uso entre disciplinas científicas vinculantes. En segundo lugar, en torno a la “accesibilidad cognitiva” y a la “integración”, se analizan las aplicaciones de los pictogramas en Educación. En el trabajo se hace referencia explícita a la accesibilidad cognitiva apuntando a la primera infancia. Finalmente, se bosqueja un proyecto de educación patrimonial, utilizando como soporte el cuento, y en el contexto del Museo del Riel de la ciudad de Río Cuarto.

En *“Accesibilidad cognitiva en museos” (2020)* se aborda el problema de la accesibilidad a los museos; esta temática ha sido abordada en gran medida (tanto desde lo conceptual como desde lo legal), sin embargo, queda aún mucho para discutir en torno a la accesibilidad cognitiva. El centro de nuestro trabajo tiene que ver justamente con esto. En tal sentido, se introducen diferentes enfoques

en su tratamiento. En segundo lugar, se analizan aspectos vinculados con la accesibilidad cognitiva. Se revisan el Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su relación con el desarrollo de la accesibilidad universal y los aspectos legales en la Argentina. En tercer lugar, nos referimos al movimiento llamado “la nueva museología” y cómo a partir de su desarrollo cobra importancia en el ámbito museístico la incorporación de la temática de la accesibilidad. El trabajo tiene como objetivo profundizar en los aspectos mencionados, y abrir la discusión acerca de qué elementos deben ser tomados en cuenta para garantizar la accesibilidad cognitiva en instituciones locales.

En “*Proyectos patrimoniales para el Nivel Inicial*” (2020) el foco está puesto sobre la importancia de los proyectos educativos patrimoniales en el ámbito del nivel inicial como un componente esencial en el espacio educativo que involucra a la niñez. De la misma manera, se sostiene que los proyectos educativos patrimoniales orientados a la primera infancia deben estar vinculados con aspectos del patrimonio cultural y natural. Finalmente, en el marco de la pandemia que nos afecta, se considera a los museos virtuales y digitales como el modo de acercar a los más pequeños a la historia y a la valorización de nuestra cultura y ambiente. En tal sentido, se introduce el proyecto: “Parque Ecológico Urbano de la Ciudad de Río Cuarto. Un proyecto para trabajar el patrimonio natural local en el nivel inicial”.

En “*Importancia de la enseñanza de la educación patrimonial en profesores de Nivel Inicial*” (2020) se parte del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de grado (PIIMEG) “Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del Sur de Córdoba” que está conformado por docentes de los Departamentos de Educación Inicial, Educación e Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El artículo se focaliza en actividades específicas programadas para el año 2020 y ligadas a las cátedras de Epistemología y Metodología de la Investigación Cualitativa, del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. El trabajo se divide en dos partes. En la primera se describen aspectos de la Educación Patrimonial en el ámbito del Nivel Inicial en la Argentina. En la segunda parte, se analizan las actividades llevadas a cabo en el año 2020.

En “*Arqueología y género. Acercarnos a la enseñanza de la Arqueología desde la niñez*” (2021) nos preguntamos sobre la existencia de estereotipos de género en la enseñanza de la arqueología para niños. Se divide en los apartados: Percepciones de los estereotipos de género en la enseñanza de la ciencia, arqueología y género, y enseñanza de la arqueología para niños. En la primera parte, se introducen definiciones de estereotipos y estereotipos de género, clasificaciones aplicadas al ámbito de la enseñanza de la ciencia. En segundo lugar, se analizan los vínculos entre Arqueología y género en relación con la aparición de posturas feministas, *queer* y estudios de género en el ámbito de la propia Arqueología. Finalmente, en el tercer apartado se ofrecen ejemplos de cómo se puede enseñar arqueología en niños para abordar temáticas referidas a la igualdad de género entre otras.

En “*El gran olvido: Museos para niños*” (2021) nos planteamos que desde hace pocos años es tomado en cuenta a nivel investigativo ese público especial, que plantea grandes desafíos al ambiente museológico: el niño. A nivel nacional aún queda mucho por hacer desde el punto de vista de la justicia social para revalorizar un mundo abierto al conocimiento y exploración del patrimonio, clave para la identidad desde temprana edad. En una primera parte del trabajo se muestra la definición de museos y su tipología, como así también las funciones del mismo en relación al patrimonio. En la segunda parte se propone un barrido por los principales aspectos que se analizan en los estudios sobre de museos infantiles.

En “*Nuevos tipos de aprendizajes en torno a nuevos escenarios tecnológicos aplicados a la educación patrimonial en niños*” (2021) sostenemos que estamos en presencia de la aparición de nuevas teorías

de aprendizaje para explicar la adquisición del conocimiento basadas en el conectivismo, el aprendizaje ubicuo, móvil, e invisible. Todo esto en el marco de la configuración de nuevos escenarios tecnológicos producto de la digitalización, y el crecimiento exponencial de las tecnologías que deben tener como máxima la justicia social e igualdad de oportunidades. En este trabajo nos planteamos cómo innovar con las TIC en el ámbito de la Educación Inicial cuando las movilizamos para alcanzar aprendizajes activos, abiertos, flexibles y colaborativos, y no solo por su presencialidad en las aulas. En tal sentido, nos preguntamos acerca de las posibilidades de su aplicación desde el campo de la educación patrimonial, teniendo en cuenta enfoques pedagógicos tales como: el aprendizaje constructivista, contextual, basado en juegos y en investigación

En *“Enseñanza de la Arqueología en niños de Nivel Inicial. Estrategias didácticas”* (2021) se reflexiona sobre diversas estrategias metodológicas y recursos didácticos aplicados a la enseñanza de la arqueología en el nivel inicial. Para ello, en la primera parte del trabajo damos a conocer, por un lado, algunos aportes teóricos vinculados al diseño e implementación de estrategias generales de enseñanza- aprendizaje; y por otro analizamos los objetivos, aprendizajes y contenidos, y las orientaciones para la enseñanza, de la propuesta específica de abordaje del campo de las ciencias sociales, naturales y tecnología del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. En segundo lugar, presentamos algunos proyectos educativos para niños y niñas desarrollados en el ámbito de la enseñanza formal y no formal, a partir de los cuales planteamos ejemplos de distintas estrategias didácticas y recursos educativos para fomentar el conocimiento de la arqueología y del patrimonio prehistórico de la Provincia de Córdoba en niños y niñas entre 3 y 5 años.

En *“Educación ambiental y su intersección con la Educación patrimonial natural: su importancia en el Nivel Inicial”* (2021) enlazamos definiciones conceptuales de derechos humanos, educación patrimonial y ambiental, acompañándolas de un andamiaje básico legal desde las esferas internacionales, nacionales y de la Provincia de Córdoba. El Patrimonio Natural es el conjunto de bienes y riquezas naturales, o ambientales, que la sociedad ha heredado de sus antecesores, pero que no debe dejar de ser visto en relación con el Patrimonio Cultural, de la que emergen los paisajes culturales y que son el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad. La educación es un poderoso facilitador del cambio positivo de las mentalidades y las concepciones del mundo, es la base de la transformación necesaria, ya que proporciona a todas las personas los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes para convertirse en agentes de cambio para lograr el desarrollo sostenible. En tal sentido, en una segunda parte del trabajo se discute la aplicación del andamiaje conceptual previamente desarrollado al Nivel Inicial.

En *“Desarrollo patrimonial sostenible: retos de su enseñanza desde la niñez”* (2021) sostenemos que es necesario intentar entender el desarrollo patrimonial sostenible de una manera integrada y sustantiva, que incluya todos aquellos recursos naturales y culturales que tienen la consideración de patrimonio. Como también una visión en la que confluyen razones de carácter ético, científico, social y pedagógico. A su vez, el desarrollo territorial integrado, desde las últimas décadas suponen componentes sociales (bienestar), ambientales (sostenibilidad), políticos (governabilidad y participación local), culturales (defensa de la identidad y el patrimonio) y geográficos (ordenación del territorio), con el objetivo de lograr mayores cotas en los niveles de calidad de vida que disfrutaran las sociedades. Nos preguntamos qué aspectos e indicadores se deben tener en cuenta a la hora de educar en desarrollo patrimonial sostenible desde la niñez. Como objetivo general nos proponemos identificar aspectos e indicadores importantes para la educación del desarrollo patrimonial sostenible. En cuanto a los objetivos específicos, nos planteamos: analizar aspectos e indicadores relativos

a educación del desarrollo patrimonial sostenible aplicados a la etapa de la infancia (comprendida hasta los cinco años); e identificar líneas futuras de acción en tal sentido.

En “*Resignificando la Educación Patrimonial en futuros docentes de Nivel Inicial*” (2021) se analizan actividades realizadas en el marco del Proyecto PIIMEG nombrado arriba, que se llevaron a cabo durante el año 2020 y están ligadas a las cátedras de Epistemología y Metodología de la Investigación Cualitativa del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, correspondientes a primer y quinto año de los trayectos formativos nombrados. Estas actividades se planificaron y desarrollaron con el fin de conocer qué ‘apreciaciones’ tienen las alumnas y los alumnos sobre aspectos patrimoniales en cada una de las cátedras intervinientes, a partir de ‘dar a conocer’ propuestas de temáticas relacionadas a la educación patrimonial para el Nivel Inicial.

En el año 2022, nuevos temas y aristas nos preocupan en relación a la Educación Patrimonial: estamos explorando los vínculos entre la Educación Emocional y el patrimonio en niños, el novedoso campo de la arqueología de la niñez, la Educación Ambiental infantil, el uso de los sentidos en los niños: otra forma de acercarnos al Patrimonio Inmaterial y Cómo enseñar el sentido de Patrimonio Inmaterial en el Nivel Inicial.

Importancia de la Educación Patrimonial en profesores y estudiantes de Nivel Inicial

Consideramos que es relevante introducir la enseñanza de la Educación Patrimonial en futuros docentes del Nivel Inicial comenzando por saber qué es el patrimonio cultural. A partir de esta interpelación se puede tomar conciencia respecto a las diferentes maneras de definirlo, y como estas implican, a su vez, variadas valoraciones en relación a la importancia que un bien cultural tiene y, por ende, de la existencia de diversas formas de uso (o de apropiaciones), y de vivenciarlo.

La importancia de incorporar la educación patrimonial en el trayecto de formación docente, radica, no sólo en conocer su implicancia educativa desde los primeros años de escolaridad para fomentar su implementación en y desde la educación inicial, sino también en la necesidad de incorporar transversalmente en los planes de estudios de educación superior la educación patrimonial, con el fin de formar ciudadanos críticos, docentes sensibles y comprometidos con la vivencia y transmisión social del patrimonio, ya que, como sostiene González-Monfort (2019, p. 136) “el patrimonio es un recurso educativo para aprender a reflexionar sobre la construcción de las identidades, aprender a tomar decisiones como agentes activos, y a imaginar un mundo futuro basado en valores de justicia social”.

Consideramos que la tarea pedagógica que hacen las y los docentes en este tema es trascendental para la configuración de las identidades, así como para la preservación y transmisión de nuestros valores culturales, singularidades regionales y significaciones no sólo a nivel individual sino también colectivo.

Para promover, potenciar y complementar el marco normativo nacional, y garantizar dentro y desde el nivel inicial, la democratización cultural y la educación patrimonial, por otro lado, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, en el marco de las “Actividades Educativas destinadas a la Formación Ciudadana” ha creado el área de Patrimonio Cultural, con el propósito de que la praxis educativa se encuentre involucrada directamente en la creación de ciudadanía.

Desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se elaboró el documento “Patrimonio Cultural en Educación” (2010), en donde se realizan sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial en su dimensión educativa, las mismas son:

- - *El aprovechamiento de novedosos escenarios educativos*: los museos, las bibliotecas populares, los archivos, los sitios de memoria, el barrio y la ciudad con sus instituciones y espacios públicos, por el potencial que entrañan para la activación de los aprendizajes. Estos ámbitos del Patrimonio Cultural son especialmente significativos en educación, por lo que merecen estar incluidos dentro de las propuestas didácticas de cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo, pues más que centrarse exclusivamente en lo intelectual y lo cognitivo, movilizan también mediante la vivencia directa lo intuitivo, lo afectivo, lo emocional y lo creativo.
- - *La transposición didáctica* por parte del docente en su rol de mediador, lo que no implica pérdida de rigurosidad científica. En general los profesionales que están a cargo de estos espacios tienen un bagaje específico de sus propias disciplinas, pero no siempre controlan la problemática de una didáctica efectiva en dichos contextos. Es conveniente que el docente visite con anticipación el lugar y planifique conjuntamente con ellos, a fin de diseñar estrategias y organizarlas en función de las características e intereses de su grupo de estudiantes.
- - *La transversalidad de los contenidos* del Patrimonio Cultural y el abordaje planificado de ejes y problemáticas que habiliten la integración de los diversos campos de conocimiento, áreas de aprendizaje y espacios curriculares relacionados directa e indirectamente con él.
- - *La valoración de la cultura local y regional* con la finalidad de despertar en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio y promover en ellos actitudes comprometidas y participativas a favor de la conservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad. Sugerimos estimular el trabajo con producciones de autores locales, que puedan visitar la escuela y a quienes los chicos puedan entrevistar.
- - *El rescate de los saberes previos de los estudiantes* hacia la construcción de nuevos conocimientos, de manera que lo nuevo adquiera progresivamente sentido y se integre a lo conocido, resignificándolo. La intención es desarrollar la comprensión que como sujetos tienen del mundo, y ampliar su experiencia a través del conocimiento y valoración de su historia personal y social.
- - *Identificar y hacer uso de las diversas fuentes históricas*: objetos materiales, relatos orales y producciones escritas.
- - *La historia oral aportada por los adultos mayores* (familiares, vecinos, referentes significativos) a través de sus testimonios de experiencias vividas favorece la apropiación social del patrimonio colectivo de la comunidad.
- - *Los textos escritos* (cartas, libros, diarios, actas, etc.), la documentación gráfica (bocetos, ilustraciones, croquis, mapas, fotografías, etc.) y audiovisual (videos, cortos, documentales, páginas web, etc.) con su aporte de datos e informaciones contribuyen a acrecentar el conocimiento de la realidad.
- - *La contextualización de situaciones particulares* a partir de la realidad que les dio origen, para comprender mejor la compleja y dinámica trama de los procesos sociales. El trabajo con los objetos, complementado con la búsqueda de información contenida en otros soportes (escritos y orales) facilita a los estudiantes poder ubicarlos en un tiempo y un espacio concretos, y permite que infieran que se materializan a través de los mismos diversos tipos de relaciones que se dan en el seno de un grupo humano: sociales, políticas, económicas, jurídicas, nivel de desarrollo tecnológico alcanzado, ideas (religiosas, creencias, cosmovisión) y formas de organización del trabajo. Favorece, además, el acercamiento de los estudiantes a la com-

preensión de que los procesos sociales evolucionan de diferente manera, con ritmos diversos, pudiendo observar diferentes duraciones en las estructuras sociales o económicas, cambios políticos y adelantos técnicos.

- - Para las representaciones y producciones de los estudiantes, *relacionar la diversidad de lenguajes culturales* en la interacción de unos textos con otros: escritos, orales, corporales, gráficos, fotográficos, audiovisuales, informáticos a través de las Tics, e interactivos y multimediales, blogs, web, chat.
- - *Los propósitos y valores que promueve la Educación Ambiental* basados en el respeto y cuidado de la vida y la preservación del ambiente; noción esta que incluye al Patrimonio Cultural como un recurso no renovable (p. 19-20).

Conclusión

El trabajo se ha delineado bajo aspectos transversales e interdisciplinarios, con base en el Proyecto Pedagógico Innovador: “Sensibilización y resignificación del patrimonio cultural del Sur de Córdoba”, y de investigaciones presentadas en congresos y publicaciones científicas con el fin de dar a conocer el alcance, perspectivas e importancia de la Educación Patrimonial en niños.

Ha sido pertinente destacar la importancia de la educación patrimonial y los enfoques o modelos que la circunscriben, dado que los mismos delimitan y enfocan a determinadas acciones. Ello permite vincular a la educación patrimonial y al nivel inicial, con el fin último de llegar de manera significativa y constructiva a los niños que cursan el mismo. Con ello, se permite que el grupo etario correspondiente se apropie de contenidos y aprendizajes propios del ámbito donde viven.

Para ello consideramos importante los aspectos curriculares a nivel nacional y provincial, los cuales posibilitan la enseñanza de contenidos en el marco de la Educación Patrimonial, conjuntamente con estrategias pedagógicas adecuadas.

En los Planes de Estudios del Profesorado y Licenciatura de Nivel Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, no existe ninguna asignatura que aborde cuestiones de Educación Patrimonial.

Referencias bibliográficas

- Andruchow, M.; Costa, M. E.; y Herrera Santángelo, A. (2005). Lineamientos para la formación docente en el área interdisciplinaria de patrimonio cultural. SEDICI. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Pp. 1- 8. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39260/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.%20pp1-8
- Ferro, M.V.; Sequeira, B. (2020). Educación patrimonial para niños de Nivel Inicial. En XXV Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALE. Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano. Río Cuarto. 29 y 30 de octubre. Río Cuarto, Córdoba.
- Ferro, M.V.; Carena, D. (2020). “Accesibilidad cognitiva en museos”. XXV Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALE. Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano. Río Cuarto. 29 y 30 de octubre. Río Cuarto, Córdoba.

- Ferro, M.V.; Sequeira, B.; Carena, D. (2020). Accesibilidad cognitiva en el nivel inicial en instituciones patrimoniales. El uso de pictogramas. Jornada de Intercambio y Difusión: Investigación en Imágenes. Organizada por el PPI La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas – juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico. (Departamento de Lenguas y de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. 4 de diciembre. Córdoba.
- Ferro, M.V.; Sequeira, B.; Carena, D. (2020). Proyectos patrimoniales para el Nivel Inicial. En: Jornada de Intercambio y Difusión: Investigación en Imágenes. Organizada por el PPI La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas – juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico. (Departamento de Lenguas y de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. 4 de diciembre. Córdoba.
- Ferro, M.V.; Sequeira, B.; Carena, D. (2020). Importancia de la enseñanza de la educación patrimonial en profesores de Nivel Inicial. XIV Jornadas de Investigadores en Arqueología y Etnohistoria del Centro-Oeste del País. Laboratorio-Reserva de Arqueología. Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. 4,5 y 6 de agosto.
- Ferro, M.V.; Sequeira, B.; Carena, D. (2021). Arqueología y género. Acercarnos a la enseñanza de la Arqueología desde la niñez. Congreso de Ciencia y Género. Empoderando la diversidad en ciencia. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 24 al 27 de agosto.
- Ferro, M.V.; Carena, D. (2021). El gran olvido: Museos para niños. En co-autoría con Daniela Carena. XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. Justicia como equidad. Río Cuarto. 4 y 5 de noviembre. Córdoba.
- Ferro, M. V.; Sequeira, B. (2021). Nuevos tipos de aprendizajes en torno a nuevos escenarios tecnológicos aplicados a la educación patrimonial en niños. XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. Justicia como equidad. Río Cuarto. 4 y 5 de noviembre. Córdoba.
- Ferro, M. V.; Sequeira, B. (2021). Enseñanza de la Arqueología en niños de Nivel Inicial. Estrategias didácticas. XVI Coloquio Binacional Argentino-Peruano. Centro de Investigaciones Precolombinas. Buenos Aires. 9,10 y 11 de noviembre.
- Ferro, M.V.; Sequeira, B. (2021). Desarrollo patrimonial sostenible: retos de su enseñanza desde la niñez. Primeras Jornadas Internacionales de Conocimiento Científico Técnico y Cuarto Seminario en Desarrollo Territorial y Agregado de Valor. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. 9 y 10 de septiembre.
- Ferro, M.V.; Sequeira, B. (2021). Educación ambiental y su intersección con la Educación patrimonial natural: su importancia en el Nivel Inicial. Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos. Democracias, violencias y resistencia: tensiones en tiempos de diversidad e interculturalidad. 27, 28 y 29 de octubre. Brasil
- Ferro, M. V.; Sequeira, B.; Carena, D. (2021). Resignificando la Educación Patrimonial en futuros docentes de Nivel Inicial. En co-autoría con Sequeira, Betiana y Carena, Daniela. Revista Investiga +. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina. Año 4, Nº 4, diciembre de 2021, págs. 58-73 <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/63/61>
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación Patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200024

- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.
- Miralles Martínez, P.; y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Ocampo Suárez, D. (2010). La educación patrimonial: su origen y actualidades. Sitio web Issuu. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-229/s/12052874>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Documentos consultados

- Consejo Europeo (1998). Recomendación (98)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la pedagogía del patrimonio. 17 de marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros del Consejo de Europa. Pp. 1-3. Disponible en: <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). Patrimonio Cultural en Educación. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documento2712.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). CBC: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002245.pdf>

Análisis de objetos y procesos algebraicos en diseños curriculares como herramienta para aportar a la problemática de articulación entre niveles

María Eugenia Ferrocchio¹, Marianela Sosa², Dayana Gisel Canale³ y Claudina Canter⁴

Resumen

El trabajo que se presenta fue desarrollado en el marco de la IV convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE 2021-2023). La investigación, que tiene como primer objetivo la construcción de un dispositivo de análisis de los currículos, se organizó en dos partes. En primer lugar, se realizó un estudio donde se plantea un análisis de los Diseños curriculares correspondientes a la Educación Primaria, Secundaria y de la Formación Docente (Profesorado de Educación Primaria y Profesorado en Matemática) llevado a cabo por diferentes grupos de investi-

1 María Eugenia Ferrocchio. Esp en Didáctica de la Matemática; Prof Interina en Desarrollo del Pensamiento Matemático, Matemática y su Didáctica I y II; Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”; mferrocchio@exa.unrc.edu.ar.

2 Marianela Sosa. Prof en Matemática; Ayudante de Primera Simple en Práctica Docente y Didáctica de la Matemática II; Universidad Nacional de Río Cuarto; msosa@exa.unrc.edu.ar.

3 Dayana Gisel Canale. Prof en Matemática; Profesora Adscripta en Práctica Docente; Universidad Nacional de Río Cuarto; dayycanale@gmail.com.

4 Claudina Canter. Mgter. en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales con mención en Matemática; Prof Interina en Desarrollo del Pensamiento Matemático, Matemática y su Didáctica I; Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza”; ccanter@exa.unrc.edu.ar

gadores docentes, de acuerdo a su pertenencia institucional. En segundo lugar, para avanzar en una reorganización y sistematización de aspectos emergentes de la primera “entrada” a los currículos, recuperamos de los aportes teóricos que enmarcan nuestra investigación aquellos específicos que permitan una resignificación y análisis de lo producido. Recuperar los criterios de Generalización, Unitarización, Formalización y Ostensión y Transformación, identificados en el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción matemáticos, en tanto criterios que caracterizan la problemática a indagar de la articulación Aritmética-Álgebra, resignificó el análisis de los diseños curriculares de primaria y secundaria. Así, se avanzó en la construcción de indicadores basados en la producción lograda ante la primera visita a los currículos, que contribuyen a reconocer (la problemática de aritmética-álgebra desde la dimensión epistémica de la articulación entre niveles) el uso y funcionamiento de ciertos objetos matemáticos y procesos cognitivos como posibles articuladores entre niveles.

Palabras Clave: Equipo mixto e integrado - Análisis curricular - Aransición aritmética-álgebra - Articulación entre niveles educativos.

Abstract

The work that is presented was developed within the framework of the IV call for Educational Research Mixed and Integrated Projects (PROMIIE 2021-2023). The research, which has as its first objective the construction of a curriculum analysis device, was organized in two parts. In the first place, a study was carried out where an analysis of the curricular Designs corresponding to Primary, Secondary Education and Teacher Training (Primary Education Teachers and Mathematics Teachers) carried out by different groups of educational researchers is proposed, according to its membership institutional. Secondly, to advance in a reorganization and systematization of emerging aspects of the first “entry” to the curricula, we recover from the theoretical contributions that frame our research those specific ones that allow a resignification and analysis of what has been produced. Recovering the criteria of Generalization, Unitarization, Formalization and Ostension and Transformation, identified in the Ontosemiotic Approach of Mathematical Knowledge and Instruction, as criteria that characterize the problem to be investigated of the Arithmetic-Algebra articulation, resignified the analysis of the curricular designs of the primary school and high school. Thus, progress was made in the construction of indicators based on the production achieved before the first visit to the curricula, which contribute to recognizing (the problem of arithmetic-algebra from the epistemic dimension of the articulation between levels) the use and functioning of certain objects mathematical and cognitive processes as possible articulators between levels.

Introducción

El presente trabajo pretende compartir resultados del proceso de investigación desarrollado en el ámbito de la IV convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE 2021-2023). Nuestro equipo está integrado por docentes de la UNRC, diferentes ISFD⁵ y

⁵ Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto, Instituto Superior “Jeronimo Luis de Cabrera” de General Cabrera, Instituto Superior “Martha Salotti” de Jovita y Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena.

escuelas asociadas de Nivel Primario⁶ y Secundario⁷. Dado que uno de los principales objetivos de estos proyectos es conformar y consolidar equipos mixtos e integrados abocados al estudio de problemáticas educativas comunes a los ISFD y la UNRC y generar conocimientos que ayuden a pensar y transformar prácticas educativas en diferentes contextos, nuestro trabajo se desarrolla en torno a un recorrido delimitado y consolidado a lo largo de las diferentes convocatorias (PROMI-IE 2015-2017 y 2018-2019). Específicamente, en el actual periodo de trabajo, nuestro punto de partida se centra en reconocer la necesidad de que en las aulas de formación docente circule un tipo de conocimiento matemático-didáctico que tensione la complejidad ontosemiótica (Godino, 2002) del mismo, para ayudar a pensar “desde otro lugar” transposiciones didácticas idóneas que abonen a la articulación entre los niveles primario y secundario, tomando como recorte disciplinar a la transición aritmética-álgebra. En este sentido, lo realizado de manera colectiva se organiza y desarrolla en torno al diseño de un dispositivo de análisis de los currículos correspondientes a la Educación Primaria, Secundaria y de la Formación Docente (Profesorado de Educación Primaria y Profesorado en Matemática).

Para esta comunicación de nuestro recorrido, destinamos un primer apartado a la descripción de algunas decisiones en torno a la organización metodológica para la construcción del dispositivo, continuamos con otras dos secciones destinadas a la explicitación de dos “visitas de entrada” diferentes a los diseños curriculares y, por último, compartimos algunas conclusiones emergentes del proceso de estudio e investigación transitado.

Algunas precisiones y referencias teóricas que regularon las decisiones metodológicas

Para comenzar, resulta necesario explicitar que esta investigación tiene una metodología de tipo cualitativa, pensada esencialmente desde el enfoque interpretativo. Definimos su diseño poniendo a funcionar herramientas conceptuales que provee el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción matemáticos (EOS), considerando el estudio de casos (tipo instrumental) y el análisis documental⁸ como estrategias de recolección de datos.

En este marco, y dado que nuestro actual foco de estudio se centra en la problematización de la articulación entre los Niveles Primario y Secundario desde la dimensión epistémica, nuestro trabajo se organiza en torno al análisis de las propuestas curriculares que corresponden a la formación de profesores de Nivel Primario y Secundario, así como también los que regulan las instituciones donde estos docentes ejercerán su profesión. Específicamente, reconocemos la necesidad de estudiar la complejidad ontosemiótica del conocimiento matemático -tomando como recorte disciplinar la articulación aritmética-álgebra- que permita ayudar a pensar “desde otro lugar” transposiciones didácticas idóneas que abonen a la articulación entre niveles. De este modo, nos planteamos algunos interrogantes que entendemos como posibles lineamientos para avanzar en el abordaje del problema: ¿Qué objetos aritméticos y/o algebraicos y procesos cognitivos se tornan necesarios indagar/tensionar/complementar para poner en valor el eje articulador de esta problemática? ¿Cómo se hacen cargo, o no, los currículos del abordaje de esta problemática? ¿Será posible identificar elementos que movilicen intervenciones docentes idóneas -desde el punto de vista epistémico- en la formación

6 Instituto Bilingüe San Ignacio de Loyola de Río Cuarto e Inst. Sup. Jeronimo Luis de Cabrera de General Cabrera

7 Instituto Nuestra Señora Del Carmen de Río Cuarto e IPEMyT 280 “Agustín Tosco”

8 Diseños curriculares de la Educación Primaria (Ministerio de educación de la provincia de Córdoba, 2012), Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Ministerio de educación de la provincia de Córdoba, 2011) y Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (Ministerio de educación de la provincia de Córdoba, 2015) y Profesorado en Matemática de la UNRC.

inicial de los profesores, en torno a esta problemática? Desde este lugar surge la necesidad de considerar diferentes instancias de “entrada”, al análisis de los diseños curriculares.

En un primer momento se trabajó en cuatro subgrupos en torno a un interrogante común: ¿de qué manera el diseño curricular presenta/propone/habilita “espacios” de discusión o abordaje en torno a la problemática de la transición aritmética-álgebra? El estudio realizado al interior de cada subgrupo y discutido de manera colectiva con todo el equipo, posibilitó la construcción de *significados personales* en torno a ciertas características que permiten delimitar el análisis de la organización curricular. En el intento de develar las conceptualizaciones que subyacen en las mismas y explicitar elementos que nos permitan avanzar, reconocimos el marco conceptual del EOS como fundamental para la formulación de preguntas que regularon el proceso de comprensión e interpretación de las estructuras y lógicas particulares que puede asumir el currículum en contextos específicos.

De esta manera, y en una segunda “visita” al análisis curricular, se toma una nueva decisión metodológica: realizar un análisis meta teórico a la producción emergente de la primera “visita” a los diseños a la luz de la caracterización didáctica-matemática de la problemática a indagar (la transición aritmética-álgebra). Esto nos posibilitó avanzar en la delimitación de criterios de análisis e indicadores que permitieron explicitar el uso y funcionamiento de ciertos objetos matemáticos y procesos cognitivos como posibles articuladores entre niveles.

Nuestro primer estudio colectivo en relación al abordaje de la transición de la Aritmética al Álgebra de los Diseños Curriculares

Bajo el marco teórico metodológico explicitado anteriormente, en el primer año de trabajo se avanzó en el análisis documental a fin de desarrollar un estudio colectivo para reconstruir y explicitar significados personales de los integrantes del equipo que dan cuenta de los principios de selección, organización y transmisión que se entretajan en los diseños curriculares tanto de los que corresponden a la formación de profesores de Nivel Primario y Secundario, como de los que regulan las instituciones donde estos docentes ejercerán su profesión. Esto con el propósito de tensionar el necesario abordaje de la transición de la aritmética al álgebra en la formación inicial de quienes enseñan matemática en el nivel primario y en el nivel secundario conociendo su campo profesional.

En una primera reunión de todo el equipo de investigación, iniciamos el diálogo preguntándonos qué se suponía que involucraría la lectura analítica de los currículos. Compartimos conceptualizaciones en torno al currículum⁹ y específicamente a diseño curricular, discutimos en torno a algunas categorías teóricas que estarían presentes en el análisis y acordamos que no era posible pensar y diseñar en su totalidad un dispositivo “a priori”, que permitiera la indagación de los distintos diseños, sino que, el ejercicio de lectura, interpretación y análisis a la luz del marco referencial construido en el proceso de investigación llevado a cabo en el marco de los PROMIIE II, III, e incluso en el IV (Zon et al, 2022; Ferrocchio et al, 2018; Ferrocchio et al, 2019), ofrecería la posibilidad de definir seguramente nuevas categorías, algunas quizás más particulares atendiendo a la especificidad de los diseños.

Con esa premisa, nos organizamos en subgrupos para avanzar en la actividad de lectura analítica de cada uno de los diseños. Así, dos grupos llevaron adelante el trabajo con los diseños de primaria y secundaria, involucrándose en dicho análisis, docentes de las escuelas asociadas de los Niveles Primario y Secundario. Un tercer grupo estuvo conformado por docentes de Matemática a cargo de espacios del campo de la Formación específica y un miembro a cargo de espacios de Práctica Docen-

⁹ Se entiende al currículum como un puente entre intenciones y prácticas que las concretan, entre ideas y acciones, y por lo tanto un proyecto abierto en permanente reconstrucción. (Stenhouse, 1987)

te en los profesorados de Educación Primaria de los ISFD. Otro grupo integrado por docentes de Matemática de la UNRC realizó el análisis de los diseños curriculares del Profesorado en Matemática. Las lecturas analíticas concretadas en cada uno de los grupos estuvieron fuertemente vinculadas a la identificación de indicios que dieran cuenta de cómo se presenta, o no, la problemática que se indaga en este proyecto, e identificar si las formulaciones realizadas en cada diseño habilitan a pensar/tensionar/ la articulación aritmética-álgebra.

El diseño como documento, producto final o texto que orienta la acción, supone un conjunto de regulaciones estructurales, impone regularidades, límites, marco de interpretación y, por lo tanto, configura la práctica, sin determinarla totalmente. Este primer análisis realizado al interior de cada grupo, fue compartido en reuniones colectivas, instancias que evidenciaron el potencial y la riqueza que supone la conformación de un equipo integrado por docentes de distintos niveles del sistema educativo, en su doble rol de docente e investigador. El intercambio resultó altamente significativo, enriqueció el análisis de los currículos de cada uno de los grupos y posibilitó la formulación de nuevas preguntas que se sintetizan y visualizan en la Tabla 1.

PRIMARIA
<p><i>Nos preguntamos ...</i></p> <p>El tipo de enunciación de los “<i>Aprendizajes y Contenidos</i>”, ¿están intencionalmente dirigidos al desarrollo del pensamiento algebraico en los niños de primero a sexto grado de primaria? ¿O más bien quedan ligados al tipo de “tarea” presentada que posibilite o se orienta hacia grados progresivos de algebrización?</p> <p>Si bien el conocimiento matemático se caracteriza por establecer relaciones ¿cuáles son las relaciones planteadas en el currículo que posibilitan ese pasaje de lo aritmético al algebraico?</p>
SECUNDARIA
<p><i>Nos preguntamos ...</i></p> <p>Dentro de los ejes, ¿se habilitan tareas que promueven actividad matemática en distintos niveles de algebrización? ¿y el tratamiento algebraico de lo numérico? Una transformación del grado de algebrización del signo igual y de las operaciones ¿es una problemática de la que se hace cargo el currículo?</p> <p>La presentación por separado de dos ejes “Números y operación” y “Álgebra y funciones”, ¿profundiza la atomización? ¿O será posible pensar y planificar alguna articulación entre estos ejes?</p> <p>En el apartado Orientaciones para la enseñanza: se priorizan las prácticas de generalización, ¿son estas las únicas que promueven la articulación aritmética-álgebra?</p>
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
<p><i>Nos preguntamos ...</i></p> <p>La formulación de los “<i>Ejes de Contenidos sugeridos</i>”, ¿reconocen la problemática de la relación entre la aritmética y el álgebra como contenido de enseñanza para los futuros Profesores de Enseñanza Primaria?</p> <p>Las <i>Orientaciones para la enseñanza</i>, ¿habilitan la generación de “espacios” de discusión o abordaje en torno a <i>la problemática de la transición aritmética-álgebra</i>? Si lo hacen, ¿de qué manera? ¿Respondiendo a qué problemas?</p>
PROFESORADO EN MATEMÁTICA
<p><i>Nos preguntamos</i></p> <p>¿En qué “lugar” / espacio curricular, este problema didáctico-matemático debería plantearse como marco para enseñar?</p> <p>Los contenidos conceptuales reconocidos en áreas disciplinares como la Aritmética y el Álgebra en la formación de un profesor en matemática, ¿alcanzan para objetivar y poner en valor esta problemática?</p>

Tabla 1. Preguntas formuladas a partir de la primera lectura analítica de los diseños.

Llegados a este punto, y en este estado de la cuestión, nos resultó necesario recuperar la caracterización teórica que la Didáctica de la Matemática, más específicamente el EOS, ha logrado sobre la problemática de la articulación entre Aritmética-Álgebra y realizar un análisis de los interrogantes poniendo al descubierto el uso y funcionamiento de ciertos objetos matemáticos y procesos cognitivos como posibles articuladores entre niveles educativos. Esto nos permitió llevar a cabo una “segunda visita” a las propuestas curriculares -que se compartirá en el próximo apartado-, disponiendo ahora de un marco de referencia resignificado a través de este juego dialéctico entre los conocimientos emergentes de la práctica docente y la teoría didáctica.

Segundo estudio colectivo: la construcción de un marco de análisis que aporta repensar la articulación entre niveles educativos

La necesidad de avanzar en una reorganización y sistematización de aspectos emergentes de la primera “entrada” al currículo, y teniendo en cuenta el objetivo de repensar nuestras propias prácticas en la formación docente inicial, nos llevó a recuperar, de los aportes teóricos que enmarcan nuestra investigación, aquellos específicos que permitan una resignificación y análisis de lo producido. En este sentido, se torna fundamental explicitar de qué manera se caracteriza la relación aritmética-álgebra en dicho marco.

Al respecto, tal como lo explicita Godino et al (2014) se describe la frontera entre la aritmética y el álgebra en términos de dualidades y procesos, los cuales son relativos al contexto en el que se desarrolla la práctica matemática. Específicamente,

el carácter algebraico está esencialmente ligado al reconocimiento por el sujeto que realiza la actividad de la regla que conforma el objeto intensivo, la consideración de la generalidad como una nueva entidad unitaria y su materialización mediante cualquier registro semiótico para su posterior tratamiento analítico. Este triple proceso (reconocimiento o inferencia de la generalidad, unitarización y materialización) va a permitir definir dos niveles primarios del pensamiento algebraico, distinguibles de un nivel más avanzado en el que el objeto intensivo es visto como una nueva entidad representada con lenguaje alfanumérico. (Godino et al, 2014, p. 206).

A partir de esta descripción, el EOS determina criterios (Generalización, Unitarización, Formalización y Ostensión, Transformación) cuya recuperación junto a los interrogantes formulados en la Tabla 1, permitieron resignificar el análisis de los diseños curriculares de primaria y secundaria, avanzando en la construcción de indicadores (Tabla 2). Estos indicadores delimitan algunas aristas sobre la articulación aritmética-álgebra -descrita de acuerdo a nuestro marco teórico- que aportan a la problemática de la articulación entre niveles educativos (primario y secundario) desde la dimensión epistémica. Es importante destacar que la construcción del siguiente dispositivo se desarrolló a partir de un trabajo dialéctico entre el primer análisis realizado en torno a las propuestas curriculares, la generación de nuevas preguntas sobre los diferentes diseños y los aportes de la caracterización teórica sobre articulación aritmética-álgebra.

Criterios	Indicadores
Generalización	Se proponen orientaciones didácticas que den cuenta de un tratamiento algebraico de lo numérico. Se proponen orientaciones que explicitan la generación o inferencia de objetos con cierto carácter de generalidad o de indeterminación.
Unitarización	Se propone el tratamiento de la multiplicación como suma reiterada y como modelo de combinatoria. Se propone el tratamiento de la división como relación y operación. Se propone la divisibilidad como teoría de números y/o ligada a las operaciones. $a \cdot x + b = c$ Se propone el uso, construcción y tratamiento de relaciones que permiten modelizaciones en ecuaciones del tipo:
Formalización y ostensión	Se propone un uso variado de significados del símbolo (reconocer información de las expresiones simbólicas/ atrapar las estructuras de los problemas/ para validar generalizaciones/producir relaciones generales). Se promueven resolución de situaciones problemáticas que permiten hacer funcionar a los objetos ligados al contexto y/o sin referirse a la información del contexto.
Transformación	Se proponen situaciones problemáticas que permiten la determinación del valor desconocido utilizando propiedades de los números. Se promueve la diferenciación del funcionamiento del signo igual (anticipando resultado o funcionando como equivalencia). Se promueve la utilización y análisis de las propiedades de las operaciones.

Tabla 2. Criterios e indicadores en torno a la problemática de la relación aritmética-álgebra

A partir de este dispositivo emergente de un trabajo dialéctico entre la práctica docente y la teoría didáctica fue posible reconocer en los currículos – teniendo en cuenta los criterios e indicadores propuestos- un tipo de trabajo en torno a ciertos objetos matemáticos que habilitaría someterlos a procesos algebraicos, permitiendo identificar elementos no sólo que regulan la relación aritmética-álgebra sino que también aportan a la problematización -desde una dimensión epistémica- de la articulación entre niveles educativos. Por ejemplo, si nos detenemos en el Currículo en el objeto “división”, es posible reconocer que una posibilidad de transitar una articulación entre niveles educativos regulada por las características específicas del conocimiento matemático implicaría preguntarse, entre otras cosas, ¿qué tipo de tratamiento proponer para generar transformación de significados en torno a este objeto? ¿Qué rol podrían jugar diferentes tipos de contextos en la posibilidad de generar tal transformación? ¿De qué manera problematizar el “juego” entre relación y operación? ¿Qué tipo de problemas es necesario proponer para avanzar en un análisis en torno a sus propiedades? ¿Qué

tipo de problemas permiten re-visitarse la división en tanto objeto matemático? La posibilidad de formular estos interrogantes específicos y avanzar en su análisis en el marco de la investigación, se constituye en una posibilidad muy valiosa y necesaria para determinar posibles líneas de discusión en el ámbito de la formación inicial de profesores que permitan problematizar maneras de pensar y dar contenido a la articulación entre niveles. Específicamente, este análisis aporta elementos para pensar las transformaciones necesarias de ciertos objetos y procesos que permitan avanzar en los niveles de algebrización de la actividad matemática desarrollada en torno a la división en la escuela primaria y secundaria.

Algunas reflexiones a partir del recorrido

Como síntesis del recorrido investigativo hasta aquí desarrollado, resulta esencial realizar una mirada reflexiva en torno a lo construido en este ámbito de trabajo colaborativo. Al respecto, se torna fundamental explicitar que el tipo de formulación y abordaje de la problemática que caracteriza el proyecto sólo puede pensarse y generarse en un marco de producción compartida -como el que intentamos sostener y fortalecer- y continuo desafío en torno a la construcción de una genuina mixtura e integración. En relación a ello, la propuesta y acciones que logramos desarrollar fueron posibles -fundamental y necesariamente- por y con el trabajo con docentes de escuelas asociadas de los Niveles Primario y Secundario que posibilitó discusiones muy significativas a la hora de explicitar prácticas matemáticas que habilitan transitar por diferentes niveles de algebrización. Así, se construyó un marco de trabajo que aportó a repensar -desde ese particular proceso de recontextualización- la articulación entre niveles educativos y resignificar las propuestas curriculares de formación docente (Profesorados de Educación Primaria y Matemática UNRC). En este sentido, y como líneas de avance y actual desarrollo en nuestra investigación, este recorrido nos propone -como grupo interinstitucional- el nuevo desafío de análisis y discusión colectiva en torno a específicas tareas en el ámbito de la formación docente que tensionen los diferentes niveles de algebrización de la actividad matemática desarrollada ante las mismas. Así, se pone en valor -como propósito esencial de esta investigación- la posibilidad de revisar, reflexionar y tensionar las propias prácticas docentes en el ámbito de la educación superior.

De esta manera, intentamos sostener “en acto” un tipo de investigación educativa que se identifique como un espacio de permanente co-construcción con la práctica docente, lo que no sólo implica una relación dialéctica entre ellas (práctica docente-práctica de investigación), sino que habilita a pensar dicha relación como una posibilidad de producción de conocimiento regulada y atravesada, en este caso, por el abordaje epistemológico de los fenómenos de enseñanza que plantea la Didáctica de las Matemáticas en torno a la reconocida problemática de transición de la Aritmética-Álgebra.

Referencias bibliográficas

Ferrocchio, M. E., Zon, N., Etchegaray, S., Canter, C., Etchegaray, M., Bovio, A. C. y otros (2019). Distintas voces, un mismo problema: ¿qué se entiende por la transición de la aritmética al álgebra? En C. Astudillo, M. Cortese, M. Muchiut y C. Bonvillani (Comp.), *Transformándonos: recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior* (pp. 110-122). UniRío editora.

- Ferrocchio, M. E., Canter, C., Bovio, A. C., Zon, N., Etchegaray, S., Etchegaray, M. y otros (noviembre de 2018). Problematización de la relación Aritmética – Álgebra: análisis de prácticas propias en la formación docente. *I Congreso Iberoamericano de Docentes*. Universidad de Cádiz y Asociación Formación IB. España.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22, 2.3, pp. 237–284.
- Godino, J. D., Aké, L. P., Gonzato, M. y Wilhelmi, M. R. (2014). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32, 1, pp. 199-219.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2011). Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Córdoba: Autor. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec-v2.php#gsc.tab=0>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Zon, N., Fernández, A., Bovio, A., Lucero, S., Ferrocchio, M. E., Canter, C. y otros (2022). Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente En C. Astudillo, M. Cortese y M. Muchiut (Comp.), *Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior Superior* (pp. 127-142). UniRío editora.

Documentos consultados

- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2012). Diseño Curricular de la Educación Primaria. Córdoba: Autor. Disponible en: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2015). Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. Córdoba: Autor. Disponible en: www.dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculuo_2009publicacion.pdf

Alfabetización académica y aprendizaje disciplinar en la virtualidad: una experiencia de tutorías entre pares en las carreras de Geografía

Cristina Andrea Giacobone¹ y Daiana Soledad Duarte²

Resumen

El proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (Res. CD N° 124/20), dependiente de la Secretaría Académica, pretende contribuir a la disminución de la deserción universitaria por motivos académicos entre los estudiantes participantes. En ese sentido, la labor de los tutores pares se orienta a facilitar el reconocimiento y apropiación de las pautas de la cultura académica, fortaleciendo las posibilidades de construir conocimientos y demostrar lo aprendido. Las tutorías entre pares se transforman en una instancia que genera el aprendizaje colaborativo y contribuye a fortalecer el proceso de alfabetización académica en un contexto de aprendizaje disciplinar en la virtualidad, a partir de las medidas sanitarias establecidas a escala nacional en el año 2021.

1 Cristina Andrea Giacobone. Prof y Lic en Lengua y Literatura; Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente del Departamento de Letras. Co-responsable de la ejecución del Proyecto “Tutorías virtuales entre pares como apoyo a las trayectorias de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas”, dependiente de la Secretaría Académica de la FCH; cgiacobone@hum.unrc.edu.ar

2 Daiana Soledad Duarte. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Geografía; Universidad Nacional de Río Cuarto; daianasd97@gmail.com

En este trabajo se comparte la experiencia vivenciada con los estudiantes de las carreras del Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En ese contexto, a lo largo del año 2021 se llevó a cabo la experiencia de tutorías virtuales entre pares donde, en función de las necesidades detectadas, en los distintos encuentros se plantearon objetivos específicos vinculados a la escritura y lectura académica como así para el acompañamiento del estudiante de los primeros años en su inserción a la cultura universitaria.

Palabras clave: Tutorías pares - Alfabetización académica - Virtualidad - Cultura

Abstract

The project “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (Res. CD N° 124/20), dependent on the Academic Secretariat, aims to contribute to the reduction of university dropout for academic reasons among the participating students. In this sense, the work of peer tutors is aimed at facilitating the recognition and appropriation of the guidelines of academic culture, strengthening the possibilities of building knowledge and demonstrating what has been learned. Peer tutoring becomes an instance that generates collaborative learning and contributes to strengthening the process of academic literacy in a context of disciplinary learning in virtuality, based on the health measures established at the national level in 2021.

In this work, the experience experienced with the students of the careers of the Department of Geography of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto is shared. In this context, throughout 2021 the experience of virtual tutorials between peers was carried out where, depending on the needs detected, in the different meetings specific objectives linked to writing and academic reading were raised as well as for the accompaniment of the student of the first years in their insertion into the university culture.

Keywords: Peer tutoring - Academic literacy - Virtuality - Culture

Introducción

En un período de aislamiento y distanciamiento social que no significó una discontinuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la virtualidad representó un desafío para los estudiantes e implicó un proceso de adaptación que se experimentó de diversas maneras. Para los ingresantes, empezar a “habitar” la universidad de manera virtual significó absorber y consolidar la cultura universitaria desde otro lugar. Una de las estrategias implementadas en la Facultad de Ciencias Humanas con el objetivo de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes durante este proceso fue la incorporación de estudiantes avanzados en el rol de tutores pares, institucionalizada a partir del proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (Res. CD N° 124/20), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad.

Esta ponencia pretende compartir la experiencia de las tutorías virtuales pares llevadas a cabo en ese marco entre estudiantes pertenecientes al Departamento de Geografía durante el año 2021. A partir de la valoración de la experiencia, se manifiesta el aporte de las tutorías entre pares como práctica para acompañar los procesos de alfabetización académica de los estudiantes.

Tutorías entre pares: contexto institucional de la propuesta

En las últimas décadas, se advierte en América Latina y, particularmente, en Argentina, un proceso de expansión de la educación superior. Aumentaron tanto el número de universidades como la proporción de jóvenes insertos en el nivel superior, provenientes de sectores sociales antes excluidos. Al respecto, el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (2017) plantea entre los ejes de desarrollo estratégico de la política institucional la búsqueda de la inclusión educativa con calidad para todos los estudiantes que quieran acceder a la universidad. Ello implica generar “condiciones institucionales y pedagógicas para el acceso, la permanencia, la construcción de aprendizajes significativos y el egreso de todos los estudiantes en plazos razonables” (Plan Estratégico Institucional, 2017, p.7). Como plantea Mollis (2019), las políticas de inclusión son necesarias para alcanzar la democratización educativa, es decir, para abrir camino a quienes históricamente han sido excluidos del sistema universitario.

Dentro de sus objetivos generales, el PEI sostiene la necesidad de abordar la problemática de las trayectorias académicas discontinuas, que se reflejan en las altas tasas de deserción, principalmente en los primeros años de las carreras universitarias. Entre sus causas, el plan institucional establece el desarraigo, las dificultades para la adaptación a la vida universitaria y los desafíos para afianzar los hábitos de lectura requeridos por los estudios universitarios. Para atender estos desafíos, resulta preciso acompañar las políticas de ingreso no selectivo con otras orientadas a favorecer la transición entre niveles y la permanencia y el egreso de los estudiantes. Así, uno de los desafíos que la UNRC asume es “ampliar y profundizar las estrategias institucionales que permitan el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes desde el nivel medio hasta el egreso” (Plan Estratégico Institucional, 2017, p.57).

Según establece el PEI (2017), una de las líneas de acción a desarrollar para atender la cuestión de la deserción estudiantil es implementar un proyecto de alfabetización académica en los primeros años de las carreras que se articule con los contenidos disciplinares. Otra, también orientada especialmente a los primeros años, es la “extensión e implementación del proyecto tutorías de pares que acompañe a los estudiantes en los primeros años de estudio en aspectos socioafectivos, académicos y en el aprendizaje del ‘oficio de ser estudiante universitario’” (Plan Estratégico Institucional, 2017, p.65). Atendiendo al principio de inclusión y considerando la complejidad de las trayectorias educativas y la multidimensionalidad de las realidades en que tienen lugar, el “Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado de la UNRC” (Res. CS 380/2015) establece el compromiso de la universidad pública en la construcción de “...un contexto institucional y académico que aliente, promueva y acompañe de manera colectiva” (p.6) el proceso de formación de los estudiantes.

Estos compromisos cobraron especial relevancia en el contexto de suspensión de las actividades presenciales en el campus a causa de la expansión del Covid-19 y las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO, Decreto 297/2020) y de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DSPO, Decreto 520/2020) establecidas por la Presidencia de la Nación. Durante 2020 y 2021, una inédita situación socio-sanitaria añadió nuevas barreras a la participación, el aprendizaje y la continuidad de los estudiantes en todos los niveles educativos, y reforzó desigualdades ya existentes. La continuidad de las actividades pedagógicas a través de alternativas virtuales se dio en condiciones particulares. No existieron tiempos para la preparación previa; docentes y estudiantes nos encontramos con diferentes posibilidades de acceso a las tecnologías y diversos niveles de formación para su uso, y los hogares se transformaron en “aulas” donde se distribuyeron el espacio y los tiempos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las actividades familiares y cotidianas.

Testimonios de los estudiantes participantes en el proyecto de tutorías dan cuenta de que la situación de emergencia socio-sanitaria acentuó los desafíos que supone para los ingresantes la adaptación a un nuevo universo institucional y académico. Al respecto, el documento “La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID19. La mirada de los estudiantes de la UNRC”, producido por el Área de Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC al cabo del primer cuatrimestre de 2020, señalaba también que los ingresantes constituían en este contexto inédito “una población altamente vulnerable, al estar transitando la llamada etapa de ‘extrañamiento’ donde el alumno entra en un universo institucional desconocido” (2020, p. 15).

Sobre estas bases, la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas propuso el proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (aprobado por Resolución CD N° 124/20). El objetivo general del proyecto es el de “construir y desarrollar una propuesta de tutorías académicas entre pares, para el acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto” (p. 5). Siguiendo a Duran Gisbert (en Santiviago, 2018), el proyecto entiende a las tutorías entre pares como una forma de aprendizaje entre estudiantes, en la que estudiantes más avanzados ofrecen su ayuda pedagógica a otro u otros. La tutoría supone la generación de instancias de aprendizaje colaborativo entre tutores y tutorados, en el que los estos últimos adquieren un rol protagónico y los primeros, un rol de orientación.

En un contexto de educación virtual en que, según constata el informe elaborado por la Secretaría de Planificación Institucional de la Facultad (2022), las dificultades para la comunicación y vinculación con los docentes y con los propios compañeros eran percibidas por los estudiantes entre las principales desventajas, y sin desconocer otros factores a considerar para atender integralmente la problemática de la deserción, la propuesta tomó como punto de partida la valoración del lugar que –como señalan Solá Villazón y De Pauw (2006)– pueden tener los pares en los procesos de subjetivación de los estudiantes universitarios, así como en sus procesos de aprendizaje.

Alfabetización académica y aprendizaje entre pares

El proyecto de tutorías entre pares promovido por la Facultad de Ciencias Humanas propone generar instancias de acompañamiento a los estudiantes ingresantes por parte de estudiantes más avanzados de su misma carrera, con la finalidad de realizar un aporte para su inclusión y permanencia en la universidad. Con su propia experiencia como principal recurso, los tutores pares asumen la responsabilidad de orientar a sus compañeros en el inicio de sus trayectorias universitarias. Para ello, el proyecto propone la generación de instancias que propicien el establecimiento de vínculos interpersonales sostenidos en el tiempo y basados en la confianza y apoyo mutuo, en función de los cuales puedan tener lugar procesos de construcción colaborativa de aprendizajes. Si bien las tutorías también permiten atender a otros aspectos relativos a la adaptación a la cultura universitaria –tales como la articulación de los proyectos de vida personales de los estudiantes con la formación elegida y sus posibilidades de futura inserción laboral, o diferentes cuestiones técnico-administrativas–, el mayor énfasis está en los desafíos académicos que enfrentan los estudiantes ingresantes.

La labor de los tutores pares se orienta, en este sentido, a facilitar el reconocimiento y apropiación de las pautas de la cultura académica, conceptualizada por Carlino (2003) como “[...] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). Como señala la autora, ingresar a la universidad supone introducirse en una

nueva cultura escrita (y, podemos añadir, también oral), diferente a la de los otros niveles educativos. Carlino entiende que la alfabetización académica constituye un aprendizaje a ser promovido por medio de acciones institucionales en las que ha de comprometerse la comunidad universitaria en su totalidad. En la medida en que están atravesadas por las lógicas de producción y de circulación del conocimiento de cada área disciplinar, esas prácticas deberían ser incorporadas al currículum de todas las disciplinas. De ese modo, se pretende romper con la consideración de las prácticas de lenguaje y pensamiento como técnicas objetivas, separadas e independientes del aprendizaje disciplinar. Sobre ello, Carlino (2002), sostiene que

Numerosos investigadores constatan (...) que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien las domina y participa de estas prácticas. (p. 2)

El apoyo académico que ofrecen las tutorías entre pares se basa en la concurrencia simultánea de dos condiciones complementarias: la relación de paridad entre los estudiantes y la disparidad en sus trayectorias como estudiantes de la misma carrera. A pesar de no ser especialistas en las disciplinas, los estudiantes avanzados que asumen el rol de tutores cuentan con un recorrido previo que les ha permitido familiarizarse con las convenciones requeridas para participar de las prácticas de aprendizaje propias de su disciplina en el nivel superior. A la vez, la relativa cercanía de sus propios procesos de iniciación y apropiación de esas nociones y estrategias facilita la comprensión de los desafíos que sus compañeros pueden encontrar y la posibilidad de proponer caminos para acompañarlos en construcciones progresivas. La función de los tutores pares, pues, no es la de constituirse en mediadores entre los estudiantes ingresantes y los docentes o el conocimiento disciplinar, sino la de acompañar a sus compañeros en la exploración cada vez más autónoma de diversas prácticas que inciden en sus posibilidades de construir o apropiarse del saber y de demostrar lo aprendido, entre las que se destacan ciertas prácticas de oralidad, lectura y escritura académicas.

En ese sentido, la tarea de los tutores pares es alentar en sus compañeros la construcción del oficio de estudiante universitario. Álvarez y González (2005), caracterizan al tutor como a un estudiante avanzado que, desde su experiencia, facilita a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria el proceso de aprendizaje, ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado y a desarrollar estrategias para mejorar su proceso de aprendizaje (en Collazo et. al, 2014). En otras palabras, la tutoría abre un espacio cuya especificidad radica en interrogar, a partir del encuentro con otros, las formas de aprender que cada estudiante pone en juego. Al apuntar a la continuidad más que a la consulta esporádica, el proyecto busca promover procesos de aprendizaje orientados al progresivo desarrollo de estrategias para desenvolverse en la vida universitaria.

Para alcanzar los objetivos indicados, desde el proyecto se propició la celebración de encuentros sincrónicos por videollamada en horarios acordados entre los estudiantes y los tutores, fuera del horario de cursada, con un total de 4 horas semanales. La dinámica de los encuentros era organizada por los estudiantes tutores para atender a los desafíos planteados por los estudiantes, con el apoyo y seguimiento del equipo de coordinación. Se realizaban instancias de lectura conjunta, de revisión de consignas o respuestas de trabajos prácticos y exámenes parciales, de ensayos para participar en intervenciones orales, entre otras actividades posibles, orientadas, como queda dicho, a promover la toma de conciencia sobre las formas de aprender. Además de las instancias sincrónicas, se promovió la comunicación con los estudiantes tutorados por medio de un grupo de mensajería instantánea (vía WhatsApp). En principio, este medio de comunicación se empleaba para la coordinación de los encuentros sincrónicos, pero permitió también acompañar al estudiante de manera continua, con

dudas particulares acerca de diversas cuestiones relativas al cursado, como la comunicación con los docentes, el acceso a las aulas virtuales o la plataforma de la universidad.

Relato de la experiencia: tutorías virtuales entre pares en las carreras de Geografía

En el marco presentado tuvo lugar la experiencia de trabajo entre estudiantes de las carreras del Departamento de Geografía durante el año 2021 en la que nos centraremos. El abordaje que proponemos, de índole cualitativo, supone, como plantea Kornblit (2007), una descripción *densa* –en los términos de Clifford Geertz–, orientada a hacer legible a partir de sus prácticas discursivas el entramado de sentidos que los actores involucrados asignan al espacio de tutorías. Si bien, al estar abocado a una experiencia acotada, este abordaje no tiene ninguna pretensión de totalidad, entendemos que la lectura que habilita sobre los posibles aportes de los dispositivos de tutorías entre pares al sostenimiento de las trayectorias académicas en la etapa del ingreso universitario y sus fortalezas y desafíos puede extenderse a contextos más amplios.

En este punto, los postulados expresados en los documentos institucionales que orientan la ejecución de la propuesta se contrastan con los registros realizados durante el proceso por parte de la estudiante tutora, que recogen, junto a sus propias impresiones, las devoluciones parciales de los estudiantes tutorados, y con los datos obtenidos en dos encuestas realizadas a estos estudiantes al cabo de cada cuatrimestre del año académico. El registro solicitado a los tutores era realizado encuentro tras encuentro para dar cuenta del trabajo desarrollado. Con ello, se procuraba habilitar la objetivación de lo ocurrido para propiciar la reflexión sobre las propias prácticas. De carácter narrativo, el registro debía considerar elementos tales como las formas de participación de los estudiantes, las inquietudes por ellos planteadas, las estrategias propuestas por los tutores y los logros y desafíos encontrados en la práctica tutorial. Al ser realizado en un foro compartido por el equipo de trabajo del proyecto, el registro también habilitaba los intercambios entre los tutores en función de situaciones comunes y la obtención de orientaciones por parte de la coordinación. En tanto, las encuestas, de carácter semi-estructurado, solicitaban una valoración por parte de los estudiantes tutorados en los siguientes aspectos: su experiencia como ingresantes universitarios, los aportes y vacancias de la tutoría en ese proceso, la disposición y desempeño del tutor, la pertinencia de los medios utilizados, su interés en la continuidad del espacio para el segundo año de estudios y la posibilidad de que recomendaran a otros estudiantes participar de la iniciativa.

Con 13 de los 15 estudiantes ingresantes en el año 2021 a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía que, durante el mes de marzo, se incorporaron al grupo de WhatsApp, los tutorados que participaron activa y sostenidamente de los encuentros sincrónicos virtuales fueron en total 7 estudiantes. Todos ellos alcanzaron, al cabo del año, la regularidad en los distintos espacios curriculares del primer año y aprobaron al menos dos exámenes finales. Si bien algunos estudiantes se interesaron por el espacio desde los primeros meses, la participación se fortaleció durante el segundo cuatrimestre, cuando el grupo se consolidó con la incorporación al espacio de nuevos estudiantes que decidieron unirse por interés propio, por sugerencia de sus docentes o a causa de los comentarios de sus compañeros.

Más allá de los resultados estadísticos, de los materiales analizados se desprende una valoración grupal según la cual la tutoría es signficada por los estudiantes tutorados como un apoyo central para llevar adelante el cursado del primer año de la carrera. Ello, al punto de que, algunos de los estudiantes, al ser consultados por su experiencia como ingresantes en términos generales, señalan que fue positiva “gracias al apoyo” brindado por su tutora. Aunque algunos de los estudiantes otor-

gan también relevancia a aspectos afectivos y sociales, entre los aportes que el espacio realiza para acompañarlos en su inserción a la cultura universitaria se destacan sobre todo diversos aspectos académicos que permitieron llevar la cursada “al día” y superar diversas instancias de acreditación.

Al respecto, los estudiantes reconocen que la tutoría entre pares supone u ofrece “otra perspectiva”, en el sentido de un aporte o mirada diferencial que no se confunde con la de los docentes a cargo del dictado de las asignaturas, sino que la complementa. Entre las expresiones más recurrentes, se destaca que la tutoría es el ámbito donde se pueden buscar “soluciones a los problemas” que aquejan a los estudiantes y que la participación “hace más llevadero el cursado”, “es muy útil” y “ayuda mucho”. En el discurso de los estudiantes, la tutoría se identifica como un ámbito en el que se abordan o profundizan nociones y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje que propone el currículum, pero que o bien se dan por supuestos o no encuentran en el desarrollo de las clases el tiempo o las dinámicas requeridas para que ellos puedan lograr una plena apropiación. En gran medida, esos aprendizajes corresponden a lo que hemos referido como alfabetización académica, por cuanto suponen un reconocimiento de ciertos modos de pensamiento y de producción discursiva que son propios del área disciplinar.

Un aspecto que resulta clave en las valoraciones de los estudiantes es el de la sistematicidad de las reuniones sincrónicas, que permitió sostener o andamiar su propia organización para los estudios. Al respecto, se destaca la flexibilidad con que la tutora fue respondiendo a las demandas y organizando el tiempo disponible en tres sesiones semanales, abocadas a trabajos relacionados con distintas asignaturas. De los registros se desprende que, en principio, la iniciativa en la organización pertenece a la tutora, quien propone un cronograma de trabajo; a medida que el vínculo se afianza y se van probando los beneficios de la participación asidua en el espacio, y que el avance en el cursado propone nuevos desafíos, son los estudiantes quienes comienzan a sugerir otras distribuciones y prioridades en función de los modos en que usan personalmente el tiempo de estudio entre cada encuentro y de las posibilidades de las tareas compartidas en las tutorías. De esta manera, la tutoría parece ir acompañando a los estudiantes a lograr organizarse para un uso efectivo del tiempo de estudio en función de objetivos que formulan de manera cada vez más autónoma. El registro de la tutora, por ejemplo, señala que:

También, en la charla con J., salió el tema del cursado virtual y cómo se estaban manejando con eso. Él comentó que la tutoría los había ayudado bastante a organizarse con la carrera en la virtualidad (tanto a él como a sus compañeros que participan). (Publicado en el Foro en agosto de 2021)

A pesar de que la tutora va registrando el aumento en la iniciativa de los estudiantes, al cabo del año, estos manifiestan en su mayoría que la continuidad de esta clase de apoyo durante el cursado del próximo año resulta deseable. La optimización de la organización para los estudios no implica solamente una distribución de los tiempos, sino de los modos de trabajo. Para cada una de las asignaturas que convocaban a los estudiantes, se fueron definiendo las formas de abordaje más adecuadas. Así, una entrada en el registro señala:

Viendo cuáles son las materias que más les cuestan (por diversos motivos), les propuse trabajar de manera grupal sobre los textos y actividades que les envían. En este sentido, se acordó usar los encuentros de los martes para hacer las actividades de Estadística, los miércoles para leer y analizar el material de Climatología y los jueves para Introducción. (Publicado en el Foro en agosto de 2021)

De esta manera, otro de los aportes de la tutoría fue acompañar el reconocimiento de los distintos campos y técnicas que involucra la Geografía en la conformación de su visión holística, de los desafíos que la inmersión en esos distintos campos supone, así como de las estrategias de estudio que pudieran resultar más adecuadas en relación con cada uno. Así, en función de las inquietudes planteadas por los tutorados, en cada encuentro se establecieron objetivos específicos para el trabajo colaborativo, vinculados con aspectos tales como el vocabulario disciplinar, el uso y lectura de cartografía, el establecimiento de relaciones entre procesos o el acceso a los distintos registros que puede presentar la bibliografía disciplinar según los campos.

Otro aspecto destacado fue la revisión y comprensión de las consignas de trabajos prácticos, orientada a que los estudiantes pudieran lograr una apropiación tal que les permitiera tomarlas como guía para el abordaje posterior del material de lectura. De alguna manera, el lugar otorgado en los encuentros de tutorías a los interrogantes que comprenden las propuestas de trabajo parece haber sido pertinente para acompañar en los estudiantes la familiarización con un aspecto clave de la cultura disciplinar como lo es la formulación de las preguntas que orientan sus recortes de objeto y perspectivas de abordaje. Ello, por cuanto la comprensión era orientada por la búsqueda de relaciones en las que los dispositivos pedagógicos formulados por los docentes encontraban un contexto de sentido en los interrogantes que guían la producción del saber disciplinar.

La labor en torno a las nociones, técnicas y estrategias específicas que deben dominar los estudiantes de Geografía no estuvo exenta de desafíos vinculados a las limitaciones impuestas por los medios virtuales. Amparada en la comprensión del sentido que los aprendizajes propuestos en las asignaturas cobran en función del perfil profesional, la tutora pudo ir encontrando alternativas para generar aproximaciones pertinentes a los saberes y prácticas en juego, adecuadas al contexto virtual de las interacciones. Así, el registro recupera, por ejemplo, el uso de “croquis” para reemplazar la ausencia de mapas que pudieran ser intervenidos para dar cuenta de dinámicas de proceso:

Debatimos sobre el texto de climatología, sobre el tema de climas templados. (...) La virtualidad está jugando bastante en contra porque no podemos usar mapas (más que los digitales y es complejo porque no hay herramientas dinámicas para dibujar sobre el mapa) y es un elemento clave en la explicación de la materia. En el encuentro de hoy surgió el dibujar hojas y filmarlas, al estilo pizarra... no sé si fue lo mejor porque eran meros croquis, donde se pierde la complejidad del mapa, pero pudieron practicar explicar la dinámica básica del tema... (Publicado en el Foro en septiembre de 2021)

Entre las principales fortalezas del proceso se registra la participación grupal, y el rol de coordinación del grupo que asume la tutora. Lejos de proponerse como explicadora, la clave de la productividad que los involucrados reconocen en los encuentros está en el hecho de que se busca generar las condiciones (por ejemplo, como queda de manifiesto, mediante el acuerdo previo en torno a qué asignaturas y materiales trabajar en cada oportunidad) y se habilita el espacio para que sean los estudiantes tutorados quienes toman la voz y protagonizan las actividades. En base a estos acuerdos y a dinámicas de trabajo claras, la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus conocimientos previos y sus formas de aprendizaje no constituye una desventaja sino una fortaleza que enriquece el proceso del grupo: los saberes y prácticas de los otros se constituyen en mediadores que permiten la toma de conciencia sobre el proceso propio. De todo ello da cuenta la entrada que sigue:

Hoy se habló sobre el examen de Introducción que rinden el lunes, se debatieron algunos conceptos y se trabajó en la lectura de preguntas y respuestas de los trabajos que habían realizado en base a la interpretación de los textos de la materia. Fue un encuen-

tro dinámico de 1:45 hs, con la participación de todos los presentes, que fortaleció el proceso de estudio que estaba realizando cada uno de manera individual. (Publicado en el Foro en agosto de 2021)

A pesar de que los tutorados ponderan en primer lugar los aportes más explícitamente ligados a las instancias de cursado y acreditación de los aprendizajes, el proceso de inmersión en la cultura disciplinar difícilmente pueda completarse sin la construcción de una autorrepresentación plena de los estudiantes como estudiantes universitarios. A pesar de las condiciones adversas para la participación en diversas instancias de la vida institucional que supuso la situación de emergencia sanitaria, se advierten también en los registros sobre la experiencia relatada los esfuerzos para generar posibilidades que permitieran a los estudiantes identificarse como parte de la Universidad, de la Facultad y del Departamento de Geografía, entre las que se contaron charlas, talleres y la difusión de diversas informaciones de interés institucional.

En ese sentido, valoramos que la tutoría no sólo contribuyó al fortalecimiento de la cultura académica sino también a la adaptación a otros aspectos y actividades inherentes a la cultura universitaria. Los encuentros dieron la oportunidad de generar distintos acercamientos: de los estudiantes entre sí como grupo, con estudiantes de distintos cursos y con el cuerpo de autoridades departamentales. La tutoría permitió evacuar inquietudes que animaron a los estudiantes de primer año a participar en forma activa como parte del claustro estudiantil, por ejemplo, en la Comisión Curricular y las Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas, y a impulsar iniciativas de proyectos de Prácticas Socio-comunitarias a desarrollarse en los años siguientes. La posibilidad de responder a las consultas que surgieron en los estudiantes en torno a estas instancias les permitió reconocer la función que cada una ellas cumple directa o indirectamente en la formación integral del estudiante universitario.

Reflexiones finales: las tutorías entre pares como complemento del currículum

En palabras de los estudiantes, el apoyo brindado en el marco del proyecto de tutorías entre pares contribuyó a que pudieran “adaptarse en este contexto virtual” y sentirse “acompañados en el cursado de las materias del primer año de la uni” (A., agosto de 2021). Según evaluamos conjuntamente los actores involucrados en el proceso relatado, el compromiso mutuo, los vínculos sostenidos y la contextualización de la propuesta de trabajo dada la experiencia propia de la tutora como estudiante de las mismas carreras colaboraron en la generación de un espacio favorecedor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Más allá de los resultados académicos satisfactorios que los tutorados pudieron alcanzar en las asignaturas, las diversas actividades desarrolladas en el marco de los encuentros de tutorías parecen haber alentado la consolidación de su propia representación como estudiantes universitarios y la conformación de grupos, prácticas y ritmos de estudio que trascendieron el espacio.

A la luz de la experiencia relatada, las tutorías aparecen como un espacio en el que los estudiantes pueden canalizar sus dudas e inquietudes y construyen respuestas a aquellas cuestiones que, muchas veces, se consideran aprendidas en instancias previas al ingreso universitario o resultan relegadas en las prácticas de enseñanza, desde los temores en relación con las propias posibilidades de aprendizaje hasta ciertas nociones, saberes y estrategias cuya apropiación queda implícita en el currículum. De allí, la potencialidad que reviste la implementación de dispositivos de acompañamiento tutorial entre pares a las trayectorias educativas de los estudiantes como complemento del currículum: asentado en un intercambio dialógico entre estudiantes de trayectorias diversas que enriquece los procesos individuales, el espacio tiene un carácter netamente democratizador. La información que se produce

en el espacio de tutorías acerca de cómo aprenden los estudiantes, de los desafíos que enfrentan y de cómo reciben las propuestas de trabajo y les atribuyen sentido puede constituirse en un insumo que enriquezca la planificación de los procesos de enseñanza y los procesos de revisión curricular. Esas potencialidades, como se desprende de la experiencia relatada, sólo pueden ser aprovechadas en la medida en que se produzcan un reconocimiento institucional y un trabajo articulado entre tutores, equipos docentes y autoridades. En un contexto adverso, este fue uno de los logros centrales que sostuvieron el desarrollo de la experiencia relatada y permitieron que rinda sus frutos.

Referencias bibliográficas

- 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. En *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. N°49/8, julio de 2009.
- Capelari, M. (2015). “La tutoría en la educación superior actual: problemas, tensiones y posibilidades generadas en distintos contextos”. En *Revista Tutorías en Educación Superior*, GITBA. ISSN 2347-0992. Vol. 2, Diciembre de 2015, 41-56.
- Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.
- Collazo, M., Hernández, O., & Seoane, M. (2014). “La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología - UDELAR”. *Odontoestomatología*, 16 (23), 54-66.
- Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría Académica (2020). Proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH”.
- Mollis, M. (2019). “Tendencias universitarias argentinas (2003-2015)”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. Vol. 35, N°75, 31-59.
- Mosca, A.; Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/tutor%0c3%0ada-entre-pares.pdf>.
- Santiviago, Carina (comp.) (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Sola Villazón, A. y De Pauw, C. (2006). “El ingreso de sectores subalternos a la universidad o de cómo construir espacios de igualdad educativa”. Trabajo presentado en el Encuentro: *Educación y Pobreza: alumnos, docentes e institución*. REDUC.

Documentos consultados

- Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría de Planificación Institucional de la Facultad (2022). “Informe sobre situación educativa y expectativas futuras de los estudiantes en tiempos de pandemia. FCH 2020/2021”.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución CS N°135 (2016). *Plan Estratégico Institucional*.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Área de Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales (2020). “La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID19. La mirada de los estudiantes de la UNRC”.

Trabajando los géneros discursivos más representativos en las Carreras de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

María Daniela Gomez¹, Leticia García² y María Cecilia Provensal³

Resumen

Se plantea como objetivo desarrollar acciones de formación e innovación que atiendan al fortalecimiento de procesos de alfabetización académica de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNRC (desde tercer año hasta quinto año). Como objetivos específicos se plantean articular y graduar la complejidad en la elaboración de informes, identificar y profundizar el abordaje de escritura de proyectos u otras prácticas de escritura profesional a lo largo de las carreras. Los géneros discursivos que se trabajaron fueron informes y proyectos. Se organizaron dos talleres, participando ocho asignaturas de las carreras, y en donde cada docente presentó qué género se trabaja en la asignatura, cómo se implementa y cómo se evalúa. A partir de esto, surgió que el principal desafío era pensar en la progresión y gradualidad en el aprendizaje de los informes y/o proyectos, coordinando entre asignaturas próximas. La propuesta se basó en mostrar la diversidad de informes

1 María Daniela Gomez. Dra. en Ciencias Biológicas, Jefe de Trabajos Prácticos-Investigadora Adjunta CONICET, Grupo de Investigación en Ecología Poblacional y Comportamental, UNRC, dgomez@exa.unrc.edu.ar

2 Leticia García. Dra. en Ciencias de la Educación, Prof Titular UNC e Investigadora Adjunta CONICET. leticia.garcia@unc.edu.ar

3 María Cecilia Provensal. Dra. en Ciencias Biológicas, Prof Titular, Grupo de Investigación en Ecología Poblacional y Comportamental, UNRC, cprovensal@exa.unrc.edu.ar

que existen, y dar una gradualidad a las actividades solicitadas. Para cada asignatura se acordó el tipo de informe a trabajar durante el cursado, actividades para el seguimiento, plazos y formato de presentación y evaluación. Los docentes trabajaron las consignas a solicitar para lograr la articulación entre las asignaturas de manera consensuada. Se están ejecutando las acciones acordadas restando realizar su evaluación. Se resalta el compromiso de los equipos docentes de la necesidad de priorizar un tipo de género a trabajar y de articular con otras asignaturas para lograr la progresión y gradualidad en el aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización académica – Informes – Proyectos – Profesorado - Licenciatura

Abstract

The aim of this work is to develop training and innovation actions to strengthen academic literacy processes in the UNRC's Bachelor's and Professor's degrees in Biological Sciences (from the third year to the fifth year). The specific objectives are: to articulate and graduate the complexity in the elaboration of reports, and to identify and deepen the approach to writing projects or other professional writing practices throughout the careers. The discursive genres worked on were reports and projects. Two workshops were organised, in which eight subjects from the degree courses took part, and in which each teacher presented the genre worked on in the subject, how it is implemented and how it is evaluated. From this, it emerged that the main challenge was to think about progression and gradualness in the learning of reports and/or projects, coordinating between related subjects. The proposal was based on showing the diversity of reports that exist and giving a gradual approach to the activities requested. For each subject, the type of report to be worked during the course, follow-up activities, deadlines and presentation and assessment format were agreed upon. The teachers worked on the instructions to be requested to achieve the articulation between the subjects in a consensual manner. The agreed actions are being carried out, pending their evaluation. The commitment of the teaching teams to the need to prioritise a type of genre to be worked on and to coordinate with other subjects to achieve progression and gradual learning.

Keywords: Academic literacy – Reports - Projects - Bachelor degree - Professor degree

Introducción

Entre los puntos consensuados por las investigaciones sobre el aprendizaje en la Educación Superior está el reconocimiento de que el ingreso a la universidad implica una redefinición de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Pero el problema no termina allí, sino que se identifica una necesidad cada vez mayor de prestar atención a los años posteriores hasta la graduación. Hoy se define al egreso como una instancia clave que también merece acompañamiento institucional, en vistas a la apropiación de determinadas prácticas de lectura y escritura profesional (Bazerman et al., 2016).

Existe una preocupación generalizada en los docentes por las dificultades que los estudiantes presentan en la apropiación significativa de las habilidades y saberes que involucra la escritura de géneros académicos. Al respecto, Carlino (2005) plantea que es necesario reinterpretar las deficiencias que se atribuyen a los estudiantes universitarios, ya que los desafíos que enfrentan en relación a la lectura y la escritura no se deben a una carencia, sino que al ingresar a este contexto se enfrentan a formas de leer y a culturas escritas propias de las disciplinas que no son familiares para ellos.

En este contexto, entendemos a la “alfabetización académica” como el proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2013) y las acciones que se deben implementar a nivel institucional y didáctico para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas. Desde esta perspectiva reconocemos que cada profesión presenta culturas escritas idiosincráticas que se materializan en determinados géneros discursivos de los cuales nuestros estudiantes necesitan apropiarse progresivamente. Bajtín (1970) define a los géneros discursivos como una serie estable de enunciados del lenguaje que son agrupados porque tienen ciertas similitudes en su contenido temático, en su estilo verbal y en su estructura y composición. Al practicar constantemente las convenciones discursivas en sus disciplinas, los estudiantes podrán comunicarse de forma adecuada en el contexto académico y/o laboral. Además, al desarrollar competencias de lectura y escritura, los individuos pueden tener una mayor participación en la sociedad, situándose como ciudadanos activos y críticos (Ramírez Osorio y López-Gil, 2018).

En el movimiento Escritura a través del currículo, en general, se identifican dos grandes propósitos de la escritura en la universidad: escribir para aprender y escribir para comunicar. Estos propósitos se diferencian claramente en dos abordajes complementarios: escritura para aprender y escritura en las disciplinas (McLeod, 1992). En el segundo abordaje se supone que las prácticas de conocimiento y las prácticas discursivas son inseparables y se centra en la función de comunicación de las ideas, ayudando a los estudiantes a introducirse o a practicar los formatos textuales propios de sus áreas de conocimiento, por ejemplo, escribir un informe técnico, un proyecto, un artículo científico o partes de él. Para asignar este tipo de tareas de escritura, es importante considerar las características de los estudiantes, las experiencias previas de escritura, los conocimientos sobre el tema y las demandas comunicativas propias de la disciplina o del campo profesional. Cuando los contenidos carecen de articulación con el mundo profesional, se produce un distanciamiento entre los estudiantes y las tareas de escritura, las cuales pueden no ser significativas para ellos. Un desafío será que los estudiantes no vean a las tareas de escritura como ejercicios escolares, sino como oportunidades para una reflexión profesional, entendiendo que la escritura es parte del desarrollo de compromisos e identidades profesionales (Bazerman et al., 2016).

A partir de un Proyecto sobre Escritura y Lectura (PELPA) se comienza a trabajar en una propuesta de enseñanza hasta el momento no implementada en las carreras de Biología. Así, desde las Comisiones curriculares permanentes (CCP) de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas, a fin de obtener información respecto a cuáles son las prácticas de oralidad, lectura y escritura que se priorizan en dichas carreras y qué materiales se leen y escriben a lo largo del cursado de las mismas, es que se elaboró una encuesta destinada a los docentes. Del análisis de las mismas surgió que: 1) Las prácticas de escritura que predominan (respuestas a cuestionarios, parciales) están vinculadas a un objetivo de evaluación o control de lo aprendido o comprendido; 2) Las prácticas de escritura profesional se focalizan sobre informes de campo o de laboratorio. Por otro lado, no se advierte énfasis en los procesos implicados en la escritura de artículos científicos u otras prácticas de escritura profesional como informes de prácticas profesionales, proyectos y trabajos integradores; 3) Los docentes parecen priorizar procesos complejos vinculados a la escritura (justificar, argumentar, explicar), siendo las ayudas principales por parte de los docentes ofrecer pautas claras y criterios de evaluación, y en la mayoría de los casos esto es expresado de manera oral; 4) Las prácticas de escritura para participar y comprometerse no son tan frecuentes, las cuales serían de gran importancia para promover la argumentación y la justificación que se espera que desarrollen los estudiantes.

También de encuestas realizadas a los estudiantes de las carreras se reflejan aquellas dificultades que los mismos manifiestan en relación al aprendizaje en las habilidades mencionadas anteriormen-

te. Además, los estudiantes manifiestan presentar dificultades al momento de tener que producir los géneros discursivos propios de la disciplina y del ejercicio profesional.

Pensar en las dificultades para la comprensión de textos y la producción escrita que se observan en nuestros estudiantes nos conduce a pensar no sólo en la lectura y la escritura como procesos indispensables para el aprendizaje, sino en que las habilidades lingüísticas se vuelven centrales en la universidad en general y en las carreras de ciencias en particular (García, 2011). Además, es importante considerar que el lenguaje científico posee características determinadas: es preciso, riguroso, formal, impersonal, con un alto grado de abstracción y requiere el dominio de géneros discursivos particulares (Halliday, 1993). Por otro lado, los estudiantes necesitan desarrollar un sentido de responsabilidad y confianza en sus elecciones que les permita fundamentar sus posiciones de manera clara y firme. Necesitan entender qué significa la autoría profesional y cómo pueden ponerla en práctica (Bazerman et al., 2016). Para que esto ocurra los docentes deberíamos ser capaces de construir instrumentos que orienten la lectura y escritura de manera que progresivamente los estudiantes consigan sintetizar mayor cantidad de materiales, formular problemas complejos, manejar mayor información y desarrollar argumentos más profundos. Además, es importante considerar la integración de las nuevas tecnologías en las aulas, que nos permiten el acceso a más documentos y más actualizados, con incorporación de elementos multimedia, que nos proporciona una manera distinta de construir conocimiento, pero que también presupone otro tipo de formación.

Objetivos

En función a la planteado anteriormente, el objetivo general propuesto fue desarrollar, desde una perspectiva colaborativa, práctica y reflexiva, acciones de formación e innovación que atiendan al fortalecimiento de procesos de alfabetización académica y profesional en las asignaturas de tercero y últimos años de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas. Para ello, los objetivos específicos fueron: 1) articular y graduar la complejidad en la elaboración de informes a lo largo de las carreras; y 2) identificar y profundizar el abordaje de escritura de proyectos u otras prácticas de escritura profesional en los últimos años de las carreras.

Metodología

En función de los objetivos planteados se seleccionaron dos ejes para trabajar. El primer eje apunta a una transición entre el escribir para aprender hasta llegar a escribir de acuerdo a las demandas comunicativas propias de la disciplina o del campo profesional. El segundo eje incluye el abordaje de la escritura en las disciplinas. Los géneros discursivos que se trabajaron para cumplir con los ejes propuestos fueron informes (de laboratorio, de campo) de manera transversal y gradual a lo largo de las carreras y proyectos e informes técnicos en asignaturas de cuarto y quinto año. Esto último es fundamental para que el estudiante logre acercarse a la actividad profesional. Por ello es importante que durante los dos últimos años los estudiantes tengan la práctica concreta de dichas producciones, dado que ya cuentan con prácticas anteriores de escritura y lectura, de contenidos propios de la disciplina y de la madurez necesaria para desarrollar dichas actividades.

Un informe es el texto a través del cual se da cuenta de los avances realizados y resultados obtenidos en una actividad particular. En el contexto académico circulan diferentes tipos de informes, entre ellos de laboratorio y campo. Aunque cada uno tiene características específicas, todos deben ceñirse a la realidad de los hechos, expresando las ideas de la manera más objetiva posible. En el informe predomina el modo de organización expositivo, en el que se presenta información de forma clara y precisa, se describen propósitos, actividades, procedimientos y resultados de una labor

operativa o investigativa terminada o en curso (Harvey y Muñoz, 2006). El informe permite a los docentes por un lado, conocer cómo los estudiantes desarrollaron una actividad y qué resultados obtuvieron, y así determinar si los procedimientos se llevaron a cabo de manera adecuada; por otro lado, les ayuda a identificar si los estudiantes entendieron la información y cómo la organizaron. Esto con el objetivo de evitar la producción de informes meramente reproductivos (García, 2011).

Para llevar adelante lo propuesto se organizaron dos talleres, en los que participaron docentes y colaboradores (incluido ayudantes alumnos) de ocho asignaturas de las carreras para trabajar una propuesta conjunta en la cual se fomente la concreción de una escritura más coherente y argumentativa, a partir de escrituras más informales y provisionales que vienen realizando en los primeros años. Así, cada docente presentó qué género se trabaja en la asignatura, cómo se implementa y cómo se evalúa. Como una primera apreciación, se observó una impronta teórica-metodológica en todas las propuestas de las asignaturas. Luego de analizar y reflexionar lo que cada asignatura planteó, surgió que el principal desafío era pensar en la progresión y gradualidad en el aprendizaje de los informes y/o proyectos, coordinando entre asignaturas próximas. La propuesta a trabajar se basó en mostrar la diversidad de informes que existen, y dar una gradualidad a las actividades solicitadas para la elaboración de los diferentes tipos de informes. La participación de los estudiantes en los talleres fue enriquecedora, dado que plantearon dificultades en cuanto a cantidad de actividades requeridas por parte de las diferentes asignaturas que comparten un mismo cuatrimestre, y el tiempo que las mismas conllevan para poder realizarlas. De esta manera, para cada asignatura se acordó el tipo de informe y/o sección a trabajar durante el cursado, actividades para el seguimiento del proceso, plazos y formato de presentación y evaluación, con la intención de incluir los desafíos de alfabetización académica discutidos durante el proceso. Los docentes trabajaron las consignas que solicitaron en cada momento para lograr la articulación entre las asignaturas de manera consensuada.

Resultados

En relación a los diferentes géneros discursivos seleccionados, la asignatura Biología Animal II ubicada en el primer cuatrimestre de tercer año (Licenciatura), trabajó una sección de informe de laboratorio correspondiente a un práctico particular donde luego de realizar la experimentación y obtener los datos, los estudiantes debían completar un informe escrito grupal. Dicho informe tenía ya redactado un breve marco teórico, los objetivos, las predicciones y la metodología. La actividad de escritura para el estudiante era la redacción de los resultados obtenidos, poniendo énfasis en la forma de expresar el resultado según el tipo de dato que se obtiene (gráficos y tablas), y las dificultades encontradas durante el desarrollo del práctico. En la asignatura Teorías de Evolución ubicada en segundo cuatrimestre de tercer o primer cuatrimestre de cuarto año (para Profesorado y Licenciatura, respectivamente), el género discursivo a trabajar también fue sección de informe, incluyendo no sólo la sección de resultados, sino también la discusión de dos trabajos prácticos en laboratorios de informática. De los dos informes solicitados, el primero fue grupal y el segundo individual. Se realizaron los ejercicios en computadora y se realizó una interpretación de los resultados (figuras) obtenidos de forma oral y conjunta para hacer un cierre conceptual de la actividad. Los estudiantes necesitaron al menos una devolución con correcciones para finalmente lograr un informe que cumpliera con los requisitos solicitados. En estas dos asignaturas las actividades tuvieron una evaluación formativa. En la asignatura Metodología de la Investigación ubicada en el primer cuatrimestre de cuarto año de la Licenciatura (y asignatura optativa para Profesorado), se trabajó en dos géneros: sección de informes con redacción sólo de resultados, incluyendo actividades de interpretación de tablas y gráficos; y por otro lado, desde la segunda mitad del dictado hasta el final, el género de Idea-Proyecto. El mismo consta de redactar: a) Introducción, que incluye antecedentes, marco teórico, problema, hipótesis y objetivos y b) Materiales y Métodos: donde sólo se solicitaba

la presentación del esquema del diseño. Esta última actividad fue individual y tuvo una evaluación de acreditación, ya que en el examen final, los estudiantes deben defender lo presentado. En la asignatura Entomología ubicada en el primer cuatrimestre de cuarto año de la Licenciatura, el género propuesto para trabajar fue el poster, con una instancia grupal, de discusión en la selección de las temáticas o problemáticas ambientales que predominan en nuestra región, para seleccionar las preguntas de investigación específicas vinculadas a la entomología que les gustaría responder. En función a ello debían seleccionar el diseño que realizarían para abordar esas preguntas, posteriormente la ejecución del diseño y muestreo acorde a las preguntas de investigación, realización de análisis y gráficos en clase. Posteriormente se les entregó a los estudiantes los lineamientos a tener en cuenta para la realización de los pósteres. La asignatura también considera esta actividad como acreditación para el examen final, donde los estudiantes deben realizar la presentación y defensa oral de los pósteres. En las asignaturas Antropología y Evolución Humana (de segundo cuatrimestre de cuarto año de la Licenciatura) y Antropología Biológica (de primer cuatrimestre de tercer año del Profesorado), los géneros a trabajar fueron: la escritura de ensayos en donde el estudiante debe plasmar su punto de vista acerca de la temática abordada, a partir de la lectura de un artículo; y la redacción de un informe técnico de un trabajo práctico para a partir de un cuestionario guía en la primera asignatura. En estas asignaturas los informes fueron individuales y la evaluación formativa. En la asignatura Ecología y Conservación (segundo cuatrimestre de cuarto año de la Licenciatura) los géneros a trabajar, de manera grupal, fueron: informe de campo e informe técnico. El informe técnico, además está referido a la práctica final para resolver alguna problemática ambiental a través de la aplicación de los conceptos impartidos en la asignatura y la utilización de conocimientos adquiridos a lo largo del cursado de la carrera, con correcciones que se realizaron en una discusión plenaria de todo el grupo de estudiantes, para rehacer los puntos no resueltos. En todas las instancias se brindaron a los estudiantes consultas, orientación y sugerencias. Posterior a las devoluciones y correcciones se expusieron los informes oralmente frente a docentes y pares. En la asignatura Manejo de poblaciones animales (segundo cuatrimestre de quinto año de la Licenciatura), se trabajó el género discursivo proyecto técnico. Para llevar adelante la propuesta, al inicio de las clases se ejemplificó la actividad a través de una consigna con planteo de una situación real relacionada con el manejo de poblaciones animales, acompañada de un documento y guía de preguntas para responder. Posteriormente se asignan situaciones problemáticas reales diferentes (de conservación, uso sustentable y de control) para trabajar en grupos, con la consigna donde se solicitaba la elaboración del proyecto escrito teniendo en cuenta las siguientes de introducción, materiales y métodos, resultados esperados y presupuesto. Para su implementación, los estudiantes debían realizar consultas con docentes de la asignatura u otros que estén en el tema específico. Las correcciones se realizaron por escrito con idas y vueltas hasta que los estudiantes lograron comunicar lo realizado con el lenguaje apropiado. La presentación del proyecto final y defensa oral se realizó en clase ante los pares y docentes. Ambas instancias, presentación escrita y oral, constituyeron el tercer parcial de la asignatura (evaluación de acreditación). Cabe mencionar que en todas las asignaturas las entregas de los escritos tuvieron varias instancias de correcciones con devoluciones posteriores hasta alcanzar el producto (informe, proyecto, ensayo) final. Actualmente en varias asignaturas se están ejecutando las acciones acordadas restando realizar la evaluación de las mismas. Sin embargo, para aquellas asignaturas que ya cerraron los resultados de las encuestas señalan que los estudiantes valoran positivamente estas actividades y consideran que son útiles para fortalecer las bases de escritura académica disciplinar.

Conclusiones

Se pueden señalar como fortalezas de este trabajo, el compromiso y convicción por parte de los docentes de las asignaturas, de la necesidad de priorizar un tipo de género para trabajar y de articular

con otras asignaturas para lograr la progresión y gradualidad en el aprendizaje; la vuelta a la presencialidad que favoreció ampliamente la implementación de la propuesta de cada asignatura, como así también la participación de los docentes en talleres con encuentros presenciales. Es de destacar además que en este trabajo se contó con el permanente asesoramiento de un experto en el área. Una de las asignaturas no pudo implementar la propuesta completamente debido a que la misma no fue dictada por razones contextuales de pandemia ajenas al proyecto. Sin embargo, lleva a cabo la propuesta con la presentación del género seleccionado (poster) en los exámenes finales. Además, todavía resta la evaluación final de la implementación de las actividades que están siendo llevadas a cabo en las diferentes asignaturas que participan y se dictan en el segundo cuatrimestre. Sólo hay resultados parciales de las asignaturas que se dictaron en el primer cuatrimestre de este año, y de una específica (Manejo de Poblaciones animales) que se dictó en el segundo cuatrimestre del año anterior (2021), que si bien ya venían trabajando el género discursivo, lo implementó teniendo en cuenta las consideraciones enmarcadas en este trabajo.

Además, es importante destacar que la continuidad de las actividades propuestas por estas asignaturas y la implementación en otras asignaturas, se verá concretado en la inclusión del eje transversal de alfabetización académica en los nuevos planes de estudio de ambas carreras que están en proceso de elaboración.

Referencia bibliográficas

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículo: una guía de referencia*; editado por Federico Navarro. - 1a ed. -Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital.
- Bajtín, M. (1970). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización Académica Diez Años Después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- García, L. (2011). *Algunas ideas para repensar los procesos de lectura y escritura en las clases de Biología*. *Boletín Biológica*, 21, 4-6.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). *El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos*. *Estudios Filológicos*. 41, 95-114.
- McLeod, S. (1992). *WAC: An introduction*. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ramírez Osorio, L.S. y López-Gil, K. S. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.

Formación y Práctica Profesional Docente: Pensando en una Cultura Colaborativa en la Facultad de Ciencias Humanas

Isabel Maria Gualtieri¹, María Inés Valsecchi², Mónica Lucía Cúrtolo³, Silvina Claudia Oste⁴ y Romina Andrea Basualdo⁵

Resumen

El trabajo que aquí se presenta se enmarca en el Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora Institucional (PIIMEI) promovido desde la UNRC para consolidar una cultura colaborativa de trabajo por medio del desarrollo de acciones entre docentes de distintas cátedras y departamentos,

1 Isabel Maria Gualtieri. Prof en Geografía. Prof Asociada Semi-Exclusiva en Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Geografía. UNRC. isagualtieri@hotmail.com

2 María Inés Valsecchi. Prof Superior de Inglés. Prof Asociada Exclusiva en Práctica Profesional Docente II. Dpto de Lenguas. UNRC. mvalsecchi@hum.unrc.edu.ar

3 Mónica Lucía Cúrtolo. Prof y Lic en Lengua y Literatura. Mgter. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Profesora Asociada Exclusiva en Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en Didáctica e Instituciones Educativas. UNRC. monicacurtolo@hotmail.com

4 Silvina Claudia Oste. Prof y Lic en Educación Física -Adjunta semi exclusiva. Responsable Módulo IV: Práctica Profesional Docente II- Departamento de Educación Física. UNRC silvinaoste@gmail.com

5 Romina Andrea Basualdo. Prof en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Ayudante de Primera semi exclusiva en Práctica Docente Aula Institución con afectación a Derecho Privado I y Taller de Problematicación de la Práctica Docente. UNRC. rbasulado@hum.unrc.edu.ar

como así también por medio de avances en estudios y propuestas integradoras. Los objetivos generales del proyecto consistieron en integrar los diferentes equipos docentes de cátedras de prácticas, debatir problemáticas en común y definir lineamientos que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes respetando las particularidades de cada carrera. Durante dos períodos, 2013-2015 y 2015-2018, las acciones se plasmaron en un relevamiento y estado de situación de las ocho cátedras de PPD de la facultad, en la actualización del reglamento de prácticas profesionales docentes y en la generación de instancias de formación en temáticas emergentes y de vacancia en los planes de estudio para contribuir a la formación de los futuros profesionales docentes. Asimismo, trabajamos en torno a los temas centrales de toda Práctica Profesional Docente. Actualmente, el equipo se encuentra consolidado y planifica acciones mancomunadas en pos de atender las nuevas demandas que el campo disciplinar exige. En esta presentación describimos la experiencia de trabajo entre los docentes de Práctica Profesional Docente durante dos períodos de trabajo conjunto, presentamos algunos resultados de las actividades desarrolladas y delineamos algunas acciones a futuro con el objetivo de fortalecer la red conformada por los equipos de cátedra de Práctica Profesional Docente en la Facultad de Ciencias Humanas.

Palabras clave: Formación docente - Prácticas profesionales docentes - Trabajo interdisciplinario

Abstract

This work is part of the Innovation and Research Project for Institutional Improvement (PIIMEI) which was promoted by UNRC with the aim of consolidating a collaborative work culture through the development of actions between teachers from different Chairs and Departments, as well as through advances in research. The general objectives of the project were integrating the different teaching teams of the Practicum courses, discussing common problems and defining guidelines that would allow the development of professional teaching practices respecting the particularities of each course of studies. During two periods, 2013-2015 and 2015-2018, the actions comprised the design and analysis of a semi structured survey administered to the eight chairs of Practicum courses at the School of Humanities, the update of the regulations of the professional teaching practices and the generation of training instances in emerging topics and vacancies in the study plans in order to contribute to our students' professional training. Currently, the team is consolidated and plans joint actions in order to meet the new demands that the disciplinary field requires. In this presentation, we describe the work experience carried out among the teachers of Practicum courses during two periods of joint work, we present some results of the activities carried out, and we outline some future actions with the aim of strengthening the network created among the teachers of Practicum courses in the School of Humanities at UNRC.

Keywords: Teacher training- Teaching professional practice- Interdisciplinary work

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. Desde este marco, se reunieron los docentes responsables de la asignatura 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 opiniones, consensuar ideas, entre otras posibilidades. Surgió la necesidad de conocer desde qué paradigmas se entendían las prácticas docentes de la Facultad, así como también, reconsiderar y repensar las reglamentaciones existentes y las propuestas de trabajo de cada cátedra y sus modos de implementación.

En el año 2015, una nueva convocatoria dio continuidad al Proyecto PIIMEI 2013 y permitió profundizar el trabajo ya iniciado. Se afianzó el tratamiento de la información y estado de situación de las cátedras de PPD de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, 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.

En la actualidad, 2022, los equipos de cátedra de Práctica Profesional Docente de nueve profesores de la Facultad de Ciencias Humanas hemos planteado la continuidad del trabajo colaborativo iniciado en 2013, a fin proyectar acciones mancomunadas en pos de atender a las nuevas demandas que el campo disciplinar exige para el nuevo ejercicio del rol profesional docente.

En este trabajo, se describe la experiencia de trabajo realizado entre los docentes de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas durante dos períodos de trabajo conjunto y se presentan algunos resultados de las actividades desarrolladas. También se plantean algunas acciones a futuro con el objetivo de fortalecer la red conformada por los equipos de cátedra de ocho Departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas.

Primera Etapa de Trabajo Colaborativo: años 2013- 2015

Durante la primera etapa del trabajo conjunto entre y con los equipos de cátedra de Práctica Profesional Docente de ocho Departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas -*Geografía, Historia, Letras, Lenguas, Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Física, y Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales* - nos planteamos el objetivo de debatir problemáticas en común y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes con una misma dirección, aunque respetando las particularidades de cada carrera.

Si bien los miembros de cátedra de Práctica Profesional Docente formábamos parte de una misma facultad y trabajábamos en un mismo campo disciplinar, no había surgido la oportunidad de compartir espacios de trabajo o discusión sobre temáticas afines a las prácticas docentes. Sucedió que cada equipo de cátedra se concentraba en sus propias problemáticas, desconociendo que éstas eran, en muchos casos, comunes a otros equipos docentes. Algunas de las inquietudes compartidas fueron los modos de gestionar los protocolos y convenios con las instituciones educativas, los roles a asignar a los docentes co-formadores, las dinámicas y modos de trabajo de las parejas pedagógicas, las acciones institucionales a realizar para gestionar cobertura de seguro en caso de accidente para docentes y estudiantes practicantes, entre muchas otras temáticas.

Modificación del Reglamento de Prácticas Profesionales Docentes de la Facultad de Ciencias Humanas

Un primer objetivo planteado en 2013 fue el de repensar las normativas existentes en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en relación con las Prácticas Profesionales Docentes en cada Departamento y las normativas ministeriales de la Provincia de Córdoba. Para ello, un grupo inicial de trabajo, conformado por 16 docentes pertenecientes a los

distintos equipos de cátedra de *Práctica Profesional Docente* de la Facultad relevó el estado de situación de las Prácticas Docentes de las carreras de la Facultad y propuso una actualización del marco organizativo. Para la concreción del objetivo, se realizó un análisis de los distintos documentos que enmarcaban las Prácticas Profesionales Docentes en la Facultad con los objetivos de identificar el estado de vigencia de las diferentes reglamentaciones de la Facultad y de la Universidad, y de actualizar y compatibilizar las normativas de Práctica a nivel Provincial y Nacional. En primer lugar, se gestionaron reuniones con el Secretario de Gestión y Relaciones Institucionales de la Facultad, Prof. Fabio Dandrea, a fin de informar sobre las contradicciones identificadas entre las normativas de prácticas docentes emanadas de la UNRC y las del gobierno de la Provincia de Córdoba. Una vez en conocimiento de dichas inconsistencias regulatorias, se procedió a consultar al Área de Jurídicas de la UNRC para conocer su visión sobre las posibilidades de generar algún cambio o modificación en las normativas vigentes. A tal fin, se elevó una nota que contemplaba los aspectos de conflicto encontrados y las modificaciones sugeridas a la Resolución Provincial 093/11. Tras la consulta, se obtuvo la aprobación del Área de Jurídicas de la Universidad, hecho que abrió la posibilidad de gestionar una audiencia con el Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba para avanzar en los cambios que se necesitaban incluir en la Resolución Ministerial Provincial.

También el grupo de trabajo planteó la necesidad de actualizar el Reglamento de Prácticas Docentes de la Facultad, Res. C. D. N° 076/04, para que concordase con los lineamientos de la Resolución Provincial 093/2011, normativa vigente en los diferentes niveles y modalidades educativas donde nuestros alumnos realizaban sus instancias de práctica docente. La modificación del reglamento de PPD de la Facultad se plasmó finalmente en una nueva normativa, la Res. C. D. N° 354/16 que incluyó modificaciones totales y/o parciales en los siguientes aspectos: a) cambio en el régimen de condicionalidad, b) justificación de las inasistencias de los estudiantes practicantes a sus ámbitos de práctica, c) desarrollo de las actividades inherentes a la PPD en un mismo año académico, d) requisitos para estudiantes practicantes que acrediten actividad docente al momento de realizar la práctica, f) incorporación de un nuevo apartado acerca de las funciones del Equipo de PPD de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y, g) certificación para el docente orientador o co-formador.

Indagación al Interior de cada Asignatura de Práctica Profesional Docente

Otra acción planteada de manera conjunta por los docentes de PPD fue la implementación de una estrategia metodológica de indagación al interior de los equipos de cátedra respecto a temáticas inherentes a las prácticas profesionales docentes. Los docentes participantes trabajaron colaborativamente elaborando y administrando un cuestionario semi-estructurado *ad hoc* con el fin de indagar acerca de los modos de trabajo de los equipos de cátedra al interior de cada asignatura. El cuestionario fue diseñado con preguntas abiertas a fin de permitir el registro de temas emergentes y fue creado en relación a cinco ejes: a) Las Prácticas: Reglamentación y 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. Para facilitar su administración, el cuestionario fue dividido en dos secciones, Parte A y Parte B, y fue administrado en dos momentos diferentes del año académico. Las respuestas obtenidas fueron analizadas 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 *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 (Landry, 1998, citado en Báez y Pérez de Tudela, 2009).

Revalorización del Rol del Docente Co-Formador

Una primera reflexión a partir de los resultados obtenidos en nuestra indagación dio cuenta de la necesidad de revalorizar y jerarquizar la figura del docente co-formador, a través de instancias de capacitación y de trabajo colaborativo entre los diversos actores involucrados (co-formadores, estudiantes practicantes y docentes de práctica). Ampliamente descrito en la bibliografía, el rol del docente co-formador juega un papel preponderante en el acompañamiento al estudiante practicante por ser el nexo entre el trabajo áulico universitario y el espacio curricular de práctica docente. El docente co-formador, tal como lo define Foresi (2009), “recibe practicantes y residentes en los grupos o clases que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza un seguimiento individualizado en la formación “en terreno” de los futuros docentes” (p. 223). Foresi describe al docente co-formador como un formador en terreno, con autonomía profesional, que realiza de manera voluntaria diferentes actividades con el fin último que el estudiante practicante aprenda el ejercicio profesional.

Entre las actividades que desempeña el docente co-formador se encuentran aquellas de generación de espacios de diálogo, acompañamiento en la construcción de la propuesta educativa, promoción de experiencias pedagógicas situadas y comunicación de saberes construidos. Bajo esta perspectiva, el rol del docente co-formador cobra sentido en la medida que pueda reunir dos características aparentemente contradictorias. Por un lado, que sea un docente “resistente” en el sentido de “no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana” y de poder romper con los “circuitos reproductivos”. Por otro lado, que sea un docente “permeable” para poder “dotar a los futuros docentes de esquemas didácticos propios para su desempeño en las aulas” (Terigi, 1995 en Diker y Terigi, 2005).

Los resultados de nuestra indagación al interior de la Facultad de Ciencias Humanas dieron cuenta que, si bien la mayoría de los equipos de cátedra mantenían comunicaciones informales con los docentes co-formadores, se advertían falencias en la generación de instancias de trabajo conjunto y sistemático con las instituciones educativas donde se insertan nuestros estudiantes practicantes. A partir de los datos obtenidos, consideramos necesario, a futuro, 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. Este proceso de diálogo y comunicación entre todos los actores involucrados en las instancias de práctica es un anhelo que deseamos poder construir de manera conjunta entre los equipos de cátedra de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas.

Acciones Desarrolladas entre 2015 y 2017

Otro resultado de la indagación realizada por este equipo de trabajo entre 2013 y 2015 dio cuenta de áreas de vacancia de temas sociales emergentes, y a su vez ausentes en los planes de estudio de las carreras de los Profesorados de la FCH. Por ejemplo, las temáticas de educación sexual integral, adicciones, bullying, no se encontraban, ni se encuentran en la actualidad, presentes en la currícula de los planes de estudio vigentes. Atentos a los cambios y a nuevos paradigmas reinantes, consideramos necesario ofrecer instancias de formación en estos temas no abordados en la formación inicial de los docentes en formación para que al momento de la incorporación de los estudiantes en los diferentes ámbitos laborales, dicha capacitación sea significativa y así puedan intervenir con fundados sustentos teóricos en las problemáticas que se les presenten. Como formadores de formadores, creemos necesaria la formación integral del futuro docente, en función de una autonomía ‘responsable’ y ‘transformadora’ (Celman, 1998) y con independencia intelectual (Pérez Gómez, 1997). Dado

de este modo, los docentes en formación podrán tomar sus decisiones de manera fundamentada en una sociedad siempre cambiante y podrán interactuar con las “nuevas generaciones con modos propios de pensar, sentir y actuar” (Pérez Gómez, 1997).

En este segundo periodo de trabajo conjunto entre los docentes de PPD de los profesorados de la Facultad, se organizaron Jornadas Talleres sobre temáticas emergentes que el Ministerio de Educación de la Provincia proponía a ser desarrolladas como contenidos en la Escuela Secundaria, y que no se encontraban incluidos en ningún plan de estudio de nuestros profesorados. Los temas propuestos para los talleres fueron “Adicciones”, “Educación Sexual integral” y “Herramientas Tecnológicas para la Enseñanza”.

Talleres de Formación y Capacitación para Estudiantes Practicantes

Talleres ESI

El taller de *Educación Sexual Integral* (ESI) estuvo a cargo de la Mgter. Analía Pereyra. La Educación Sexual Integral (ESI) forma parte de la política educativa y, como tal, debe ser abordada en todos los estadios formativos: Inicial, Primario, Medio y Superior, tanto de gestión estatal como privada, y en todas las modalidades. Desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se han llevado adelante espacios de capacitación en los diferentes niveles, además, está en proceso la incorporación de contenidos de Educación Sexual Integral en programas de cátedras, con la revisión de las propuestas de los nuevos planes de estudios de las carreras de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. No obstante, se considera preciso generar espacios de reflexión y formación referidos a la temática para los estudiantes de los profesorados actuales.

La propuesta de formación ofrecida por la Mgter. Pereyra tuvo por objetivos brindar herramientas conceptuales y recursos didácticos para el abordaje de situaciones referidas a la educación sexual integral en el ámbito escolar; profundizar el carácter pedagógico de las intervenciones en las escuelas, abordando situaciones conflictivas inherentes a la vida de las instituciones; propiciar una política de cuidado, estableciendo un vínculo democrático entre las personas adultas y los estudiantes, que fije límites claros y proteja a niñas, niños y jóvenes que sufren acciones de violencia o vean vulnerados sus derechos; y contribuir desde el ámbito educativo al fortalecimiento de los Sistemas de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y jóvenes conformados en cada jurisdicción, y de las redes locales que trabajan con el mismo objetivo, así como también el cuidado de los adultos que participan en la vida cotidiana de las escuelas. En el año 2021, se trabajó en torno a la *Propuesta de Talleres Extracurriculares de Acompañamiento a las Prácticas Docentes de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas en tiempos de virtualidad* (Res. C. D. 124/2021) y en el año 2022, se trabajó de manera presencial como jornada-taller (Res. C.D. 165/2022).

Los contenidos fueron abordados durante cuatro encuentros y organizados en módulos. Entre los más destacados, mencionamos: concepto de sexualidad, Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, articulación familia-escuela-comunidad, modelos de abordaje de la ESI, el rol docente en las instituciones educativas, la convivencia como eje de articulación con la afectividad, orientaciones para la intervención en situaciones escolares, salud, sexualidad y prevención, el cuerpo sexuado y la biología de la sexualidad, sexo y género, derechos sexuales y reproductivos, Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, cultura del patriarcado, modelo hétero-normativo, Ley 26.485 de prevención y erradicación de violencia hacia las Mujeres, diversidades culturales, Ley 26.743 de Identidad de Género, nuevas configuraciones familiares, nuevas masculinidades y estereotipos de género en las profesiones.

De los encuentros, participaron importante número de estudiantes que están cursando la Práctica Profesional Docente de los diferentes profesorados de la FCH y posterior a los encuentros, se realizaron trabajos de seguimiento al interior de las cátedras involucradas. Además, cabe aclarar que dado el número de inscriptos en el 2021, se decidió realizar el taller en dos cohortes.

Taller sobre Adicciones

Sobre la temática de *Adicciones*, se realizaron dos talleres extracurriculares que estuvieron a cargo del Lic. Francisco Pipino. La primera propuesta se denominó “Jornada de Capacitación en adicciones: Formándose para prevenir” (Res. CD N° 197/2016) y tuvo por objetivo el reconocimiento de la problemática de las adicciones en la Escuela. Se trabajó en torno a contenidos relativos a la detección de casos de adicción en el marco escolar y formas de procedimiento (atendiendo a las normativas vigentes de la Provincia de Córdoba). La segunda se tituló: “Prevención desde el ámbito educativo: Bases para promover nuevas estrategias” (Res. CD N° 531/2017). En esta segunda instancia de formación se trabajó sobre el objetivo de la identificación de estrategias de prevención, dándole a los estudiantes diferentes herramientas que hacen a la prevención en el ámbito educativo. Un alto número de estudiantes participaron de la propuesta quienes valoraron muy satisfactoriamente la capacitación ofrecida.

Taller sobre Herramientas Tecnológicas para la Enseñanza

La propuesta de TIC realizada durante el ciclo lectivo 2020 y 2021 estuvo a cargo de la Dra. Maria Carolina Orgnero Schiaffino y se denominó *Talleres Extracurriculares de acompañamiento a las Prácticas Docentes de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas en tiempos de virtualidad*. La capacitación tuvo por objetivo fomentar el pensamiento crítico y reflexivo para la toma de decisiones en el ámbito de la educación a través del uso de TIC. Se trabajó en torno a contenidos sobre la educación remota, análisis de clases sincrónicas, uso de Apps, secuencias didácticas, introducción a la ciudadanía digital, entre otros. Ambas instancias fueron aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (Res. N° 119/2020 y Res. N° 211/2021). Estudiantes de los últimos años de varios departamentos de la Facultad participaron de la propuesta.

En nuestro rol de formadores de formadores, creemos fundamental propiciar espacios de este tipo como ámbitos de aprendizajes que permitan abordar temáticas emergentes y propicien el enriquecimiento de la formación de los futuros profesionales. Esto a partir de la consideración de la demanda de los estudiantes, de las instituciones en las que los estudiantes practicantes se insertan laboralmente y de las necesidades que se expresan al interior de cada equipo de cátedra. Solo así se pueden brindar herramientas que faciliten los procesos de diseño y planificación de diferentes proyectos.

La formación de los estudiantes en temáticas de género, sexualidad y derechos, adicciones, y Tic no sólo aportan a su formación personal en una sociedad que así lo demanda, sino que también contribuyen en la labor docente en la que se enfrentarán a nuevos desafíos que requieren formación permanente y actualizada.

Acciones a Futuro

Consideramos que la continuidad del trabajo colaborativo de los docentes de PPD de todos los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas 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 son las encargadas de planificar los próximos planes de estudios.

Para lograr una consolidación y permanencia del grupo de trabajo de todas las prácticas profesionales docentes de la Facultad, se busca la creación de una figura institucional permanente que permita darle identidad propia a las actividades de PPD de la Facultad. A través, por ejemplo, de la creación de un Centro de Prácticas Docentes, se podrían socializar eventos académicos, organizar programas de formación para los docentes de práctica, discutir situaciones emergentes de la implementación de las PPD. También, permitiría la concreción de espacios curriculares comunes a todas las PPD de la Facultad en los cuales poder “curricularizar” ciertos contenidos ejes propuestos por el Ministerio de Educación, tales como “Educación Sexual Integral”, “Adaptaciones Curriculares”, “Adicciones”, convivencia, ambiente, derechos humanos, salud y calidad de vida, consumo y ciudadanía digital responsable, cooperación, asociativismo y solidaridad, entre muchos otros.

Además, en el marco de dar continuidad al trabajo que se viene desarrollando entre todos los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y pensando en construir algo tan complejo y tan esencial para la escuela como es la cultura colaborativa entre docentes y estudiantes, futuros profesionales en la educación, se propone trabajar desde la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario, cuyos pilares principales son un aprendizaje de calidad, una necesidad sentida por la comunidad y el verdadero protagonismo juvenil.

Desde este protagonismo de los estudiantes, es que se proponen actividades conjuntas que permitan desarrollar estrategias para la tarea colaborativa entre pares, brindando la posibilidad de construir un proyecto Socio-Comunitario (PSC) entre varias carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en donde se busque desarrollar acciones interdisciplinarias que le ayuden, en el marco de un apoyo escolar a niños de sectores vulnerables, aulas heterogéneas, entre otras a comprender la necesidad de entamar cada conocimiento disciplinar específico como parte de un todo.

Algunas consideraciones finales

Desde un inicio, el compromiso que asumió el grupo de docentes de asignaturas de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas fue el de crear un espacio institucional de trabajo colaborativo a fin de poder debatir problemáticas y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes con una misma intención aunque siempre respetando las particularidades de cada disciplina y carrera.

La reflexión continua del grupo permitió generar discusiones que enriquecieron a los docentes que participan en las PPD, y que muchas veces, sienten cierta incompreensión por parte del resto de los docentes de los departamentos, en el sentido que se deja, en ocasiones, la instancia de la formación docente exclusivamente a los docentes del área de formación. En este sentido, planteamos la necesidad de encontrar modos de socialización al interior de cada Departamento de la Facultad respecto a los logros alcanzados por este grupo de trabajo a fin de que se pueda revalorizar el espacio de las prácticas como espacio único para la integración y puesta en diálogo de la teoría y la práctica en contextos bien definidos, a la luz de la reflexión continua.

La creación de un espacio de reflexión y diálogo entre los integrantes de cátedras de PPD de la Facultad de Ciencias Humanas fortaleció cada espacio curricular en particular, tanto al interior

como al exterior de la institución universitaria. Se pudo constituir un espacio concreto de interacción entre los docentes de Práctica que nos permitió compartir dificultades y encontrar soluciones colectivas. Emprendimos un “aprendizaje colaborativo” y “activo” en una comunidad de trabajo “no competitiva”, en la cual todos los miembros del grupo colaboramos desinteresadamente “en la construcción del conocimiento y contribuimos al aprendizaje de todos” (Galindo González, 2012, p. s/d).

Las distintas miradas de los profesores de prácticas, que resultan de sus particulares objetos de estudio y también de sus propios trayectos de formación, generan diálogos, discusiones, debates, y con ellos reflexiones profundas que favorecen la construcción de conocimientos en el campo de la formación docente. Estas reflexiones y saberes construidos en la interacción entre pares son particularmente significativas dado que si bien todos los profesores de práctica somos docentes especialistas de las disciplinas específicas (Inglés, Letras, Historia, Geografía, Derecho, Educación Física, Educación Inicial, Filosofía, Educación Especial), todos compartimos preocupaciones y contextos relativos al área didáctico-pedagógica de cada carrera, particularmente a las prácticas profesionales docentes.

Referencias bibliográficas

- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. 2da Ed. Madrid: ESIC Ediciones.
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla? En A. de Camilloni y S. Celman. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
- Diker, G., y Terigi, F. (2005). “*La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*”. Argentina: Paidós.
- Foresi, F. (2009). El profesor co- formador: Es posible la construcción de una identidad profesional. En L. Sanjurjo, “*Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*”. Argentina: Homo Sapiens.
- Galindo González, R. M. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Universidad de Guadalajara, 4(2). s/p. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290#:~:text=Para%20Vigotsky%2C%20el%20aprendizaje%20colaborativo,la%20que%20destacan%20los%20beneficios>.
- Pérez Gómez, A. (1997). La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela. En T. Popkewitz. *Sociedad Neoliberal*. Editorial Aula libre.

La conformación de las competencias en TIC en la educación superior para las Ciencias Económicas

Daniel Lasheras¹, Graciela Tumini², Marcelo Marescalchi³, Adriana De Yong⁴ y Elena Cagnolo⁵

Resumen

En la actualidad la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios sociales, tecno-culturales y económicos, que conllevan a que los actores sociales deban desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente más vertiginoso. Estos cambios se profundizaron por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, conocida como Covid 19, a partir del 2020 hasta el presente año, generando

1 Daniel Lasheras. Lic. en Administración de Empresas; Mgter en Comportamiento Organizacional; Prof Asociado Exclusivo en Sociología de las Organizaciones; Universidad Nacional de Río Cuarto; dmlasheras@gmail.com

2 Graciela Tumini. Prof. en Cs. Jurídicas, Pol. y Sociales; Mgter en Educación y Universidad, Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo en Introducción al Derecho, Seminario de Derecho, Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico y Seminario Integrador II; Universidad Nacional de Río Cuarto; gtumini@hum.unrc.edu.ar - gracielario4@gmail.com

3 Marcelo Marescalchi. Lic. en Administración de Empresas; Esp en Dirección Estratégica de RRHH; Prof Adjunto Exclusivo en Sociología de las Organizaciones; Universidad Nacional de Río Cuarto; mmarescalchi@fce.unrc.edu.ar

4 Adriana De Yong. Contadora Pública, Mgter en RRHH, Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo en Sociología de las Organizaciones; Universidad Nacional de Río Cuarto; adeyong@fce.unrc.edu.ar

5 Elena Cagnolo. Lic. de Historia, Jefe de Trabajos Prácticos Exclusiva en Historia Económica y Social; Universidad Nacional de Río Cuarto; ecagnolo@fce.unrc.edu.ar

importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar respuestas a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

Es por ello que, en éste escrito nos abocamos a la descripción de los primeros resultados de la investigación obtenidos a través del cuestionario de Google Forms acerca de la conformación de las competencias, realizado a los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, UNRC, en relación a su inserción laboral, dicho trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “La conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto” aprobado y subsidiado por SeCyT, UNRC.

Palabras clave: Educación superior- Competencias- TIC

Abstract

At present, society, organizations and, in particular, people are undergoing profound social, techno-cultural and economic changes, which lead social actors to develop a set of strategies in order to adapt to a more dizzying environment. These changes were deepened by the health emergency caused by the pandemic produced by the SARS-CoV-2 virus, known as Covid 19, from 2020 to the present year, generating important transformations in social and commercial relations, in the processes of teaching - learning, in the habits and customs that give identity to our culture.

In this context, possessing the skills to respond to the labor demands of organizations and institutions, and feeling satisfied on a personal level for having the necessary skills to perform and integrate socially, is key to responding and motorizing that external environment increasingly demanding.

That is why, in this writing we focus on the description of the first results of the investigation obtained through the Google Forms questionnaire about the conformation of the competences, carried out to the students of the last years of the careers of the Faculty. of Economic Sciences, UNRC, in relation to their labor insertion, said work is part of the research project: “The conformation of the ICT competences of the students of the Faculty of Economic Sciences of the National University of Río Cuarto” approved and subsidized by SeCyT, UNRC.

Keywords: Higher education- Competencies- TIC's

Contextualización del tema

En éste escrito se procura dar a conocer los primeros resultados obtenidos del estudio realizado acerca de las competencias que necesitan construir los estudiantes para su inserción a la futura vida social, laboral y profesional. A través del actual proyecto de investigación que se viene realizando, cuyo título es: “La conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, tiene como objetivo general:

conocer la conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs Económicas, UNRC, en relación a su inserción profesional en el contexto actual. En base a los resultados que se obtengan del estudio, la inquietud es realizar aportes valiosos e interesantes tendientes al logro de aprendizajes significativos que favorezcan la construcción de competencias (generales y específicas) a ser gestionadas por los estudiantes. La metodología utilizada en la investigación es de carácter cuanti-cualitativa, siendo un estudio de alcance exploratorio descriptivo que busca identificar las competencias construidas y desarrolladas por los estudiantes de los últimos años de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

En la actualidad, la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos, que conllevan a que los actores sociales deban desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente cada vez más vertiginoso. Estos cambios se vieron profundizados por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, conocida como Covid 19, a partir del 2020 hasta el presente, generando importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar solución a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

Desarrollo

En el escenario actual, la realidad social y laboral, lleva a los futuros graduados en las ciencias económicas y a las instituciones educativas a realizar un esfuerzo en identificar las competencias necesarias para la actuación profesional.

En relación a lo expresado precedentemente, Pérez Gómez (2017), sostiene que:

La finalidad de la escuela o de cualquier las instituciones dedicadas a la formación de los ciudadanos no puede situarse ya en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de dimensiones sustanciales de su personalidad. Es decir, de las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión, auto organización y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez Gómez, 2017, p. 94)

En tal sentido, las competencias construidas por los sujetos, son sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, que orientan a las personas a efectuar interpretaciones, toma de decisiones, a la acción, y a sus interacciones con los demás en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. A su vez, implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar, argumentar, razonar y evaluar, como así también desarrollar la empatía, resiliencia y saber trabajar con otro en equipo y de forma colaborativa.

Siguiendo la línea teórica del autor mencionado, el cual enfatiza el carácter global, holístico, sistémico, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias, recoge las aportaciones de las

teorías socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes, como también los actuales descubrimientos de la neurociencia cognitiva, Pérez Gómez (2012), considera que las personas emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento consciente e inconsciente, reflejo y reflexivo, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social.

En cuanto, a los tipos de competencias, autores como Martínez (2009); Bunk, G. (1994); Mertens, L. (1997, 2003); Le Boterf, G. (2001), hacen referencia a dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas, ésta última relacionada con una determinada función profesional (Mertens, Bunk, Le Boterf, G., citados en Martínez & Echeverría, 2009). Las competencias genéricas, también denominadas macro competencias, competencias claves, competencias transversales, necesarias, no en una ocupación o desempeño profesional específico, sino en cualquier desempeño o situación laboral, como por ejemplo la competencia para trabajar en equipo, la habilidad en el manejo de las TIC, la capacidad de adaptabilidad a nuevos escenarios o la ética en el ejercicio profesional, etc.; superan los límites de una profesión y se desarrollan potencialmente en todas las disciplinas, se trata de conocimientos, habilidades y disposición para el desempeño con eficiencia y eficacia en cualquier profesión. En tanto que, las competencias específicas están relacionadas con el área de incumbencia profesional particular.

A su vez, el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006), hace referencia a la competencia digital como:

...una competencia clave para el desarrollo de los ciudadanos. En este momento se definen las competencias digitales como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (DOL394, 2006, pág. 6).

Competencia está última, vinculada a las competencias generales y en lo relacionado al uso de las mismas con responsabilidad social y ética para gestionirlas.

Ahora bien, indagar a los estudiantes de los últimos años del cursado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca de la conformación de competencias, es lo que nos orienta a investigar como propósito acerca de las competencias construidas y desarrolladas durante su formación académica.

Cabe destacar que, uno de los aspectos, en los procesos de aprendizaje fundamental en el desarrollo de las competencias, es el:

“aprender a aprender” que consiste en la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos

conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (CE, 2006, p. 16).

Además, se agrega a lo desarrollado que:

«Aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos, capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en períodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. De las personas se espera que sean autónomas y auto disciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido. Toda actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. (DOL394, 2006, pág. 6).

Análisis de los primeros resultados obtenidos:

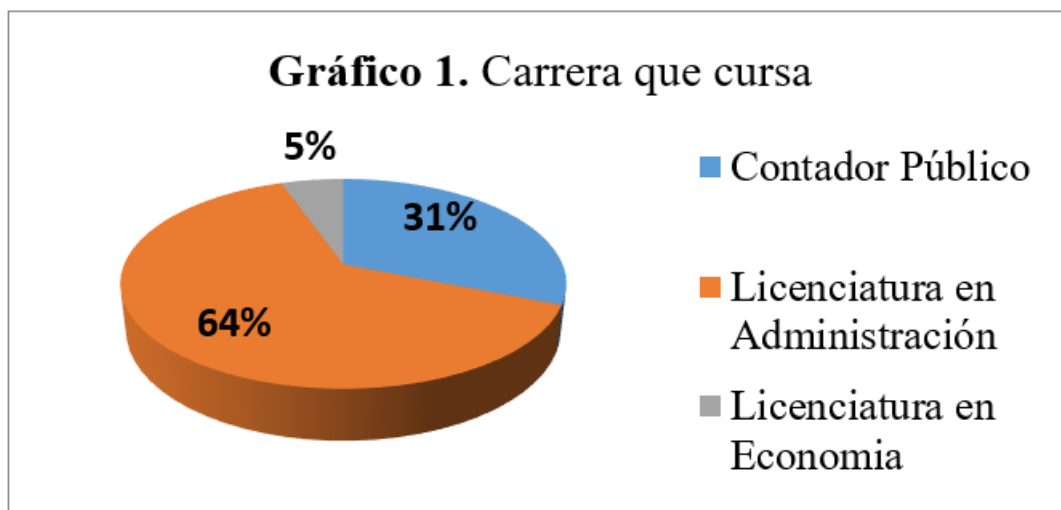
A continuación, nos abocamos a la descripción de los primeros resultados obtenidos del cuestionario de Google Forms realizado a los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, UNRC, Lic. en Administración, Lic. en Economía y Contador Público en sus ambas modalidades de cursado presencial y a distancia. El instrumento utilizado en la recolección de la información, cuestionario, que consta de tres apartados conformado por 10 ítems. El primer apartado, referido al trayecto académico, el segundo, a la conectividad a internet y el tercer apartado, dedicado a las competencias generales construidas y desarrollada por los encuestados.

Para el análisis estadístico de las encuestas utilizamos planillas de Excel que posibilitaron contabilizar los ítems marcados, obteniendo la cantidad de estudiantes que seleccionaron cada ítems y los porcentajes de elección.

En relación al primer apartado del cuestionario, se indaga sobre trayecto académico, tales como: carrera que cursa, año de cursado, año de ingreso a la carrera, modalidad de cursado, por último, una pregunta abierta acerca de la experiencia en el cursado durante la pandemia 2020-2021.

El cuestionario fue respondido “on-line”, a través, del formulario google Forms por 74 estudiantes que cursan los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs. Económicas, dicho formulario fue enviado durante el primer cuatrimestre del presente año, que voluntariamente y de manera anónima enviaron sus respuesta vía e-mail.

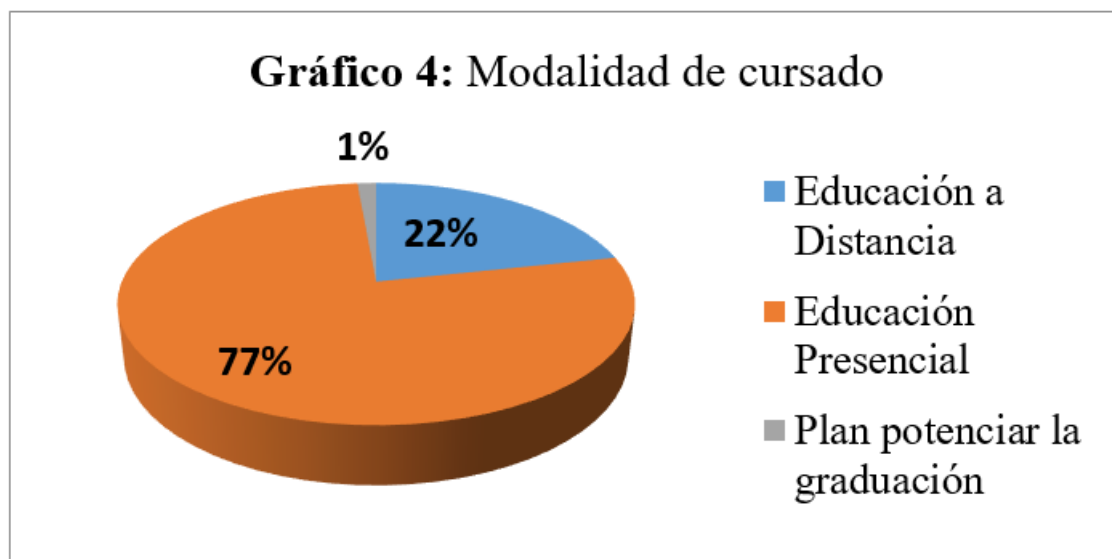
Seguidamente, se observa en el gráfico 1, que del total de estudiantes que respondieron el cuestionario, el 64% cursa la carrera de Licenciatura en Administración, el 31% Contador Público y el 5% la Licenciatura en Economía.



Fuente: Elaboración propia.

En relación, al año de cursado de las carreras, el 43,20% de los estudiantes que respondieron al cuestionario están cursando quinto año, un 23% cuarto año, el 31.10% se encuentra cursando materias del tercer año y un 2,70% con la totalidad de las materias cursadas rindiendo finales o en la etapa de elaboración del trabajo final de grado.

En cuanto, a la modalidad de cursado, el 77% de los estudiantes que respondieron cursan materias bajo la modalidad presencial, el 22% bajo la modalidad educación a distancia y 1,4% bajo la estructura del plan potenciar la graduación, gráfico 2.



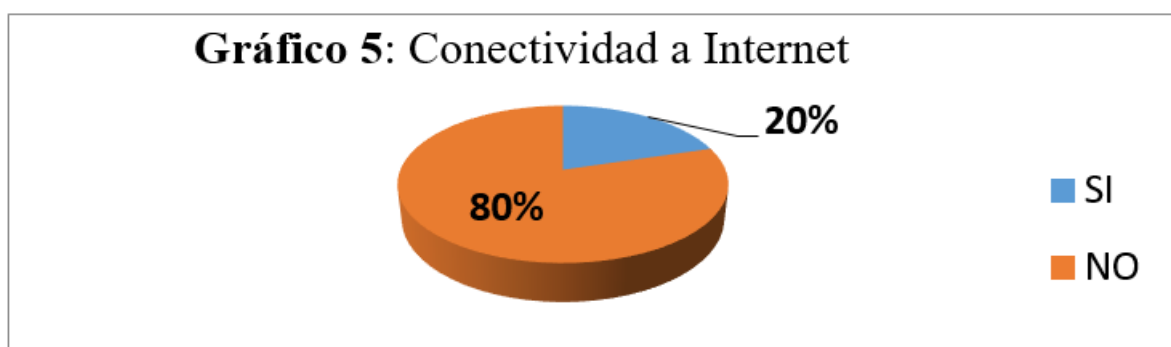
Fuente: Elaboración propia.

Ahora, al interrogarlos acerca de ¿Cómo fue tu experiencia de cursado durante la pandemia, año 2020-2021?, las respuestas obtenidas fueron polarizadas, de acuerdo a las siguientes consideraciones: el 50% de los encuestados pertenecen a la modalidad presencial y, por ende, no valora satisfac-

toriamente la condición que se produjo en el período encuestado, ya que tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad de cursado diferente al entorno habitual, modalidad presencial y a cursar bajo la modalidad virtual. La tecnología utilizable en ese momento, expuso dificultades de conectividad, ingreso a las aulas virtuales, el estrés en el cursado y particularmente las instancias evaluativas de parciales, que en muchos casos develaron los inconvenientes en la disponibilidad de tecnología y conectividad, lo cual se presentó como una gran dificultad, además de adaptarse a las nuevas tecnologías que no eran habituales, tanto de comunicación “on- line” como en la preparación para un examen virtual sincrónico.

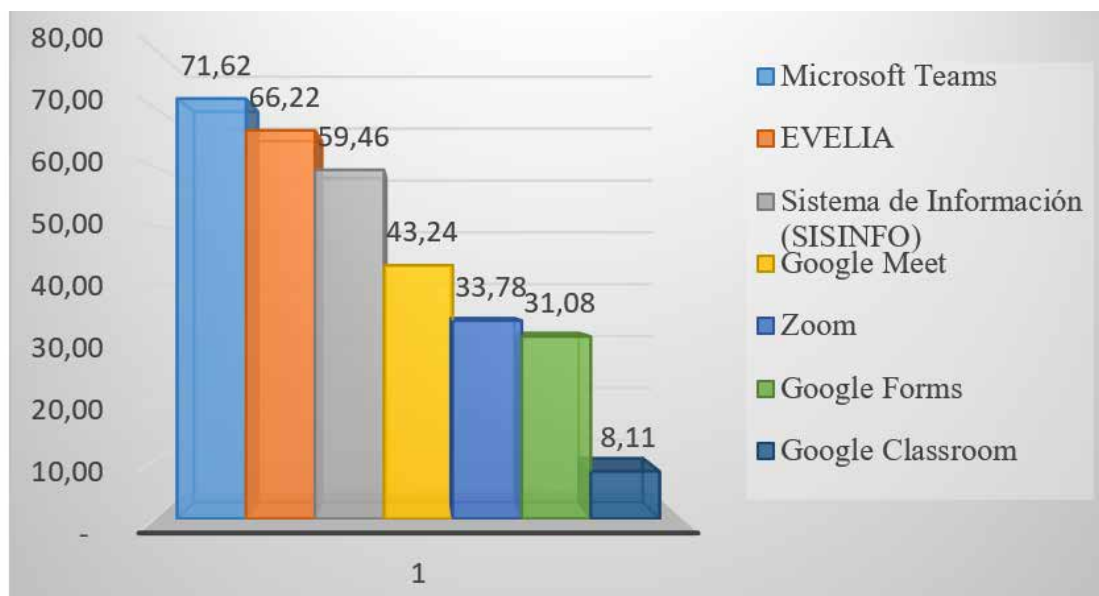
Respecto a la información recolectada, el otro 50 % de los estudiantes relevados manifiestan que la experiencia fue satisfactoria, pudiendo dar respuesta a una situación problemática basada en el aislamiento obligatorio (ASPO) que atravesó la Argentina particularmente en el periodo 2020-2021. La justificación de esta fracción de estudiantes se sustenta que los mismos cursaban bajo la modalidad de educación a distancia, lo que facilitó los procesos de socialización con los recursos tecnológicos, la facultad posee los materiales elaborados y mediados pedagógicamente, que contribuyeron a propender a una continuidad en el cursado “on-line” sincrónico con actividades asincrónicas programadas y, a su vez, adaptarse a los procesos de cambio académico, social, geográfico entre otros. Además, valoraron en gran medida, la colaboración y predisposición de los docentes y sus equipos de trabajo, y especialmente, los estudiantes que trabajan o son oriundos de las localidades de la región, las respuestas fueron más que satisfactorias por la razón de poder continuar sus estudios.

En relación, al apartado dos del cuestionario, referido a conectividad a Internet, en relación a la posibilidad de acceder a las clases virtuales se le realizó la siguiente consulta, si en la zona en la que vives actualmente tiene problemas de conectividad a internet, como se observa en el gráfico 5, un 20 % tiene dificultades de conectividad, lo que es un inconveniente significativo al momento de la cursada, la misma se debe a la baja señal o falta de conectividad a internet.



Fuente elaboración propia.

A su vez, se consultó acerca de ¿qué recursos o herramientas tecnológicas utilizas para acceder a las clases virtuales? los estudiantes encuestados expresaron que utilizan diferentes sistemas, según las asignaturas, de acuerdo a lo que los docentes emplearon en el dictado de sus clases, se observa en el gráfico 5.1., que el recurso más utilizado es el Microsoft Teams, Evelia, SISINFO, Google Meet, Zoom, en un menor porcentaje otros.

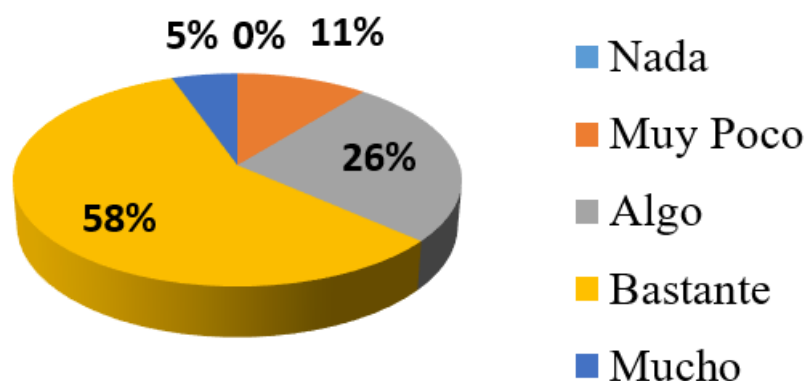


En el apartado tres del cuestionario, se consulta respecto a las competencias generales (capacidades, habilidades, destrezas y valores), destacando tres cualidades fundamentales: conocimiento, solidaridad y autonomía, para lo cual se solicita que indique el nivel en el que se han desarrollado las misma durante el cursado de la carrera, en una nómina de veinticuatro preguntas, en las cuales se utilizó el escalamiento tipo Likert, que sirve para medir el nivel alcanzado. Según Hernández Sampieri (1997), dicha escala consiste en un conjunto de ítems, utilizando los grados: Nada (0); Muy Poco (1-3); Algo (4-6), Bastante (7-8), Mucho (9-10).

A los fines de esta presentación se analizó los siguientes ítems en la conformación de las competencias generales, tales como:

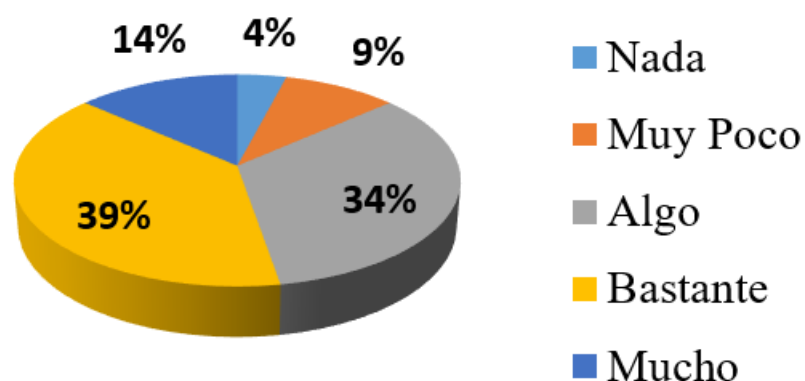
En relación, a la capacidad de abstracción, análisis y síntesis se advierte en el gráfico 6, que un 5% de los estudiantes encuestados lograron desarrollar en el grado de mucho esta capacidad, el 58% expresan que consiguieron en un grado de bastante desarrollar la misma, un 11% de los encuestados la alcanzaron muy poco y el 26% restante considera que ha logrado desarrollar algo de esta capacidad. Se puede apreciar, de acuerdo a los resultados obtenidos, agrupando los grados de mucho y bastante, que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados ha logrado desarrollar la capacidad analizada. Sin embargo, hay un porcentaje relevante de estudiantes que participaron respondiendo al cuestionario en un grado muy poco y algo, que estando próximos a recibirse no han desarrollado dicha capacidad en un grado óptimo.

Gráfico 6: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis



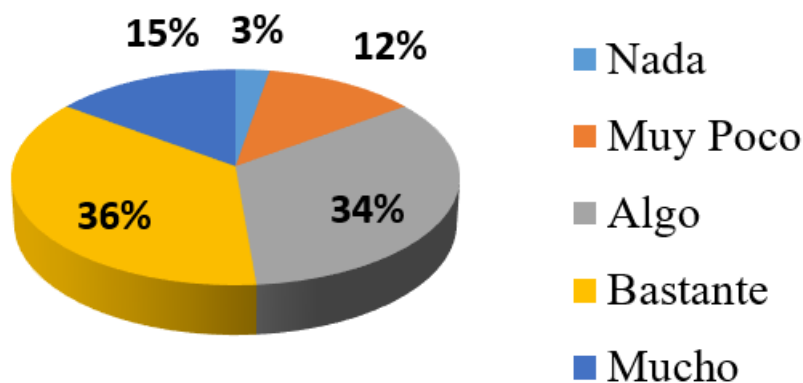
En cuanto, a los datos arrojados por la encuesta en el ítems, capacidad de comunicación oral y escrita, como se observa en el gráfico 7, el 14% de los estudiantes que respondieron a la misma lograron desarrollar en el de grado de mucho dicha capacidad, el 39% respondieron seleccionando el grado de bastante el logro de la misma, un 34% marcaron el grado de algo el desarrollo de la capacidad, ahora el 9% considera que desarrollaron muy poco esta capacidad y el 4% de los encuestados respondieron marcando en el cuestionario el grado de nada, si bien se evidencia que un alto porcentaje de los estudiantes que respondieron a la encuesta han logrado desarrollar la capacidad indagada, se aprecia un porcentaje de estudiantes que participaron no ha logrado desarrollar la capacidad de comunicación oral y escrita en los años de cursado.

Gráfico 7: Capacidad de comunicación oral y escrita

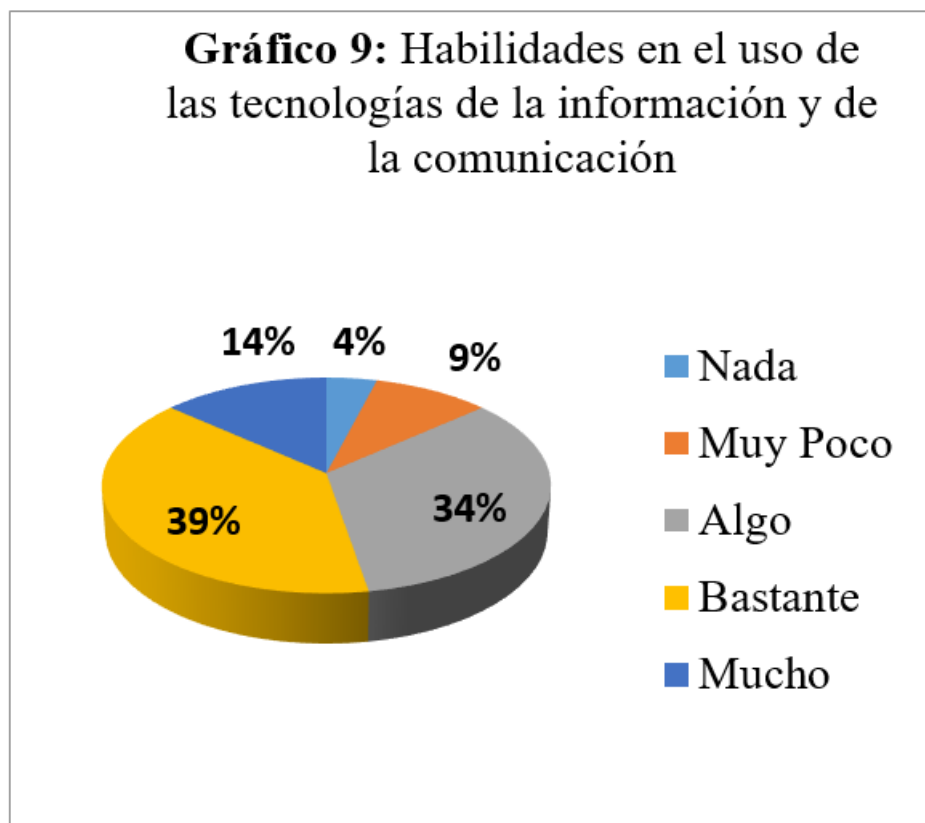


En lo referente, a las capacidades de organizar y planificar el tiempo se observar que un alto porcentaje ha desarrollado la capacidad de organización lo que contribuye en el logro de la autonomía del aprendizaje, pero todavía hay una parte considerable de estudiantes que encontrándose en los últimos años del cursado de su carrera les cuesta organizar y planificar su tiempo de estudio. Ver gráfico 8.

Gráfico 8: Capacidad para organizar y planificar el tiempo.



Ahora bien, con respecto al desarrollo de la habilidad en el uso de las TIC, se aprecia que a pesar de haber transcurrido dos años del cursado en la virtualidad y de manera sincrónica y asincrónica, existe un porcentaje alto de estudiantes que no alcanzaron un desarrollo adecuado para adaptarse al uso de las tecnologías digitales. Ver gráfico 9.



Fuente: elaboración propia

A modo de cierre:

A través de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas, se identifica y describe el nivel en que se han construido y desarrollado algunas competencias generales desde la perspectiva de los estudiantes, a lo que se puede observar que un significativo porcentaje de los mismos, logra desarrollar las capacidades analizadas en éste trabajo, sin embargo, existe un importante número de estudiantes que no han alcanzado un nivel satisfactorio.

Otro aspecto a resaltar en este escrito son las valoraciones realizadas por los encuestados acerca de las acciones llevadas a cabo por la institución durante la pandemia, Covid 19, que permitió avanzar con las clases de las distintas asignaturas de las carreras bajo estudio. En el mismo sentido, los estudiantes que cursaban bajo la modalidad a distancia, observaron una mejora de calidad en la tecnología, los espacios virtuales de aprendizaje, un acompañamiento mayor desde los equipos docentes, un amplia utilización de recursos informáticos, materiales, videos, entre otros que mejoraron los servicios académicos brindados con anterioridad, y como una inversión a futuro. Además, un avance en la utilización de nuevas herramientas tecnológicas digitales que colaboraron en los procesos de enseñanza aprendizaje virtual.

Referencias bibliográficas

- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, 27(1), 125–147. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Pérez Gómez, A. (2012). Educar en la Era Digital. Madrid: Morata Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. (2017). Pedagogía para Tiempos de Perplejidad. De la información a la sabiduría. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sampieri, R. Collado, C y Baptista, P. () Metodología de la investigación. Quinta edición. 2010. México. Editorial: McGraw-Hill.

Documentos consultados

- CE (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315001/html/>
- DO, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

El desafío de los estudiantes de administración de las operaciones en la conexión con el mundo real de las organizaciones

María Laura Lederhos¹, Iván José Capaldi² y Marina Frías³

Resumen

Administración de las Operaciones es una asignatura del tramo central de la carrera Licenciatura en Administración. En la misma se estudian las actividades que crean valor a través de la transformación de insumos en productos y servicios que se usan todos los días. El equipo docente busca que los estudiantes generen habilidades de pensamiento crítico y otras necesarias para la vida profesional. Para ello se recurre, entre otras herramientas, a la realización de un trabajo, basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se considera como objetivo general de esta ponencia:

1 María Laura Lederhos. Mgter. En Desarrollo Económico en América Latina y Lic. en Administración de Empresas; Prof Adjunta Exclusiva en Administración de la Producción; Universidad Nacional de Río Cuarto; mlederhos@fce.unrc.edu.ar

2 Iván José Capaldi. Mgter. en Comercio Internacional y Lic. En Administración de Empresas; Prof Adjunto Semiexclusivo en Comercio Internacional; Universidad Nacional de Río Cuarto; ivanjcapaldi@yahoo.com.ar

3 Marina Frías. Lic. En Administración; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Administración de la Producción; Universidad Nacional de Río Cuarto; marinafrias@fce.unrc.edu.ar

Reflexionar sobre los resultados obtenidos al aplicar una propuesta pedagógica basada en la metodología ABP.

Asimismo, surgen como objetivos específicos los siguientes:

Describir la consigna implementada y sus resultados esperados.

Evaluar si la propuesta aplicada cumple con los propósitos para los que fue definida y diseñada, a través de las siguientes dimensiones: reacción, conocimientos adquiridos, transferencia y resultados.

Compartir los resultados para conocer el impacto de la aplicación de esta metodología y repensar esta práctica con el objetivo de realizar ajustes para mejorarla.

Esta presentación se estructura a través de la presentación de un marco bibliográfico respecto a la metodología ABP, la explicación de la consigna del trabajo y los resultados de su aplicación, concluyendo en reflexiones sobre esta propuesta de trabajo.

En el trabajo solicitado los estudiantes deben visitar una empresa del medio y utilizar los conocimientos construidos; para entender la realidad compleja del mundo de las organizaciones y operar sobre una idea o problema.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas – Desarrollo de habilidades - Propuesta pedagógica - Conocimientos adquiridos – Transferencia

Abstract

Operations Administration is a subject of the Bachelor of Administration career. It analyzes the activities that create value through the transformation of inputs into products and services that are used every day. The teaching team seeks students generate critical thinking skills and others necessary for professional life. To do this, among other tools, a project is used and some ideas of the Problem-Based Learning (PBL) pedagogical methodology are taken as a basis. The general objective of this paper is considered:

Reflect on the results obtained by applying a pedagogical proposal based on the PBL methodology.

Likewise, the following specific objectives arise:

Describe the implemented slogan and its expected results.

Assess whether the applied proposal meets the purposes for which it was defined and designed, through the following dimensions: reaction, knowledge acquired, transfer and results.

Share the results to know the impact of the application of this methodology and rethink this practice in order to make adjustments to improve it.

This presentation is structured through the presentation of a bibliographic framework regarding the PBL methodology, the explanation of the job slogan the results of its application, concluding with reflections on the proposal.

In the requested work students must visit a company and use the knowledge built to understand the complex reality in organizations and operate on a idea or problem.-

Keywords: Problem-Based Learning - Skills Development - Pedagogical Proposal - Acquired Knowledge - Transfer

Contextualización

Administración de las Operaciones es una asignatura del tramo central de la carrera Licenciatura en Administración. En la misma se analizan las actividades que crean valor a través de la transformación de insumos en productos y servicios que se usan todos los días.

A través de los años de dictado, de analizar tendencias en esta área de actuación, de conversaciones con estudiantes, graduados y empresarios, se observó la necesidad de replantear algunas cuestiones del dictado. Por otra parte, las capacitaciones realizadas por los miembros de la cátedra pusieron de manifiesto la necesidad de replantear las prácticas que se desarrollaban. De ello surgieron entre otros interrogantes los siguientes:

- ¿Qué tipo de actividades prácticas son necesarias para los futuros egresados?
- ¿Qué habilidades necesitan desarrollar para dar respuesta a las problemáticas de las realidades que se avecinan?
- ¿Qué tipo de situaciones se pueden plantear para que generen dichas habilidades?

Es así como el equipo docente comenzó a plantear situaciones que los estudiantes resolvieran, permitiéndoles generar habilidades de pensamiento crítico y otras necesarias para la vida profesional. No se pretende que los estudiantes memoricen una definición, características o elementos vinculados a la toma de decisiones en operaciones; sino que utilicen estos y otros contenidos adquiridos durante sus años de formación profesional para resolver situaciones prácticas.

Reconociendo que la asignatura aborda cómo tomar decisiones de operaciones en una economía cambiante, el equipo de cátedra comenzó a incursionar, entre otras herramientas, en la realización de un trabajo que permite a los estudiantes visitar organizaciones del medio para interiorizarse en su realidad y transferir los contenidos desarrollados durante el cursado. Esto les permite adentrarse en el rol del futuro egresado. El desafío es que los estudiantes comprendan cómo administrar un sistema de operaciones efectivo y eficiente, reconociendo problemáticas y pensando posibles soluciones a las mismas.

Objetivos

Esta ponencia se centrará en la descripción y análisis de la propuesta comentada anteriormente, que se lleva adelante a través del aprender haciendo y la transversalidad de contenidos, que permite a los estudiantes identificar su situación respecto a sus habilidades profesionales. En la consigna se trabajan competencias comunicativas (tanto en la escritura como en la oralidad) y se toman como base algunas ideas de la metodología pedagógica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con modificaciones surgidas de la experiencia. A continuación, se exponen los objetivos que esta ponencia pretende alcanzar.

Objetivo General:

- Reflexionar sobre los resultados obtenidos al aplicar una propuesta pedagógica basada en la metodología ABP.

Objetivos específicos:

- Describir la consigna implementada y sus resultados esperados.

- Evaluar si la propuesta aplicada cumple con los propósitos para los que fue definida y diseñada, a través de las siguientes dimensiones: reacción, conocimientos adquiridos, transferencia y resultados.
- Compartir los resultados para conocer el impacto de la aplicación de esta metodología y repensar esta práctica con el objetivo de realizar ajustes para mejorarla.

Metodología

A continuación, se expone la metodología aplicada para dar respuesta a los interrogantes de la cátedra y alcanzar los objetivos definidos para esta ponencia.

En primer lugar, se realizó una revisión de fuentes bibliográficas a efectos de confeccionar un marco de referencia, respecto al sustento de la metodología ABP y sus aspectos más relevantes, lo que permitió encontrar elementos para responder a los interrogantes mencionados anteriormente.

Como fuente de información se utilizaron los datos obtenidos de SISINFO (Sistema de Información de la UNRC) de los años 2018, 2019 y 2021. Cabe aclarar que, en el año 2020, debido a la situación de emergencia sanitaria, el desarrollo de la consigna que se presentará no se trabajó, sino que se plantearon otras actividades que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre las problemáticas de las organizaciones que desarrollan actividades de producción y las habilidades que requieren desarrollar para dar respuesta a dichas problemáticas. También se utilizaron los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los estudiantes a final del curso.

A lo largo de esta presentación, se expondrán:

1. La presentación de un marco bibliográfico respecto a la metodología ABP.
2. La explicación de la consigna del trabajo.
3. Análisis de la aplicación de la propuesta pedagógica, en la que se exponen los resultados de la evaluación realizada.
4. Conclusiones, reflexiones sobre la propuesta y su conexión con el mundo real de las organizaciones.

Desarrollo

Marco teórico

Históricamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación superior, se ha derivado en la fragmentación de los saberes mediante la especialización de las disciplinas. Sin embargo, para aprender y enseñar, se requiere que los modelos pedagógicos, recursos didácticos y criterios de evaluación, se replanteen a partir de los nuevos paradigmas del conocimiento científico. Uno de los principales objetivos de la educación en general, especialmente de la educación superior, es que los estudiantes adquieran la capacidad de aprender de manera autónoma, y que el egresado sea capaz de afrontar los cambios y adaptarse a las necesidades del mundo laboral.

Morales Bueno (2011) expresa que la mirada se dirige ahora hacia las formas en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje, surgiendo así una visión en la que el aprendiz es concebido como el centro del proceso y el constructor de su propio conocimiento, en un contexto similar al entorno en

donde este va a ser aplicado. El aprendizaje resulta de la interrelación que realiza el sujeto entre su experiencia y conocimiento previo con la nueva información, lo cual implica una reestructuración de sus esquemas previos de conocimiento, donde resulta de especial relevancia la negociación social de significados durante el proceso.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en una forma de interactuar con el mundo, a medida que se aprende cambian las propias concepciones de los fenómenos con los que se interactúa. El paradigma constructivista del aprendizaje, por tanto, se convierte así en el pilar fundamental de los modelos pedagógicos actuales, aunque ello no implica necesariamente que las prácticas docentes universitarias hayan cambiado en la misma dirección.

Según explica Gómez, B. R. (2005), el ABP es un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. Si en la estrategia expositiva el docente es el gran protagonista del proceso enseñanza - aprendizaje, en la de aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados. El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está dispuesto a colaborar con las necesidades del aprendiz.

Por ello se considera una herramienta muy apropiada para los procesos de enseñanza - aprendizaje, porque permite que los estudiantes se enfrenten a problemas reales o de contexto que se presentan en el desempeño laboral y profesional, y a través de ella, el educando debe buscar la solución a dichas situaciones problema.

En el diseño didáctico de una propuesta bajo este método, eje de la tarea docente, se seleccionan los contenidos relevantes respetando la lógica disciplinar, del estudiante y contextual mediatizándolos para que puedan construirlos a través de actividades coherentes con los procesos cognitivos y afectivos produciendo experiencia. De esta manera, se hace hincapié en la coherencia entre la enseñanza-aprendizaje, la manera de evaluar; explicitándola y el error se constituye en fuente de aprendizaje, devaluando el control externo.

Bajo esta metodología, la evaluación tiene la función de motor del aprendizaje ya que sin evaluar regular los aciertos y los errores no habrá progreso en el aprendizaje de los estudiantes, por ello se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables.

Los futuros profesionales necesitan aprender de manera autónoma, crítica y a la vez ser capaces de trabajar en equipos multidisciplinarios de manera productiva. Por ello se considera de suma importancia que en la propuesta pedagógica sean seleccionados contenidos relevantes, privilegiar la estrategia del trabajo grupal y el análisis de caso, porque los procesos de interacción entre los pares y la producción conjunta potencian las capacidades de aprender. En este sentido, el rol docente es clave en el diseño de la tarea y en orientar a los estudiantes individual y grupal evaluando permanentemente el proceso.

Coincidiendo con Meirieu (2016) llevar adelante una consigna bajo una metodología activa, como lo es el ABP, requiere una organización previa rigurosa que implica controlar que las condiciones del entorno estén dadas, que las consignas sean claras, que los instrumentos de trabajo estén disponibles y sean de calidad, en este rol de orientador o facilitador, el docente no sólo debe conocer los objetivos de aprendizaje mínimos que se pretenden alcanzar con el problema y crear las condiciones para que los alumnos dirijan su propio conocimiento y aprendizaje, sino también proveer metodologías y herramientas para la gestión del trabajo en grupo y mediar en caso de conflicto.

Esto también debe verse reflejado en la observación y evaluación del docente en cuanto a la construcción del conocimiento, considerando lo comentado por Edelstein G. (2003) que “el formador sólo marca momentos y apuesta por concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada situación”.

La complejidad de la tarea hace que la didáctica utilizada sea necesaria y enriquecedora al compartir reflexiones y propuestas promoviendo la aplicación de nuevos conocimientos en la resolución de distintos problemas similares a los que se les presentarán en el desempeño de distintas facetas de su trabajo, a trabajar en equipo de forma supervisada y a identificar objetivos de aprendizaje, como así también gestionar el tiempo de forma eficaz e identificar aspectos del problema más significativos. En este sentido, se considera lo comentado por Coria, A. y Edelstein, G. (2002). que “las prácticas docentes se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que les dieron origen. Todo ello supone cambios en la manera en cómo es concebido el aprendizaje y las relaciones entre docentes y estudiantes.

Presentación de la consigna

Como se comentaba al inicio de este trabajo desde la cátedra se busca que los estudiantes puedan resolver situaciones y tomar decisiones de operaciones en un contexto cambiante, como resulta el actual. Es así que, siguiendo las bases del aprendizaje activo, se iniciaron acciones para favorecerlo y facilitar la conexión de los estudiantes con la realidad de las empresas. Dichas acciones implican la realización de una consigna basada en la metodología ABP y trabajo conjunto con una asignatura que los estudiantes deben cursar en el año siguiente, Comercio Internacional.

Al compartir docentes entre las asignaturas fue posible organizar visitas guiadas a grandes empresas dedicadas a la producción y comercialización de sus productos, a nivel nacional e internacional. Esta acción en particular permite que los estudiantes observen entornos de trabajo reales, a través de los comentarios de los guías y las preguntas que ellos mismos realizan, van distinguiendo la aplicación de estrategias y herramientas en contextos reales y propios de nuestro país y región.

Respecto al trabajo basado en la metodología ABP, se elaboró una consigna que desafía a los estudiantes con una situación en donde deberán utilizar conocimientos construidos; para entender la realidad compleja del mundo de las organizaciones y operar sobre una idea o problema.

Se pretende que cada estudiante asuma un rol activo en su aprendizaje, desarrollando y evaluando acciones con confianza, responsabilidad y sentido crítico; abordando una propuesta orientada al perfil profesional.

Para ello se simula una empresa consultora, donde el cuerpo docente representa el nivel directivo y los estudiantes los equipos de trabajo con los que la consultora cuenta. A continuación, se presenta una situación en la que distintas organizaciones de la ciudad o la región han solicitado un relevamiento sobre algunas temáticas del área de operaciones, para conocer la situación actual de la misma y sus oportunidades de mejoras.

Es en esta instancia de identificación de problemas, de pensar posibles soluciones y analizar oportunidades de mejora donde los estudiantes deberán aplicar sus conocimientos creatividad, entendiendo la creatividad como la define Falco (2016) quien al citar a diversos autores la plantea como “la creación de un producto, servicio, idea, procedimiento o proceso nuevos, útiles y con valor, por individuos trabajando en conjunto dentro de un complejo sistema social.”

Para su realización se pide a los estudiantes conformen grupos, que a lo largo del cursado se consolidan en equipos de trabajo que efectúan el análisis solicitado en las organizaciones. Cada grupo es libre de buscar y seleccionar la organización que desee, en caso de no encontrar una, la cátedra facilita contactos para que puedan realizar el trabajo. Durante el cuatrimestre, los estudiantes deben presentar tres entregas parciales, abordando distintos temas propios de la Administración de Operaciones y al final del ciclo un informe final en el que se sintetizan los aspectos relevados y analizados durante todo este tiempo y plantean los problemas observados y las oportunidades de mejora.

En el cronograma de cursado se planifican clases en las que se abordan cuestiones transversales como:

- Elaboración de plan de trabajo.
- Selección y diseño de herramientas de relevamiento de información.
- Elaboración y presentación de informes.

En dichas clases se desafía a los estudiantes a plantear objetivos para sus trabajos, definir tiempos y estrategias para alcanzarlos, para que comiencen a desarrollar habilidades de comunicación escrita y orales, de trabajo colaborativo, gestionar tiempos e identificar problemas significativos en las organizaciones visitadas, desarrollando competencias de autonomía e iniciativa personal, entendiendo como tales lo que Cortina Navarro (2015) define como “la combinación de atributos que describe cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo”

Posteriormente los estudiantes deben contactarse con las organizaciones y realizar visitas in situ, para efectuar observaciones y entrevistas, cuyas impresiones deben quedar plasmadas en diarios de registros.

En el cronograma de clases se prevén fechas de trabajo en el aula en las que los estudiantes deben traer los diarios de registros, fotos, grabaciones, gráficos, etc. En estas clases los estudiantes toman ese tiempo para analizar la información recolectada y dar respuesta a la consigna planteada. Durante estas jornadas, el equipo docente conversa con cada grupo respecto a lo relevado, se realizan preguntas orientadoras si se observa estancamiento en algún tema o para replantear el trabajo en caso de que se estén describiendo situaciones que no responden a lo observado. Se trata de orientar a los estudiantes en su propio aprendizaje y confianza al solicitarles que argumenten las decisiones adoptadas en el trabajo. En la última media hora se hace un cierre de la clase, donde cada grupo comenta lo que ha realizado y los demás realizan observaciones o plantean sus impresiones al respecto, fomentando el espíritu crítico, el respeto al trabajo del otro y la responsabilidad.

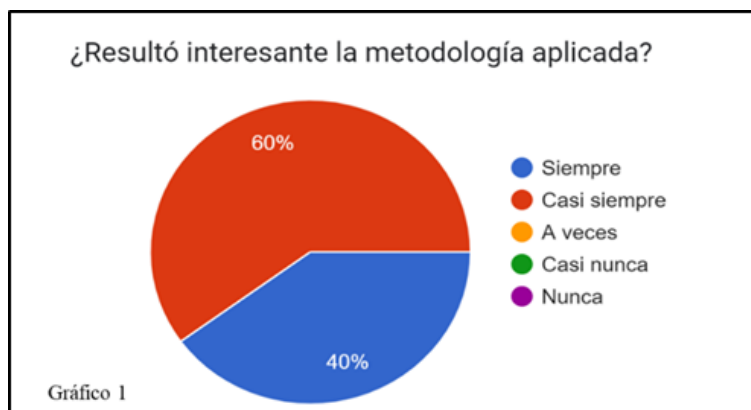
Todo este trabajo se evalúa a través de criterios referidos al dominio de la temática, la utilización de herramientas de relevamiento de información, calidad argumentativa del texto, redacción y participación en clases. Estos se incorporan en la consigna junto con la ponderación que cada uno tiene.

Resultados alcanzados con la aplicación de la propuesta pedagógica

Tal como se manifestaba, uno de los objetivos de este trabajo es evaluar si la propuesta aplicada cumple con los propósitos para los que fue definida y diseñada, a través de las siguientes dimensiones: reacción, conocimientos adquiridos, transferencia y resultados.

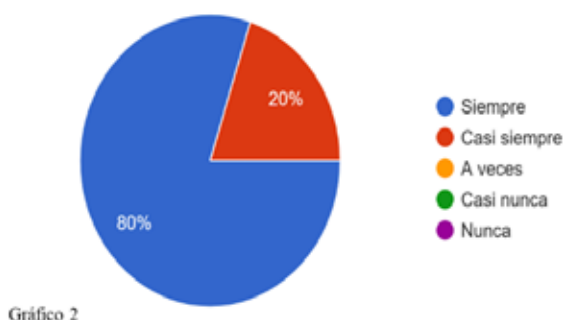
Respecto a la primera de ellas, la **reacción de los estudiantes** a la realización de este trabajo, se ha medido a través de encuestas al final del cursado, en las que los estudiantes se expresan respecto

distintos tópicos que hacen al dictado de la asignatura, uno de ellos es el trabajo bajo la metodología ABP.



En el gráfico 1 se muestra el resultado a una de las preguntas de la encuesta, la misma buscaba conocer la opinión de los estudiantes respecto la metodología aplicada, como se puede observar las respuestas fueron altamente positivas.

¿Se pudieron vincular el teórico con la práctica?



Este resultado se condice con el gráfico 2, en el que se muestran las respuestas obtenidas en otras de las preguntas, que pretendía obtener información respecto al objetivo de la cátedra con la consigna de trabajo, es decir, que los estudiantes pudieran vincular los contenidos abordados en el teórico con problemáticas observadas en las empresas visitadas.

Dentro de dicha encuesta también se incluyeron preguntas abiertas, una de ellas pedía describir “lo mejor de la asignatura” entre las respuestas los estudiantes han considerado la realización del trabajo dado que les ha permitido el acercamiento con la realidad de diferentes empresas, comprendiendo mejor el entorno general y los entornos específicos de cada tipo de organización visitada.

Para analizar los **conocimientos adquiridos** se han analizado los resultados de la evaluación formativa realizada a lo largo del cuatrimestre, considerando que a través de esta propuesta los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades no sólo disciplinares sino también transversales, se han tomado los siguientes criterios de evaluación: dominio de la temática, utilización de herramientas de relevamiento de información, calidad argumentativa del texto, redacción y participación en clases. Si bien el número de entregas (en 2018 se había diseñado una consigna con dos entregas y en 2021 ya había cuatro en total) y las ponderaciones de los criterios se han ajustado a través de los años para mejorar la consigna, en todos los casos se observa una evolución favorable desde los

informes parciales hasta el último. Para comparar los resultados a lo largo de estos años, en la tabla 1, se ha considerado el porcentaje de cumplimiento del valor máximo del criterio para cada año.

Año	1 ª Entrega	2 ª Entrega	3 ª Entrega	Final
2018	53%	0%	0	73%
2019	66%	73%	0	64%
2021	62%	67%	81%	78%

Respecto a la dimensión de **transferencia** el análisis se efectuó considerando específicamente los criterios “*dominio del tema*” y “*calidad argumentativa*”, dado que a través de los mismos se pretende medir la capacidad de los estudiantes de transferir los conocimientos teóricos adquiridos en el cursado a situaciones prácticas en las organizaciones a las que acudieron. La ponderación de estos criterios cambia entre las entregas, tomando mayor valor a medida que se avanza en el trabajo, ya que se asume que el dominio del tema y la capacidad de argumentación mejora conforme avanzan en el cuatrimestre, llegando a valer 65% en la entrega final. En el análisis, se observa cuánto han mejorado los estudiantes en estas dimensiones al incorporar tres entregas de avances y un informe final, esto se puede observar en el gráfico 3:

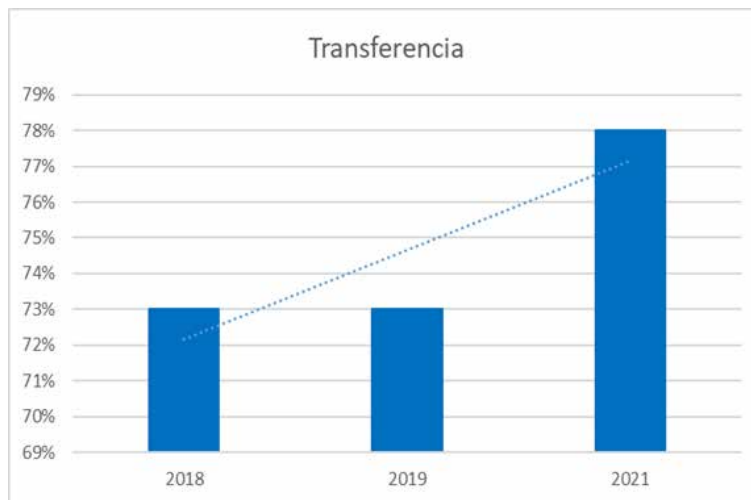


Gráfico 3

Finalmente, para la dimensión **resultados** se analizó la evolución en los estudiantes a través del aprender haciendo respecto a sus habilidades profesionales. Al inicio del cuatrimestre los estudiantes manifestaban preocupación en cuanto a habilidades referidas al pensamiento crítico, la capacidad de ser creativos, comunicación oral, organización en reuniones de estudios, gestión del tiempo, comunicación escrita, comunicación oral. También manifestaron poca confianza en la aplicación de sus saberes. Durante la elaboración de los trabajos se ha observado una evolución positiva al respecto en su participación en clases, en las reflexiones realizadas en los espacios de puesta en común entre sus compañeros, en el abordaje de las temáticas en cada entrega y finalmente en la presentación del informe final, donde varios grupos manifiestan en sus conclusiones cómo han evolucionado al respecto.

También lo suelen hacer al finalizar el cuatrimestre al momento de la exposición del trabajo y en los exámenes finales, en estos espacios hacen autocrítica de sus propios trabajos y participación en la asignatura e identifican qué habilidades consideran deben profundizar o desarrollar para prepararse en el ejercicio profesional. En estos espacios recalcan también la importancia de realizar una visita in situ a una gran empresa, ya que esta actividad les refuerza el reconocer la aplicación de los saberes aprendidos y aumenta su entendimiento en la resolución de problemas.

Conclusiones

Sin perder de vista el desafío de formar profesionales y, respecto a la asignatura específicamente que comprendan las decisiones de operaciones que se toman en las organizaciones y su impacto en el medio en que actúan, el equipo docente inició hace unos años, un proceso de cambio en las propuestas pedagógicas, sobre todo para mejorar la aplicación práctica de los contenidos, algo muy demandado por estudiantes y graduados. En este proceso de cambio se comenzaron a implementar visitas, en conjunto con otra cátedra, a grandes empresas y realización de trabajos tomando como base la metodología ABP.

A lo largo de esta ponencia se ha descrito la consigna y los resultados esperados, se ha reflexionado sobre algunos resultados obtenidos al aplicar esta forma de trabajo y evaluado la propuesta desde las dimensiones reacción, conocimientos adquiridos, transferencia y resultados. A partir de esto se observa que su aplicación ha sido adecuada y beneficiosa para los estudiantes, a través de la misma aprenden a volcar sus saberes, a descubrir sus habilidades y el grado de desarrollo de las mismas, identificando sobre cuáles deben trabajar más. También se ha puesto en relieve el valor que tiene para los estudiantes realizar visitas guiadas a importantes empresas dedicadas a la manufactura.

Respecto de la metodología hay que continuar la búsqueda de indicadores que permitan analizar otras facetas que permitan mejorar la propuesta, por ejemplo, se podría profundizar en el grado de avance que hay en los estudiantes en la generación de habilidades respecto al inicio del cuatrimestre; el impacto en el rendimiento académico final. Podrían también estudiarse variables grupales que influyen en el resultado de las presentaciones realizadas como el clima y el contexto en que se lleva a cabo el trabajo, como se está trabajando en el equipo, cuál es la situación respecto a los recursos disponibles (tiempo, materiales, personales).

Referencias Bibliográficas

- Coria, A. y Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2
- Cortina NCE, Ortiz CA, Expósito CMY. Reflexiones en torno al aprendizaje basado en problemas: una alternativa en la asignatura gestión del cuidado. *Rev Cuba Enf.* 2015;31(4) (agregado)
- Edelstein G. (2003). Prácticas y residencias: Memorias, experiencias, horizontes. En *Revista Iberoamericana de Educación* 33 (1).
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falco, Mariana (2016). Potenciando la creatividad en el ámbito organizacional. *Ciencias Administrativas* N° 8, pp 53-60. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5116/511653788006/html/>

Gómez Retrepo, B. (2005) El Aprendizaje Basado en Problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores, vol 8, pp 9-19. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>

Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós. Bs. As.

Las Prácticas Socio Comunitarias en el entramado de los diseños curriculares del Departamento de Ciencias de la Educación

Celina Martini¹ y Mariana Gianotti²

Resumen

Al interior del Dpto. de Ciencias de la Educación se están desarrollando procesos de cambio curricular en las carreras Prof. y Lic. en Educación Especial y Lic. en Psicopedagogía. Con este trabajo pretendemos mostrar el recorrido que se ha ido realizando en torno a los procesos de incorporación de PSC a la enseñanza, a la vez que reflexionar sobre posibles estrategias para incorporar esta modalidad de práctica a los nuevos planes de estudio para que se constituyan en política institucional centrada en el compromiso social y el diálogo con las comunidades y en consonancia con las normativas vigentes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la UNRC.

En función de las experiencias ya desarrolladas al interior del Departamento, la inclusión de las PSC en el proceso de formación de profesionales de la educación permite: - dar respuestas a la complejidad de las nuevas problemáticas socio-educativas con que se enfrentarán los profesionales del campo de la Educación Especial y de la Psicopedagogía; - aprender con otros en contextos reales; - generar

1 Celina Martini. Prof Adjunta. Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH. Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo: cmartini@hum.unrc.edu.ar

2 Mariana Gianotti. Prof Adjunta. Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH. Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo: gianotti@hum.unrc.edu.ar

instancias de reflexión, que van más allá del quehacer profesional e incorporan un compromiso ético y social que intenta formar una actitud abierta y crítica hacia la diversidad como alternativa cultural y educativa, - revisar las propuestas de formación y los programas de enseñanza en torno a las necesidades y condiciones concretas de las comunidades en las que nuestros graduados se desarrollan profesionalmente.

Palabras clave: Innovación curricular – Articulación – Formación – Prácticas Socio Comunitarias – Planes de estudios.

Abstract

Within the Department of Education Sciences, curricular change processes are being developed in the Prof. and Lic. careers in Special Education and Lic. in Psychopedagogy. With this work we intend to show the path that has been carried out around the processes of incorporating PSC into teaching, while reflecting on possible strategies to incorporate this practice modality into the new curricula so that they become Institutional policy focused on social commitment and dialogue with the communities and in accordance with the current regulations of the Faculty of Human Sciences and the UNRC.

Based on the experiences already developed within the Department, the inclusion of the PSC in the process of training education professionals allows: - to provide answers to the complexity of the new socio-educational problems that professionals in the field will face of Special Education and Psychopedagogy; - learn with others in real contexts; - generate instances of reflection, which go beyond professional work and incorporate an ethical and social commitment that tries to form an open and critical attitude towards diversity as a cultural and educational alternative, - review the training proposals and teaching programs around to the specific needs and conditions of the communities in which our graduates develop professionally.

Keywords: Curricular innovation – Articulation – Training – Socio-Community Practices – Study plans.

Introducción

Las Prácticas Socio Comunitarias (PSC) y su incorporación al currículo universitario son parte de las políticas institucionales de la UNRC desde el año 2009, cuando el Consejo Superior aprobó su inclusión en los planes de estudio de todas sus carreras (Resolución del Consejo Superior N° 332/09).

El proceso innovador de acercamiento a la comunidad y de trabajo articulado entre los ejes de formación académica y la sociedad en la que interactuamos, marca un claro compromiso con la comunidad y con la formación crítica de los estudiantes que se organiza en la Facultad de Ciencias Humanas a partir de la aprobación del “Marco Orientador para la Incorporación de Prácticas Socio Comunitarias al Currículo”, en el año 2011 y de los “Lineamientos Marco para la presentación de Planes de Estudios en la Facultad de Ciencias Humanas – UNRC”, aprobados en el año 2021 (resolución CD.350/21).

A partir de este momento, se desarrollaron diferentes acciones para potenciar los procesos de articulación existentes y/o para promover nuevas vinculaciones que contribuyan a, por un lado, dar respuestas a demandas comunitarias de sectores vulnerables y por otro, avanzar en procesos de formación en los que las prácticas se articulen con la teoría para dar lugar a modos de enseñanza y de aprendizaje cada vez más dialógicos, reflexivos y críticos.

Ante la urgencia que plantean los procesos de cambio curricular en las carreras del Dpto. de Ciencias de la Educación y con la profunda convicción de que las PSC se constituyen en un elemento esencial en la conformación de los trayectos de práctica de las carreras Prof. y Lic. en Educación Especial y Lic. en Psicopedagogía, nos proponemos avanzar en la reflexión en torno a las maneras de incorporar las experiencias de PSC a las nuevas mallas curriculares de las carreras mencionadas, en consonancia con las normativas vigentes y con lo expresado en el eje “compromiso social mediante la construcción de redes territoriales”; del Plan estratégico Institucional (Res C.S. N° 517/17). Este eje supone la democratización del conocimiento que se produce y enseña mediante el desarrollo de prácticas académicas centradas en la intencionalidad de justicia e igualdad social. Se trata de un proceso de apropiación y distribución de saberes que se comparten, re contextualizan en nuevos ámbitos y se ponen al servicio de la sociedad.

En función de las experiencias ya desarrolladas al interior del Departamento, la inclusión de las PSC en el proceso de formación de profesionales de la educación permite: - dar respuestas a la complejidad de las nuevas problemáticas socio-educativas con que se enfrentarán los profesionales del campo de la Educación Especial y de la Psicopedagogía; - aprender con otros en contextos reales; - generar instancias de reflexión, que van más allá del quehacer profesional e incorporan un compromiso ético y social que intenta formar una actitud abierta y crítica hacia la diversidad como alternativa cultural y educativa, - revisar las propuestas de formación y los programas de enseñanza en torno a las necesidades y condiciones concretas de las comunidades en las que nuestros graduados se desarrollan profesionalmente.

Marcos normativos vinculados a la incorporación de las PSC a las carreras de la Facultad y de la Universidad

En consonancia con lo establecido en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC que refiere al compromiso social universitario como uno de los objetivos de la institución, se organizan diversas acciones de vinculación - extensión en las que se promueven procesos de democratización del conocimiento que contribuyen a dar respuesta a necesidades sociales, a la resolución de problemas de la comunidad y a la construcción colectiva de agendas de investigación y temas prioritarios en articulación con la sociedad de la que la institución forma parte. Las PSC se establecen entonces como una alternativa de articulación que promueve procesos de aprendizaje y de enseñanza situados, en los equipos docentes encuentran oportunidades de diseñar proyectos para poner en interacción los contenidos disciplinares a enseñar con las necesidades y demandas de la comunidad, potenciando espacios de genuina praxis en la que, con la participación de los estudiantes, se reconstruyen los sentidos de lo aprendido al interior de la carrera.

Tomando a Macchiarola (2018) definimos a las PSC como “experiencias de articulación entre la universidad y sus territorios donde estudiantes, docentes y miembros de la comunidad aprenden juntos a la vez que abordan problemáticas críticas de esos territorios... Suponen territorializar la universidad” (Aprendiendo en comunidad, p. 7).

En este sentido, la resolución 322-2009 del Consejo Superior de la UNRC aprueba la incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Na-

cional de Río Cuarto bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales currículos. El proyecto plantea el formato de “módulos” para dar lugar a un proceso de transición y de incorporación paulatina de las PSC. dando espacio a nuevos formatos al momento de la generación de nuevos planes de estudio, con el objetivo de: “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” (Anexo Res. 322/09: Proyecto: Módulos de Prácticas Socio-Comunitarias - PraSoc. Hacia una universidad con responsabilidad y compromiso social, p. 7).

(...)Las prácticas socio-comunitarias implican, desde nuestra concepción, el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) o c) económico-productivos (organización de microemprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.). En el diseño, desarrollo y evaluación de estos proyectos convergen actividades de aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las correspondientes carreras por parte de los estudiantes, actividades de investigación de equipos científicos de la UNRC y elaboración de tesis de posgrado o tesinas de grado. Suponen, necesariamente, abordajes interdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores o instituciones: UNRC, instituciones educativas, de la salud, colegios profesionales, vecinales barriales, pequeñas empresas, organismos públicos, municipalidades, medios de comunicación locales, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje.

A diferencia de otros procesos de extensión, las experiencias de PSC se caracterizan por entrelazar contenidos a enseñar y a aprender en el marco de alguna asignatura que constituye la maya curricular de la carrera y que aporta a dar respuesta a alguna demanda de la comunidad.

En cuanto a las nuevas formas de concebir el conocimiento, en las PSC integradas al currículo se conjugan diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc. De este modo el proyecto de PSC se orienta a configurar un nuevo formato curricular en que se articulen al menos tres campos disciplinares: el de la formación básica y/o disciplinar, el de la formación práctica y el de la formación socio-crítica.

En relación a los aprendizajes supone asumir una concepción de aprendizaje situado, en contexto, donde los estudiantes aprenden participando en prácticas en la comunidad; y en relación a la enseñanza supone un diálogo entre diferentes conocimientos: el saber académico, los conocimientos previos de los estudiantes y docentes y el conocimiento práctico de la comunidad.

Se alude a las prácticas como experiencias directas o en terreno y/o vicarias por medio de observaciones, entrevistas, análisis de casos o elaboración de proyectos, lo cual supone un trabajo sostenido y articulado entre estudiantes, profesores y actores de la comunidad que van alternando acciones. En este punto, la relevancia que adquiere el trabajar con otros se vincula con la idea de aprendizaje colaborativo o cooperativo desde el cual se sostiene la importancia de la conformación de un grupo de aprendizaje. Según autores como Johnson, Johnson y Johnson Holubec (1999, en Aberbuj, C. y otros 2019) una de las principales características de este tipo de aprendizajes es la centralidad de la experiencia directa y existe cuando la interdependencia entre las personas conduce a promover y facilitar los esfuerzos de cada uno para alcanzar metas comunes.

Las tareas de práctica en terreno son acompañadas de procesos de análisis, reflexión y problematización en el contexto propio del aula universitaria, donde se articulan teorías y prácticas a modo de evaluar y retroalimentar procesos y experiencias.

Para acompañar la implementación de esta línea de acción, concretamente desde la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), se iniciaron diversas acciones orientadas a procesos individuales y colectivos de construcción de sentido en torno a conceptos como: prácticas, vulnerabilidad, responsabilidad social, reformulación curricular, autoevaluación, entre otros. Desde la política curricular para la enseñanza de grado se propone la incorporación de una formación socio-crítica que apunta a la formación ética y crítica social, y a la participación en prácticas socio-comunitarias concebidas como experiencias de aprendizaje de contenidos académicos, orientadas por los docentes, realizadas en sectores excluidos de la comunidad dirigidas a la comprensión, abordaje o resolución de problemáticas sociales críticas.

En consonancia con las convocatorias de PSC desarrolladas a nivel institucional –UNRC - se aprueba en la FCH el “Marco orientador para la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo” (Res.C.D.Nº 634/11), acompañado por políticas que impulsan su implementación.

En este documento se establecen fundamentos políticos, epistemológicos, curriculares y didácticos que dejan claros los supuestos de las PSC, así como los aspectos prácticos que organizan la puesta en acción de los procesos al interior de los trayectos de formación y los modos de acreditación a docentes y estudiantes.

A pesar de que los planes de estudios que organizan la formación de Licenciados en Psicopedagogía y Profesores y Licenciados en Educación Especial son anteriores a la propuesta de PSC, es significativa la articulación de propuestas que desde el Departamento se han ido sosteniendo a lo largo del tiempo.

En la tabla que sigue, se visualizan datos comparativos entre lo que ha ido transitando en el Dpto. de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Ciencias Humanas. Es importante aclarar que estos procesos se potenciaron a partir del año 2016 con políticas institucionales que habilitaron convocatorias específicas para la incorporación de las PSC a las carreras en la UNRC.

	2016-2017	2018	2019	2020-2022
Proyectos FCH	26	17	29	29
DPTO ED.	9	6	10	10
PSC FCH	17 (63%)	18 (75%)	24 (100 %)	24
DPTO ED.	3 - 100% +Prof. FExFQyN	3 (100%)	3 (100%) + otros Prof.	3 (100%) +otros Prof.
Asig. con PSC FCH	74	62	95	96
DPTO ED.		8	23	22

Al interior del Dpto. de Ciencias de la Educación se gestionan las carreras Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. En la configuración actual, estos espacios curriculares comparten parte de su desarrollo, por lo que algunas de las propuestas de PSC se ofrecen simultáneamente para las tres carreras y otras se ofrecen específicamente para estudiantes que cursan una u otra propuesta curricular. La oferta de PSC al interior de las mallas curriculares de estas carreras se fue organizando en torno a las convocatorias anuales o bianuales, las demandas de la comunidad y las posibilidades e intereses de cada equipo docente.

Si analizamos los proyectos vigentes a partir de la última convocatoria (2020 - 2022) en estas carreras, advertimos que los proyectos de PSC se asocian directamente a contenidos curriculares de asignaturas de cada uno de los planes de estudio. Actualmente se están desarrollando 10 propuestas de PSC en el Departamento, 8 vinculados a asignaturas y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía y 5 vinculados a asignaturas y estudiantes del Prof. y Licenciatura en Educación Especial. Dichos proyectos dan lugar a una mayor diversificación de las prácticas asociadas a cada uno de los campos profesionales, permitiendo y potenciando diálogos entre el Departamento de Ciencias de la Educación y las organizaciones de la comunidad en las que estos proyectos se gestan y desarrollan. Si analizamos el recorrido de los proyectos a lo largo de los planes de estudio, se observa que los estudiantes tienen posibilidades de ir optando por realizar PSC a lo largo de su trayecto de formación, y de este modo ir construyendo un circuito de retroalimentación entre teoría y práctica.

En los cuadros que siguen se presentan los diferentes proyectos organizados en función de su ubicación en la estructura del Plan de Estudios de cada carrera y de los años correspondientes a las asignaturas en las que se enmarcan.

PROYECTOS DE PSC Lic. en Psicopedagogía	ASIGNATURAS	Cód.	PERÍODO	Ubicación en el plan de estudio
1 - ATENCIÓN PRIMARIA Y NEURODESARROLLO: APRENDO EN Y CON OTROS	NEUROFISIOLOGÍA Y PSICOFISIOLOGÍA	6559	Primer Cuatrimestre	2° año
	NEUROPSICOLOGÍA	6563	Segundo Cuatrimestre	2° año
2- EL OFICIO DE LOS CUIDADOS FAMILIARES EN TERRITORIO. DESARROLLO INFANTO –JUVENIL DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS.	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	6560	Primer Cuatrimestre	2° año
	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	6562	Segundo Cuatrimestre	2° año
3- PSC JARDÍN MATERNAL PASITOS DE ILUSIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	6567	Segundo Cuatrimestre	3° año
4- TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DESIGUALES. PROPUESTAS Y DESAFÍOS.	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II	6569	Segundo Cuatrimestre	3° año
5- PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS EN TERRITORIO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA. APORTES PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS.	PSICOPEDAGOGÍA II	6570	ANUAL	4° año
	INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS	6579	Segundo Cuatrimestre	4° año
6- ENTRE TRAYECTORIAS Y PROYECTOS: LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS POSIBLES.	ORIENTACIÓN VOCACIONAL II	6577	Segundo Cuatrimestre	4° año
7- ESPACIOS SOCIO COMUNITARIOS E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. LA PROMOCIÓN DEL LAZO CON LA CULTURA A PARTIR DE PROPUESTAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.	PRÁCTICA PROFESIONAL PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN	6592	ANUAL	5° año
8- LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA EN ESPACIOS SOCIO COMUNITARIOS. CONSTRUYENDO MODOS DE PRODUCCIÓN DE CUIDADO EN SALUD.	PRÁCTICA PROFESIONAL PSICOPEDAGÓGICA EN SALUD	6591	ANUAL	5° año

PROYECTO DE PSC Profesorado y Licenciatura en Educación Especial	ASIGNATURAS	Código	Período	Ubicación en el plan de estudio	Carrera
1 - ATENCIÓN PRIMARIA Y NEURODESARROLLO: APRENDO EN Y CON OTROS	NEUROFISIOLOGÍA Y PSICOFISIOLOGÍA	6559	Primer Cuat.	2° año	PROF. Y LIC. EN EE
	NEUROPSICOLOGÍA	6563	Segundo Cuat.	2° año	
2- EL OFICIO DE LOS CUIDADOS FAMILIARES EN TERRITORIO. DESARROLLO INFANTO –JUVENIL DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS.	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	6560	Primer Cuat.	2° año	PROF. Y LIC. EN EE
	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	6562	Segundo Cuat.	2° año	
3- EDUCACIÓN INCLUSIVA Y USO DE TECNOLOGÍAS: ENLACES Y TRABAJOS COLABORATIVOS PARA PRÁCTICAS INNOVADORAS	INFORMÁTICA	6620	ANUAL	4° año	PROF. Y LIC. EN EE
	SEMINARIO DE DÉFICIT MÚLTIPLE	6615	Segundo Cuat.	4° año	
4- LA FORMACIÓN ACADÉMICA -POLÍTICA DE EDUCADORES EN EL ÁMBITO DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LA DISCAPACIDAD	ORIENTACIÓN Y CAPACITACIÓN LABORAL	6609	ANUAL	4° año	PROF. Y LIC. EN EE
	SEMINARIO DE ORG., ADMIN. Y CONDUCCIÓN DE CENTROS DE ATENCIÓN DE PERSONAS CON NEE	6614	Primer Cuat.	4° año	
	TALLER INTERDISCIPLINARIO II	6612	Segundo Cuat.	4° año	
	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	6870	Segundo Cuat.	4° año	Lic en EE
5- PSC JARDÍN MATERNAL PASITOS DE ILUSIÓN	METODOLOGÍA DE LA INV. EN CIENCIAS SOCIALES	6567	Segundo Cuat.	4° año	Lic. en EE

Los cuadros anteriores dejan a la vista la posibilidad que ofrecen las carreras para la construcción autónoma de trayectorias formativas por parte de los estudiantes que van eligiendo participar de las propuestas gestadas en función de algunas demandas que la comunidad acerca a los equipos docentes. Asimismo, los procesos de articulación y vinculación con las organizaciones y problemáticas de la comunidad obligan al replanteo de contenidos y organizaciones curriculares dando lugar a proceso de actualización de programas de asignaturas y al inminente y necesario trabajo interdisciplinario entre los equipos de cátedra y entre estudiantes de educación especial y de psicopedagogía que también se retroalimentan, en un trabajo interdisciplinario, mientras identifican y/o definen los campos de acción de cada una de las profesiones para las que se están formando.

Marcos normativos vinculados a la innovación y al cambio curricular en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas.

Tal lo que se explicita en las resoluciones de C.Sup. N° 008/21, y en la del CD.FCH. N° 350/21 las Prácticas Socio Comunitarias “deben” formar parte de los trayectos de práctica diseñados al interior de los planes de estudios. En este sentido, se establece que: “todas las carreras deberán incorporar espacios de formación práctica de acercamiento a diferentes ámbitos propios del ejercicio profesional (formales, informales, no formales) y serán diseñadas teniendo en cuenta un criterio de intensidad

de las prácticas (...) En este trayecto deberán incluirse prácticas sociocomunitarias (PSC)” (Res. 350/21, p. 10.)

Reflexiones en torno a la incorporación de las PSC a los nuevos planes de estudios

La incorporación de las PSC al interior de los procesos de aprendizaje transitados por los estudiantes promueve logros vinculados con: la apertura al conocimiento de nuevos campos y/o contextos de inserción laboral, la sensibilización en relación a problemáticas sociales emergentes, la posibilidad de construir conocimientos en diálogo con saberes y realidades de diversos contextos, promoviendo espacios de aprendizaje situado y significativo en los que se articulan las teorías con las necesidades de la práctica en un proceso de integración de lo aprendido para la resolución de problemas prácticos reales.

En relación a las prácticas docentes y a los procesos de enseñanza, las PSC promueven: la visualización de cambios de paradigmas en relación a las concepciones de enseñanza y a los propios contenidos a desarrollar; revisión de enfoques teóricos, nuevas formas de abordar los contenidos de enseñanza; la modificación de los “espacios de enseñanza” ya no sólo se trabaja en el aula sino en contextos reales; prácticas “in situ”; la revisión de contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación a partir de las demandas y problemas que emergen en las organizaciones sociales o sectores de la comunidad donde se trabaja; la formación de recursos humanos al interior de los equipos de cátedra con lógicas de trabajo colaborativo tanto intra como inter- cátedra.

Con respecto a los aportes a la comunidad y a las organizaciones sociales se evidencian: la posibilidad de construir vínculos y de expandir la articulación en un trabajo común; el desarrollo de procesos de capacitación y formación de los propios actores para un desempeño más autónomo en el trabajo; posibilidades de interactuar para la mejora de los espacios físicos y el aporte de recursos que modifican condiciones laborales.

En función de las valoraciones socializadas en párrafos precedentes es importante remarcar la necesidad de avanzar hacia la consolidación de los procesos de articulación con las organizaciones de la comunidad, lograr una mayor construcción de redes intra e inter institucionales que aporten a procesos de mayor integralidad entre actividades de docencia, investigación y extensión en la universidad. Se trata de acercarse a un modelo integrador (Tapia, N. 2018) en el que las instituciones de educación superior se articulan como actores protagónicos en un proceso de desarrollo local junto con otros, estableciendo redes en las que desde su especificidad colaboran en la construcción del perfil de ese territorio.

Este modo de plantear los procesos de formación se vincula con la idea de *integralidad de la universidad* como otro eje estratégico de la universidad (PEI 2019-2013 UNRC) que se fundamenta en el pensamiento de la complejidad, capaz de religar, de contextualizar, de globalizar, pero al mismo tiempo de reconocer lo singular.

En función de los análisis aquí presentados consideramos que el hecho de incorporar las PSC a los documentos curriculares puede ser una herramienta que promueva el sostenimiento de las mismas, sin depender de convocatorias institucionales o de las decisiones individuales de los equipos docentes a cargo de las asignaturas.

En este sentido, se visualiza a las PSC como una instancia más en el trayecto de prácticas organizado al interior del plan de estudio. En tanto espacio de articulación entre la teoría y la práctica

que contribuye a retroalimentar aprendizajes situados y a revisar los espacios de enseñanza en forma permanente, debería mantener su condición de flexibilidad y apertura a la demanda externa.

Otro aspecto importante a contemplar es el carácter progresivo de las prácticas. Con diferentes propuestas (articuladas entre sí) los estudiantes podrían ir realizando un recorrido que cada vez implique diferentes grados de inserción en la comunidad a efectos de completar (a lo largo del tiempo que dura la carrera) con las horas previstas de trabajo en el marco de propuestas de PSC (que implican un mínimo de 60 hs.)

En este sentido, se torna necesario que cada carrera establezca mecanismos para, por un lado, garantizar la oferta de proyectos al interior de las carreras de los diferentes años y por otro, estimular a la participación organizada y genuina de los equipos para que lo abordado en el marco de la comunidad vuelva al aula y reconfigure el recorrido de enseñanza de contenidos en torno a los cambios sociales.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C. M, Guevara, J y Fernandez Fastuca, L. (2019) El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. Revista Argentina de Educación Superior (RAES) 11 (18) pp.12-23.
- Macchiarola, V. (2018).(Comp.) Aprendiendo en Comunidad. Un camino en consolidación. Compilación de Informes de PSC de la UNRC (2016-2017)
- Tapia, M. N. (2018) El compromiso social en el currículo de la educación superior. Buenos Aires CLAYSS.

Documentos consultados

- Resolución 297/17 del Consejo Superior de la UNRC. Lineamientos para Orientar la Innovación Curricular. “Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado”.
- Resolución 517/17 del Consejo Superior de la UNRC. Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto 2017-2023
- Resolución N° 322/09 del Consejo Superior de la UNRC. Incorporación de las PSC al Currículo.
- Resolución N°: 634 /11 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. “Marco Orientador para la Incorporación de Prácticas Socio Comunitarias al Currículo”
- Resolución N° 350/21 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC “Lineamientos Marco para la presentación de Planes de Estudios en la Facultad de Ciencias Humanas.

Alfabetización académica y tutorías entre pares: una propuesta de acompañamiento virtual y presencial a las trayectorias educativas de los estudiantes de los primeros años de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC

Betiana Elizabeth Olivero¹ y Cristina Andrea Giacobone²

Resumen

El Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2017)³ estableció, entre sus ejes prioritarios, la búsqueda de inclusión educativa con calidad para todos los estudiantes. En esta perspectiva, las políticas de acceso irrestricto deben complementarse con estrategias institucionales orientadas al acompañamiento y sostén de las trayectorias académicas. Entre ellas, se

1 Betiana Elizabeth Olivero. Prof y Lic en Educación Especial; Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación especial del Departamento de Ciencias de la Educación. Co-responsable de la ejecución del Proyecto “Tutorías virtuales entre pares como apoyo a las trayectorias de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas”, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH); bolivero@hum.unrc.edu.ar

2 Cristina Andrea Giacobone. Prof y Lic en Lengua y Literatura; Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente del Departamento de Letras. Co-responsable de la ejecución del Proyecto “Tutorías virtuales entre pares como apoyo a las trayectorias de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas”, dependiente de la Secretaría Académica de la FCH; cgiacobone@hum.unrc.edu.ar

3 Aprobado por Resolución de Consejo Superior N°517/2017.

mencionan a las tutorías académicas entre pares. Al abrir un espacio colaborativo para la reflexión sobre las formas de aprender, estas posibilitan un aprendizaje complementario al curricular.

Atendiendo a las dificultades que implicó el contexto de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) por la Pandemia del Covid-19, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) implementa desde mediados de 2020 el proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (Resolución del Consejo Directivo N°124/2020). A partir de la experiencia desarrollada en ese marco y de su continuidad en el retorno a las actividades presenciales, proponemos una reflexión acerca de la institucionalización de los procesos tutoriales. El trabajo recorre los marcos conceptuales del proyecto y recupera y evalúa las formas de trabajo implementadas, en base a la palabra de los protagonistas: la de los estudiantes destinatarios, que están en el centro de la acción tutorial, y la de los tutores que asumen la responsabilidad de apoyarlos y orientarlos en la construcción de estrategias para su paso por la universidad. En la revisión del proceso, procuramos relevar desafíos y posibilidades para el fortalecimiento de las tutorías académicas como política institucional capaz de aportar a la construcción de una universidad inclusiva.

Palabras clave: Tutorías pares - Alfabetización académica - Formación - Entornos virtuales - Institucionalización

Abstract

The Institutional Education Project of the Universidad Nacional de Río Cuarto (2017) has established, among other axes of strategic development, the research of educational inclusion of quality for all students. By this perspective, unrestricted access policies must be complemented by institutional strategies oriented at accompany and support the academic paths. Among them are peers mentoring instances, a complementary to curriculum form of learning which opens a collaborative space for reflection on ways of learning.

In response to difficulties that Social and Mandatory Preventive Isolation (in Spanish, ASPO) and Social, Preventive and Mandatory Distancing (in Spanish, DISPO) context due Covid-19 Pandemic implied, the Facultad de Ciencias Humanas implements since 2020 the proyect “Virtual peer mentoring as academic path support for first year students of the FCH” (Resolution of Consejo Directivo N°124/2020). Based on the experience developed in this framework and its continuity in the return to face-to-face activities, we propose a reflection on the institutionalization of the tutorial processes. The work goes through the conceptual frameworks of the project and recovers and evaluates the ways of working implemented, based on the words of the protagonists: the targeted students, who are at the center of the tutorial action, and the tutors who assume the responsibility of supporting and guide them in the construction of strategies for their passage through the university. In the review of the process, we try to highlight challenges and possibilities for strengthening academic tutoring as an institutional policy capable of contributing to the construction of an inclusive university.

Keywords: Peer tutoring - Academic literacy - Formation - Virtual environments - Institutionalization

Contextualización

En un contexto nacional de expansión de la educación superior, el Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2017) establece, entre sus ejes prioritarios, la búsqueda de inclusión educativa con calidad para todos los estudiantes. Como plantea Mollis (2019), la inclusión es una condición fundamental de la democratización educativa, entendida como la voluntad política de abrir camino a actores históricamente excluidos del sistema universitario. En esta perspectiva, las políticas de acceso irrestricto deben complementarse con estrategias institucionales orientadas al acompañamiento y sostén de las trayectorias académicas. Dada la incidencia de los pares en los procesos de subjetivación de los estudiantes (Villazón y De Pauw, 2006), cobran relevancia las instancias de tutorías entre pares. Además de facilitar la familiarización con el ámbito universitario en términos institucionales y socio-afectivos, las tutorías entre pares pueden constituirse en una forma de aprendizaje complementaria a la curricular, en tanto abren un espacio colaborativo para la reflexión sobre las estrategias que los estudiantes ponen en juego.

Desde estos principios y atendiendo a las dificultades suplementarias que, para el inicio de los estudios superiores, significó el contexto de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) por la Pandemia del Covid-19, la Facultad de Ciencias Humanas comenzó a implementar a mediados de 2020 el proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH” (Resolución de Consejo Directivo N°124/2020). Este trabajo procura realizar una descripción y valoración de la experiencia desarrollada en ese marco y de su continuidad en el retorno a las actividades presenciales en el campus. Basada en las voces de los estudiantes participantes en el proyecto, esta aproximación se orienta a reflexionar acerca del lugar y los aportes de las tutorías en el marco de los procesos de ingreso y permanencia en la educación superior. Además, atiende a los desafíos y potencialidades de su desarrollo en entornos virtuales.

Siguiendo a Rascovan (2014), entendemos a las tutorías como un dispositivo que puede colaborar en la dinamización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Ello, en la medida en que busca hacer más habitable la vida cotidiana en la Universidad. A diferencia de los vínculos espontáneos entre pares, la tutoría tiene un carácter “netamente educativo, intencional y mediado por un marco de referencia teórico que les da consistencia” (Coronado y Gómez Boulin, 2015, p. 114). Su potencialidad depende, pues, de las posibilidades institucionales de dar sistematicidad a la acción tutorial a través de la organización de tiempos y espacios complementarios a los curriculares; así como también de una preparación adecuada de los tutores (Bianculli y Marchal, 2013) a través de procesos de formación que favorezcan la construcción de su rol, así como de su relación con las demás actividades académicas (Capelari, 2009).

Lejos de la urgencia o de la acción “remedial”, para Coronado y Gómez Boulin (2015), las acciones tutoriales constituyen un proceso orientado a promover aprendizajes significativos en relación con el “compromiso con el propio proyecto académico, laboral, personal y social” (p. 114). Atendiendo a las necesidades en que se enfoca ese proceso, la acción tutorial puede ser de diversos tipos. Bianculli y Marchal (2013) plantean que la tutoría es personal cuando atiende al lugar que se otorga a los estudios universitarios desde el conocimiento del estudiante de sí mismo y la configuración de su proyecto vital; y académica cuando se orienta a favorecer el rendimiento en los estudios y se centra en la organización de tiempos y procesos de trabajo. Entre ambas modalidades, la experiencia que aquí presentamos procura abrir espacios para implicar a los ingresantes, como establecen Sola Villazón y De Pauw (2006), en tanto los actores protagónicos en sus procesos de aprendizaje y en la apropiación de las “reglas de juego” que supone la participación en el ámbito universitario.

Para que los estudiantes se constituyan como actores y no como meros beneficiarios, como expresa Santiviago,

. . . es necesario un movimiento en dos direcciones: por una parte, instalar la pregunta por su propia trayectoria educativa y las posibles necesidades de apoyo para que logre completarla, y por otra, construir los dispositivos que permitan dar cobertura cualitativa y cuantitativamente a todos los estudiantes de forma personalizada y ajustada a dichos requerimientos. (Santiviago, 2018: p. 34)

Para Duran Gisbert (en Santiviago, 2018), en la concurrencia entre la paridad de una relación entre iguales y el carácter asimétrico de la relación debido a sus experiencias diferenciales en el ámbito universitario, las tutorías entre pares se constituyen en un espacio de aprendizaje en que el tutor actúa como referente u orientador y puede proponer un andamiaje para el aprendizaje del tutorado. Andamiaje que, como explica Santiviago (2018), involucra distintas ayudas, orientaciones e informaciones que actúan como estímulos que habilitan a quien las recibe a acceder a aprendizajes nuevos, por lo que contribuyen a su crecimiento. El modo de intervención del tutor, como plantea Korinfeld (2008, citado por Rascovan, 2014), no procura suplantar ni complementar las acciones que, en las situaciones educativas en relación con las que interviene, competen a los docentes o los estudiantes, sino en proponer opciones para atender inquietudes, desafíos o conflictos de manera tal que en el futuro las soluciones construidas puedan ser implementadas por los estudiantes nuevamente sin que su mediación sea necesaria.

En esta perspectiva, la tutoría entre pares es pensada a partir de los aportes de Vygotsky (1933) sobre el aprendizaje como un proceso dialéctico entre lo social y lo individual. En este marco, se entiende que en el desarrollo cultural de los sujetos las funciones aparecen primero a nivel interpsicológico, mediatizadas por otros, para luego poder internalizarse en apropiaciones significativas que permitan transferirlas a nuevas situaciones. Este enfoque parece adecuado para explicar el proceso de aprendizajes colaborativos que se da entre tutores y tutorados, en que las orientaciones brindadas por otros actúan como mediación simbólica que habilita la creciente construcción de autonomía (Mosca y Santiviago, 2012). Como experiencia basada en el encuentro entre diversas subjetividades, la tutoría entre pares posibilita a sus protagonistas dar sentido a su identidad y proyecto de vida y habilita la construcción de miradas compartidas sobre los escenarios institucionales en juego.

Propuesta de trabajo

El proyecto tiene como objetivo general construir y desarrollar una propuesta de tutorías académicas entre pares para el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Entre sus objetivos específicos, plantea ofrecer espacios de tutorías individuales y/o grupales para estudiantes de primer año de todas las carreras de esta unidad académica, orientados a la construcción colaborativa de estrategias de aprendizaje y de lectura y escritura académica; diseñar e implementar una propuesta de formación inicial para los estudiantes que se desempeñen como tutores; brindar apoyo y acompañamiento permanente a cada estudiante que se desempeñe como tutor par; promover espacios y recursos que favorezcan la reflexión metacognitiva del proceso que se desarrolle tanto para los tutores como para los estudiantes; conformar un portafolio de apoyo con recursos audiovisuales y materiales complementarios para fortalecer los procesos de acompañamiento; y propiciar espacios de diálogo y reflexión con los equipos de gestión de los Departamentos y con los equipos de docentes de las diferentes carreras. Las tutorías entre pares, pues, se enfocan en fortalecer el abordaje de

los procesos discursivos y metacognitivos propios del oficio del estudiante universitario y en atender a cuestiones referidas a la accesibilidad con perspectiva de discapacidad.

Los tutores son estudiantes avanzados de las distintas carreras de la Facultad, que asumen la tarea de acompañar académicamente las trayectorias educativas de otros estudiantes. Para postularse como tutores, deben acreditar ser estudiantes efectivos de la Facultad de Ciencias Humanas en la carrera para la cual se proponen y haber aprobado todas las asignaturas de primer año del Plan de Estudios. En el proceso de selección, los estudiantes participan de una entrevista personal. Entre los postulantes se conforma un orden de mérito por carrera, en el que además del desempeño en la entrevista se valoran sus antecedentes en Ayudantías, Adscripciones o Colaboraciones (especialmente, en las materias de primer año), así como en otros espacios tutoriales o de aprendizaje colaborativo y la participación en actividades de formación o de investigación sobre alfabetización académica y aprendizaje en la universidad.

El equipo de tutorías de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas asume la coordinación de las acciones. Ello implica tareas como la realización de la convocatoria a estudiantes y a tutores, la organización de la dinámica de trabajo, el seguimiento de los procesos y la evaluación de los mismos, la comunicación con los Departamentos y equipos docentes cuando sea necesaria. La coordinación también lleva adelante instancias de formación para los estudiantes tutores y selecciona y diseña materiales de apoyo para los procesos de tutorías.

Las tutorías entre pares se desarrollan con una frecuencia semanal y una modalidad grupal. Durante 2020 y 2021, el espacio se llevó adelante mediante encuentros virtuales sincrónicos y, a partir de la segunda mitad de 2021, también a través de encuentros presenciales y/o híbridos. Cada tutor cumple una carga horaria semanal de cuatro horas que se organiza en uno, dos o tres encuentros, en días y horarios consensuados con los participantes de su grupo. Para establecer y sostener las comunicaciones, y como alternativa para salvar ocasionales dificultades en relación con la conectividad durante el período de interrupción de las actividades presenciales en el campus, se empleó en forma permanente el contacto telefónico y/o por mensajes instantáneos de WhatsApp.

Por su parte, los estudiantes tutorados son estudiantes de los primeros años de carreras de la Facultad. Si bien son “extranjeros” respecto de la cultura universitaria, cada uno de ellos cuenta con un bagaje cultural propio, cuya riqueza debemos conocer y potenciar. El compromiso ético que el estudiante tutor establece con los estudiantes a los que acompaña es uno de los aspectos principales que orienta la tarea. En este sentido, lejos de buscar marcar el camino a seguir, el tutor debe acompañar, orientar y habilitar en cada estudiante la construcción cada vez más autónoma de las respuestas a los desafíos que se le plantean. En palabras de Philippe Meirieu,

No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquel que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esta historia. Se trata de reconocer a aquel que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. (Meirieu, 1998: p. 70)

Para que tal construcción sea posible, procuramos que los grupos de trabajo sean pequeños: cada tutor acompaña a un número no mayor a diez estudiantes, de modo tal que se vean favorecidos la comunicación, los acuerdos y los vínculos interpersonales y sea posible contemplar en el acompañamiento grupal las situaciones y necesidades individuales de cada estudiante. Los tutores parten de la escucha a las inquietudes que plantean los tutorados y proponen instancias en las que cada estudiante pueda, más que obtener respuestas dadas, considerar, con el acompañamiento del tutor

y del resto del grupo, posibilidades en torno a las decisiones y acciones implicadas en los procesos académicos para construir sus propias respuestas. Se procura, de ese modo, evitar la superposición entre el rol del tutor y el rol docente, pero también entre el rol del tutor y las tareas que competen a cada estudiante. En este sentido, la experiencia diferencial del tutor es concebida como un insumo más para la reflexión, pero no como un modelo a seguir. Así, como plantea Rascovan (2014), las tutorías se fundan en el ejercicio de la hospitalidad: constituyen “una forma de aceptar al estudiante recién ingresado, una manera de considerarlo bienvenido a la institución, de transmitirle que ‘lo estábamos esperando’ y que sentimos satisfacción de que esté allí presente” (p. 201). Como propone el autor, ese encuentro en la diversidad interpela la “ilusoria completud” de cada uno de los involucrados. Así, también los estudiantes tutores realizan aprendizajes significativos vinculados con la posibilidad de visitar sus trayectorias y aprendizajes desde nuevos diálogos y perspectivas.

Así planteada la modalidad de trabajo, el énfasis no se encuentra en el abordaje directo de contenidos disciplinares sino en la reflexión sobre los procesos por los que los estudiantes se apropian de esos saberes, basada en el encuentro y el reconocimiento entre diversas subjetividades. El proyecto de tutorías asume, pues, el compromiso de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la construcción o resignificación de estrategias de estudio, en el contexto de su familiarización con una nueva cultura, la cultura académica. En esta línea, entre las modalidades de trabajo implementadas en los encuentros, se destacan:

- Instancias orientadas a optimizar la organización de los tiempos y hábitos de estudio, desde la organización de la trayectoria en función del Plan de Estudios hasta la búsqueda de estrategias de distribución del tiempo y organización de los materiales de estudio;
- Instancias de lectura compartida de materiales disciplinares en las que se ponen en práctica estrategias de lectura y sistematización de contenidos, por ejemplo, de trabajo con el vocabulario, selección de información principal, reformulación en nuevos textos, confección de cuadros y/o resúmenes;
- Instancias de revisión de consignas de trabajo que implican la reflexión sobre los supuestos y alcances de las tareas en función de su contextualización en la propuesta general de la cátedra y del lugar de la asignatura en la propuesta formativa;
- Instancias de puesta en común de producciones de los estudiantes para contrastar posibilidades de resolución y formas de apropiación del saber y de revisión de las formas de escritura y su adecuación al ámbito académico;
- Instancias de reflexión en torno a la evaluación de los aprendizajes, en aspectos tales como las modalidades de evaluación y las estrategias de estudio adecuadas a cada una e instancias de preparación y ensayo para intervenir en situaciones académicas en que se pone en juego la oralidad.

En relación con esos ejes, uno de los desafíos centrales en la labor de los estudiantes tutores es poder encontrar el equilibrio entre dos factores. Por una parte, la atención a lo emergente, vinculado con las inquietudes de los estudiantes tutorados en relación con las tareas y desafíos que se les presentan en lo inmediato en su experiencia de cursada. Por otra, la reflexión sobre las estrategias transversales que hacen al oficio de ser estudiante universitario, que demanda procesos continuos y detenidos, ajenos a las urgencias del día a día. La definición de las modalidades de trabajo a implementar en cada grupo debe observar la posibilidad de encontrar en lo emergente oportunidades para el abordaje de las estrategias que servirán a los estudiantes en otras situaciones.

Más allá de los aspectos académicos, los tutores también brindan orientaciones para la familiarización de los tutorados con las estructuras y procedimientos institucionales y administrativos propios del nivel, en relación a cuestiones como la presentación de documentación, solicitudes de becas o inscripciones a exámenes. Finalmente, las tutorías entre pares involucran también un componente socio-afectivo. Otros de los aportes de los procesos de tutorías entre pares, en efecto, radica en el sostenimiento de los vínculos entre los estudiantes participantes. En relación con este aspecto, el equipo de trabajo cuenta entre sus integrantes con una Licenciada en Psicología que acompaña a los estudiantes tutores en los desafíos que pudieran encontrar.

Dada la complejidad de la tarea, el proyecto de tutorías encuentra entre sus fortalezas la constitución de un equipo de trabajo y la celebración de espacios de intercambio en los que la experiencia de cada tutor enriquece la tarea del grupo. Para continuar avanzando en el fortalecimiento de los espacios tutoriales resulta crucial, en este sentido, asegurar la continuidad de los procesos y el reconocimiento de la labor del equipo de tutorías por parte del resto de la comunidad educativa mediante un dispositivo institucional que garantice, como propone Rascovan (2014), que las tutorías se implementen mediante un proyecto “colectivo, sistemático y sostenido en el tiempo” (p. 208).

Articulaciones intra e interinstitucionales

A partir del marco presentado, hemos propuesto y desarrollado una modalidad de trabajo unificada para todos los tutores pares que se desempeñan en el ámbito de la Facultad. Con los propósitos generales de coordinar las acciones de programas afines para potenciar sus alcances y evitar posibles superposiciones, y con ello, otorgar a la actividad tutorial un perfil acorde a las necesidades institucionales, planteamos como objetivos específicos para articular las distintas iniciativas tutoriales a implementarse en nuestra Facultad:

- Realizar conjuntamente una única convocatoria a estudiantes tutorados, de modo tal que la organización de los grupos de tutorías atienda al número total y las necesidades de los interesados y la convocatoria pueda hacerse extensiva a estudiantes de otros años de las carreras;
- Generar instancias de reflexión y formación compartidas por todos los tutores;
- Formar grupos de trabajo que potencien los aportes de cada uno de los estudiantes tutores;
- Organizar bajo el mismo régimen todas las acciones tutoriales a desarrollar, en lo que respecta a tiempos, espacios y modalidades;
- Establecer modos conjuntos de llevar registro de la acción tutorial, para potenciar el intercambio y favorecer la evaluación de los procesos, así como la identificación de proyecciones posibles para la continuidad de las tutorías como dispositivo institucional;
- Unificar el reconocimiento académico para los estudiantes tutores por parte de la Facultad de Ciencias Humanas.

Estos objetivos orientan el proceso de articulación entre el proyecto arriba mencionado, el Programa “Tutores pares” de la Agencia Córdoba Joven del gobierno de la Provincia de Córdoba (aprobada bajo resolución de CD N°082/2021) y el Programa “Articulación Universidad - Escuela Secundaria a través de procesos de formación y tutorías”, elaborado por la Secretaría Académica central de la UNRC y seleccionado y aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la Convocatoria “Sigamos estudiando 2021. Universidades públicas comprometidas con el derecho a estudiar”.

Recuperando las voces de tutores y tutorados

En consonancia con los sentidos que orientan la iniciativa, la evaluación de los procesos tutoriales desarrollados en los marcos descritos otorga un lugar fundamental a las voces de los protagonistas: estudiantes tutorados y tutores. En cada período, recuperamos sus valoraciones a través de encuestas semiestructuradas que indagan sus experiencias y de encuentros de reflexión entre todos los participantes. Con estos insumos, como fuentes principales, proponemos algunas reflexiones en torno a la implementación de los dispositivos de tutorías como política institucional.

Entre los factores que sostienen y enriquecen los procesos tutoriales, los estudiantes tutores reconocen la importancia de la conformación de un equipo de trabajo: según se desprende de sus devoluciones, resulta relevante para apropiarse plenamente del rol de tutores el saberse acompañados, tanto en virtud de la participación parcial de integrantes de la coordinación en los encuentros de tutorías, como de las instancias periódicas de reunión y seguimiento a las que podían recurrir ante cualquier emergente. Los tutores también valoran los aportes formativos que el espacio procura ofrecer mediante el diseño de talleres orientados a abordar cuestiones tales como la especificidad de los procesos de tutorías, los parámetros de accesibilidad a atender para hacer posible la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, los procesos de alfabetización académica o los aspectos vinculados que comporta toda relación pedagógica. En relación con estos aspectos, los tutores destacan el carácter situado de las propuestas formativas implementadas y su articulación con la práctica en virtud del seguimiento realizado a cada grupo que facilitó, como expresa una estudiante tutora de la carrera de Geografía, el poder “llevar a la práctica lo aprendido en los talleres”.

En relación con sus propios aprendizajes, los tutores coinciden también en señalar que la participación en el proyecto les brindó una posibilidad de revisar sus propios procesos formativos y resignificarlos desde un posicionamiento diferente. En relación con el esfuerzo que lograr ese posicionamiento supone, los estudiantes tutores se refieren también al desafío de intentar adaptarse a las diversas situaciones y necesidades que se plantean, dificultad que fue pudiendo salvarse cuando se logró estrechar un vínculo con cada tutorado. Es también generalizado el reconocimiento del vínculo interpersonal como base del proceso tutorial: “Se generó un vínculo desde el amor y el acompañamiento entre las tutoradas y yo (...). Busqué nuevas formas que se adapten a la realidad de cada estudiante” señala, por ejemplo, una tutora de Educación Inicial y “Se logró crear un vínculo, desde el acompañamiento” una tutora de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

Entre los estudiantes tutorados fue mayoritario el reconocimiento hacia sus tutores en lo que respecta a la disposición para una escucha empática y la flexibilidad a la hora de organizar tiempos y espacios de encuentro que pudieran adaptarse a las diversas situaciones no sólo académicas sino familiares, laborales, habitacionales y, durante el período en que las actividades se realizaron exclusivamente en entornos virtuales, de conectividad. Al respecto, la valoración de los estudiantes también destaca la importancia de los vínculos interpersonales que se generaron en el espacio: “Me sentí acompañada al poder compartir mis experiencias”, ilustran las palabras de una de las tutoradas de Psicopedagogía, y “Transitar con otros compañeros, acompañar, fue clave”, un estudiante de Filosofía.

Los estudiantes coinciden en señalar que la posibilidad de participar del espacio de tutorías mejoró significativamente la experiencia de cursado al permitirles hallar formas de organización, conformar grupos de estudio, vehiculizar inquietudes, reconocer y ensayar nuevas estrategias y, fundamentalmente, sentirse acompañados en el tránsito por los primeros años de sus carreras universitarias. Muchos valoran los logros académicos obtenidos (tales como el índice de materias regularizadas o aprobadas, muchas veces mayor a partir de su incorporación al espacio de tutorías respecto de

cuatrimestres o años académicos anteriores) como evidencias del proceso. “El primer cuatrimestre fue caótico, estuve muy desorganizada hasta que llegó la tutoría y pude organizarme”, expresa, al respecto, una estudiante de Enfermería y “A mí las tutorías me salvaron el año, me acompañaron mucho. Dos materias que pensaba dejar, las promocioné. (...) [La tutora] nos enseñó las formas de estudio, nos acompañó, nos entendió”, una de las tutoradas de Trabajo Social.

Más allá de las diferencias que supone la comunicación virtual, híbrida o presencial, las valoraciones de los estudiantes ponderan el espacio y tiempo del encuentro y el diálogo como factor fundamental del aporte que realizan las tutorías: espacio y tiempo que habilitan la pregunta, la escucha, la demora y la tentativa, la expresión de diferentes ritmos y formas de aprendizaje. En ese sentido, se valora que la propuesta de trabajo se ajusta a los propósitos propuestos. La continuidad en los procesos se evidencia, al respecto, como un componente fundamental, en tanto un número significativo de los estudiantes participantes encuentra en el espacio tutorial el apoyo necesario para organizarse en su proceso de estudio. Los aprendizajes que se reconocen como parte del proceso redundan en la reconfiguración de las impresiones previas sobre el espacio: “No veía con muchas ganas las tutorías y la verdad que fue lo mejor”, afirma, al respecto, una de las tutoradas de Trabajo Social.

Si de estas valoraciones se desprende que la potencialidad de los espacios tutoriales entre pares descansa en factores tales como la formación, el trabajo en equipo y la continuidad y sistematicidad de los procesos, la institucionalización de los dispositivos tutoriales aparece como una clave insoslayable para su fortalecimiento. Entendemos, a la luz de la experiencia presentada, que las tutorías pueden constituir un factor de relevancia en la construcción de universidades más inclusivas. No solamente en tanto en estos espacios circulan, se democratizan y se recrean estrategias, prácticas, discursos y recursos de variada índole, sino en la medida en que las tutorías como dispositivo de acompañamiento se sustentan, como plantea Rascovan, en una ética respecto del otro:

Una ética basada en el encuentro con la otredad del otro, con ese misterio que siempre entraña el otro. Una ética fundada en la necesidad de deconstruir la imagen determinada y prefijada del otro, en la necesidad de dejar caer un supuesto saber acerca del otro, en la necesidad de buscar insistentemente una revisión crítica respecto de los dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. (Rascovan, 2014: p. 211).

Además de garantizar las condiciones necesarias para implementar el proceso en forma adecuada, la institucionalización de las tutorías aparece como posibilidad para construir nuevas miradas sobre las situaciones educativas en juego. Miradas que, al dejarse permear por la diversidad que el dispositivo tutorial reconoce, aloja y enriquece en virtud del intercambio dialógico que constituye su base y sostén, sean capaces de incidir en políticas educativas que promuevan una educación inclusiva y emancipadora.

Referencias bibliográficas

Bianculli, K. y Marchal, M. (2013). *Las tutorías universitarias: estudios de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- 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. En *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. N°49/8, julio de 2009.
- Capelari, M. (2015). “La tutoría en la educación superior actual: problemas, tensiones y posibilidades generadas en distintos contextos”. En *Revista Tutorías en Educación Superior*, GITBA. ISSN 2347-0992. Vol. 2, Diciembre de 2015, 41-56.
- Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Mollis, M. (2019). “Tendencias universitarias argentinas (2003-2015)”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. Vol. 35, N°75, 31-59.
- Mosca, A.; Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/tutor%c3%ada-entre-pares.pdf>.
- Rascovan, S., (2014). “Las prácticas de la orientación educativa”. En: Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Santiviago, Carina (comp.) (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Sola Villazón, A. y De Pauw, C. (2006). “El ingreso de sectores subalternos a la universidad o de cómo construir espacios de igualdad educativa”. Trabajo presentado en el Encuentro: *Educación y Pobreza: alumnos, docentes e institución*. REDUC.
- Vigotsky, L. (1933). “El problema de la consciencia”. En: *Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.

Documentos consultados

- Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría Académica (2020). Proyecto “Tutorías virtuales pares como apoyo a las trayectorias académicas de estudiantes de primer año de la FCH”.
- Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución de Consejo Superior N°517/2017. *Plan Estratégico Institucional*.

Propuesta innovadora en Biología Celular y Embriología General para favorecer un aprendizaje contextualizado en Medicina Veterinaria

Natalia Picco¹, Débora Cots², Tomás Díaz³ y Andrea Bozzo⁴

Resumen

Biología Celular y Embriología General es una asignatura de primer año de Medicina Veterinaria que comprende actividades teóricas presentadas a través de una metodología de taller y actividades prácticas. Una problemática evidenciada en la asignatura es la dificultad que presentan los estudiantes para integrar los contenidos disciplinares con situaciones de la práctica profesional. En este contexto, se propone una innovación con la finalidad de promover la integración de los contenidos disciplinares y favorecer su articulación con las prácticas del médico veterinario. Con el objetivo de desarrollar en el estudiante la capacidad de comunicación de los conocimientos inherentes a su práctica profesional, se implementarán actividades de alfabetización académica con modalidad de

1 Natalia Picco. Dra. en Ciencias Biológica, Ayudante de Primera Exclusiva en Biología Celular y Embriología General; Universidad Nacional de Río Cuarto; npicco@ayv.unrc.edu.ar

2 Débora Cots. Lic. en Ciencias Biológicas, Ayudante de Primera Semiexclusiva en Biología Celular y Embriología General; Universidad Nacional de Río Cuarto; dcots@ayv.unrc.edu.ar

3 Tomás Díaz. Dr. en Ciencias Biológicas, Jefe de Trabajos Prácticos Semiexclusivo en Biología Celular y Embriología General; Universidad Nacional de Río Cuarto; tdiaz@ayv.unrc.edu.ar

4 Andrea Bozzo. Dra. en Ciencias de la Salud; Profesora Asociada Exclusiva en Biología Celular y Embriología General; Universidad Nacional de Río Cuarto; abozzo@ayv.unrc.edu.ar

aula invertida, así como también en el contexto del aula. Consideramos que estas actividades son fundamentales para promover la lectura y escritura disciplinar, la integración de los contenidos de la asignatura y su contextualización en casos de la práctica profesional.

Palabras clave: Alfabetización Académica - Aprendizaje integrado - Práctica profesional - Medicina Veterinaria.

Abstract

Cell Biology and General Embryology is a first-year Veterinary Medicine course that includes theoretical activities presented through a workshop methodology and practical activities. A problem evidenced in the subject is the difficulty presented by students to integrate disciplinary content with situations of the professional practice. In this context, an innovation is proposed with the purpose of promoting the integration of disciplinary contents and favoring its articulation with the professional veterinary practices. With the objective of developing in the student the ability to communicate the knowledge inherent to their professional practice, academic literacy activities will be implemented with a flipped classroom modality, as well as in the classroom context. We consider that these activities are fundamental to promote disciplinary reading and writing, the integration of the contents of the subject and its contextualization in cases of professional practice.

Keywords: Academic Literacy - Integrated learning - Professional practice - Veterinary Medicine.

Contextualización y problemática que origina la innovación

El actual plan de estudio (PE) de la carrera de Medicina Veterinaria está en vigencia desde el año 1998. Presenta una currícula semiflexible y consta de dos ciclos: básico y superior. El ciclo básico comprende los tres primeros años de la carrera, mientras que el ciclo superior abarca cuarto y quinto año y un cuatrimestre de sexto año en el que pueden optar por una de las tres orientaciones: Salud Pública, Clínica Animal y Producción Animal.

Dentro del ciclo básico, Biología Celular y Embriología General es una asignatura cuatrimestral de primer año de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV), Universidad Nacional de Río Cuarto. En esta asignatura se inscriben aproximadamente 420 estudiantes por año y comprende actividades teóricas presentadas a través de una metodología de taller (con 80 estudiantes) y actividades prácticas desarrolladas en aulas de microscopía (con 40 estudiantes). Durante los talleres, los estudiantes socializan las respuestas de la guía de trabajo asignada para cada unidad temática y el docente interviene aclarando los contenidos que no han sido comprendidos y destacando los conceptos más importantes de cada tema. Por su parte, durante las clases prácticas se observan diferentes preparados histológicos al microscopio óptico y microfotografías electrónicas para reconocer estructuras que no pueden visualizarse a simple vista y que complementan el abordaje de los contenidos abstractos de la disciplina.

Una problemática detectada en la asignatura, principalmente en instancias evaluativas, es la dificultad que presentan los estudiantes para integrar los contenidos de las distintas unidades temáticas y contextualizarlos en situaciones problemáticas concretas relacionadas a las prácticas profesionales del médico veterinario. Esto podría deberse a que la asignatura pertenece al ciclo básico de la carrera y los docentes, en general, organizan los contenidos priorizando la estructura disciplinar con una

escasa vinculación a situaciones concretas de la práctica profesional. Además, es de destacar que los estudiantes de primer año ingresan a la carrera con motivaciones que se relacionan más con el campo ocupacional que con un área del conocimiento específica. Esta distancia entre la valoración de los contenidos propios de las disciplinas y la práctica profesional, constituye un obstáculo para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y sostengan sus trayectorias educativas (Rainero, Bozzo y Autrán, 2015).

Estas situaciones han sido planteadas desde hace mucho tiempo por distintas asignaturas de primer año de la carrera y los docentes han tratado de subsanarlas a través de la participación en diferentes convocatorias institucionales: Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA). La participación de los docentes de primer año en este tipo de proyectos evidencia la preocupación por contribuir a resolver esta problemática, aunque su intervención es acotada a la vigencia de los proyectos y no se mantiene en el tiempo. De igual modo, si bien en los últimos años se ha comenzado a trabajar institucionalmente en el Programa de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI), estas acciones no son suficientes en los primeros años y es necesario potenciarlas.

A partir del reconocimiento de estas problemáticas, desde el año 2014, en las actividades de ingreso de la FAV se incorporaron espacios de estudio de casos de la práctica profesional. Esto permite a los estudiantes, desde el inicio de la carrera abordar casos problemas reales de los Médicos Veterinarios que se exponen en una clase semanal a cargo de docentes de materias avanzadas y luego se retoman en los módulos de ingreso de las asignaturas básicas. Dichos espacios tienen como finalidad favorecer la comprensión y el análisis de temáticas disciplinares generales desde las prácticas profesionales. No obstante, representa un gran desafío lograr que la implementación del abordaje de los casos profesionales en el ingreso tenga continuidad en los espacios curriculares del primer año de la carrera institucionalizados en el PE y no quede acotado únicamente al ingreso.

Pensar la integración curricular implica basarse, por un lado, en el compromiso institucional de la gestión y de los docentes implicados en las actividades de ingreso y las asignaturas de primer año con su tarea formadora y, por otro, de los estudiantes como partícipes centrales de la etapa formativa, para potenciar un trabajo colaborativo dando espacio al diálogo y a la discusión de ideas y resignificando la importancia de los contenidos disciplinares y prácticos en la configuración del perfil profesional.

Fundamentación y marco teórico

Cuando se discute la calidad de la educación superior, uno de los puntos más recurrentes es la distancia que existe entre la formación académica y la práctica profesional. Algunos estudiantes consideran de mayor valor los saberes adquiridos una vez finalizada la carrera que los conocimientos logrados en la formación de grado, ya que en muchos casos consideran a la educación convencional como obligatoria y con poca trascendencia para su formación profesional (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004). En este contexto, favorecer una formación integral del médico veterinario (académica y profesional) implica repensar el currículo de la carrera. Para ello, es necesario organizar el plan de estudio, tomar decisiones acerca de la selección de los contenidos, su secuencia, la relación entre las asignaturas y la flexibilidad (Camilloni, 2001). Creemos que esta selección es imprescindible debido a que la construcción del conocimiento necesita tiempo para lograr una apropiación profunda de los conceptos abordados y que este tiempo, en nuestra asignatura, se ve limitado por la gran cantidad de contenidos abordados en un cuatrimestre. Para resignificar los contenidos seleccio-

nados, generalmente se utilizan situaciones problemáticas contextualizadas a la práctica profesional. Según Duch (2001), las características que los problemas deben reunir para permitir un aprendizaje más significativo son: a) comprometer el interés y la motivación de los estudiantes, b) estar relacionados con algún objetivo de la enseñanza y c) reflejar una situación de la práctica profesional para que los estudiantes tomen decisiones basadas en hechos. Consideramos que el aprendizaje debe ser lo más parecido a lo que ocurre en las situaciones reales de la práctica profesional para que el estudiante sea capaz de transferir los conocimientos aprendidos y resolver las situaciones que se presentarán en el futuro (Branda, 2004). Esta articulación de la teoría con la práctica aparece entonces como una estrategia de preparación para la vida profesional (Lucarelli, 2007).

La disociación teoría-práctica excede los límites de la carrera que particularmente nos ocupa y se presenta como una problemática compartida que aparece de forma recurrente en muchos proyectos innovadores. Lucarelli (1994) sostiene que la reflexión sobre el papel que juega la articulación teoría-práctica adquiere singular relevancia en el diseño e implementación de acciones innovadoras tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. La misma autora afirma que es habitual la separación, e incluso la oposición, entre la teoría y la práctica. En el plano didáctico curricular esta situación se evidencia tanto en los planes de estudio como en las programaciones de las distintas asignaturas; así, para el primer caso es frecuente la ubicación de las prácticas al finalizar el tramo formativo y para el segundo caso, la organización del dictado de clases apoyada en la distinción entre clases teóricas y prácticas escasamente integradas. Esta situación se explicaría en parte por una concepción epistemológica que supone una perspectiva dicotómica, en la que la teoría y la práctica son entendidas de manera estática y compartimentalizada en la configuración del objeto a conocer y en el acceso al mismo. Esta concepción dicotómica adhiere a una posición positivista, que de manera lineal y jerárquica organiza el conocimiento en las propuestas académicas: de lo general a lo particular, de lo teórico a lo práctico y de lo básico al ciclo profesional, de modo que, en el campo del aprendizaje, se supone que el estudiante debe apropiarse del conocimiento teórico ya elaborado y legitimado para luego comprender y actuar sobre lo real (Da Cunha, 1996). Una concepción diferente, que puede calificarse como alternativa a la anterior, remite a un sentido dinámico en la articulación teoría-práctica, en la que ambos elementos forman parte inseparable de una misma unidad. El sentido dinámico atribuido a la relación exige el abandono de la perspectiva lineal y su reemplazo por una recursividad reflexiva constante entre teoría y práctica (Lucarelli, 1994). Estos dos modos de entender la vinculación entre la teoría y la práctica se traducen recíprocamente en dos modos de concebir la práctica profesional. Desde una concepción positivista, la práctica profesional supone el despliegue de un conocimiento teórico disciplinar disponible, que se aplica de manera certera para dar solución a un problema claramente definido. Desde esta perspectiva, los problemas que enfrenta el profesional en su quehacer son factibles de revertirse en la medida en que se disponga de un conocimiento teórico y técnico-instrumental que lo sustente (Schön, 1992). Desde una epistemología alternativa, vinculada al paradigma de la complejidad los contextos de intervención profesional se caracterizan por la complejidad y la incertidumbre y no por la configuración de situaciones claramente definidas, precisas y estables. En este sentido, la comprensión y la intervención profesional exigen una respuesta contextual, acorde a las particularidades de la situación y cuya elaboración es el resultado de un posicionamiento crítico y reflexivo, producto de una dialéctica constante entre teoría y práctica (Morín, 1998). La articulación de los contenidos teóricos y prácticos, guarda estrecha relación con la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes permitiendo que incorporen herramientas que podrán utilizar para analizar problemas, tomar decisiones y resolver situaciones de su práctica profesional (Lucarelli, 2006).

Consideramos importante en las asignaturas de los primeros años de la carrera, promover la integración de los conocimientos disciplinares favoreciendo su articulación con las prácticas profe-

sionales, así como también con actividades de alfabetización académica. Coincidimos con Litwin (2008) en que los alumnos logran aprendizajes significativos cuando participan activamente relacionando la información nueva con sus conocimientos previos, atribuyéndole significado y utilidad a lo que aprenden. Es por ello, que debemos procurar ser orientadores y motivar a los estudiantes para que sean partícipes activos, que no sólo utilicen los conocimientos adquiridos, sino que también reflexionen sobre sus propias actividades para favorecer un aprendizaje significativo en relación a la práctica profesional. Por otro lado, es importante tener en cuenta que el ingreso a la universidad implica el acceso a una comunidad discursiva específica que posee diferentes formas de pensar y de comunicarse. Los estudiantes de los primeros años generalmente no conciben a la lectura y a la escritura como herramientas de aprendizaje y de socialización disciplinar (Carlino, 2004; Solé et al., 2005) y tampoco consideran que deban ser aprendidas junto con los contenidos disciplinares (Camargo et al., 2011). Sin embargo, consideramos desde la perspectiva docente que las actividades de alfabetización académica posibilitan que los conocimientos se articulen con los contenidos propios de cada disciplina cuando se incluye la enseñanza de la lectura y la escritura en los espacios curriculares (Martínez y Carlino, 2009). Cuando se implementan actividades de lecto-escritura en las asignaturas, se presenta como limitante la administración del tiempo. En este contexto, el modelo de aprendizaje invertido aparece como una estrategia para propiciar espacios que optimizan el abordaje de los contenidos y se constituye como un enfoque pedagógico en el cual el docente asume un nuevo rol como guía y deja de ser la única fuente de conocimiento. A su vez, el estudiante tiene una participación más activa a través de la realización de actividades y experiencias que lo desafían para solucionar problemas de forma individual y colaborativa. Este modelo educativo aprovecha las nuevas tecnologías redefiniendo el tiempo de la clase como un ambiente centrado en el estudiante (Bergmann y Sams, 2013). Según nuestra percepción, este tipo de tareas permite articular, por un lado, el trabajo entre docentes y estudiantes, y por otro, el aprendizaje de los contenidos disciplinares con las actividades alfabetizadoras. Asimismo, consideramos importante la generación de espacios concretos en nuestras clases para que los estudiantes interpreten textos portadores de saberes científicos y elaboren escritos. Según Carlino (2005), la posibilidad de leer y escribir en el contexto de la disciplina constituye un camino privilegiado para aprender los conceptos de la asignatura.

Implementación de la innovación

Si bien en toda innovación existe una condición de ruptura, no siempre supone la necesidad de que sea una “novedad absoluta”, dado que es tan importante la construcción de nuevas estrategias pedagógicas como su aplicación e integración a otras prácticas existentes. Es por ello, que el propósito de esta innovación es atender a la problemática planteada y mostrar desde una mirada integral los aportes provenientes de nuestra asignatura para la resolución de una situación problema contextualizada al quehacer del Médico veterinario. Las actividades propuestas permitirán motivar a los estudiantes y resignificar los contenidos abordados al centrarse en situaciones reales vinculadas a la práctica profesional. En palabras de Donoso Vázquez (2013), posibilitarán la integración de los conocimientos disciplinares que de otra forma se ofrecen de manera estanca y desvinculados entre sí.

La innovación propuesta comprenderá actividades que se desarrollarán en el contexto del aula y tareas que se realizarán con la modalidad de aula invertida. Teniendo en cuenta la masividad de estudiantes en las clases y que la asignatura posee mucho contenido disciplinar y el tiempo dedicado a cada unidad temática suele ser escaso, consideramos que esta modalidad favorecerá la interacción entre los estudiantes y el docente, contribuyendo a la formación de individuos con mayor capacidad crítica. Para el abordaje de cada unidad temática se solicitará a los estudiantes que visualicen previamente un video elaborado por los docentes que comprende los contenidos teóricos necesarios para el desarrollo de la clase. El mismo estará acompañado de preguntas orientadoras

que permitirán al estudiante identificar los contenidos centrales de cada tema. Al inicio de la clase, se socializarán las respuestas solicitadas con la finalidad de poder evidenciar los conocimientos que presentan dificultad para su comprensión y aclarar dudas o conceptos erróneos. Posteriormente, se planteará de manera grupal una situación integradora que permita su contextualización con casos problemas específicos de la práctica profesional. Finalmente, el docente recuperará las respuestas de cada grupo y realizará el cierre del caso problema, destacando la importancia de los conocimientos básicos para promover aprendizajes más integrados y reflexivos en relación al quehacer del Médico veterinario. Para propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos que les permitan identificar los conocimientos adquiridos y aquellos conceptos que necesitan ser revisados, se propondrá como actividad extra áulica una autoevaluación mediante la herramienta digital quizzz. Esto constituirá una estrategia metacognitiva y autorreguladora de su proceso de aprendizaje.

A su vez, con el objetivo de desarrollar en el estudiante la capacidad de comunicación, tanto oral como escrita, de los conocimientos inherentes a su práctica profesional, se desarrollarán en las clases dos tipos de actividades: la lectura grupal de diferentes textos disciplinares que serán utilizados como modelos de descripción y la elaboración de textos descriptivos a partir de distintas imágenes microscópicas que serán asignadas a cada grupo. Como actividad extra áulica de cierre se compartirán los textos producidos por los diferentes grupos en un muro virtual (Padlet), para construir en forma colaborativa la descripción completa del tema.

Consideramos relevante la incorporación de actividades de lectura y escritura en los programas de las asignaturas para favorecer la integración entre los contenidos curriculares y los de alfabetización académica; es decir, para articular lo disciplinar desde una mirada alfabetizadora. En este sentido, esta innovación está incorporada en la planificación de la asignatura Biología Celular y Embriología General.

Asumiendo que los aprendizajes no pueden entenderse únicamente a partir de un análisis externo de lo que enseñamos y de cómo lo hacemos (Coll, 1989), proponemos una evaluación formativa de la innovación tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes. En relación a los estudiantes, sus valoraciones se obtendrán, por un lado, a partir de la utilización del quizzz; y por otro lado, responderán una encuesta de opinión anónima que contendrá preguntas cerradas sobre el desempeño de los docentes, los recursos didácticos utilizados, la modalidad de trabajo implementada y aspectos específicos de las actividades propuestas. En cuanto a los docentes, se realizarán reuniones con todo el equipo con el objetivo de realizar las intervenciones y los ajustes que sean necesarios para una próxima implementación. De este modo, se sistematizarán los datos obtenidos de cada actividad utilizando una rúbrica que permita identificar la integración del contenido disciplinar con la práctica profesional, la participación y autonomía de los estudiantes, las dificultades y las fortalezas del proceso de aprendizaje y la utilización del lenguaje técnico.

Consideraciones finales

En el abordaje del plan de estudio el perfil del graduado resulta un componente importante en los ingresos universitarios para que el estudiante pueda incorporar progresivamente saberes sobre su futura profesión, dando como resultado la construcción de un perfil profesional mayormente consolidado. Consideramos que promover en nuestros estudiantes la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y significativo.

Mediante esta propuesta buscamos presentar a los estudiantes nuevas actividades integradoras y alfabetizadoras con la intención de que se constituyan en un medio de apoyo para reflexionar acerca

del lenguaje escrito, los procesos que conducen al aprendizaje de la disciplina y las estrategias de aprendizaje más adecuadas para cada uno de ellos.

En conclusión, consideramos que, aunque representa un gran desafío dar continuidad a esta propuesta de innovación en los distintos espacios curriculares de la carrera, estas actividades son fundamentales para promover la lectura y la escritura disciplinar, la integración de los contenidos básicos abordados en la asignatura y la contextualización de los mismos a través de casos de la práctica profesional del Médico veterinario iniciados en las actividades de ingreso.

Referencias bibliográficas

- Bergmann, J. y Sams, A. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70 (6), 16-20.
- Branda, LA. 2004. El aprendizaje basado en problemas en la formación en Ciencias de la Salud. En: El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida. Agencia Lían Entalgo, Madrid.
- Camargo, Z.; Uribe, G.; Caro, M. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Camilloni, Alicia R. W. de (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Apuntes sobre el cambio curricular en Argentina. Facultad de Medicina. UBA. Buenos Aires. OPS-OMS.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere Investigación* 8 (26): 321-327.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1989). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Introducción a las relaciones entre Psicología y Educación*. Paidós. Buenos Aires. Cap 9.
- Donoso-Vázquez T. (2013). El estudio de casos en Educación Superior. En Donoso Vázquez, T. y Sánchez Martín, A. (2013) *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.
- Duch, B; Groh, A; Allen, DE. 2001. *The power of problem-based learning*. Sterling, Virginia; Stylus.
- Gil Pérez, D. y A. Pessoa de Carvalho. 1992. Tendencias y experiencias innovadoras en la formación del Profesorado en Ciencias. II Taller Subregional sobre formación y capacitación docente en Matemáticas y Ciencias. Santiago, Chile.
- Martínez S y Carlino P. (2009). La lectura y la escritura: un problema de todos. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.
- Morales Bueno P y V Landa Fitzgerald. 2004. Aprendizaje basado en problemas. *Teoría* 13: 145-157.
- Da Cunha, M. I. (1996). La profesión y su incidencia en el curriculum universitario. En Lucarelli, Elisa La didáctica de nivel superior. Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, E. (Comp) (2008). *El oficio de enseñar*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- Lucarelli E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Cuaderno de Investigación N° 10 del Instituto de Ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A
- Lucarelli E. (2006). Teoría y Práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Cuadernos de investigación No10. IICE-UBA
- Lucarelli E. (2007). Contexto y Enseñanza: La vinculación de la teoría con la práctica en el aula universitaria. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas.
- Morín, Edgard. 1998. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.
- Perinat, Adolfo. 2004. Conocimiento y Educación Superior. Nuevos Horizontes para la Universidad del siglo XXI. Temas de Educación Paidós. Buenos Aires
- Schön, Donald. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Buenos Aires.
- Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I.; Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje* 28 (3): 329-347.

Perspectiva multiparadigmática en la enseñanza de la economía

Una mirada epistemológica¹

Verónica Rama² y Patricia Inés Laría³

Resumen

El presente escrito propone una perspectiva para trabajar en el diseño curricular de economía política en una carrera de grado, con referencias a su marco ontológico, epistemológico y aspectos teóricos significativos. El complejo campo de la disciplina y las controversias inherentes al mismo requieren de un abordaje que impulse un avance genuino en el proceso de su conocimiento.

1 Este escrito resume ideas de los Trabajos de Integración Final de las autoras, correspondientes a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

2 Verónica Rama. Lic en Administración y Mgter en Economía y Desarrollo Industrial; Prof Adjunta Exclusiva en Crecimiento Económico; Universidad Nacional del Comahue; veronica.rama@faea.uncoma.edu.ar veronrama@yahoo.com.ar

3 Patricia Inés Laría. Contador público nacional, Mgter en Desarrollo Económico de América Latina y Dra en Ciencias Sociales (FLACSO); Prof Titular Exclusiva en Economía Política; Universidad Nacional del Comahue; patricia.laria@faea.uncoma.edu.ar patriciailaria@yahoo.com.ar

La primera parte de este trabajo contiene nociones de filosofía de las ciencias, extraídas del *pensamiento complejo* de Edgar Morín y también remite a la *fertilización cruzada* experimentada por las ciencias sociales, señalada por Immanuel Wallerstein. El *marco trans-disciplinario y multiparadigmático* para abordar la economía política se resume bajo el segundo subtítulo y el tercero resalta el desarrollo de la *organización curricular centrado en ejes de discusión*, incluyendo referencias bibliográficas de *obras originales*. Las conclusiones esbozan propuestas de implementación y anticipan un impacto positivo de las transformaciones sugeridas sobre la práctica académica.

Palabras clave: Economía política – Epistemología – Ontología – Complejidad.

Abstract

This paper draws a perspective's proposal to work on the curricular design of political economy in a degree course, with references to its ontological, epistemological framework and significant theoretical aspects. The complex field of economics' discipline and controversies inherent in it require an approach for promoting a genuine advance in the process of its knowledge.

First part contains notions of philosophy of sciences, drawn from Edgar Morín's complex thought and also refers to cross-fertilization process experienced by social sciences, pointed out by Immanuel Wallerstein. A trans-disciplinary and multiparadigmatic framework for addressing political economy is summarized in the second subtitle while the third highlights a special curricular organization, focused on theoretical controversy's axes, including bibliographic references of original works. Conclusions outline implementation proposals and anticipate a positive impact of the suggested transformations on academic practice.

Keywords: Political economics – Epistemology – Ontology – Complexity

Complejidad y fertilización cruzada

En este título se resalta la necesidad de un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la economía, reorientando el proceso de conocimiento hacia una *perspectiva multiparadigmática transdisciplinaria*. Los fundamentos para esta propuesta han sido extraídos del *proceso de fertilización cruzada* de las ciencias señalado por Immanuel Wallerstein y del *pensamiento complejo* de Edgar Morín (2003) en la línea de Caparrós (1978), Calvo Cerijo (2019) y Perpetuo (2021).

Morín argumenta que para mejorar los intentos de aproximación a la realidad es necesario un cambio en la visión del mundo. Critica lo que denomina *paradigma de simplificación* basado en los principios de *disyunción, reducción y abstracción*. Resalta en particular dos mecanismos del proceso de abstracción que impiden conjugar lo individual con lo múltiple: la abstracción apelando a la unificación, que anula las diversidades y la yuxtaposición de la diversidad sin concebir la unidad. En economía, este paradigma se presenta como hegemónico y dominante, lo cual conduce al dominio de modelos que jerarquizan variables y las aíslan del resto del sistema económico en particular y del resto de la sociedad en general, desarticulando, separando y disociando la complejidad inherente a la disciplina; el método científico reconocido como válido por la ortodoxia se limita a establecer relaciones funcionales entre variables.

Morín contrapone *la complejidad* a la simplificación. Asumir la realidad cómo compleja es entenderla como un tejido de elementos heterogéneos, pero inseparablemente asociados. Se trata de diferenciar sin desarticular, de asociar sin sustituir. Esta propuesta pone en evidencia los límites de la lógica clásica, tanto los de carácter normativo como su formalismo, como otros límites de hecho al no enfrentar la contradicción. La idea planteada por Morín (2003) puede ser retomada en términos de tratar de integrar, lo más posible, los modos simplificadores del pensamiento económico que explican el objeto de la enseñanza y presentar este espacio teórico-metodológico, en cambio, como un conocimiento de carácter multidimensional, identificando y distinguiendo las variables entre sí pero en interacción con el contexto y la historia.

En un supuesto contexto de pensamiento complejo, la vinculación entre la complejidad de Morín y la dialéctica marxista merece un comentario especial, dada su importancia dentro del campo científico de las ciencias sociales y en particular de la economía política. Loureiro y Viégas (2012) señalan que Morín representa un movimiento intelectual que ha buscado renovar el materialismo histórico dialéctico, recuperando su esencia de pensamiento no-simplificador y no-reduccionista. Sus argumentos se apoyan en citas de la obra de Lukács (2018), que precisamente señalan el carácter *complejo* del pensamiento marxista, considerando que a su concepción materialista-dialéctica de la realidad integra además una teoría del devenir histórico de la humanidad y también una relación entre teoría, pensamiento, acción y realidad, sintetizada como *praxis*. Lukács visualiza, precisamente allí, una *lógica compleja*, constituida por diversos núcleos interdependientes. Esta cuestión asume especial trascendencia, dado que la complejidad de la praxis, cuando es referida al proceso de trabajo o de producción, pasa a constituir precisamente eje conceptual de la Economía Política.

Tres principios caracterizan el pensamiento complejo: el principio *dialógico* elaborado sobre la recuperación y transformación de la dialéctica, la *recursividad* de los fenómenos que son objeto de conocimiento, figura que rompe con la linealidad causa-efecto y el principio *hologramático*, según el cual cada parte contiene información completa sobre la totalidad.

Sobre estos lineamientos Morín reconstruye la dialéctica en forma de *dialógica*, estableciendo diferencias entre ambas. Según este nuevo principio, las contradicciones no se superan en forma de síntesis, sino que solamente cambian de nivel y el conocimiento humano acciona siempre en la incertidumbre, llevándolo a *dialogar antagónicamente* con el mundo.

En el intento de echar luz sobre la economía política, la filosofía moriniana puede ser mejor interpretada si se la complementa con el giro epistemológico señalado por Perpetuo (2021) citando a Wallerstein (1996), presentado como un proceso de *fertilización cruzada* en el campo de las ciencias sociales. El inicio de esta nueva fase de intercambio entre disciplinas es ubicado temporalmente a mediados del siglo XX e incluye actualización epistémica, reorganización académica orientada al pluralismo crítico y reconfiguración de las premisas de validez del conocimiento.

Hasta esta instancia, la filosofía positivista y el modelo mecanicista habían impregnado las ciencias sociales, en el marco del proceso de *disciplinarización* que Wallerstein (1996) sitúa entre el siglo XVII y mediados del siglo XX. Este contexto les fue dando un perfil de ciencias nomotéticas y también las fue separando de la filosofía y de las humanidades. Así, la *disciplinarización de las ciencias sociales* derivó en la tríada economía - ciencias políticas - sociología, que estudiarían respectivamente el mercado, el Estado y la sociedad civil. La fragmentación del campo social se profundizó con la consolidación del paradigma neoclásico, que fue desviando a la economía por el camino metodológico de una ciencia formal. Los conceptos de racionalidad, eficiencia, y homo economics profundizaron esta visión mecanicista y facilitaron la aplicación de las matemáticas y sus métodos deductivos y analíticos a problemáticas complejas. En rigor, se redujeron los fenómenos complejos al simple juego entre variables identificándolo como único método científico válido.

El inicio de la fase de fertilización cruzada ha impactado como estímulo a que las ciencias sociales inicien un replanteo de sus supuestos de universalismo y neutralidad valorativa y además, lo que resulta fundamental para el tema de este escrito, comiencen a buscar y entender su riqueza precisamente en las posiciones dispares, sus fundamentos epistemológicos incluidos. (Klimovsky e Hidalgo, 1998)

Esta breve síntesis epistemológica se completa remitiendo a la noción de paradigmas. La idea de Morín sobre paradigmas tiene como peculiaridad la inclusión de un cierto número de relaciones lógicas, bien precisas, entre conceptos. Se trata de una serie de nociones básicas que gobiernan todo el discurso; aspectos relevantes en el diseño curricular. Así, Morín define: “un paradigma es un tipo de relación lógica; inclusión, conjunción, disyunción, exclusión, entre un cierto número de nociones o categorías maestras, el cual privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que maneja y dirige la lógica y la semántica del discurso” (Morín, 2003, pp. 89-91).

Por su parte, George Ritzer (1997), citado por Perpetuo (2021), señala que aunque no fueron especialmente consideradas, los planteos de Khun se pueden extrapolar a las ciencias sociales. La noción clave de paradigma admite interpretaciones, pudiéndosela asimilar a una comunidad científica en particular, a una determinada etapa histórica del pensamiento dentro de una ciencia o incluso a un grupo cognitivo idiosincrásico. La *complementariedad y no la sustitución entre paradigmas* sería una característica de las ciencias sociales y por ende de la economía si se la asume como tal.

En la misma línea, otros analistas (Acuña De Ángel, Vergara Fernández & Luz Estella, 2019) señalan que la noción kuhniana de sucesivos paradigmas predominantes no es adecuada a las ciencias sociales. En las ciencias naturales, por ejemplo, el panorama es distinto porque los paradigmas tienden a volverse incomparables, a tener objetos teóricos diferenciables y a alterar toda la actividad científica en los períodos de predominio. Las ciencias humanas, en cambio, se caracterizarían por la inclusión y no por la sucesión de paradigmas, lo que abre la posibilidad de seleccionar modelos de complejidad de corte crítico. En este enfoque la economía se afirma como ciencia humana y lo humano es su “objeto” central.

Múltiples paradigmas y economía política transdisciplinaria

Esta sección resume algunos de los argumentos esgrimidos por Stilwell (2019) y Sisti (2020) a favor de un abordaje multiparadigmático de la economía, y la necesidad de recuperar su caracterización como economía política. Estos fundamentos forman parte sustancial en los debates y controversias al interior del campo de la economía, y son los que distinguen, dentro de la disciplina, la denominada “ortodoxia”, “mainstream”, “corriente dominante” y otras denominaciones similares, de una supuesta “heterodoxia”.

Para los autores mencionados, si se toma en cuenta la historia del campo científico, la economía política constituye el genuino mainstream. Desde el siglo XVII los grandes pensadores como Ricardo, Marx, Mill, Veblen, Keynes, Schumpeter, Myrdal y Galbraith, citando solamente algunos, pueden ser considerados economistas políticos en tanto han analizado críticamente el sistema capitalista. A diferencia de Diego Guerrero (2002) y otros autores, Stilwell descarta la denominación *economía heterodoxa* y propone en cambio *economía política*.

Stilwell concibe entonces un campo científico compuesto por dos paradigmas. Por un lado la economía mainstream integrada por la ortodoxia neoclásica, la escuela austríaca y la economía comportamentalista, en situación de enfrentamiento con el paradigma de la economía política, en

cuyo centro se ubican los estudios marxistas, post-keynesianos e institucionalistas y una importante diversidad de líneas de pensamiento que muestran intersecciones con estos espacios.

Es precisamente en consideración de estos debates y controversias, que la economía política debe apelar a métodos y recursos pedagógicos pluralistas a la vez que recuperar el tradicional abordaje transdisciplinario en el espacio de las ciencias sociales. Los campos de la sociología, la política, la geografía y la historia se reconsideran nuevamente proporcionando espacios de intersección con el paradigma de economía política. En síntesis, se trata de reconocer la contradicción economía política – economía mainstream, profundizar las controversias al interior de ambas y avanzar hacia un abordaje transdisciplinario de la economía política.

Estas peculiaridades del campo de conocimiento se pueden observar apelando a los principios de complejidad y fertilización cruzada. En directa relación con lo analizado en la primera sección, la diversidad que caracteriza a la economía política constituye una totalidad, que integra como unidad diversas contradicciones: trabajo-capital, salarios-beneficios, cooperación-conflicto, individuo-sociedad, mercado-Estado y otras. Esta totalidad sería posible de interpretar de manera más fructífera y genuina apelando a la dialógica integrada a la complejidad moriniana.

Sumado a esto, su tratamiento como unidad conformada de contradicciones facilita el acceso a la comprensión de una cantidad de teorías tradicionales en la historia del pensamiento, que se mantienen totalmente vigentes, como por ejemplo el sub-consumismo de Rosa Luxemburg, el multiplicador de la inversión de John Maynard Keynes, los salarios como costo y demanda en la obra de Michal Kalecki, el profit-squeeze y los regímenes de crecimiento generados por Amit Bahduri y Stephen Marglin.

Remitiéndonos al objeto de enseñanza como objeto complejo, las dos particularidades señaladas, paradigmas en controversia y carácter transdisciplinario, se vuelven igualmente indispensables. De hecho y a manera de ejemplo, la disputa salarial interpretada como expresión de intereses de clase (dimensión sociológica) o desigualdad de poder (dimensión política) en razón de la estructura de propiedad capitalista (dimensión jurídica) constituyen, como objeto de análisis, una totalidad social en sentido de Edgar Morín.

Organización curricular de contenidos entendidos como ejes de discusión

Teniendo como marco de referencia la dialógica entre paradigmas, inherente a la complejidad que caracteriza el campo de la economía, la dimensión teórica de esta propuesta incluye un análisis crítico del “pensamiento único” actualmente hegemónico, desde un marco conceptual que busca integrar obras trascendentales tanto clásicas como recientes, desde una perspectiva transdisciplinaria, contextualizando históricamente las diferentes expresiones del pensamiento.

Siguiendo a (Sisti, 2020) al proyectarse en forma de *organización curricular*, la propuesta entiende a los *contenidos disciplinares como núcleos de discusión*, que debe ser ubicados en su contexto socio-político apelando a la historia del pensamiento, para deconstruir el esquema “educativo” basado en “manuales” en búsqueda de mejorar el proceso de conocimiento desde la nueva perspectiva.

En esta línea, se someten al análisis e intercambio cinco núcleos de discusión, con el objetivo de que sean considerados en la organización curricular de la enseñanza de la economía en carreras de grado: el marco ontológico y epistemológico de la economía política, la dinámica del circuito de capital en contraposición al flujo circular mainstream, la relación Estado – economía en el marco del debate estructura-superestructura con referencia al ámbito de las ciencias sociales, el capitalismo

como sistema a escala planetaria estructurado en centro - periferia y el fenómeno del dinero asociado al estancamiento secular y la financiarización.

El primer núcleo de discusión incluye el análisis de los aspectos ontológicos del campo de la economía. Con base en la interpretación de Borella (2017) se toma como eje la obra del filósofo y economista británico Tony Lawson y los desarrollos asociados por parte del Grupo de Ontología Social de Cambridge, enfoque tipificado como *realismo crítico* (Lawson, 1997). Lawson concibe la realidad estructurada en tres dominios: empírico (experiencias e impresiones), actual (eventos y estados de cuestiones) y real (mecanismos, estructuras, poderes causales). Cada dominio incluye al anterior. Considera que el mundo social es un sistema abierto, a la vez que caracteriza a los modelos mainstream como modelos cerrados. En consecuencia, al ser asumidos como referencia única, el proceso de conocimiento de la economía resulta negativamente impactado, dado que no tendría como referencia una representación fidedigna del fenómeno social.

Yendo al segundo *contenido – núcleo de discusión*, la obra de Duncan Foley (Shaikh, 2015), centrada en el *circuito del capital*, permite integrar dialógicamente los paradigmas marxistas, keynesiano y heterodoxos. Su consideración y tratamiento avanzado de la dimensión temporal resalta los “rezagos o tiempos económicos” permitiendo comprender la inestabilidad intrínseca del capitalismo. La retroalimentación flujos-stocks no resulta del tiempo cronológico; más bien explica y constituye un *tiempo económico*. Los trabajos recientes de John Weeks (2012) son también ineludibles para la deconstrucción de la ortodoxia neoclásica, que apela a la estática comparativa en gran parte de sus modelos.

El tercer núcleo de discusión remite a una controversia clásica de las ciencias sociales en cuanto a caracterizar la relación entre sus fenómenos-objetos constitutivos. Una de las expresiones más conocidas es el “debate Miliband-Poulantzas” en las décadas del 1960 y 1970, profundizado en nuestro país por Tarcus (1991) Arana (2018), Cristeche (2018) y otros, acerca de la relación entre la estructura económica capitalista y el Estado como expresión política (superestructura). Al considerar la relación social como unidad indisoluble, al interior de la cual se pueden distinguir las relaciones indirectas o mercantilizadas de las directas o personificadas, se amplía y profundiza la comprensión de los fenómenos jurídicos, lo que suma al carácter transdisciplinario de la economía.

El cuarto núcleo de discusión busca aprehender la realidad económica a partir de la evolución del sistema capitalista como totalidad tendiente a expandirse a escala planetaria desde sus orígenes, estructurando un mundo organizado de manera desigual, con un área central y áreas periféricas. Se considera fundamental para este contenido trabajar la obra de los pensadores Giovanni Arrighi (1994), Karl Polanyi (1944) e Immanuel Wallerstein (2011, 2014). El pensamiento estructuralista latinoamericano también debería ser incluido en este núcleo de contenidos incorporando las obras de los pensadores Raúl Prebisch (Margulis, 2017) André Gunder Frank (1967) Osvaldo Sunkel y Pedro Paz (1975) Ruy Mauro Marini y Emir Sader (1977) y Theotonio Dos Santos (2011).

Finalmente se propone aplicar lo transdisciplinario al estudio del *dinero*, siendo clave la inclusión de la Teoría Monetaria Moderna (Prates, 2020) los trabajos de (Koddenbrock, 2019) en el marco de la organización Politics of Money y otros desarrollos similares.

Conclusiones

La necesidad de revisar aspectos epistemológicos de la economía se fundamenta en la evidencia de que el análisis económico crítico, en el marco general de complejidad de los fenómenos sociales, ocupa un espacio reducido en nuestro sistema universitario. El escrito busca así sumarse a nume-

rosos esfuerzos académicos que buscan la superación de esta verdadera restricción al conocimiento, siendo algunos ejemplos la Iniciativa Estudiantil Internacional por el Pluralismo en Economía (ISI-PE), la Sociedad de Economía Crítica de Argentina y Uruguay (SEC), el Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Grupo de Ontología Social de Cambridge – Cambridge Realist Workshops.

La obra de Tony Lawson, específicamente, proporciona a los estudiantes y a los profesores un encuadre no solo epistemológico sino de carácter ontológico, en tanto propone un esfuerzo de conocimiento para determinar la naturaleza misma de la realidad social, objeto de estudio de la economía. Este proceso agrega fundamentos a las críticas teóricas del abordaje mainstream, caracterizándolo de naturalista, orientación que a su vez lo lleva a imponer métodos deductivistas mediante la aplicación casi ineludible de modelos matemáticos y estadísticos.

Los desarrollos de John Weeks permiten trabajar en profundidad el impacto de la política en la evolución de la economía, un campo de conocimiento que en principio se supone interesado en la humanidad y su bienestar. Un ejemplo es la teoría del valor-trabajo, que fue el sustrato de la economía política clásica durante más de dos siglos. La denominada “revolución marginalista” de finales del siglo XIX y su imposición como mainstream, significó un verdadero quiebre ontológico, teórico y epistemológico, dado que rediseñó el campo científico alrededor de la figura del *homo economicus*, considerado como nuevo objeto teórico que integró consecuentemente el actual *individualismo metodológico* quitándole así a la economía su carácter de ciencia social – humana. Tras la reducción de la complejidad de los procesos sociales a los mecanismos del mercado, se naturalizaron abstracciones de impacto negativo sobre el proceso de aproximación a la realidad económica. El flujo monetario correspondiente a la fase de circulación del producto e ingreso, generado en la producción, sustituyó la producción misma. La presentación ideológicamente sesgada del Estado desempeñando un papel secundario en la economía, la falta de consideración de las operaciones entre empresas que son la esencia del proceso de producción, la incorrecta caracterización de los bienes de capital como bienes finales, son los fundamentos que los valiosos aportes de Weeks utilizan para considerar de carácter contra-intuitivo y contra-empírico del modelo macroeconómico ortodoxo, presente en los manuales de uso generalizado en las universidades. De ahí que se incluya como parte fundamental de esta propuesta.

La recuperación de la unidad compleja indisoluble de las múltiples dimensiones de la relación social amplía el alcance de esta propuesta, por ejemplo al campo de las ciencias jurídicas. La dimensión económica de lo social asume una forma indirecta y se concreta en el intercambio y circulación de mercancías, pero es inescindible de su expresión directa entre personas, que precisamente constituye la dimensión jurídica del vínculo social. Esta es precisamente la línea de investigación que lleva adelante el área del estudio de economía y derecho del Instituto de Cultura Jurídica (ICJ) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, a través del “análisis de los efectos económicos derivados de la aplicación de las normas jurídicas y de las sentencias judiciales”.

El objetivo de la propuesta de un cambio radical en el abordaje del proceso de conocimiento de la economía resumida en este escrito, es convocar a la comunidad académica a avanzar en un esfuerzo de *trabajo-subterráneo* en términos de Lawson (2004), orientado a integrar las dimensiones ontológica y epistemológica a los paradigmas teóricos que caracterizan los campos de las diferentes disciplinas.

Siguiendo a Coq (2005) se trata no solamente de trascender el *reduccionismo racionalista* del pensamiento predominante, consecuencia de colocar al individuo como unidad elemental de análisis y postular la racionalidad absoluta como base de la interacción entre individuos, sino tam-

bién el *estructuralismo holístico* y hasta el mismo *constructivismo piagetiano*. No hay todavía una respuesta clara a la pregunta de cómo construir una economía política desde la “cosmología de la complejidad” (Coq, 2005, página 32). Se trata de asumir la *totalidad como no-verdad*, una suerte de hiper-complejidad en la que no es posible distinguir causa de efecto, inmediatez de rezago y alejamiento de cercanía, también reconocer la existencia de *desorden* en el sistema social, situaciones *de no-retorno*, y *causalidad caótica*. En rigor, son los rasgos distintivos de la dialógica de Morín. Se trata de un enorme y atractivo desafío.

Referencias bibliográficas

- Acuña De Ángel, C. J., Vergara Fernández, M. R. y Luz Estella, V. F. (2019). “Perspectivas filosóficas de la ciencia educativa: Hacia una educación sin cercos paradigmáticos” en *Gestión, Competitividad e innovación*, Enero-Junio 2019), pp. 12-20.
- Arana, M. (2018). “Las disputas sobre la Economía Política y el caso argentino en el siglo XX”, en *Desarrollo Económico*, Año 47, número 318, pp. 9-27.
- Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) <https://www.ungs.edu.ar/idh/investigacion-idh/economia>
- Arrighi, G. (1994). *The Long Twentieth Century*. London, UK, New York, USA; Verso.
- Borella, A. (2017). “Modelar o no modelar: esa no es la cuestión principal. ¿Hay algo intermedio?” en *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, volumen 7, número 2. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2017-v7n2a05>
- Calvo Cerijo, M. (2019). “Pensamiento complejo y transdisciplina” en *Multiversidad Mundo Real Edgar Morín*, Hermosillo, México. Recuperado de <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.09>
- Cambridge Social Ontology Group, or CSOG, was formed with the aim of pursuing social ontology, the systematic study of the nature and basic structure of social reality. <https://www.csog.econ.cam.ac.uk>
- Caparrós, A. (1978). “La psicología, ciencia multiparadigmática” en *Anuario de Psicología*, número 19, pp. 80-109.
- Coq, D. (2005). “La economía vista desde un ángulo epistemológico” en *Cinta moebio* número 22, pp. 19-45. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/22/coq.htm
- Cristeche, M. (2018). “Capital, derecho y economía. De la teoría marxista del derecho de Pashukanis a El Capital de Marx”. En *Astrolabio*, número 20, pp.110-133.
- Dos Santos, T. (2011). *Imperialismo y dependencia*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Frank, A. G. (1967). *Capitalism and underdevelopment in Latin America* (Vol. 93). NYU Press.
- Guerrero, D. (Coordinador), (2002). *Manual de Economía Política*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Instituto de Cultura Jurídica (ICJ) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. <https://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/>

- International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE) An international student call for pluralism in economics isipe.net
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: aZ editora.
- Koddenbrock, K. (2019). “Money and moneyness: thoughts on the nature and distributional power of the ‘backbone’ of capitalist political economy” en *Journal of Cultural Economy*, [volume 2, número 12, pp. 101-118.](#)
- Lawson, T. (1997). *Economics and Reality*. London and New York: Routledge.
- Lawson, T. (2004) “Philosophical under-labouring in the context of modern economics: aiming at truth and usefulness in the meanest of ways”, en Davis, J. B., Marciano, A. y Runde J. (Eds.) (2004) *The Elgar Companion to Economics and Philosophy*, pp. 317-338. Cheltenham, UK y Northampton, Mass., USA: Edward Elgar.
- Loureiro, C. F. B., y Viégas, A. (2012). “Algumas considerações sobre as influências do marxismo na teoria da complexidade de Edgar Morin: aportes para a pesquisa em educação ambiental” en *Ambiente & Educação*, volumen 2, número 17, pp. 13-24.
- Lukács, G. (2018) *Prolegômenos para a ontologia do ser social* Obras de Georg Lukács volume 13, Maceió, Brasil: Coletivo Veredas.
- Margulis, M. E., (Ed.). *The global political economy of Raúl Prebisch*. New York, USA: Routledge.
- Marini, R. M., y Sader, E. (1977). *Dialéctica de la dependencia (Vol. 22)*. México: Ediciones Era.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo* (6ª reimp). Barcelona: Gedisa.
- Perpetuo L. (2021). “Epistemologías y fertilización disciplinaria de las Ciencias Sociales y Humanidades”, en *XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina*.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation*. Boston: Bacon.
- Politics of Money. A consortium of political economists, broadly speaking, investigating the resilience of finance capitalism. politicsofmoney.org
- Prates, D. (2020). “Beyond Modern Money Theory: a Post-Keynesian approach to the currency hierarchy, monetary sovereignty, and policy space” en *Review of Keynesian Economics*, volumen 8, número 4, pp. 494-511.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Shaikh, A. (2015). *Production, circuits of capital, and flows and stocks in national accounts* en Taylor, L., Rezai, A. y Michl, T. (Eds). *Social Fairness and Economics - Economic essays in the spirit of Duncan Foley*, New York, USA: Routledge.
- Sisti, P. (2020). “Reflexiones y aportes para una enseñanza multiparadigmática de la Economía”, en *Céfiro Revista de Economía y Gestión*, año 5, número 4, pp.64-77.
- Sociedad de Economía Crítica de Argentina y Uruguay (SEC). Red de colaboración y coordinación construida para potenciar una mirada crítica de la ciencia económica, la democratización de la enseñanza de la economía, la pluralidad de pensamiento, la orientación de la producción de conocimientos hacia la transformación social. <https://www.sociedadecritica.org>

- Stilwell, F. (2019). "From Economics to Political Economy: Contradictions, Challenge, and Change" en *American Journal of Economics and Sociology*, volumen 78, número 1, pp. 35-72.
- Sunkel, O. y Paz, P. (1975). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- Tarcus, H. (Ed.). (1991). *Debates sobre el Estado capitalista*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. 2ª ed. aum. México DF, México: Siglo XXI. 3v
- Wallerstein, I. (2011) *El moderno sistema mundial El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*. 2ª ed. aum. México DF, México: Siglo XXI. 3v.
- Wallerstein, I. (2011) *El moderno sistema mundial La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*. 2ª ed. aum. México DF, México: Siglo XXI. 3v.
- Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2014) *El moderno sistema mundial El triunfo del liberalismo centrista, 1789-1914*. 2ª ed. aum. México DF, México: Siglo XXI, 4v.
- Weeks, J. (2012). *The irreconcilable inconsistencies of neoclassical macroeconomics: a false paradigm*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Prácticas de alfabetización académica en Microbiología

Elina Reinoso¹, Silvana Dieser², Ana Laura Villasuso³, Jorge Angelini⁴ y María Laura Tonelli⁵

Resumen

A lo largo de los años, como docentes, hemos notado que los alumnos tienen un cierto rechazo a la lectura de textos largos. Les cuesta su comprensión e interpretación del contenido, resultando en un estudio “de memoria” de los mismos. Este rechazo a la lectura conduce a una dificultad en la producción de textos empleando el lenguaje técnico correspondiente a la disciplina. A fin de buscar una solución al problema se elaboró la presente propuesta. El objetivo de la misma estuvo orientada a diseñar una instancia alfabetizadora, innovadora y sistemática para favorecer la escritura de protocolos e informes científicos por parte de los alumnos de la Carrera de Microbiología. Se trabajó con alumnos de las Asignaturas Biología Molecular y Celular de 2° año y Genética Microbiana de 3° año de la Carrera de Microbiología. A través de la propuesta se promovió la lectura de textos científicos a fin de mejorar la calidad del proceso de lectura-escritura en los alumnos. La misma contribuye a la

1 Elina Reinoso. Dra. en Cs. Biológicas, Esp. en Docencia Universitaria, PAD SE en Genética Microbiana, UNRC. ereinoso@exa.unrc.edu.ar

2 Silvana Dieser. Dra. en Cs. Biológicas, Ayudante de Primera SE en Genética Microbiana, UNRC. sdieser@exa.unrc.edu.ar

3 Ana Laura Villasuso. Dra. en Cs. Biológicas, PAS SE en Biología Molecular. lvillasuso@exa.unrc.edu.ar

4 Jorge Angelini. Dr. en Cs. Biológicas, PAD SE en Biología General, UNRC. jangelini@exa.unrc.edu.ar

5 María Laura Tonelli. Dra. en Cs. Biológicas, Ayudante de Primera SE en Biología General. mtonelli@exa.unrc.edu.ar

toma de conciencia sobre sus modos de leer y escribir en la disciplina científica y tendrá impacto en Trabajos Prácticos de las materias próximas a cursar, como también en la escritura del Trabajo Final.

Palabras clave: Lectura – Escritura - Protocolos de laboratorio - Informes.

Abstract

Over a period of several years, as professors, we have noticed that students have a certain reluctance to read long texts. It is difficult for them to understand and interpret the content, resulting in a study ‘by heart’ of them. This rejection to read, leads to a difficulty in the production of texts using the technical language corresponding to the discipline. In order to find a solution to the problem, this project was proposed in the UNRC for undergraduate students of the Microbiology Career. The objective was oriented to design an innovative and systematic proposal to favor the writing of lab protocols and reports by the students. We worked with students of the 2nd and 3rd year of the Microbiology Career, of Molecular and Cellular Biology and Microbial Genetics courses to increase student participation in class and enhance their cognitive action over the learning material. Through this project it was proposed to promote the reading of scientific texts to improve the quality of the reading-writing process in students. We consider that it will contribute to raising awareness about their ways of reading and writing in the scientific discipline and will have an impact on practical works of the upcoming subjects, as well as on the writing the Thesis Project.

Keywords: Reading – Writing - Laboratory protocols - Reports

Introducción

La alfabetización académica se concibe como una estrategia inclusiva en la Educación Superior. Y es por esto que se observan varios problemas en los alumnos, ya que poseen dificultades en la comprensión y producción textual, situación que impide el acceso al mundo discursivo.

Según Paula Carlino (2009), la alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Esta definición, se vincula a una serie de conocimientos y estrategias. Si bien se plantea que la alfabetización académica se relaciona con las prácticas del lenguaje, se agrega otra dimensión, del orden cognitivo, referida al aprendizaje y al pensamiento. Para Carlino, no es el “éxito” académico lo que se busca, sino la pertenencia a una comunidad.

Las prácticas de alfabetización en las universidades argentinas son relativamente nuevas y desafiantes para los estudiantes universitarios porque difieren mucho de los modos de lectura y escritura requeridos en la escuela secundaria. Los estudiantes universitarios afirman que la lectura para escribir en la escuela secundaria exige solo buscar lo que preguntan los cuestionarios y transcribir porciones literales del texto. En cambio, en la universidad, los estudiantes necesitan hacer inferencias sobre

el texto como un todo y en relación con otros textos. Aplicado a la ciencia, escribir para aprender postula que escribir en el aula no solo puede ayudar a preparar a los estudiantes para escribir a lo largo de su educación y en el lugar de trabajo, sino que también sirve como una herramienta educativa que brinda a los estudiantes un espacio para reflexionar y trabajar a través de conceptos en ciencias.

Hay que desterrar la concepción de que escribir bien es un don, por la idea de una capacidad que se aprende con prácticas sistemáticas, es importante generar situaciones que movilicen la motivación de los alumnos por aprender mejor potenciando la continuidad de sus estudios.

Adhiriendo a estos conceptos, resulta de crucial importancia la incorporación de elementos de alfabetización académica en el aula.

Contextualización del tema

Como docentes comprometidos con nuestra tarea, entendemos la lectura y la escritura como elementos básicos de la alfabetización académica. Desde una perspectiva crítica, componen las habilitaciones intersubjetivas que permiten leer, comprender y objetivar la realidad (inmediata, mediata y distante), desde múltiples dimensiones: políticas, sociales, culturales e ideológicas, para aportar cambios superadores. Constituye uno de los fundamentos de la formación universitaria.

A lo largo de los años, como docentes, hemos notado que los alumnos tienen un cierto rechazo a la lectura de textos largos. Los estudiantes de hoy son jóvenes de la generación Net y han desarrollado diferentes modalidades para aprender y procesar la información (Siemens, 2004). Les cuesta la comprensión e interpretación del contenido de textos, resultando en un estudio “de memoria” de los mismos. Este rechazo a la lectura conduce a una dificultad en la producción de textos empleando el lenguaje técnico correspondiente a la disciplina. También hemos observado que los alumnos si bien escriben informes de sus trabajos prácticos con ciertas dificultades, no saben escribir protocolos científicos. Tradicionalmente, en las clases los docentes presentamos actividades de laboratorio donde los alumnos deben seguir un procedimiento dado para resolverlas, convirtiéndola en una actividad tipo «receta». Distintos autores han sugerido que el alumnado debería participar en el diseño de la investigación en vez de resolver actividades de laboratorio siguiendo instrucciones («recetas») (Hodson 1992; Van der Valk y De Jong 2009). Así, resulta importante que los alumnos que cursan asignaturas en las cuales se desarrollan trabajos prácticos puedan ser capaces de leer y escribir protocolos de trabajos en su disciplina. Tomando en cuenta las sugerencias de distintos autores, se propuso promover la participación de los alumnos en el diseño de la investigación en vez de resolver actividades de laboratorio siguiendo instrucciones tipo receta a partir de la lectura de textos científicos a fin de mejorar la calidad del proceso lectura-escritura en los alumnos.

En el presente trabajo se proyectó como objetivo general el diseño de una propuesta alfabetizadora, innovadora y sistemática para favorecer la escritura de protocolos e informes de laboratorio por parte de los alumnos de los primeros años de la Carrera de Microbiología. Entre los objetivos específicos se propusieron propiciar en los alumnos procesos metacognitivos y de reflexión a partir de la lectura de textos científicos, escribir protocolos de trabajos científicos empleando el lenguaje técnico adecuado y llevarlos a práctica en el laboratorio, confeccionar un glosario con los términos de la disciplina, escribir los informes técnicos correspondientes, visualizando la pertinencia y relevancia de los mismos para futuros proyectos y actividades disciplinares.

La propuesta fue trabajada con alumnos de las Asignaturas Biología Molecular y Celular de 2° año y Genética Microbiana de 3° año, ambas obligatorias correspondientes a la Carrera de Microbiología, de la Facultad de Ciencias Exactas, Fco-Qcas y Naturales de la UNRC.

En relación a las asignaturas, Biología Celular y Molecular (Código 2160) es de cursado obligatorio, con una carga horaria de 112 h, de régimen cuatrimestral y corresponde al segundo año de la currícula. Se dicta en el segundo cuatrimestre de la carrera de Microbiología y corresponde al Plan 1998 Versión 3. La asignatura se divide en distintos módulos y cada módulo es dictado por varios docentes de distintos departamentos. Actualmente, la asignatura es cursada aproximadamente por 30 alumnos.

La asignatura Genética Microbiana (Código 2163) es de cursado obligatorio, de régimen cuatrimestral, se encuentra ubicada en el tercer año de la currícula, en el segundo cuatrimestre de la carrera de Microbiología y corresponde al Plan 1998 Versión 3. Tiene una carga horaria de 154 h. Para su cursado se requiere como condición tener aprobada la asignatura Biología Molecular y Celular (2160) y regularizadas las Asignaturas Genética General (2119) y Microbiología II (2161). Los conocimientos adquiridos en esta asignatura son requeridos en asignaturas opcionales como Ingeniería Genética y Biotecnología, Epidemiología, Bioinformática, Biotecnología Vegetal. La Asignatura, en la actualidad es cursada por aproximadamente 20 alumnos y se desarrolla con actividades teóricas, prácticas de laboratorio y teórico-prácticas. Dos docentes participan en la asignatura. Además, se cuenta con un colaborador, quien también participa en la asignatura Biología Molecular.

Metodología de trabajo

Se propuso el trabajo grupal a fin de favorecer un trabajo colaborativo. El trabajo en grupo ayuda a reconocer dificultades que se van presentando en los estudiantes durante su aprendizaje y puede colaborar a resolverlas. Pero también hay que reconocer que puede conducir a resultados equívocos (Zabalza, 2003). De aquí la importancia del andamiaje y acompañamiento docente en cada una de las tareas. Los estudiantes fueron divididos en grupos y se trabajó en la lectura de un texto científico de acuerdo a la temática en estudio. El docente proporcionó las indicaciones de la actividad a realizar. Se les entregó una guía con las indicaciones de la actividad donde se describe el objetivo de la misma y se adjuntaron los trabajos científicos escritos en inglés. Se acompañó a los estudiantes con la ayuda que necesitaron a lo largo de la lectura de los mismos, de manera tal de promover andamiajes y ser de guía.

Resulta importante destacar que se brindó una guía de pautas para la escritura del protocolo como del informe, las cuales se detallan a continuación.

Pautas de escritura de protocolos de laboratorio

El protocolo de laboratorio debe ser preciso, detallado, reproducible y debe escribirse en infinitivo. Debe incluir pasos de procedimiento, consideraciones de seguridad, consejos y comentarios. En el mismo, se debe:

- Escribir una lista de reactivos y equipos requeridos
- Escribir cada paso del protocolo, con puntos cortos y numerados.
- Escribir las cantidades que se utilizan, la réplica de la muestra, las condiciones de almacenamiento, mezcla o centrifugación, detalles sobre cómo operar los instrumentos y equipos, según la marca y el tipo de equipo utilizado. Por ejemplo, si se requiere centrifugación, es importante indicar velocidad de centrifugación o a qué temperaturas deben mantenerse las muestras.

- Escribir correctamente las unidades
- Identificar los controles relevantes y las variables manipuladas
- Escribir nombres de especies y género de acuerdo a la nomenclatura

Pautas de escritura de informes de laboratorio

Los informes de laboratorio se escriben en tiempo pasado y en tercera persona.

El informe tiene un esquema estándar con diferentes elementos como:

- Título de la práctica realizada
- Nombre(s) del (los) estudiante(s) que presentan el informe
- Fecha
- Introducción donde se escribe en relación al tema del trabajo considerando por qué se hace el trabajo, cómo está pensado el trabajo y cuál es el método empleado.
- Metodología detallando materiales y métodos empleados
- Resultados donde se resumen los datos, se enfatizan tendencias importantes y apoyan las generalizaciones con detalles explicativos, estadísticas, ejemplos de casos representativos, y tablas y/o figuras.
- Discusión considerando si los hallazgos son consistentes con otros investigadores. Las preguntas que deben abordarse en esta sección pueden incluir: ¿Funcionó el experimento y, si no, por qué no? ¿Los resultados obtenidos en el experimento fueron los esperados con base en el procedimiento de laboratorio? Si se repitiera el experimento, ¿qué mejoras se harían? ¿Qué tipos de errores ocurrieron y cómo podrían corregirse? ¿Qué papel jugaron las observaciones en el resultado del experimento? Cuando corresponda, debe comparar su(s) valor(es) experimental(es) con el(los) valor(es) publicado(s) de la literatura, comentando sobre la precisión de su técnica.
- Conclusión que resume los hallazgos del experimento.
- Referencias, como manuales de laboratorio, libros de texto, sitios web y cualquier otro recurso de la biblioteca utilizado, deben incluirse al final. Hay varios estilos estándar para enumerar referencias, aunque el estilo APA es aceptable en Ciencias Biológicas.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrolló en dos partes:

Parte 1- Los estudiantes leyeron el texto científico ofrecido por el docente y luego comenzaron con la escritura detallada de cada paso del protocolo, de acuerdo a las pautas brindadas. Una vez escrito el protocolo en cada grupo, el mismo fue discutido entre los distintos grupos. Se realizó la corrección del mismo según sugerencias del docente. Asimismo, se propuso que los estudiantes, por grupo, elaboren un glosario con las distintas palabras, propias de la disciplina científica, que forman parte del protocolo.

Parte 2- Luego de realizar el Trabajo Práctico en el aula de laboratorio y analizar los resultados, se dieron las pautas para la escritura del informe. Se estableció un lapso de una semana para que cada uno de los grupos entregue un informe escrito. Los estudiantes, por grupos, redactaron el informe correspondiente el cual fue evaluado por el docente, quien realizó una devolución del mismo.

Resultados

Los estudiantes escribieron los protocolos de trabajo de laboratorio y los informes correspondientes. Se encontraron dificultades en la redacción de los protocolos, ya que los mismos estaban incompletos y en general no contaban con las palabras técnicas adecuadas. La escritura de protocolos es una actividad que en general no realizan los estudiantes, por consiguiente, es esperable que tengan dificultades.

En cuanto a la redacción de los informes de laboratorio, no se encontraron mayores obstáculos. La estructura de los informes fue correcta y cada sección poseía la información pertinente y escrita en la manera correcta. Se evidenció una clara distinción entre resultados, discusión y conclusiones. Consideramos que la escritura de informes se solicita en distintas materias desde el principio de la carrera, por lo que los estudiantes saben cómo elaborar de manera correcta un informe de laboratorio.

Entre las fortalezas del desarrollo de la propuesta destacamos la buena predisposición y motivación de los estudiantes hacia la lectura de textos científicos y la escritura. Entre las debilidades podemos citar las dificultades en las instancias de escritura y el empleo del lenguaje técnico correspondiente a la disciplina. Se evidenció poco conocimiento del idioma inglés, motivo por el cual los estudiantes emplearon traductores *on line*. Si bien el traductor *on line* posee las ventajas de la inmediatez, accesibilidad y gratuidad, podemos encontrarnos con problemas de sinonimia, ya que el texto muchas veces no se traduce en su contexto y el traductor devuelve significados incoherentes. También nos encontramos con problemas de tecnicismos, ya que hay términos técnicos que son poco comunes y los traductores *on line* no ajustan los términos al texto.

Respecto a la evaluación

La evaluación es un aspecto curricular que generalmente presenta dificultades, especialmente en el área de la enseñanza práctica experimental. Rodríguez Barreiro *et al.*, (1992, p. 254) reflexiona: “*Cualquier intento de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje está condenado al fracaso -a la falta de operatividad- si no va acompañado paralelamente de un perfeccionamiento de los modelos y técnicas de evaluación*”; esta afirmación señala la importancia de proyectar otras opciones en este terreno.

La propuesta fue evaluada a través de discusiones grupales entre alumnos y docentes a fin de reflexionar sobre el progreso del aprendizaje en la disciplina. Se tuvieron en cuenta las producciones escritas de los estudiantes. Entre los criterios analizados se consideraron la contextualización del lenguaje, la claridad y la precisión, la cohesión y la lógica en la elaboración de protocolos y los procesos metacognitivos a partir de las lecturas.

Conclusión

La concepción pedagógica heredada en nuestras universidades ha sido normativa. Es tiempo de buscar nuevos contextos reflexionando de la propia experiencia. Esta aproximación requiere un cambio

en los roles del docente y del estudiante en el espacio de formación. Resulta necesario el desarrollo de nuevas propuestas que lleven a mejorar el proceso de aprendizaje. La presente propuesta se orientó a promover la lectura de textos científicos a fin de mejorar la calidad del proceso de lectura-escritura en los estudiantes. Asimismo, se pretendió extender la propuesta hacia asignaturas correlativas de manera tal que se logre transversalidad curricular y fortalecimiento de los aprendizajes.

Un protocolo correcto y una documentación clara de experimentos y mediciones en informes son cruciales en Microbiología. Los informes de laboratorio ayudan a los estudiantes a pensar en el por qué y el cómo. También ayudan a proponer futuros estudios y experimentos, como también modificaciones a métodos preexistentes.

La escritura es fundamental no sólo para trabajos de laboratorio, sino también para proyectos de investigación y en trabajos técnicos en general.

Como docentes consideramos que la propuesta contribuye a concientizar sobre las formas de leer y escribir en la disciplina científica de los estudiantes y repercutirá en los trabajos prácticos de las próximas asignaturas, así como en la redacción del Trabajo Final.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2009). Informe de Investigación: Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Profesorado en Relaciones del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Hodson, D. (1992). Assessment of practical work. Some considerations in philosophy of science. *Science and Education* 2 (1), 115-144.
- Rodríguez Barreiro, L., Gutiérrez Muzquiz, F., y Molledo Cea, J. (1992). Una propuesta integral de evaluación en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 10 (3), 254-267.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Van der Valk, T. y De Jong, O. (2009). Scaffolding Teachers in Open-Inquiry Teaching. *International Journal of Science and Education* 31 (6), 829-850.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Una aproximación a la transversalidad e interdisciplinariedad en la enseñanza de física universitaria

Marisa Santo¹, Ana Lucía Reviglio², Luciana Fernández³, Esteban Sigal⁴ y Manuel Otero⁵

Resumen

El proyecto que se describe fue diseñado para promover espacios de trabajo interdisciplinarios y colaborativos, donde generar acciones de innovación en la enseñanza universitaria de física. En esta oportunidad, la innovación involucró un espacio de aula compartida, entre diferentes asignaturas de diversas carreras, para la presentación y discusión de resultados experimentales. Esta actividad tiene como objetivo favorecer el desarrollo de competencias para la comunicación y discusión de resultados científicos en estudiantes de carreras con perfil académico-científico-técnico. Las materias que comparten el espacio áulico presentan contextos y problemáticas similares y corresponden a las carreras Licenciatura y Profesorado en Física, y en Química y Analista Químico. Específicamente, la propuesta fomenta la transversalidad de la enseñanza a partir de la realización de prácticas experimentales orientadas y su presentación en un encuentro que denominamos Jornada de Exposición

1 Marisa Santo. Dra. en Química. Prof Asociada DE. Física I, Física General, Física General P y Seminario. UNRC. msanto@exa.unrc.edu.ar

2 Ana Lucía Reviglio. Dra. en Física. Prof Adjunta DS. Física General I y Física I UNRC. areviglio@exa.unrc.edu.ar

3 Luciana Fernández. Dra. en Química. Prof Adjunta DSE. Física General II. UNRC. lfernandez@exa.unrc.edu.ar

4 Esteban Sigal. Ingeniero Químico. Ayudante de Primera DSE. Física General, Física General P y Física I. UNRC. esigal@exa.unrc.edu.ar

5 Manuel Otero. Dr. en Física. Prof Adjunto DS. Física General IV. Seminario. UNRC. oterom@exa.unrc.edu.ar

de Prácticas Experimentales en Física. En esta jornada se realiza la puesta en común de los resultados obtenidos en estas prácticas experimentales y el intercambio de saberes, opiniones, sugerencias etc. Este encuentro reúne a los estudiantes en un espacio de análisis y discusión de temáticas y prácticas afines, y los involucra, desde los primeros años de su formación, en actividades que se relacionan con su futuro rol profesional. Las acciones se diseñaron para favorecer en los alumnos la comprensión y el aprendizaje significativo de conceptos de física que serán de utilidad en el desarrollo de su carrera mediante actividades específicas vinculadas a su futuro rol profesional y generar un espacio de reflexión de la propia práctica docente.

Palabras clave: Transversalidad curricular - Relación teoría práctica - Prácticas colaborativas - Motivación - Integración interdisciplinaria

Abstract

The project described was designed to promote interdisciplinary and collaborative workspaces, where to generate innovation actions in university physics teaching. On this occasion, the innovation involved a shared classroom space, between different courses from several careers, for the presentation and discussion of experimental results. This activity proposes is to promote the development of skills for communication and discussion of scientific results in students from academic-scientific-technical profile careers. The courses that share the classroom space present similar contexts and problems and correspond to the formation of Physics and Chemistry Bachelor, Physics and Chemistry Teacher and Chemical Analyst. Specifically, the proposal promotes the transversality of teaching based on the realization of oriented experimental practices and their presentation in a meeting called Exhibition of Experimental Practices in Physics. In this meeting, the results obtained in these experimental practices are shared and knowledge, opinions, suggestions, etc. are exchanged. This activity meets students in a discussion space to analyze related topics and practices, and engages them, from the first years of their training, in activities that are related to their future professional role. The actions were designed to encourage students to understand and learn meaningful physics concepts that will be useful in the development of their careers through specific activities linked to their future professional role and to generate a space for reflection on the practice itself.

Keywords: Curriculum transversality - Theory-practice relationship - Collaborative practices - Motivation - Interdisciplinary integration

Contextualización de la experiencia

El trabajo descrito aquí se implementó con el propósito de abordar diversas problemáticas que se han reconocido en los estudiantes de diferentes carreras durante los últimos años. Esta evaluación se llevó a cabo a partir de la investigación evaluativa que surgió de la implementación de diferentes Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PII-MEG). El trabajo aquí presentado es una propuesta de labor colaborativa tendiente a consolidar acciones de innovación, que tiene como objetivo lograr el aprendizaje autónomo y significativo de conceptos básicos de física durante la formación universitaria. Las asignaturas comprendidas en este trabajo innovador están destinadas a estudiantes de Licenciatura en física y de carreras de Ciencias Químicas, con diferentes perfiles. En el siguiente cuadro se detalla el listado de asignaturas invo-

lucradas, las cuales se dictan desde el Departamento de física de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicoquímicas y Naturales.:

Asignatura	Carrera	Ubicación plan de estudio	Cantidad de estudiantes
Física General (2200)	Analista Químico	Segundo año	20
Física General P (2205)	Prof. en Química	Segundo año	2
Física General II (2237)	Lic. en Física	Segundo año	5
Física General IV (2244)	Lic. en Física	Tercer año	4
Física I (3808)	Lic. en Química	Segundo año	6
Seminario (2258)	Lic. en Física	Quinto año	2

Todas ellas son de formación básica y se caracterizan por presentar contenidos relevantes comunes y problemáticas similares. La comprensión significativa de los diversos conceptos que se abordan en las asignaturas permite establecer relaciones interdisciplinarias que favorecen la integración global del objeto de estudio desde las diferentes disciplinas: física y química.

¿Cómo surge esta propuesta de innovación?

Esta propuesta innovadora surge tras el reconocimiento de problemáticas que afrontan estudiantes de diferentes carreras en el estudio de la física. El proceso de reconocer dichas problemáticas se llevó a cabo gracias a la implementación de diferentes PIIMEG.

Entre las diversas problemáticas observadas en los estudiantes se destacan:

- dificultades para comprender conceptos de física y para aplicarlos a nuevas situaciones;
- poca experiencia en la utilización o desarrollo de estrategias para la resolución de situaciones problemáticas;
- dificultad en la interpretación de consignas como así también en la identificación y organización de la información;
- escasa o nula experiencia para el desarrollo de actividades experimentales y en la comunicación de resultados;
- falta de motivación para indagar la relevancia de los contenidos abordados en la explicación de diferentes fenómenos y la contribución de modelos físicos en el diseño y desarrollo de modelos y técnicas de análisis.

Se reconoce, también, que, en las asignaturas involucradas en el proyecto, es frecuente observar programas con disposición segmentada de contenidos, diseño de actividades con pocos espacios de integración y escasas vinculaciones con fenómenos cotidianos. También es notoria la falta de espacios áulicos que faciliten el contacto temprano de los estudiantes con el campo profesional. En cuanto a nuestras prácticas docentes debemos señalar que, en general, se vinculan con estilos de enseñanza que responden a modelos didácticos tradicionales y enfoques fuertemente disciplinares. Son escasos los espacios que favorezcan las actividades interdisciplinarias y las tareas colaborativas. Además, los equipos docentes se constituyen con profesionales con perfiles diversos y que presentan diferentes niveles de formación pedagógica.

La realidad observada, nos motivó a realizar una revisión crítica de nuestras prácticas y a generar una propuesta educativa innovadora para abordar las diversas problemáticas, así como a diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de conceptos físicos y nos aproximen a lograr una formación científico-tecnológica profesional de calidad. (Macchiarola, 2012; Macchiarola, 2011; Macchiarola, et al 2012; Lucarelli y Malet, 2010; Lucarelli, 2009).

Muchos jóvenes ingresan a carreras universitarias con orientaciones en ciencias sin haber desarrollado cabalmente algunas competencias básicas de lecto-comprensión, habilidades de comunicación, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. (Crispín Bernardo y otros, 2011) Además, muchos no han realizado prácticas experimentales, o lo hicieron de manera escasa. En contraparte, se espera que los egresados universitarios estén preparados para desarrollarse en un mundo multicultural y cambiante; posean una formación integral, conocimientos sólidos y una actitud de trabajo que les permita continuar aprendiendo todo aquello que necesiten de acuerdo con los retos que se presenten durante su desarrollo profesional. Estas realidades tan opuestas evidencian la necesidad de un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, que se realice de manera cooperativa, reflexiva y sostenida, para desarrollar los saberes y habilidades a los que nos referimos y construir el perfil profesional durante su trayecto universitario.

Sobre la base de lo expuesto, el trabajo que se describe en esta publicación presenta propuestas educativas que contribuyeron a transformar la enseñanza y el aprendizaje de la física a partir de un proceso de reflexión sobre las propias prácticas experimentales.

¿Qué queremos lograr con esta innovación?

La innovación aquí presentada tuvo como objetivo general promover espacios de trabajo interdisciplinarios y colaborativos, donde generar acciones de cambios en la enseñanza universitaria de física que permitan acercar a las y los estudiantes con actividades relacionadas directamente con el perfil profesional.

Como objetivos más concretos se buscó:

- Contribuir a la construcción de habilidades para el desarrollo de prácticas experimentales
- Desarrollar competencias para la comunicación y discusión de resultados científicos en estudiantes de carreras con perfil académico-científico-técnico
- Promover espacios de intercambio y discusión entre estudiantes de diferentes carreras, y entre estudiantes y docentes

¿Cuáles fueron las acciones innovadoras?

El diseño de nuevas propuestas para la enseñanza de las ciencias nos obliga a repensar qué lugar ocupan las prácticas experimentales en nuestros espacios áulicos. La experimentación nos permite crear situaciones que podemos controlar y en las que podemos generar, refutar y analizar fenómenos para estudiar conceptos específicos. Favorece el desarrollo de un trabajo colaborativo donde cada estudiante desempeña en el grupo de trabajo una función específica en pos de un objetivo común: concretar el experimento e informar los resultados obtenidos. Las actividades experimentales permiten al estudiante, también, identificar y manipular variables, diseñar procesos de trabajo, realizar determinaciones experimentales, llevar registros, suponer y anticipar resultados, realizar inferencias.

Por otra parte, tan importante como la experimentación misma, se encuentra el desarrollo de instancias de comunicación de la información donde es posible usar la palabra, la imagen, la escritura y valerse de diversos instrumentos, como el cuaderno de laboratorio, informes, presentaciones orales, posters. El proceso de comunicar los experimentos realizados y resultados obtenidos lleva a repensar la actividad realizada y a buscar la mejor forma de comunicar y, de este modo, compartir la experiencia y resultados. Esta búsqueda implica una interconexión con temas, conceptos, modelos previamente desarrollados y el planteo de diferentes enfoques sobre la temática, concepto o modelo de estudio actual, lo cual favorece la interiorización de los mismos. Además, el hecho de realizar esta tarea en grupo motiva la discusión y enriquece notoriamente el análisis de todas las actividades.

El trabajo plantea prácticas áulicas renovadas, que promueven una imagen de ciencia que se ajusta al logro de una educación científica-técnica de calidad. Acciones que contemplan los principios básicos de la investigación científica en la actualidad, las formas emergentes de divulgación y comunicación del conocimiento y su relación con la sociedad. Como sostiene Aduriz-Bravo, “*en la ciencia hay tanto de fundamentación, rigor y sistematicidad como de creatividad, imaginación y comunicación, lo que la vuelve una aventura apasionante del pensamiento, patrimonio de todos*” (Aduriz-Bravo, 2008).

Las acciones desarrolladas durante el ese trabajo innovativo se agrupan en dos ejes

- Prácticas experimentales orientadas
- Jornadas de exposición de prácticas experimentales en física

Prácticas Experimentales Orientadas

Entendemos la transversalidad en la formación universitaria como un recurso planificador intrínsecamente motivador, basado en acciones pedagógicas orientadas a la apertura y la flexibilidad curricular. (De la Herran, 2005). Atendiendo a la importancia de la transversalidad de la práctica profesional, se propuso incorporar algunas situaciones del quehacer científico en diversas asignaturas que corresponden a las carreras involucradas. Estas acciones generaron un nuevo contexto de significación para los contenidos abordados en las diversas materias y permitieron analizar las múltiples dimensiones desde las que pueden ser tratadas. Estas situaciones se generaron a través de Prácticas Experimentales Orientadas, que formaron parte de las actividades experimentales de cada asignatura. La selección de temas se realizó considerando ejes temáticos relevantes comunes en los programas de las diferentes asignaturas, en particular, se trabajó con actividades relacionadas con conceptos de ondas, calor y fluidos.

En el siguiente cuadro se presentan a modo de ejemplo, algunas de las experiencias realizadas

Asignatura	Eje temático relevante	Actividad experimental propuesta
Física General (2200)	Óptica. Reflexión y refracción de la luz	Estimación de la calidad de aceites comestibles mediante la medición del índice de refracción.
Física General IV (2244)	Ondas	Oscilaciones y Modos normales en una Cuerda

Física General II (2237)	Fluidos y termodinámica	Determinación de la viscosidad de la glicerina a partir del método de Stokes Estudio del nivel de agua de un recipiente que se descarga Determinación del calor específico de sólidos usando un calorímetro de mezclas
Física I (3808)	Fluidos. Fuerzas adhesivas y cohesivas	Caracterización de la hidrofobicidad de una superficie mediante la determinación del ángulo de contacto.
Seminario (2258)	Microscopía de Fuerza Atómica	¿Se pueden ver los átomos? Microscopía de Fuerza Atómica

Para lograr incorporar estas Prácticas Experimentales Orientadas durante los años 2020 y 2021 y debido a las restricciones por COVID-19, las actividades de laboratorio previstas habitualmente en el cronograma original de cada asignatura fueron agrupadas, rediseñadas y adaptadas para ser realizadas por cada estudiante en forma individual, con materiales de fácil acceso y en su lugar de residencia.



Prácticas Experimentales Orientadas – Años 2021 y 2022

Una vez concretada la actividad experimental cada estudiante elaboró y presentó un informe escrito con el detalle de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Las producciones escritas de los estudiantes fueron analizadas, corregidas y devueltas, pensando en una instancia de evaluación formativa.

Jornadas de exposición de prácticas experimentales en física (JEPEF)

El establecimiento de relaciones interdisciplinarias constituye un imperativo actual derivado del desarrollo científico (Llano-Arana y otros, 2016). Los espacios áulicos de integración permiten abordar temáticas que por su complejidad, actualidad y pluralidad de enfoques poseen un carácter interdisciplinario, facilitan la convergencia de diferentes disciplinas (física y química) y el trabajo colaborativo de los diferentes equipos docentes. Además de considerar la transversalidad y la interdisciplinariedad, es necesario considerar los procesos de alfabetización académica y la utilización de los recursos y estrategias de las tecnologías de información y comunicación. (Documento: Li-

neamientos para la innovación curricular. Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Resolución N° 297/2017 del Consejo Superior.)

Resulta imprescindible que, durante la formación de grado se ofrezcan oportunidades para que los estudiantes tomen conciencia del importante rol de las formas diferentes de comunicación de la información, para su incorporación crítica en las actividades que concretan como para su futura aplicación a lo largo de su desarrollo profesional, (Perales Palacios, 2006).

Con el propósito de generar acciones tendientes a desarrollar competencias en la comunicación de saberes, se realizó una Jornada de Exposición de Prácticas Experimentales en Física (JEPEF) donde se expusieron las diferentes Prácticas Experimentales Orientadas trabajadas en cada asignatura. Dicha jornada se desarrolló en un encuentro que convocó a docentes y estudiantes de las asignaturas de las diferentes carreras involucradas en el proceso de innovación. La presentación de las diferentes prácticas experimentales orientadas realizadas en cada asignatura permitió trabajar los diferentes conceptos y abordar problemáticas complejas desde una perspectiva interdisciplinaria en el marco de un espacio de integración y análisis.

Los estudiantes que participaron de la jornada realizaron diversas actividades antes y durante la misma:

1. Presentación de resumen de la experiencia a exponer en la JEPEF
2. Exposición de la experiencia realizada en formato póster o charla corta
3. Participación en Seminario de actualización

1. Presentación de resumen de la experiencia a exponer:

Previo a la realización de la JEPEF, se solicitó a cada estudiante la elaboración de un resumen corto de la experiencia a presentar. Esta actividad promueve el desarrollo de técnicas de síntesis que permitió a los estudiantes: extraer los contenidos más importantes y esenciales del tema, integrar los conocimientos, discernir lo primordial de lo accesorio y comprender las ideas básicas del mismo.

2. Exposición en formato póster o presentación oral breve:

Durante la JEPEF los estudiantes expusieron las diferentes Prácticas Experimentales Orientadas realizadas en cada asignatura, en formato póster o como presentaciones orales cortas. Estas exposiciones se diseñaron como una actividad conjunta entre docentes y alumnos y luego fueron presentadas por cada grupo de estudiantes. Esta actividad se implementó con el propósito de generar acciones tendientes a desarrollar competencias en la comunicación oral y escrita de saberes, aspecto que surge como una problemática recurrente en la mayoría de los cursos involucrados.

3. Seminario de actualización:

Durante el desarrollo de la JEPEF se realizaron seminarios de actualización sobre el estado del arte de diferentes tópicos de física y se analizaron temáticas abordadas durante los diferentes cursos de grado. Durante estas charlas se destacó la importancia de la aplicación de modelos físicos en el desarrollo de las diferentes técnicas y actividades profesionales analizadas. Esta actividad estuvo a cargo de estudiantes de la asignatura Seminario (2258), correspondiente al quinto año de la carrera Licenciatura en Física. La participación en las actividades del proyecto de alumnos de los últimos

años de carreras relacionadas fue muy positiva en el desarrollo de la jornada implementada y actuaron como dinamizadores de la actividad planificada.

Durante los encuentros se concretaron, además, espacios de discusión y análisis que favorecieron la problematización de los conceptos abordados, generando intercambios docente-estudiante-especialista, para reflexionar sobre la relevancia de estos, tanto para su formación básica como para su futuro desarrollo profesional. La actividad se llevó a cabo en espacios no estructurados en donde *enseñar lo que se investiga* se realizó en un marco de acciones que nos permitió *investigar lo que se enseña*.

Las JEPEF se realizaron en modalidad virtual durante los años 2020 y 2021, debido a las restricciones por COVID-19, y en modalidad presencial durante el 2022. Las jornadas concretadas actuaron como estrategia cognitiva y motivadora, permitiendo integrar el aprendizaje de conceptos básicos de la disciplina, con el aprendizaje de competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales facilitando la adquisición de herramientas útiles y necesarias para su futura inserción laboral



JEPEF 2022

Las voces de los estudiantes

C., graduada de la carrera de **Analista Químico** y quien está cursando el **Profesorado en Química**, trazó un balance positivo de las jornadas realizadas por el Departamento de Física. *“Más allá de lo que se hace en el laboratorio está bueno poder presentar y compartir esa experiencia porque para comunicarlo significa que tenés que entender del tema muy bien. Esto de compartir te sirve para organizar los saberes, compartirlos con los demás y enriquecer el conocimiento a partir de las preguntas y opiniones que surgen durante la presentación”*, destacó la analista química. También señaló que esta posibilidad de compartir experiencias de prácticas permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas que en el futuro le servirán en el desarrollo de su profesión a la hora de defender, argumentar o presentar un proyecto.

L., estudiante de segundo año de **Microbiología**, dijo que la jornada *“fue muy interesante y me enganqué muchísimo con los proyectos que presentaron los chicos”*. La joven sostuvo que el encuentro

fue enriquecedor porque pudo incorporar estas experiencias a los conocimientos que tiene en su carrera y sumar algunas cuestiones vinculadas a la física que todavía no había visto. Por otra parte, manifestó que este tipo de propuestas ayuda a que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación oral, tengan mayor experiencia en cómo contar y defender un proyecto y sumar confianza a la hora de tener que rendir un examen final oral.

A., estudiante del tercer año de la **Licenciatura en Física**, valoró esta jornada que “*reúne a estudiantes y docentes para compartir lo que están haciendo, estudiando y, por sobre todas las cosas, compartir experiencias de las prácticas experimentales*”. Sobre dichas prácticas, remarcó que muchas veces son algo complicadas, en otras oportunidades “*a uno como estudiante lo frustran porque no salen como uno espera, pero el hecho de compartir esto nos ayuda a mejorar nuestro desempeño, sumar creatividad y crecer a partir de las ideas que se comparten en estas jornadas*”. También valoró la oportunidad que genera esta Jornada para que los estudiantes afronten el desafío de contar algunas prácticas que no siempre resultan tan sencillas de explicar. Consideró que esta habilidad es algo que todo científico y profesional debe desarrollar para poder *comunicar una idea compleja a un público general*.

¿Dónde compartimos las innovaciones realizadas y los resultados obtenidos?

Las diferentes acciones concretadas durante la implementación de las innovaciones desarrolladas fueron presentadas en la 107° Reunión de la Asociación de Física Argentina, realizada durante el mes de septiembre en la ciudad de Bariloche.

Referencias bibliográficas

- Aduriz Bravo, A. (2008). Un nuevo lugar para la «intervención experimental» en la ciencia escolar en papel y tinta para el día a día en la escuela. S.A.
- Agustín Adúriz–Bravo (2017). Pensar la enseñanza de la física en términos de “competencias”. Revista de Enseñanza de la Física. (29) Nro. 2, 21-31.
- Crispín Bernardo M. L., Esquivel Peña M., Loyola Hermosilla M., Fregoso Infante A. (2011) Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia / Capítulo I. ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? ISBN: 978-607-417-137-2 Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana, AC. México.
- De La Herran, A. (2005) Formación y transversalidad universitarias. Tendencias Pedagógicas 10, 223-257.
- Llano Arana, L. Gutiérrez Escobar, M. Rodríguez A., Núñez Martínez, M. C. Masó Rivero, R. Rojas Rivero, B. La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur [online]. 2016, vol.14, n.3, pp.320-327. ISSN 1727-897X.
- Lucarelli, E (2009). Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas. Buenos Aires. Argentina. Niño y Dávila.
- Lucarelli, E. Y Malet, A. M. (2010). Universidad y Prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS. Argentina: Baudino Ediciones.

- Macchiarola, V. (2011) Las innovaciones educativas y la formación del docente universitario. Revista Educação Skepsis, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 582-607
- Macchiarola, V. (Coordinadora) (2012) Rupturas en el pensar y en el hacer. 1ª edición UniRio Editora. Argentina
- Macchiarola V., Martini, C., Montebelli E., Pizzolitto A.L. (2012) El aprendizaje institucional en una universidad que innova. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação N.º 58/4
- Perales Palacios, F. Javier (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, Investigación didáctica, 24(1), 13–30 13

La Inteligencia Artificial como Asistencia en Tiempo Real para Estudiantes

Bernardo Luis Sobre Casas¹, Noelia Jazmín Coria², Juan José Teodoro Posse³, Ivana Cecilia Racichi⁴ y Rosendo Aníbal Liboá⁵

Resumen

Los tiempos que corren demandan rapidez en las respuestas, la educación no es ajena a este proceso. Los estudiantes, en cualquier momento y desde el lugar en que se encuentran, necesitan ayuda de sus docentes. En esta era digital, las redes sociales facilitaron este proceso, aunque es insuficiente cuando los estudiantes se preparan para rendir un examen. En el ámbito educativo, la inteligencia

1 Bernardo Luis Sobre Casas. Médico Veterinario Mgter en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Jefe de Trabajos Prácticos Simple en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; bsobrecasas@ayv.unrc.edu.ar

2 Noelia Jazmín Coria. Médico Veterinario Mgter en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Prof Adjunta Exclusiva en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; ncoria@ayv.unrc.edu.ar

3 Juan José Teodoro Posse Médico Veterinario; Jefe de Trabajos Prácticos Semiexclusivo en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; jposse@ayv.unrc.edu.ar

4 Ivana Cecilia Racichi. Médico Veterinario Magíster en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; iracichi@ayv.unrc.edu.ar

5 Rosendo Aníbal Liboá. Médico Veterinario Mgter en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; iracichi@ayv.unrc.edu.ar

artificial aún no se desarrolló como en otros campos. El uso de un *chatbot* permite consultar y obtener respuestas que guían al estudiante como si fuera un tutor semi personalizado, que puede realizar tareas por su cuenta sin intervención humana porque simulan una conversación, que emplea la lógica NLP (procesamiento del lenguaje natural). Funcionan en entornos conocidos como *Whatsapp*, *Facebook*, *Telegram*, entre otros. Este trabajo pretende desarrollar un asistente virtual inteligente o *chatbot*, cuyo campo del conocimiento es el contenido disciplinar de la asignatura Bromatología de quinto año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, para la interacción con el estudiante. Como plataforma de comprensión del lenguaje natural para diseño e integración de una interfaz de usuario conversacional en *bots* de chats se empleó *Google Dialogflow*. Para la construcción del guión conversacional se empleó como *data set* el material compilado desde el año 2017 del *Google Form* de clases de consulta, donde nuestros estudiantes expresan sus dudas cuando se preparan para rendir el examen final de la asignatura.

Palabras clave: Inteligencia artificial - Chat bot - Clase de consulta- Examen final

Abstract

The current times demand quick responses, and education is no exempt to this process. Students, at any time and from wherever they are, need help from their teachers. In this digital era, social networks have facilitated this process, although it is insufficient when students are studying for an exam. In education, artificial intelligence has not yet developed as in other areas. The use of a chatbot makes it possible to consult and obtain answers that guide the student as if they were a semi-personalized tutor, who can perform tasks on their own without human intervention because they simulate a conversation, which employs NLP (natural language processing) logic. They work in familiar environments such as *Whatsapp*, *Facebook*, *Telegram*, among others. This work aims to develop an intelligent virtual assistant or chatbot, whose area of knowledge is the disciplinary content of the subject Bromatology of the fifth year of Veterinary Medicine at the National University of Río Cuarto, for interaction with the student. *Google Dialogflow* was used as a natural language understanding platform for the design and integration of a conversational user interface in chat bots. For the construction of the conversational script we used as data set the material compiled since 2017 from the *Google Form* of consultation classes, where our students express their doubts when they are preparing to take the final exam of the subject.

Keywords: Artificial Intelligence - Chat bot - Consult class - Final exam

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje evolucionó acorde a cambios de paradigmas. Antes, el docente era el actor principal de la enseñanza. Hoy el estudiante toma el protagonismo en su aprendizaje y el profesor se convierte en gestor y guía (Villegas *et al.*, 2020). A este contexto, se le añade el avance en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Entre ellas surgen los asistentes online, empleados en actividades como salud, ventas, donde se desarrollaron fuertemente, aunque en educación el proceso es más lento.

Una de las grandes ventajas de estas herramientas innovadoras es que mejoran el diálogo con los interesados, ya sea en asistencia como en la solicitud de información precisa o adquisición de un producto o servicio determinado, que permite mejorar la satisfacción de los beneficiarios (Díaz Zalazar *et al.*, 2019).

A su vez, Hidalgo (2011) expresa que el docente debe diseñar estrategias de aprendizaje que incluyan tecnologías que generen interactividad y trabajo del estudiante como parte de la innovación educativa. Para ello debemos saber quiénes son nuestros estudiantes y qué esperan de sus formadores. Quienes hoy ocupan las aulas en las universidades nacieron a mediados de la década de los noventa, son millennials (Howe y Strauss, 2003). Se caracterizan por ser nativos digitales que dedican mayor tiempo que generaciones anteriores al uso diario de Internet y de redes sociales. El extenso tiempo de uso de estas tecnologías genera gran cantidad de datos que podrían analizarse y aportar información para ayudar a las universidades a crear nuevos servicios y programas inéditos para mejorar, aún más, las experiencias educativas y la relación docente-alumno.

Una encuesta realizada por Telefónica “Global Millennials” (2014) reportó que los estudiantes piensan que la educación en tecnología es importante para su futuro profesional y esperan estándares tecnológicos en la universidad iguales a los de su entorno vital.

Así, con la ayuda de los chatbots, los profesores pueden fortalecer la enseñanza hacia la lectura o hacia debates con diferentes dinámicas. El hecho de que funcionen en entornos conocidos como Twitter, Whatsapp, Facebook, Skype, Telegram o Slack favorece su uso por parte de estos nativos digitales. El chatbot es un robot que se presenta como un asistente virtual capaz de resolver dudas y necesidades a través del uso de inteligencia artificial (IA), sin intervención humana porque simulan una conversación. que emplea la lógica NLP (procesamiento del lenguaje natural) (Díaz Zalazar *et al.*, 2019).

Por estas razones es que se pretendió desarrollar un instrumento que emplea IA, con fines estrictamente académicos, que permita a los estudiantes obtener respuestas automáticas a sus dudas sobre contenidos disciplinares de Bromatología de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Desarrollo

Inteligencia Artificial

El desarrollo de un chatbot no es una tarea sencilla. Este tipo de robot es una de las numerosas formas en que la IA se integra a nuestra vida cotidiana.

La UNESCO define las máquinas basadas en IA como aquellas capaces de imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas como la detección, la interacción lingüística, el razonamiento y el análisis, la resolución de problemas e incluso la creatividad (Sabzalieva *et al.*, 2023).

La IA puede ser clasificada de acuerdo a las capacidades, donde la IA débil es la lograda hasta el momento, mientras que la IA General sería comparable a la inteligencia humana, es hacia donde se orienta su desarrollo (Sabzalieva *et al.*, 2023).

En cuanto a las funcionalidades de la IA, las máquinas son reactivas, y cuentan con memoria limitada. Almacenan experiencias, que ocurren ante determinados escenarios, que en muchos casos no pueden aplicarse en otros (Sabzalieva *et al.*, 2023).

Si se realiza una comparación entre la inteligencia humana y la IA que emplean los chatbots, podemos encontrar diferencias entre ellas: en relación a la creatividad, las emociones, la flexibilidad y la conciencia, donde sin duda en varios de estos aspectos es donde la IA no puede alcanzar a la inteligencia humana. Sin embargo, la IA tiene una capacidad de aprendizaje más rápido, es decir, a

mayor uso de un chatbot, genera mayor entrenamiento en el patrón de respuestas que debe generar ante preguntas, que rápidamente enriquece la función del chatbot. Es decir, realizan un aprendizaje automático, que analiza grandes cantidades de datos para identificar patrones y construir un modelo que luego se utiliza para predecir valores futuros. En este sentido, se dice que los algoritmos, en lugar de estar preprogramados, ‘aprenden’. Pero, sin embargo, a pesar de esta velocidad, sigue siendo dependiente de las personas que lo usan.

El desarrollo de la IA implica numerosos riesgos y desafíos que evoluciona muchos más rápido que los debates legales y las mismas leyes. La preocupación actual sobre el avance de la IA es que reemplace y quizás supere la inteligencia humana y también haga uso información sensible.

Uso de IA en la educación superior

La IA se comenzó a insertar en los procesos de educación superior para el procesamiento de metadatos que provienen del uso de los motores de búsqueda de la web, que sirven para conocer las preferencias de las personas (Arbeláez-Campillo et al., 2021), aunque no resultó suficiente a la hora de personalizar los resultados de las búsquedas. Ante esta situación el desarrollo de un chatbot propio genera las respuestas que el estudiante, en este caso de Bromatología de Medicina Veterinaria, necesita.

El uso de la IA provee de contenidos y experiencias a los estudiantes universitarios. Colabora con el aprendizaje personalizado, evalúa de manera automática, y desarrolla actividades de reflexión en entornos virtuales. Por otro lado, la IA es un soporte para los docentes en el desarrollo y automatización de tareas, lo que les permite adaptar la instrucción y el apoyo para cada alumno.

Un chatbot propone versatilidad y flexibilidad al permitir al estudiante evacuar dudas o consultas de carácter general en cualquier momento y lugar, sin detener el proceso de aprendizaje en la espera de la atención del docente, lo que optimiza el uso de su tiempo de estudio, fortalece su autogestión; y favorece a los docentes, porque delega en la tecnología tareas sencillas y repetitivas, se respeta su horario de trabajo y maximiza los resultados de las clases de consulta presencial.

Existe el temor de que el hombre pueda ser reemplazado por una máquina. En este caso en particular, surge el interrogante si un chatbot reemplazaría al docente. Esta preocupación tiene larga data, debido a la lenta evolución biológica que presenta nuestra especie en relación a la velocidad de desarrollo de la tecnología. Arbeláez-Campillo *et al.* (2021) mencionan que el escritor de ciencia ficción Isaac Asimov formuló reglas fundamentales de la robótica “1. Un robot no hará daño a un ser humano o, por inacción, permitirá que un ser humano sufra daño. 2. Un robot debe hacer o realizar las órdenes dadas por los seres humanos, excepto si estas órdenes entran en conflicto con la 1ª ley. 3. Un robot debe proteger su propia existencia en la medida en que esta protección no entre en conflicto con la 1ª o la 2ª ley.”. Por lo tanto, un robot siempre será subordinado de un ser humano. En el caso de este chatbot, su éxito y la supervivencia depende de los docentes de la cátedra y los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria.

Esto es importante de destacar en este proyecto, lo cual indica que existe una dependencia del robot con su entrenador (el docente, el estudiante), quienes le muestran nuevas experiencias, que generan nuevos “recuerdos” sobre cómo actuar ante una situación (una forma nueva de formulación de una pregunta). Nunca podrá reemplazar la función de un docente ni ser útil sin el entrenamiento impartido a través de su uso por los estudiantes. La tecnología resulta mediadora del proceso de aprendizaje, ya que constituye un espacio de aprendizaje colaborativo donde ocurre una interacción entre la persona y una máquina. Este chatbot actúa como una guía complementaria de estudio, ya

que orienta en la navegación por espacios físicos y conceptuales; se torna un tutor del estudiante en los momentos en que no está frente al docente (Sabzalieva *et al.*, 2023).

Permite ofrecer a los estudiantes una herramienta de autogestión que se adapte a los ritmos individuales de aprendizaje y optimizar el uso del tiempo en clases de consulta presenciales o virtuales sincrónicas. Además, permite que distintos estudiantes reciben respuestas a diferentes preguntas en forma inmediata y simultánea, en cambio un docente no puede atender diversas demandas al mismo tiempo.

El camino hacia el chatbot propio

A partir del propósito de planificar los contenidos de la clase de consulta de la asignatura Bromatología, mejorar su dinámica, y lograr un mayor aprovechamiento de las mismas por parte de los estudiantes, se implementó desde el año 2017 un Formulario Google de Consulta (Coria *et al.*, 2018) donde nuestros estudiantes expresan sus dudas cuando se preparan para rendir el examen final de la asignatura Bromatología de Medicina Veterinaria.

Como los chatbots simulan una conversación, que emplea la lógica NLP (procesamiento del lenguaje natural), requiere la preparación del guión conversacional y que constituye una de las fases de mayor esfuerzo.

En este caso se utilizó la base de datos generada con el Formulario Google de Consulta mencionado para la construcción de las respuestas automáticas. Permitió el desarrollo de un chatbot Clase de Consulta, disponible para los estudiantes en diferentes plataformas las 24 horas los siete días de la semana.



Esta información recopilada constituye el data set (conjunto de datos que actúa como backend -soporte-) para la construcción del guión conversacional del nuevo instrumento de consulta on line.

Permitió poder indicarle a la máquina qué acciones debe llevar a cabo -la respuesta automática- a partir de un estado de información inicial -la pregunta que formula el estudiante- (Maluenda de la Vega, 2021). Se diseñó sobre una plataforma de comprensión del lenguaje natural para diseño e integración de una interfaz de usuario conversacional en bots de chats de Google Cloud. El criterio empleado de abordar los contenidos curriculares que más se repitieron en las respuestas del formulario generó un listado de temas. Se estableció un nivel de prioridad según los ejes centrales de la asignatura. Se realizó el entrenamiento inicial del robot con la variedad de opciones de preguntas sobre el mismo tema.

Dentro de las devoluciones del robot se incluyen enlaces al material de estudio de las aulas virtuales que emplea la cátedra y a sitios de instituciones u organismos de referencia de la disciplina. Además se incorporó información relativa al funcionamiento de la cátedra tales como horarios, miembros del equipo, contactos, redes sociales y otras similares. Como plataforma de comprensión del lenguaje natural para diseño e integración de una interfaz de usuario conversacional en *bots* de chats se empleó Google Dialogflow. Este robot se encuentra actualmente en desarrollo y los primeros usos por parte de los estudiantes se realizarán en el presente año, en esta primera instancia a través de Telegram.



Cierre

El desafío es mejorar y completar la propuesta, continuar el entrenamiento del modelo de Inteligencia Artificial de Dialog Flow con mayor número de frases de ejemplo para cada uno de los intentos que se han definido para crear el sistema. Añadir la capacidad de proporcionar un agente pre cons-

truido en Dialogflow, integrar el sistema en otras plataformas como Whatsapp, Slack y Telegram, y finalmente crear un video tutorial que describa paso a paso el uso en cada plataforma. Es totalmente posible masificar el uso de Chatbot Clase de Consulta entre estudiantes de la carrera de medicina veterinaria.

Esta herramienta de IA pretende ser un recurso más que facilite al estudiante la preparación de esta asignatura, que, en muchos casos, es la última materia y los acerca al tan ansiado título universitario.

En el contexto de un mundo donde se persiguen lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ODS 4 que plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”, la IA acerca a la implementación de sistemas de aprendizaje inteligentes, donde el rol que deben tener el alumno y el docente frente a este nuevo contexto y su implicancia ética, plantea un debate sobre la inclusión y la equidad educativa. Este debate abre una nueva oportunidad de cómo la educación puede ayudar a toda la ciudadanía a desarrollar competencias necesarias para enfrentar la vida y el trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Arbeláez-Campillo, D. F., Villasmil Espinoza, J. J., & Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias?. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2),502-513.[fecha de Consulta 29 de Mayo de 2023]. ISSN: 1315-9518. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28066593034>
- Coria, N., Sobre Casas, B., Posse, J., Liboá, R., Diez, O., Davicino, R., Racichi I, Sánchez A., Doblas M. (Noviembre de 2018). *Uso De Tic's como Herramienta para Optimizar Clases de Consulta en VII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*, UNRC. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. ISBN: 978-987-688-313-9.
- Díaz Salazar, L. A., González Aguirre, L. A., & Vásquez Larios, S. M. (2019). Los chatbots como gestores del conocimiento para los estudiantes del curso de didácticas digitales de la Universidad Nacional Abierta ya Distancia “UNAD”.
- Hidalgo Benítez, L. E. (2011). *El Docente y la gestión del conocimiento en la educación superior a Distancia*.
- Howe, N., & Strauss, W. (2003). *Millennials go to college: Strategies for a new generation on campus: Recruiting and admissions, campus life, and the classroom*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.
- Maluenda de la Vega, R. (21 de enero de 2021). Qué es un algoritmo informático: características, tipos y ejemplos. Profile. <https://profile.es/blog/que-es-un-algoritmo-informatico/>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (20 de mayo 2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Telefónica, F. (2014). *Telefónica Global Millennial Survey*.
- Villegas, William & Roman Cañizares, Milton & Palacios, Xavier. (2020). Improvement of an Online Education Model with the Integration of Machine Learning and Data Analysis in an LMS. *Applied Sciences*. 10. 5371. 10.3390/app10155371.

Propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera de microbiología¹

Cristina Torres², Mariana García³, Yamila Kuhn⁴, Agustina Vaschetto⁵ y Sofia Stefanini^{6,7}

Resumen

La carrera de Microbiología ha escogido como componente transversal al currículo (CTC), la alfabetización académica, científica y profesional. Este CTC es seleccionado por concebirlo como un problema que dista de la imagen-objetivo que se persigue sobre el estudiante universitario de Microbiología. Observamos que nuestros estudiantes presentan dificultades en lecto-escritura en la disciplina y esto, a su vez, dificulta reconocer el valor epistémico de la misma. Esta falencia es recurrente a lo largo del Plan de Estudio (PE). El aprendizaje es un proceso de construcción de significados que, de manera progresiva, permite comprender e interrelacionar contenidos curriculares

1 Presentado en formato Taller

2 Cristina Torres Microbióloga. Dra. Cs. Biológicas; Prof Adjunta Dpto. de Microbiología e Inmunología; FCEFQyN; UNRC. ctorres@exa.unrc.edu.ar

3 Mariana García, Microbióloga. Dra. Cs. Biológicas; Ay. de primera Dpto. de Microbiología e Inmunología; FCEFQyN; UNRC. mcgarcia@exa.unrc.edu.ar

4 Yamila Kuhn Microbióloga. Egresada FCEFQyN; UNRC. ygkuhn@gmail.com

5 Agustina Vaschetto Estudiante de Microbiología; FCEFQyN; UNRC. agusvaschetto1998@gmail.com

6 Sofia Stefanini Estudiante de Microbiología; FCEFQyN; UNRC. sofiastefanini475@gmail.com

7 Miembros Comisión Curricular Permanente de la Carrera de Microbiología. Dpto. de Microbiología e Inmunología. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

desde el inicio de una carrera. Siguiendo la estructura del PE, organizado por áreas de formación (Básica, Aplicada y Profesional), a medida que se avanza en la complejidad del conocimiento disciplinar se deben incluir acciones formativas integrando actividades de lectura y escritura científica y profesional, teniendo por objetivo que los estudiantes transiten actividades de lectura y escritura semejantes a las prácticas profesionales y científicas auténticas. El fin último es que los estudiantes puedan generar competencias que les permitan apropiarse de las prácticas disciplinares discursivas, para desempeñarse de manera autónoma, según el campo donde puedan ejercer su profesión. Los lineamientos generales propuestos para insertar la alfabetización académica en la estructura curricular, cuenta con operaciones prioritarias que involucran, por un lado, a las diferentes áreas de formación de la carrera desde primero a cuarto año, otro en instancias por fuera de las asignaturas en quinto año y, por último, la evaluación de la implementación del proyecto.

Palabras clave: Currículo – Transversalidad – Lectura – Escritura - Microbiología.

Abstract

The Microbiology career degree has chosen academic, scientific and professional literacy as a transversal curricular component (TCC). This TCC has been selected since it is conceived as a problem that is far from the image-objective that is pursued by the Microbiology university student, that is, the need for that student and future professional to be academically literate. We have observed that our students present difficulties when reading and writing in the discipline and this, in turn, makes it difficult to recognize its epistemic value. This is a recurrent shortcoming throughout the Plan of Study (PS). Learning is a process of construction of meanings that progressively allows reaching increasingly complex levels of understanding and interpretation of reality. Following the structure of the PS, which is organized by formation areas (basic, applied, and professional), as the complexity of disciplinary knowledge progresses, training actions integrating scientific and professional reading and writing activities must be included. This with the objective that students engage in reading and writing activities similar to authentic professional and scientific practices. The main goal is that students can develop skills that allow them to take over discursive disciplinary practices, to perform autonomously, according to the field where they can practice their profession. The general guidelines proposed to insert academic literacy in the curricular structure, have priority operations that involve, on the one hand, the different areas of career training from first to fourth year, another in instances outside the subjects in fifth year and finally, the evaluation of the project.

Keywords: Curriculum – Transversality – Reading – Writing - Microbiology

Contextualización

Esta propuesta surge del proceso de revisión del Plan de Estudios de la Carrera de Microbiología que la Comisión Curricular Permanente (CCP) realizó conjuntamente con la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para llevar adelante una intervención curricular fue necesario evaluar la carrera para determinar las fortalezas y debilidades del plan de estudio a partir de la autoevaluación, revisión, monitoreo y valoración de la situación actual. En ese proceso de recabar evidencias sobre demandas, necesidades y aspiraciones educativas que permitan orientar el currículo, surgieron como proble-

máticas las dificultades sobre el aspecto comunicacional de nuestros estudiantes. A partir de esto se volvió necesario comenzar con reformas curriculares acompañadas de programas para el desarrollo profesional de sus docentes.

Carlino (2004) nos muestra cuatro dificultades principales de los estudiantes universitarios sobre el proceso de escritura académica, y que son coincidentes con las que presentan muchos de los estudiantes de la carrera de Microbiología: 1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, 2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, 3. la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos y 4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Sintéticamente, estas dificultades hacen referencia a lo siguiente: en general los estudiantes presentan las ideas en el orden en que fueron descubiertas, sin tener en cuenta el lector al que va dirigida la escritura. Por otro lado, no intentan adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, y escriben centrados en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario. Las revisiones de los textos generados suelen ser superficiales y no como un instrumento para volver a pensar un tema. La postergación del momento de empezar a escribir tiene que ver con la recopilación bibliográfica y lectura hasta último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, las ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir un texto. Finalmente, no tienen tiempo de repensar lo escrito para independizarse de lo leído. Estas tendencias suelen aparecer en estudiantes de los primeros años, pero también se detectan en estudiantes avanzados o incluso profesionales que cursan posgrados.

En los primeros años de la carrera se percibe que a muchos de nuestros estudiantes no sólo se le presentan dificultades a la hora de expresarse de manera escrita sino también oral, ya sea entre pares como así también en su comunicación con los docentes. Esta situación resulta aún más notoria cuando deben utilizar un lenguaje técnico específico de la disciplina. También, al abordar la escritura de diferentes géneros discursivos disciplinares, los estudiantes suelen otorgarle mayor importancia a las imágenes del proceso realizado o de los resultados obtenidos, en detrimento de la discusión acerca de cómo se arribó y cómo se explica dicho resultado. En muchos casos, en instancias de exámenes o elaboración de otros textos hay cierta producción escrita reproducida de “aquello que dijo el docente” o algún otro material leído, sin reflexionar acerca del contexto o la adecuación a lo observado. Acorde a lo mencionado por Pozo y Pérez Echeverría (2009), los estudiantes de los primeros años tienen escasos conocimientos de los conceptos, modelos y tecnicismos disciplinares, pero también del pensamiento y los métodos científicos disciplinares, así como la falta de conocimiento y familiaridad en los discursos académicos. Esto provoca que en muchas ocasiones se sientan perdidos a la hora de construir el significado del texto, de determinar qué información es la más relevante y de inferir los supuestos que están implícitos. Cuando no pueden atribuir sentido a los textos, terminan limitándose a reproducirlos. Sumado a esto, tal como señala Carlino (2004), nuestros estudiantes “no resaltan los puntos importantes en sus escritos, sino que éstos aparecen al final como producto de un descubrimiento de última hora” (p.323). En esos textos no se visualiza una crítica reflexiva necesaria que demuestre que se produjo un verdadero aprendizaje. En general, los estudiantes de los últimos años de la carrera de microbiología (cuarto y quinto) manifiestan inconvenientes para redactar en las instancias de evaluación, como también durante la oralidad en la expresión de saberes disciplinares. Así también, manifiestan inconvenientes en la selección de fuentes de información, utilizadas para facilitar y/o complementar la comprensión de determinados saberes, que luego se utilizan para discutir o exponer en las clases. Demuestran dificultades a la hora de esquematizar, generar mapas conceptuales y fundamentar de manera clara.

Tener en cuenta estas dificultades puede sernos útil a quienes enseñamos cualquier asignatura, para repensar las condiciones pedagógicas en las que pedimos escribir a nuestros estudiantes (Car-

lino, 2004). Como docentes, no debemos desestimar la condición de doble aprendices en la que se encuentran los estudiantes universitarios. Por un lado, el aprendizaje en el aspecto comunicacional y por otro, en los marcos conceptuales de cada disciplina. Según Chanock (2001), los estudiantes hacen lo que consideran imprescindible, es decir, cuando se hallan en un terreno no familiar, la comprensión precede a la crítica. Cualquier estudiante que se enfrenta a un campo de conocimiento nuevo transita por este proceso. Por lo tanto, los docentes debemos repensar el tiempo que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos para favorecer la reescritura sustantiva de cada texto (Flower, 1987, 1989; Flower y Higgins, 1991).

Actualmente en nuestra universidad existen espacios en los cuales se pueden desarrollar propuestas en pos de mejorar el aspecto comunicacional de los estudiantes tales como: proyectos institucionales (PIIMEG, PELPA) y diferentes instancias de formación docente (cursos, talleres, etc.) con la finalidad de incentivar la realización de innovaciones en las diferentes asignaturas y realizar mejoras al proceso de enseñanza y de aprendizaje. En nuestra carrera no se ha planteado un lineamiento general o proyecto interdisciplinario que aborde estas problemáticas que sea aplicable en forma transversal a toda la currícula.

La preocupación por las problemáticas asociadas al aspecto comunicacional en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, nos interpela como docentes a cuestionarnos si *sabemos* escribir con conciencia del lector, y si sabemos *cómo* enseñar a nuestros estudiantes a transformar el conocimiento logrando una comunicación efectiva. Como integrantes de la CCP entendemos que esta preocupación debe transformarse en la ocupación de la problemática, siendo necesario para ello un involucramiento institucional, ya que la universidad puede y debe hacer algo al respecto. Para ello, se requiere una institucionalización de las prácticas, es decir su inserción en la estructura curricular, sin incurrir en atribuir la responsabilidad total a los estudiantes o a su formación previa, en cuyo caso las acciones tienden a ser remediales; pero sí reclamar a los estudiantes su co-responsabilidad en el aprendizaje de la escritura, aunque con la necesidad de una orientación explícita. Es preciso ayudar a los alumnos a adquirir tanto un conocimiento declarativo acerca de las estrategias, un conocimiento procedimental sobre cómo usarlas y un conocimiento condicional sobre cuándo y por qué hacerlo. Por lo tanto, la responsabilidad debe ser asumida por la institución compartiéndola entre sus diversos actores, propiciando que, a lo largo de toda la carrera, se oriente la escritura de los contenidos disciplinares como parte de la enseñanza de la disciplina.

Quizás estas problemáticas que hoy nos ocupan sean producto de nuestra cultura académica universitaria, no solo nacional (Carlino, 2004), sino a nivel global (Candy, 1995), que ha tendido a usar la escritura sólo en forma instrumental, sin darle el lugar que ocupa en el aprendizaje y la producción del conocimiento. Esto impacta negativamente en la formación de profesionales críticos, analíticos y reflexivos, poseedores de muchas falencias comunicacionales.

Objetivo propuesto y fundamentación

Como recurso para abordar la enseñanza de las habilidades requeridas por los estudiantes universitarios en lectura y escritura académicas y profesionales, proponemos, como opción pedagógica, la instalación de un programa que tenga como objetivo atender este problema a lo largo de toda la carrera. El objetivo final es generar competencias que les permitan apropiarse de las prácticas disciplinares discursivas para que puedan ejercer su profesión de manera autónoma.

La propuesta que creemos más adecuada implicaría que los estudiantes experimenten reiteradas instancias de trabajo con una nueva modalidad, vinculadas a diversas asignaturas y en relación con

los contenidos de las disciplinas involucradas. Para ello, proponemos la *enseñanza en equipo*, consistente en el trabajo entre especialistas en escritura que interactúen con profesores de diversas asignaturas para relevar las clases de textos que éstos esperan que produzcan los estudiantes, caracterizar el género y enseñarlo (Natale y Moyano, 2006).

El trabajo interdisciplinario se realizará entre un profesor especialista en escritura, miembro del programa, y el o los docentes a cargo de las asignaturas de la carrera. De esta manera, no se incluyen talleres de enseñanza de la lectura y la escritura dictados por profesores especialistas que desconocen el campo específico de las disciplinas en juego, ni se asigna la responsabilidad completa a los docentes de las asignaturas propias de la carrera. Se trata de un trabajo en el que cada profesional aporta lo siguiente: 1. los docentes especialistas en alfabetización académica, su capacidad para la enseñanza de la lectura y la escritura, así como para el análisis de textos que se trabajen en el aula; 2. los docentes de las asignaturas específicas, el contenido disciplinar en juego y las prácticas profesionales. Se pretende lograr, de esta manera, un trabajo que potencie las capacidades de cada profesional en un equipo al que se le asignen una serie de tareas conjuntas que les permitan negociar las características de los textos a enseñar y el trabajo que se llevará a cabo en las aulas (Moyano 2009; 2010; Moyano y Giudice 2016b).

La idea es llevar adelante una experiencia que se ocupe del problema, en el seno de cada asignatura, combinando la enseñanza de los conceptos de una disciplina con la enseñanza de estrategias de estudio relevantes para aprender esos contenidos, e incluir tareas de lectura y escritura en cuyo desarrollo los estudiantes reciban orientación por parte de los profesores. Para llevar a cabo estas acciones, es necesario que especialistas en pedagogía y en lectura y escritura, con los docentes de cada asignatura, trabajen conjuntamente. Para lograr una implementación exitosa de este programa debemos estar convencidos que facilitar la alfabetización académica de los estudiantes no es una tarea remedial, sino un objetivo progresivo para que todos puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales (Skillen y Mahony, 1997). Consideramos que el desarrollo de la oralidad y de la comunicación y transferencia de conocimientos de manera oral, se desprenden de las estrategias de lecto-escritura ya aprendidas y aprehendidas. Desarrollar este aspecto comunicacional les permitirá desarrollar ideas, discutirlos, contrastarlos, compararlos y compartirlas, de manera tal de “crear un lenguaje y contexto compartidos” (Carlino, 2004, p.323). Cuando las personas han de utilizar el lenguaje para comunicar algo, se enfrentan al reto de hacerlo de manera coherente, y ello les obliga a revisar y ajustar las ideas como las mismas formas de expresarlas. Se puede afirmar entonces que no hay ciencia ni aprendizaje sin expresión escrita o sin comunicación entre las personas, es decir, sin diálogo.

Esta necesidad de crear un programa de apoyo a los profesores de cada asignatura, en el que se les ayude a rediseñar sus programas para integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje, debe instalarse desde el primer año de la carrera y hasta el último, asociándose a todas las asignaturas de un mismo cuatrimestre y/o ciclo. La inserción de acciones de lectura y escritura académicas en la estructura curricular permitirá sostenerlas en el tiempo (Carlino, 2006).

Propuesta

La propuesta está dividida en etapas. La primera etapa comprende de primero a cuarto año en la que se propone llevar adelante la enseñanza desde dentro de las asignaturas obligatorias. Los mismos profesores que dictan sus asignaturas, con asesoramiento de especialistas en aprendizaje y alfabetización académica, deben incluir en sus programas acciones formativas de interpretación y producción textual. Para ello, se propone la integración de actividades de lectura y escritura científica y profe-

sional, teniendo por objetivo hacer participar a los estudiantes de lectura y escritura semejantes a las prácticas profesionales y científicas auténticas.

Para poder cumplir con esta modalidad, no debemos desconocer que cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, que los estudiantes han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (Bogel y Hjortshoj, 1984), motivo por el cual su enseñanza ha de incluir también los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar. Existe, por lo tanto, la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular en su doble función, como herramienta para aprender y como patrón comunicacional. El aprendizaje se da por razones motivacionales (los estudiantes se interesan más en aprender a escribir si lo hacen en el contexto de los temas que eligieron estudiar), por aprendizaje situado (buena parte de las prácticas no se aprenden sino se dan en la situación en las que se requiere usarlas, es decir en la práctica profesional) y por carga horaria (ningún curso específico único equipara en horas la enseñanza que puede realizarse en el conjunto de las asignaturas) (Carlino, 2006).

Los géneros discursivos más utilizados en la enseñanza de la microbiología, durante los primeros años de la carrera, incluyen informes de laboratorio y protocolos de trabajo, entre otros. La intención no es acotar la enseñanza a estos géneros, sino permitir que los docentes participantes puedan acordar cuáles son los que mejor estructuran el conocimiento disciplinar impartido, de acuerdo al año de cursado. También creemos que los espacios donde se generaría la posibilidad de mejorar el aspecto comunicacional oral, siguiendo la presente propuesta, son las guías de resolución de situaciones problemáticas. En estas actividades, además de trabajar el campo disciplinar escrito, se abordaría el lenguaje oral mediante la exposición, la discusión, la conversación como procesos interactivos entre estudiantes y docentes. La importancia que tiene el lenguaje, tanto escrito como oral, se debe a la *función comunicativa*, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; a la *función social*, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y a una *función epistémica*, como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña Borrero, 2008).

En quinto año se propone llevar adelante la enseñanza desde fuera de las asignaturas optativas. En esta etapa de la carrera y debido a la formación previa adquirida por los estudiantes, se proponen otros espacios de formación, como talleres de escritura, a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos, informes técnicos, protocolos de trabajo, redacción de normativas, etc., que colaboren con los tutores de prácticas o directores de tesinas de grado (Beasley, 1999), a través de un trabajo preciso, colaborativo, para clarificar expectativas, convenciones y estándares de cada área disciplinar y trabajar con “modelos” en esos talleres. Se puede llevar adelante en dos etapas:

1. Orientar para elegir un tópico de investigación, práctica profesional o práctica socio-comunitaria factible, formular preguntas relevantes, revisar la bibliografía pertinente y justificar la significación del estudio propuesto.
2. Enseñar a escribir tesinas de grado. De acuerdo al reglamento de la asignatura Trabajo Final, el estudiante puede optar por distintas modalidades, es decir, trabajo de investigación, práctica profesional en empresas y/o diferentes instituciones públicas o privadas, y práctica socio-comunitaria. Con esto se persigue la familiarización con las convenciones de la investigación o el trabajo en una empresa o en diferentes instituciones, donde el Microbiólogo pueda llevar adelante su actividad profesional, y los analiza con referencia a sus características genéricas y específicas al campo disciplinar (Beasley, 1999).

Reflexiones

Algunas cátedras en otras universidades han comenzado a integrar la enseñanza de las prácticas de escritura esperadas junto con la enseñanza de sus contenidos conceptuales. Varios autores sostienen que estas acciones dependen del convencimiento individual de sus profesores y de su posibilidad de aprovecharlas (Carlino, 2001, 2005a; Colombo, 2004; Vázquez y Jacob, 2006), pero también del involucramiento institucional para lograr una implementación efectiva. Manacorda (2006) ha mostrado resultados interesantes en algunas universidades nacionales donde algunas cátedras de otras áreas comienzan a hacer lo propio al reconocer que escribir sirve para posicionar a los estudiantes más activamente en la clase, para ayudarlos a comprender y, por lo tanto, para aprender la asignatura.

Nuestra carrera debe desarrollar sus propias líneas de acción sobre habilidades comunicacionales. La propuesta planteada permitiría el desarrollo de competencias relacionadas al perfil profesional del Microbiólogo; tales como narrativa, lectora, expresiva y comunicativa.

La competencia narrativa es necesaria para auto-comprendernos y auto-interpretarnos. Está implicada en la capacidad de proyectarnos en el futuro, nos ayuda a seleccionar elementos sobre los que construir nuestra existencia y proporciona significado a los “roles” que nos ha correspondido interpretar (Mateo, 2007).

Una habilidad lectora suficiente y capaz de aplicarse con éxito a contextos diversos, que se logra a través de la comprensión lectora, constituye sin duda una de las competencias fundamentales de la actualidad. Pensemos que, con el aprendizaje mecánico lector únicamente, no es suficiente para desarrollar en el sujeto esta competencia; hay que aplicar esta mecánica a contextos distintos y de creciente complejidad para asegurar su dominio (Mateo, 2007).

Las competencias expresivas y comunicativas persiguen saber expresarse con claridad, estructurando adecuadamente nuestro discurso bien sea oralmente o mediante otras formas de expresión, y se han convertido en una de las competencias de mayor necesidad en la vida real. Comunicarse exige aprender a escuchar y a dialogar, a situarse en el sitio del otro. Como en el caso de las anteriores competencias, su desarrollo no puede ni debe circunscribirse a una actividad o disciplina específica. Su carácter transversal obliga a trabajarla desde todas las áreas del conocimiento (Mateo, 2007).

La educación, con sus programas y métodos, debe lograr que el ser humano llegue a ser sujeto, se construya como persona, transforme el mundo y entable, con el mundo y con los demás, relaciones de comunicación y reciprocidad. Mientras que el objeto exclusivo de la formación universitaria ha estado representado tradicionalmente por las competencias estrictamente intelectuales vinculadas al dominio de un campo de conocimiento, en la actualidad esto genera una especial controversia y plantea un escenario de cambio, quizá más profundo, para dar lugar en los programas universitarios al desarrollo de competencias de corte profesional. Este es el mayor privilegio que tienen los docentes universitarios y a su vez la mayor responsabilidad (Mancini et al., 2015).

Entendemos que integrar la cultura escrita de las disciplinas y ocuparse de las estrategias de estudio en cada asignatura exige un importante cambio institucional: revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para la capacitación y el desarrollo profesional del cuerpo de profesores (Skillen y Mahony, 1997). Una labor solitaria, como la analizada en este trabajo, precisa de apoyo institucional para poder multiplicarse en los docentes de todas las asignaturas. Es lo que ocurre, por ejemplo, en las universidades australianas, donde existen programas y centros de apoyo a la lectura, escritura y aprendizaje, que orientan al profesorado ayudándoles a diseñar consignas fértiles de lectura y escritura, actividades

que favorezcan su desarrollo y criterios evaluativos que también sean formativos (Carlino, 2003 y 2005b).

Si los cambios propuestos no se sostienen, es posible que las buenas intenciones no prosperen y queden a medio camino. Además, los logros se observarán cuando el profesor de la disciplina y el experto en aprendizaje y/o alfabetización académica se involucren en la reflexión conjunta sobre la enseñanza de contenidos específicos (Skillen et al., 1998).

Conclusiones

Resulta sugerente comprobar, también, que entre los argumentos que insisten en incluir la escritura como objeto de enseñanza a través del currículum aparece uno que la reconoce como instrumento de participación social y de poder ciudadano (Bazerman et al., 2006). Por ello, pretendemos que estas acciones emergentes conduzcan ideas y que se difunda que la escritura académica no es la prolongación de lo que los estudiantes debieron haber aprendido en niveles previos, sino nuevas prácticas que requieren acompañamiento docente. Para lograrlo necesitamos una congruencia entre la preocupación y el apoyo institucional para sostener, desarrollar y/o extender las acciones propuestas.

Este proyecto permitirá generar competencias que le permitan al estudiante apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares para que puedan actuar de manera autónoma luego de graduarse. Para alcanzarlas es necesario un programa que se ocupe de la capacitación de los profesores universitarios, para que adapten y lleven a cabo en sus asignaturas actividades de enseñanza de estrategias de estudio.

Esta propuesta de inserción de la lectura y escritura como componente transversal al currículo en la carrera de Microbiología fue presentada, en modalidad de taller, en el I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior. En el desarrollo del mismo, se expuso sobre el contexto y los antecedentes de la comisión curricular que llevó a esta propuesta de enseñanza en la lectura y escritura. Se expresó el sentido de los objetivos planteados y las distintas modalidades en las que se llevaría a cabo según se avanza en la complejidad del conocimiento a lo largo del plan de estudio de la carrera. Se planteó también, la importancia del compromiso de los distintos actores institucionales necesarios para la formación en alfabetización académica, concreción, seguimiento y evaluación de la propuesta durante el tiempo de ejecución.

En el diálogo establecido con los asistentes y el profesor coordinador del taller se reflexionó sobre la importancia de la formación docente en enseñanza universitaria para llevar a cabo esta propuesta. Se remarcó la necesidad de contar con especialistas en lectura y escritura y el trabajo colaborativo con los equipos docentes que llevarán a cabo esta propuesta. Además, en este sentido, se expresó la importancia de la formación académica de los miembros de esta comisión curricular, con los cursos y seminarios implementados por la Secretaría Académica de la UNRC y con el postgrado en la Especialidad en Docencia en Educación Superior, para la elaboración del nuevo plan de estudio y para la propuesta de este componente transversal al currículo.

Referencias bibliográficas

Bazerman, C., Blau, S., Krut, R., Mhead, S., Rogers, P. y Stansell, A. (2006). *Convocatoria de la 3rd International Santa Barbara Conference on Writing Research*. Writing Research Across Borders, University of California, Santa Barbara, 2008. <http://www.writing.ucsb.edu/wr-conf08/language.html>

- Beasley, C. (1999). *Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines*. En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 3541. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Febrero de 1999, Perth, Australia.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). *Composition Theory and the Curriculum*. En F. Bogel y K. Gotschallk (eds.): *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, Norton.
- Candy, PH. (1995). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Febrero de 1995, Perth, Australia.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. <http://www.unlu.edu.ar/redecom>
- Carlino, P. (2003). *Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema*. Didáctica de la lengua y la literatura. N°33, 43-51.
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Educere, Revista Venezolana de Educación, 8 (26) 321-327.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005b). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte*. Revista de Educación, N° 336, 143-168, Madrid, Recuperado enero-abril de 2005 de, http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Carlino, P. (2006). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo*. Signo & Seña 16: 71-117.
- Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery*. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference “Changing Identities”. Universidad de Wollongong, New South Wales.
- Colombo, M.E. (2004). *Experiencia institucional sobre escritura y discurso*. Simposio Leer y escribir en la educación superior. I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Flower, L. (1987). *The Role of Task Representation in Reading-to-Write*. Technical Report n° 6. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 2 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- Flower, L. (1989). *Studying Cognition in Context: Introduction to the Study*. Technical Report n° 21. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 1 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- Flower, L. Y Higgins, L. (1991). *Collaboration and the Construction of Meaning*. Technical Report n° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

- Manacorda, A. M. (2006). *Leer, escriben y exponen para aprender Microbiología ambiental en la universidad*. Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.
- Mancini, V., Menconi, M., Ipsen, V., y Fernández, N. (2015). *Motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados del Departamento de Ciencias Exactas*. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8107/ev.8107.pdf
- Mateo, J. (2007). *Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación*. Universidad de Barcelona. *RIE*, vol 25: 2.
- Moyano, E. (2009). *Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level*. En: BAZERMAN, Ch.; BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. p. 449-464. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Moyano, E. (2010). *Escritura Académica a lo largo de la Carrera: Un Programa Institucional*. Revista Signos, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). *Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level*. En: BAZERMAN, Ch. & MORITZ, M.E. *Special Issue Higher Education Writing Studies in Latin America*, Ilha do Desterro, 69: 3.
- Natale, L. y Moyano, E. (2006). *Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias*. En A. M. Rodi & M. Casco (Coord.), Lengua-Investigación. *Primer Congreso Nacional "Leer, Escribir y Hablar Hoy"*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Peña Borrero, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Eds. Morata, S.L., Madrid.
- Skillen, J. y Mahony, M. (1997). *Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change*. Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998). *The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students*.
- Vázquez, A. y Jacob, L. (2006). "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes". En M. Zulma Lanz, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar y aprender en diferentes entornos educativos*, Buenos Aires: Noveduc. Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.

Curricularización de la transversalidad en la formación de grado.

Propuestas, criterios y estrategias para su diseño e implementación

Ana Vogliotti¹

Resumen

En la UNRC en los períodos de gestión 2015/19 y 2020/23, como prioridad de las políticas académicas, en el marco del *Programa de Innovación Curricular y Formación Docente* coordinado por la Secretaría Académica, que estamos desarrollando desde 2016 con la participación de las cinco facultades, en este trabajo proponemos algunos criterios y estrategias para la *curricularización de contenidos y prácticas transversales* en los diseños de planes de estudio y en su implementación, procurando visibilizar la importancia de la congruencia entre las dimensiones formal y procesual del currículo. Partimos de una somera descripción de la situación institucional en dónde se contex-

1 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Epistemología y Metodología Científica. Profesora de Pedagogía por 40 años en el Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH. Docente-Investigadora Categoría I – Se desempeñó como Secretaria Académica de la FCH y de la UNRC. Actualmente Coordinadora de Programas Académicos de la Secretaría Académica de la UNRC. avogliotti2017@gmail.com

tualiza a la innovación curricular, sus objetivos, acciones y producciones hasta el momento y luego focalizamos el planteo en la propuesta de curricularización de contenidos y prácticas sobre temas actuales y de formación socio-político-cultural en una transversalidad que promueve la interdisciplina y la interrelación pensamiento-acción. Con ello buscamos complementar una formación crítica, sólida, amplia, e integrada (conocimientos, habilidades y actitudes) con sus componentes académico-científicos (técnico-profesional), ético-profesional y humano-social; formación sólida y amplia signada por criterios de justicia, solidaridad y compromiso y orientada hacia una sociedad emancipada, democrática y más igualitaria. Para asegurar la presencia y desarrollo efectivo de contenidos transversales proponemos estrategias de acompañamiento en la implementación curricular en su conjunto, acercando criterios e identificando constitutivos de la investigación evaluativa para construir nuevo conocimiento que potencie la mejora curricular permanente valorando las prácticas desde un sentido crítico.

Palabras clave: innovación curricular- curricularización- transversalidad- implementación- investigación evaluativa-

Curricularization of transversality in degree training.

Proposals, criteria and strategies for its design and implementation

Abstract

At UNRC in the 2015/19 and 2020/23 management periods, as a priority of academic policies, within the framework of the Curricular Innovation and Teacher Training Program coordinated by the Academic Secretary, which we have been developing since 2016 with the participation Of the five faculties, in this work we propose some criteria and strategies for the curricularization of transversal contents and practices in the design of study plans and in their implementation, trying to make visible the importance of congruence between the formal and processual dimensions of the curriculum. We start with a brief description of the institutional situation where curricular innovation is contextualized, its objectives, actions and productions up to now and then we focus the proposal on the proposal for curricularization of contents and practices on current issues and socio-political training. -cultural in a transversality that promotes interdiscipline and interrelation thought-action. With this we seek to complement a critical, solid, comprehensive, and integrated training (knowledge, skills, and attitudes) with its academic-scientific (technical-professional), ethical-professional, and human-social components; solid and broad formation marked by criteria of justice, solidarity and commitment and oriented towards an emancipated, democratic and more egalitarian society. To ensure the presence and effective development of transversal content, we propose support strategies in the curricular implementation as a whole, approaching criteria and identifying components of evaluative research to build new knowledge that promotes permanent curricular improvement, evaluating practices from a critical sense.

Keywords: curricular innovation- curricularization- transversality- implementation- evaluative research-

No contamos con suficientes estudios, ni probablemente perspectiva histórica, para valorar plenamente el impacto de las políticas universitarias impulsadas en las últimas décadas en materia curricular. No obstante, es claro que en algunas instituciones se trata de uno de los períodos más ricos en definiciones y concreciones de política educativa tanto a nivel de los órganos centrales de la universidad como de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios...
(Collazo, 2014).

Dos ideas genéricas como síntesis inicial

En este trabajo tenemos intención de referirnos a un *proceso institucional de innovación curricular en la UNRC* que se está realizando en el período 2016/2023, coordinado por su Secretaría Académica (SA). *Primera idea:* para una contextualización en la descripción breve de las *etapas del Programa-marco* que lo contiene, focalizamos el análisis en la *curricularización de contenidos y prácticas transversales* en la estructura de los planes de estudio de carreras de grado. *Segunda idea:* para favorecer y reasegurar el desarrollo efectivo de la transversalidad de contenidos y prácticas complementarias en la implementación curricular, proponemos a la *investigación evaluativa como una estrategia para su acompañamiento* desde una *vigilancia epistemológica y metodológica* necesaria y participativa, construcción de nuevo conocimiento y retroalimentación de la innovación a través de la incorporación de mejoras permanentes en la formación de grado².

Situación institucional y la ubicación del programa sobre innovación curricular

Desde el año 2015 hasta 2023, en dos períodos de gobierno sucesivos (2015/2019 y 2020/2023), la UNRC fue conducida por la gestión del Rector Dr. Roberto Luis Rovere y el Vicerrector Lic. Jorge Ramón González, y se desempeñaron como secretarios académicos, la Mgter. Ana Vogliotti (2015/2020) y el Mgter. Sergio González (2021/2023). En estos períodos la *formación curricular en las diferentes carreras*, constituyó el centro de la gestión académica.

Se hizo foco en las tensiones sociales y curriculares que actualmente se enfrentan y transitan el espacio pedagógico universitario, traducidas en un enlentecimiento, abandono y dificultades encontradas en los aprendizajes en las distintas disciplinas. Los estudios (Barnett, 2001; Riquelme, 2003; Teichler, 2005; Yorke y Knight, 2006 en Collazo, 2022) muestran que, casi siempre, se generan por la presiones externas de ajuste y condicionadas desde adentro por políticas institucionales y las propias lógicas y prácticas de formación producto de las culturas académicas en cada carrera. Estas contrariedades muchas veces se manifiestan en las relaciones entre teoría y práctica, formación generalista y especializada, academia y profesionalismo, disciplina sustantiva y transversalidad, segmentación curricular e integralidad. Cuestiones que además de las particularidades problemáticas de cada carrera en relación al contexto actual y a la situación académica y de sus participantes, justificaron el empeño institucional para trabajar a fondo este tema.

A partir de 2015, en la SA de la UNRC, enmarcándonos en la autonomía universitaria desde una política que promueve inclusión y calidad educativa como sus pilares básicos, tomando como núcleo central a la *formación de grado*, hemos organizado la propuesta de gestión desde la sinergia e imbricación de dos Programas cuyo propósito principal ha sido integrar las tareas de todas las áreas

² Con la expresión 'formación de grado', incluimos a la formación de grado y pregrado; ambas poseen las mismas condiciones y requisitos como carreras universitarias; excepto su duración, más breve la de pregrado.

constitutivas de la SA en torno a un objetivo: potenciar el ingreso a las carreras universitarias, la continuidad de los estudios y la finalización de los mismos a través de la graduación. Organizamos estos Programas en torno a diferentes ejes, cada uno de los cuales se articula con otros programas y dispone en sus tramos de varios proyectos específicos tendientes a desarrollar actividades para resolver problemáticas de la formación de grado identificadas en el diagnóstico del Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC (RCS³ N° 517/2017). Uno de ellos, es el *Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso o Programa Académico Integral (PAI)* (RCS N° 380/15 y RCS N° 053/20, respectivamente) y el otro, vinculado estrechamente con el anterior, es el *Programa sobre Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD- RCS N° 298/2017)* que procura generar un contexto institucional propicio para la revisión/ evaluación/ modificación/ cambio de la formación en las carreras de las cinco facultades de esta universidad en paralelo a un proceso de formación docente específico sobre diseño, implementación y evaluación de planes de estudio.

En el marco de este segundo *Programa Institucional (PI)*⁴ confeccionamos *cuatro proyectos orientadores* para la elaboración y desarrollo de propuestas de formación de grado universitario. El *primero* de ellos (RCS N° 297/2017), inicia el programa con *lineamientos* que desde la configuración de un *modelo curricular* signado por explícita *contextualización*, mayor *flexibilidad*, *integración* interdisciplinar y teórico-práctica, pretende orientar el diseño de planes de estudio. El *segundo* (RCS N° 08/2021), refiere a una *normativa* que procura orientar la presentación, formulación, modificación, revisión de nuevos planes de estudio, como así también su implementación y evaluación. El *tercer* proyecto (RCS N° 439/2022) propone criterios y estrategias para la *curricularización de los Derechos Humanos (DDHH)* en los planes de estudio de las carreras de grado y el *cuarto* (RCS N° 130/2023), está destinado a orientar la *implementación de los planes de estudio* a través de un proceso de evaluación curricular en paralelo, en el que se propone a la investigación evaluativa como principal herramienta.

A los cuatro proyectos, los elaboramos desde la Secretaría Académica central, previa y amplia participación de su lectura y aportes de docentes, estudiantes, no docentes, graduados y autoridades y en diferentes instancias de gestión y gobierno; todos fueron aprobados por el Consejo Superior a través de sendos actos resolutivos (RCS N°).

En los primeros tiempos (2017/18) del PI, convocamos a la presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI)⁵ (RR⁶ N° 923/17), ante lo cual las cinco facultades presentaron en 2018 sus propuestas con la intención de revisar/ actualizar/modificar planes de estudio de sus carreras sobre la base de una innovación curricular direccionada a la mejora de la formación desde criterios de inclusión y calidad educativa. Respetando la heterogeneidad de los avances logrados en las unidades académicas durante estos años, desde la SA hemos realizado tres extensiones temporales de los PIIMEI (RR N° 852/19, N° 180/21 y N° 1031/ 2022) que llegan hasta el 31 de Marzo de 2023, con la intención de favorecer una continuidad sostenida de los procesos participativos que tienen lugar al interior de las mismas, considerar sus propios avances y alentar la etapa final prevista en el PI centrada en la presentación de nuevas propuestas curriculares.

3 RCS: Resolución del Consejo Superior.

4 De este modo (PI) nos referiremos de aquí en más para aludir al Programa sobre Innovación Curricular que contiene todas las actividades desarrolladas en relación a Planes de Estudio de carreras de grado.

5 Estos son Proyectos Institucionales que presenta cada Facultad para trabajar de manera conjunta con todas sus carreras según un eje problemático relevante, en este caso, la innovación curricular. Son convocatorias bienales de la Secretaría Académica de la UNRC, que llevan más de 20 años.

6 RR: Resolución Rectoral

El cronograma previsto en el PI para el desarrollo de las actividades incluidas se dilató o interrumpió como consecuencia de la pandemia de los años 2020 y 2021 en los que las políticas institucionales priorizaron medidas para sostener al derecho a la educación superior a través de la conversión generalizada de la presencialidad en virtualidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todas las carreras, implicando concentración de dedicación, grandes esfuerzos y acelerada formación docente. Otro motivo lo constituyeron, el lugar que cada facultad le asignó a la innovación curricular y sus diferentes estilos de gestión.

Hasta el momento, se manifiestan progresiones desiguales que van desde facultades que han alcanzado la innovación curricular de la totalidad de sus carreras hasta otra que se encuentra aún en etapas iniciales, pasando por otras que están en pleno desarrollo y presentación constante de nuevas propuestas curriculares o la actualización de planes en carreras vigentes.

En todos los casos y en concordancia con los *marcos normativos nacionales* (Ministerio de Educación de la Nación) y *provinciales* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en materia curricular y *estatutarios de nuestra universidad*, del PEI, los Programas Académicos mencionados y la política institucional vigente, la formación de grado que se pretende en la UNRC se direcciona a la constitución de un perfil amplio e integral de egresado con una sólida formación profesional-técnica; ético- ciudadana y socio-humanística. Según los compromisos asumidos en los documentos acordados en el PI, se pretende una formación disciplinar sólida, actualizada, fundamentada, vinculada a problemáticas sociales, con prácticas sustentadas en conocimientos profundos, amplios; actitudes y habilidades que aporten a una intervención profesional idónea, creativa y ética, con conciencia crítica, ciudadana y sentimientos profundamente humanos. Este perfil constituye el timón que aspira orientar a las decisiones curriculares: acuerdo de objetivos, selección de contenidos, metodologías, dispositivos y perspectivas; además de hacer explícito su interés epistemológico, ontológico, antropológico e ideológico a través de la inclusión de paradigmas críticos que diluciden estas dimensiones del conocimiento y las prácticas académicas y profesionales.

Por estas cuestiones, es necesario que *exista un correlato directo y estrecho* entre el *perfil* pretendido, los *alcances* del título y los *contenidos* y *metodologías* que se proponen en los planes de estudio. A lo que los especialistas reconocen como *congruencia interna* de un currículo.

En la actualidad estamos transitando la etapa final del PI sobre Innovación Curricular, iniciado hace siete años. Este momento nos interpela a considerar nueva información y construir nuevas pautas que ayuden a acordar criterios para la inclusión de contenidos y metodologías complementarias que, en relación directa con los temas sustantivos disciplinares, abonen a una mayor contextualización epistémico-metodológica como así también a una mayor flexibilidad e integración que potencien perspectivas holísticas y totalizadoras, la interdisciplina (hoy también la transdisciplina), las relaciones conocimiento-problemáticas sociales y teoría-práctica.

En este sentido en los lineamientos de la RCS N° 297/2017, además de los criterios para la organización epistémico-metodológica de las mallas curriculares en relación a las áreas, *trayectos o ciclos* de los planes de estudio: introductorios, básicos, orientados, de prácticas y de formación socio-político-cultural, principalmente vinculados con estos conocimientos, se plantean algunos *contenidos* y *prácticas transversales* para ser incluidos en los diferentes espacios curriculares con juicios acordados en virtud de su relevancia y significatividad para complementar la formación sustantivo-disciplinar en las carreras universitarias.

En esta tarea colectiva entendemos al currículo como una construcción epistémica, política y social y nos apoyamos en la concepción sustentada por De Alba (1995) en tanto lo define como una *síntesis de contenidos culturales* (conocimientos de diversos tipos, valores, costumbres, creencias, há-

bitos, actitudes, productos) que constituye una propuesta de formación con componentes científico-académico, político, socio-histórico, cultural y económico, que deriva de la superación (decisiones consensuadas o acordadas) de *tensiones de intereses* entre grupos y sectores sociales; condiciones estas que rigen tanto en el diseño de la propuesta curricular (dimensión *estructural-formal*) como en su implementación (dimensión *procesual-práctica*). La *congruencia* entre ambas dimensiones es fundamental; lo prescrito debiera tener su correlato en la práctica, aun considerando cambios inevitables en lo procesual. Para ello es necesario *anticipar* en los planes de estudio algunos *criterios y estrategias* a utilizar en el *desarrollo*, que aporten a la constitución del *perfil* pretendido según los *alcances* acordados del título y teniendo en cuenta que éstos se construyen sobre todo a través de la enseñanza siendo los/as profesores/as sus portavoces sociales (Bernatené, 2019).

Importancia de curricularizar contenidos y prácticas transversales

Entendemos por *contenidos transversales curriculares* (CTC), las conceptualizaciones y procedimientos que se incorporan en diferentes campos disciplinares con los que suelen tener mayor o menor proximidad, son tratados en relación con los conocimientos sustantivos de ese campo y pueden constituir trayectos temáticos, metodológicos o de perspectivas en la estructura curricular (Bernatené, 2021). Por eso, a esta incorporación, que implica necesariamente una integración *dis* o *interdisciplinar*, se denomina *curricularización*, porque se incluye dentro del *currículo común*⁷ para todos los estudiantes de la carrera. Dentro de una temática particular, puede seleccionarse un mismo contenido para ser abordado en diferentes campos disciplinarios o también pueden seleccionarse de un tema, algunas de sus derivaciones para vincularlas con el campo disciplinar de las asignaturas. Otra opción de incluir los CTC, sería a través de espacios curriculares como talleres, nodos de integración, prácticas preprofesionales, prácticas socio-comunitarias, pasantías, movilidad estudiantil, asignaturas optativas, participación en proyectos pedagógicos, de investigación, de extensión, en los órganos colegiados, entre otros.

La *transversalidad* supone el tratamiento de CTC en diferentes campos disciplinares y pueden constituir trayectos; su sustantividad se relaciona con temas/problemas (social, política, humana) relevantes y actuales; contenidos que imbrican lo conceptual con procesos y actitudes, integrando valores, comportamientos y concientización crítica (Freire, 1993), en sinergia entre el análisis y la posibilidad de transformación. Deben acompañar a toda la formación y generar herramientas para los cambios conceptuales, prácticas y situaciones emergentes (Torres, 1991).

Según los documentos acordados participativamente, en el modelo curricular propuesto por el PI (RCS N° 297/2017), se recomienda la inclusión en los planes de estudio de los siguientes CTC⁸, a) *Conocimientos sustantivos*: Derechos Humanos (DDHH) y Sociales, Problemáticas Ambientales, Problemáticas Socio-culturales, Formación sobre Modelos Políticos y Económicos y Paradigma Socio-crítico. b) *Conocimientos, procesos y metodologías*: Alfabetización Académica; Prácticas Socio-comunitarias (RCS N° 322/2009), Internacionalización, Tecnologías de la Información y Comunicación, Incorporación de la Virtualidad según carga horaria definida en el Plan de Estudio.

En este sentido, la RCS N° 439 de Octubre de 2022, sintetiza la identificación de problemáticas sociales, culturales y ambientales que se proponen para desarrollar curricularmente en clave

7 Para asegurar una formación integral con la inclusión de contenidos y prácticas transversales, es condición fundamental que éste forme parte del currículo común para todos/as, más allá que luego en asignaturas optativas y electivas, los/as estudiantes tengan la posibilidad de profundizarlo, según su interés y las opciones que se les ofrecen.

8 Por razones de espacio, en este trabajo los CTC sólo se mencionan a través de categorías amplias que pueden ser especificadas en los diferentes espacios curriculares de los planes de estudio de las carreras.

de DDHH. En este documento se conciben a los *DDHH* como inherentes a la dignidad de todas las personas. Por tanto se fundamentan en los *principios de la integralidad*: un derecho no puede garantizarse en su totalidad si no se garantizan los demás y *universalidad*: todos los seres humanos tenemos los mismos *derechos humanos* sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, etnia, color, religión, lengua, o cualquier otra condición, sin discriminación alguna, derechos proclamados por la Declaración Universal de DDHH (DUDH) en 1948.

En ese sentido, a las universidades públicas como instituciones del Estado les cabe la responsabilidad de aportar a la formación de ciudadanías críticas y sustantivas en todos los campos del saber, sujetos comprometidos con los problemas de su tiempo histórico, sensibles a la lucha por la defensa y ampliación de los derechos en sociedades tan desiguales como las nuestras.

La educación sobre DDHH en el nivel superior, por tanto, supone concientizar respecto a la importancia de valores tales como el respeto al otro, seres vivos y naturaleza, la solidaridad, la justicia social, el cuidado del medio ambiente, la responsabilidad personal y colectiva, la importancia del trabajo y sus condiciones, la no discriminación, la criticidad epistemológica, la ética técnico-profesional, entre otros, como principios y actitudes medulares que se enseñan y que educan a favor de la consolidación de convivencias inclusivas, en contextos democráticos.

En esta dirección entendemos que la perspectiva y enfoque en DDHH ha de recorrer de manera transversal todas las funciones de la universidad y particularmente la formación que brinda, no sólo en el plano teórico del conocimiento sino también en la dimensión de la multiplicidad y diversidad de prácticas que constituyen su dinámica, asegurando de este modo, la integralidad a su propio funcionamiento.

Por estas razones, *Los lineamientos curriculares para la innovación curricular: Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado* aprobados por RCS N° 297/2017 de la UNRC prevén que la educación en DDHH es integral y transversal en las disciplinas que constituyen los Planes de Estudio de todas las carreras universitarias y en particular en la transversalidad de las prácticas profesionales, socio-comunitarias y otras, como así también en el tratamientos de temas relevantes para la formación universitaria.

En una Universidad pública, gratuita, abierta y democrática, se trata de reflexionar sobre los DDHH, incorporarlos e implementarlos en la formación profesional, social, política y humana brindada por las carreras de pregrado, grado y posgrado en clave de modelos sociales alternativos en los distintos campos disciplinares teniendo como horizonte un proyecto socio-político emancipador, justo y con integración social. Todo lo cual constituye una *curricularización* de temas sobre DDHH.

Curricularizar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales implica, como anticipamos, incorporarlos con diferentes criterios pedagógicos en los campos disciplinares propios de la formación técnico-profesional propuesta en los planes de estudio para complementar/profundizar/ampliar la formación profesional en sus dimensiones social, ciudadana y humana. En tanto *la transversalidad* supone la integración de contenidos en diferentes espacios o momentos secuenciales de la estructura curricular, según criterios de continuidad, complejidad y amplitud.

Estrategias para acompañar la transversalidad en la implementación

En el contexto de elaboración de propuestas curriculares innovadoras, es una condición previa la convicción de la necesidad de cambios en la formación por razones justificadas y la participación conjunta de todos/as los/as actores involucrados en un plan de estudio, tanto en el plano del diseño

como en el de la práctica. Este es un proceso tan importante como complejo que requiere de una gestión con *voluntad política* auténtica para impulsar la innovación (ubicándola entre sus prioridades); una *clara y consensuada organización* reflejada en un plan de acción o de trabajo por parte de las áreas académicas y una *adecuada coordinación* a cargo de intermediarios/as (autoridades, coordinadores, comisiones ad-hoc) entre la dimensión política y el desarrollo u operacionalización del plan de acción alentando a una *participación plena* y al *trabajo sostenido hasta su conclusión*. Consistiría en gestionar y concretar el cambio curricular implicando un trabajo colaborativo y participativo.

*Tareas de las Comisiones Curriculares*⁹. *Tensiones entre lo hecho y lo que hay que hacer*. En el marco de institucionalización que revisten estos procesos en nuestra universidad, la gestión del cambio curricular, en general, está¹⁰ (o podría estar) a cargo de las Comisiones Curriculares (CC) constituidas con integrantes de todos los estamentos. Estas Comisiones tienen (o tendrían) *dos tareas* fundamentales, por un lado *coordinar la elaboración de la propuesta curricular innovadora* del plan de estudio y por otro, *acompañar desde una valoración crítica su implementación* con el objeto de conocer y compartir con los distintos actores el desarrollo curricular e ir incorporando las mejoras en atención al perfil profesional previsto en la carrera.

En relación a la *primera tarea*, que en el PI se realizó durante 2018 y 2019, las CC junto con el coordinador/a/director/a de carrera y autoridades académicas promovieron una amplia participación para plantear y desarrollar el proceso de innovación según el *Plan de trabajo trazado*. Este Plan está detallado en cada *PIIMEI de Facultad*, y suponía entre otros aspectos, una primera etapa de *evaluación diagnóstica*, que se realizó a través de una investigación evaluativa, coordinada desde SA central y la formación docente en talleres específicos. Ello a los efectos de problematizar los constitutivos del plan de estudio vigente y su desarrollo actual en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de las aulas. Los informes presentados al respecto por las facultades a fines de 2019 identifican los aspectos más críticos y actuales de las carreras, tanto del diseño como de su implementación. Sobre esta base e incorporando otros elementos para su contextualización y actualización (científico-académica, témporo-espacial o contextual), se transita la segunda etapa desde 2020 hasta hoy (2023); etapa extensa, obstaculizada y enlentecida por la pandemia¹¹, que consiste en la elaboración de las propuestas curriculares innovadoras: reformulación o modificación de planes, cambio sustantivo o propuesta curricular sobre nueva carrera. En esta segunda etapa, la RCS N° 297/17 juega un rol fundamental, porque ofrece el marco institucional necesario que orienta a las decisiones curriculares que se adopten, entre ellas la curricularización de los CTC.

La *coordinación de la CC* es fundamental, porque desde una *visión totalizadora del Plan de estudio*, debe (debiera) acordar con los equipos docentes, los *criterios* para: explicitar con claridad el perfil profesional, alcances del título (compuestos por actividades reservadas de definición ministerial para carreras incluidas en el art. 43 de la LES¹² y otras actividades definidas por la universidad), proponer contenidos y metodologías que aportan a cada actividad, incorporar los CTC en los dife-

9 En nuestra universidad, las Comisiones Curriculares (CC) se designan por carrera, están integradas en general por un representante docente y estudiante por año de la misma, graduados y no docentes, tienen a su cargo el acompañamiento de la implementación de los planes de estudio, la revisión de la constitución de los equipos docentes en las asignaturas, la evaluación de la funcionalidad del plan en su conjunto e identificación de dificultades en el desarrollo curricular y generación de alternativas para resolverlas. Los desempeños o tareas asignadas a estas CC no siempre son los mismos en todas las facultades.

10 Nos referiremos en ambos tiempos presente o potencial porque no todas las CC en nuestra Universidad tienen asignadas o desempeñan las mismas funciones.

11 La pandemia por Covid-19, impuso otras prioridades que implicaron la concentración de todos los esfuerzos para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad, a la que se convirtió repentina e imprevistamente la presencialidad, con las dificultades y complejidades que ello implicó.

12 LES: Ley N° 24.521 de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina.

rentes espacios o campos disciplinares, áreas de conocimientos, trayectos, ciclos o configuración de espacios propios destinados específicamente a esos contenidos; acordar qué y cómo se incorporarán los CTC, con qué formato, con qué estrategias y dispositivos didácticos, etc.; consensuar cantidad de horas y en qué asignaturas (o todas) se utilizará la virtualidad, en forma directa, alternada o mixta, según necesidades justificadas y dentro de las horas asignadas institucionalmente; teniendo en cuenta que por definición de la RCS N° 297/2017 cada Plan de Estudio puede asignar como máximo a estrategias virtuales hasta el 25 % de su carga horaria total.

Una vez superada esta etapa del PI con las decisiones curriculares adoptadas, la propuesta innovadora está (estaría) casi completa. Cualquiera sea su situación, previa evaluación institucional en diferentes instancias departamentales, institucionales y ministeriales (Secretaría Académica, Consejo Departamental, Consejo Directivo, Consejo Superior, Ministerio de Educación de la Nación), estas propuestas avanzan en su *formalización y presentación* según las normativas vigentes, lo cual constituiría la *tercera etapa* del proceso. En el marco de la RCS N° 08/2021 que normaliza todo el proceso de elaboración y presentación de los Planes de Estudio, hoy nos encontramos con la situación heterogénea de las facultades que describimos más arriba. Una vez superada esta etapa, el plan de estudio estará aprobado por la UNRC y posteriormente contará con su reconocimiento oficial y su validez nacional otorgados por el Ministerio de Educación de la Nación, todo lo cual permitirá a los graduados ejercer su profesión en el ámbito nacional.

La segunda tarea importante de la CC refiere a la *implementación* del/los planes de estudios aprobados. Consiste en *acompañar críticamente*, desde un proceso participativo, mediado por una comunicación fluida y la adopción de decisiones consensuadas para optimizar las condiciones, criterios y pautas de desarrollo curricular del nuevo plan. Se identifican dificultades, obstáculos, problemas que van (o vayan) suscitándose a la par de acuerdos en sus respuestas y en la incorporación de alternativas superadoras, cuidando su aporte a la mejora de la formación en vistas al perfil comprometido y a los alcances de la carrera. Como sostiene Freire (2015), se trata de '*una necesaria vigilancia epistémica, con rigurosidad metodológica*', para que el máximo conocimiento real pueda transformarse en el máximo conocimiento potencial según una dialéctica constante y transformadora.

Una estrategia potencial de mejora permanente: la investigación evaluativa

Efectivamente, en el contexto de la implementación curricular, la *investigación evaluativa* (IE) puede constituirse en productora de conocimiento, valoradora del desarrollo de los procesos formativos y potenciadora de sus mejoras.

Entendemos que, para que las innovaciones curriculares implementadas según los planes de estudio, potencien instancias superadoras es necesario realizar un acompañamiento crítico sostenido y sistemático. Se trata (trataría) de un tipo de evaluación formativa permanente, semejante a una investigación que, como sostiene Rodríguez Ousset (2002), permitiría comprender las características específicas en espacios curriculares y en cada situación, interpretar el sentido de sus procesos y el significado que ellos tienen para los actores participantes con la intención de aportar a un fortalecimiento profesional de docentes y una genuina mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizajes que tienen lugar en diferentes contextos institucionales. Sería un proceso *investigativo* porque produciría conocimiento sobre el nivel procesual-práctico (acerca del *qué y cómo*¹³ se implementa el plan de estudio) y *evaluativo* en tanto lo *valora* explícitamente desde lo cualitativo y cuantitativo (atendiendo al *para qué*), identificando logros y dificultades sobre los que es posible pensar las mejoras.

13 Para lo cual consideraría los constitutivos didácticos (qué, cómo, para qué, quienes, con qué, en qué contexto).

En relación a estos aspectos, conviene presentar, al menos de manera sintética, algunos *componentes* de este proceso que Rodríguez Ousset (2002) reconoce con respecto a la evaluación como funciones críticas, objeto, referentes, metodología, participantes, destinatarios de la misma y sentido o intenciones de la evaluación.

Componentes y criterios de la evaluación en la implementación curricular. Para conceptualizar estos aspectos, relacionaremos cuestiones teóricas imbricadas en las prácticas de implementación curricular, considerando sus condiciones institucionales. Entendemos a la *evaluación* como proceso complejo, amplio y consistente que puede adoptar como situación-objeto de conocimiento y valoración a comportamientos, instituciones, sujetos, currículo, planes y programas, proyectos individuales o colectivos, etc. Como sostienen Ardoino y Barbier (en Rodríguez Ousset, 2002), constituye un instrumento crítico, elaborado, racional, que permite un análisis profundo y sistemático que puede generar interpretaciones del fenómeno/situación/objeto en cuestión y la construcción de juicios de valor acerca de ello.

Las *funciones críticas* de la evaluación pueden apuntar al *control* y a la *valoración*. La intención de la primera es praxeológica¹⁴, busca optimizar acciones y ayudar a tomar decisiones; el control consiste en verificar, constatar; se trata de informar acerca de la situación, sin ahondar demasiado sobre sus razones o causas. La segunda, en cambio, asume la sustantividad de las prácticas sociales y busca construir conocimiento sobre el objeto-sujeto de la evaluación, tratando de identificar el sentido de cada situación en contexto y reconocer sus características particulares. Para ello se hace necesario *construir referentes propios para cada situación* en una configuración de redes de diversas órdenes: en el marco de la cultura institucional y académica, situación de docentes, condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos, propuesta pedagógica (programa de la asignatura), modalidad de trabajo docente, formas y estilos de enseñanza, utilización de recursos y dispositivos, comunicación con pares, relación con estudiantes, comunicación y diálogo, vínculo pedagógico, aprendizaje y rendimiento de estudiantes, entre otros aspectos.

Desde esta concepción la *evaluación consiste en un proceso sistemático que acompaña la implementación curricular que es su objeto y en la construcción de un juicio de valor*, que puede movilizar cambios o profundizar situaciones, según su incidencia en los sujetos y los contextos. Toda evaluación tiene *referentes* que pueden ser sus normas, objetivos, criterios, derivados de teorías o modelos que permiten la lectura y comprensión de la situación-objeto de análisis y valoración.

Para delimitar el significado de 'referente', Rodríguez Ousset (2002) recurre a la lingüística y sostiene que en ese campo, 'el sentido indica la intención de una expresión, en tanto que la referencia le permite al sujeto comprender el qué, el significado de lo dicho y quien lo ha dicho'¹⁵. Para ella, la función referencial devuelve la existencia objetivada de un objeto definido; por lo cual puede darse en relación a un paradigma o a un sintagma. En el primero el signo es remitido al sistema general (modelo preexistente que sirve de parámetro para compararlo con lo que se evalúa, son referentes o criterios fijos) en tanto en el segundo es remitido a la experiencia del sujeto con relación a la realidad que tal signo designa. Por ende, la evaluación va a requerir la construcción de un sistema de referencias en relación a la experiencia cuyos criterios derivan de la combinación de distintos factores (formación de los docentes, trayectoria y experiencia, concepciones pedagógico-curriculares, características de la población estudiantil, tipo y modalidad de aprendizajes, condicionantes áulicos

14 Adjetivo que refiere al análisis formal de las acciones humanas en sus distintos aspectos (decisiones, implementaciones, intervenciones, propuestas, actitudes, entre otras).

15 En la lengua, la *significación* práctica de las cosas se fija, consolida y conserva en el *significado* de las palabras. El *sentido* concreta la significación, correlaciona significados de palabras entre sí o con la situación dada en los objetos.

e institucionales, entre otras cuestiones). Necesariamente se requiere elaborar referentes, por eso los criterios son generados o se construyen.

Con respecto a la *metodología*, es dable considerar las técnicas y los instrumentos que necesitamos para evaluar: cuestionarios, entrevistas, observaciones, análisis documental, etc. Para su uso, es necesario que tengamos claro cómo concebimos el proceso de evaluación curricular, desde una perspectiva general o desde una perspectiva particular del contexto del aula que se denomina 'referencialización' (Fígari, 1994 y 1995, en Rodríguez Ousset, 2002). Según los referentes, se interroga y problematiza, se procede a la búsqueda de los datos pertinentes que permitan indagar sobre los procesos comunes del desarrollo curricular, sin considerar puntos de partida, condiciones, condicionamientos políticos, económicos, culturales, etc. ni diferentes estrategias didáctico-pedagógicas para la formación, para tomar decisiones y considerar productos o resultados. Se procedería semejante a una evaluación sumativa. Si bien puede contar con aspectos rescatables, esta perspectiva no considera cuestiones particulares, como lo que acontece en el aula y a los actores, ni una contextualización para tomar decisiones.

En cambio, Stenhouse (2003) y Elliot (1993) refieren a cuestiones específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto del aula y a una evaluación que tiende a conocer las situaciones puntuales y particulares para generar alternativas de cambios, sin desconocer los condicionamientos. La evaluación se sitúa en el aula, en los *procesos formativos e involucra a docentes* en el currículo real, en acción, desde dos de sus niveles en que puede ser interpretado: *explícito e implícito u oculto*; a lo cual a través de su cuestionamiento se lo hace visible en el plano consciente. Se trata de leer no sólo las intenciones de cambio, sino lo que pasa efectivamente en el aula, tratando de emerger los implícitos subyacentes a través de las concepciones y comportamientos de docentes y estudiantes. Las miradas desde dónde se interpreta, son contextuales, integradas y amplias, con la consideración de las intenciones de los/as actores, sin perder las particularidades de las situaciones en sus dimensiones epistémico-metodológicas y socio-afectivas.

En relación a *quienes evalúan* la implementación curricular, en nuestro caso pueden ser las CC. Es importante que quienes evalúan sean participantes en la carrera, estén comprometidos como protagonistas y tengan interés por generar conocimiento necesario para mejorar la implementación curricular y cuidar la coherencia interna del plan y la congruencia entre el plan y su desarrollo en la práctica. Puede suceder que en estos procesos, que requieren de perspectivas amplias, totalizantes y de conjunto, además de los marcos institucionales que pueden guiar estos procesos evaluativos, sea necesario consultar con especialistas o consultores internos o externos a la institución.

En una evaluación de implementación curricular el *sentido que le otorgamos a la misma es fundamental*. Es importante tener en cuenta que la evaluación en particular ésta referida al desarrollo curricular en su conjunto que se vincula directamente con la formación profesional que se pretende, tiene que ver con el ejercicio y circulación del poder, por lo cual es una exigencia considerar los intereses cuando se elaboran los referentes, criterios, instrumentos y modalidades de evaluación. Con cada uno de ellos, obtendremos informaciones diferentes y las decisiones en general, son vinculantes con los mismos.

Para favorecer esa perspectiva abarcadora, participativa y objetivada, en la gestión del acompañamiento de la implementación curricular es conveniente involucrar dos tipos de evaluación desde una complementariedad: *la autoevaluación y la evaluación externa*, para dar lugar a la mirada de otros actores, especialistas o consultos para favorecer una mayor objetivación.

En relación a la *gestión de la evaluación curricular* Rodríguez Ousset (2002), siguiendo a McCormick y James (2001), distingue dos tipos: racional y colegial. En la primera la gestión emana de

la dirección y propuesta de las estructuras preexistentes y la información tiende a circular de abajo hacia arriba; cosa que no necesariamente ocurre en la gestión colegial dónde la preocupación central es lograr que todos participen y el flujo de la información se canaliza en todas direcciones, posibilitando la consideración de diversidades de voces.

En síntesis, la evaluación de la implementación curricular si es *democrática*, debe: propiciar la participación comunicativa e interactiva de todos los involucrados, propender a la mejora y el conocimiento/información que se produce debe llegar a todos los actores institucionales, de lo cual deben apropiarse quienes están directamente involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los equipos de gestión.

Finalmente, es importante considerar que en este proceso de acompañamiento evaluativo a la implementación curricular, la *rigurosidad metodológica* es fundamental para la calidad de los conocimientos que se construyan y la validez que se otorgue a las propuestas de mejora del currículo hacia una formación inclusiva y superadora en sus distintas dimensiones. *Validez* que requiere de la confrontación y convergencia de los distintos aportes.

Tres ideas más y una concreción con prospectiva, como síntesis final

En virtud del momento institucional actual que vivimos en nuestra Universidad, siempre ubicándonos en el PI que enmarca la experiencia curricular descrita, retomamos las *dos ideas sobre las concreciones con las que iniciamos este escrito* y las engarzamos aquí con *otras tres de carácter prospectivo*, con genuinas expectativas de completar y finalizar aquel proyecto que en sus comienzos concentró el interés de todas las unidades académicas y de gestión.

En este sentido, es dable recrear algunas cuestiones.

Tercera idea: reviste igual importancia, tanto el *diseño* (dimensión estructural-formal) como el *desarrollo* (dimensión procesual-práctica) *del currículo*; aunque bien es sabido que lo que forma efectivamente es lo que acontece en el currículo real que tiene lugar a través de las prácticas de formación en los diferentes contextos. De ahí la necesidad de sostener la congruencia entre ambos niveles curriculares, con la flexibilidad requerida para propiciar cambios superadores. Y la *investigación evaluativa* puede ayudar en ese sentido.

Cuarta idea: la *transversalidad* es un componente curricular complementario muy importante para facilitar la actualización y ampliar el carácter interdisciplinario de la formación universitaria; todo lo cual puede aportar a un perfil integral y crítico. Pero para que ello sea una realidad, es condición fundamental, acompañar la implementación del plan de estudio de manera continua con estrategias y herramientas que, a través del flujo de comunicación permanente entre participantes implicados/as, aseguren el desarrollo concreto de los CTC, construyan y compartan conocimientos para superar los obstáculos/dificultades de la cotidianidad de los procesos formativos, manteniendo la dinámica de una superación permanente. Recordar que si los CTC no aseguran su concreción a través espacios específicos y dispositivos didácticos, se convierten en vacancias; no alcanza con su incorporación a través de una mención genérica en el plan de estudio, aun con intenciones de integración, si no tienen un anclaje con criterios y estrategias concretas en los espacios curriculares o se presentan como condición *sine qua non* de obligatoriedad a través de criterios curriculares.

Quinta idea: frente a las necesidades generadas por el comienzo de la implementación de los nuevos Planes de Estudio generados en el marco del PI (2017/2023) y ante las expectativas de los actores que asumieron la responsabilidad de concretar las innovaciones curriculares en las carreras de sus facultades, nuestro compromiso para finalizar el Programa (PICyFD) en esta etapa de gestión que

estamos concluyendo, por cambio de autoridades rectorales, ha sido (es) afinar una propuesta para un *acompañamiento sistemático* a la implementación de las innovaciones curriculares producidas y que se produzcan a futuro. *Propuesta con criterios y estrategias* que efectivamente solidifiquen (y hasta superen) en la realidad, lo que ha sido planificado en la innovación.

Últimas *concreciones en el PI desde la gestión académica*. Nuestra aspiración e intención se ha canalizado en ese sentido: *brindar elementos orientadores para un acompañamiento evaluativo y participativo de la implementación curricular* que aporte a la validez de nuevo conocimiento y de cambios superadores atentos a las complejidades y diversidades. Todo ello en clave de la *calidad e inclusión* para la *mejora permanente* de la formación universitaria.

En consonancia con estas expectativas, en los primeros meses de este año (2023) y antes del cambio de autoridades rectorales, lo cual implica un cambio de gestión, nos comprometimos en *dos acciones* que forman parte de la misma línea de trabajo académica del PAI (RCSN°053/2020), orientada a la implementación de los nuevos planes de estudio. *Por un lado*, elaboramos una propuesta sobre el *acompañamiento valorativo y colaborativo en la implementación de los planes de estudio en nuestra Universidad*, incluyendo un modelo sencillo sobre la *investigación evaluativa* como instrumento para la producción de conocimiento valorativo que ayude a tomar decisiones curriculares durante la puesta en marcha del plan y sin esperar extensos períodos en dónde se reproducen situaciones que dificultan una buena enseñanza y un buen aprendizaje; promoviendo de este modo la *dialéctica de la innovación curricular* crítica (la acción que enriquece a la teoría y la teoría que enriquece a la acción en continua superación). Con la modalidad de trabajo que siempre hemos utilizado para la construcción de nuestras propuestas académicas, consultamos a actores involucrados/ responsables en el currículo universitario, incluimos sus aportes y con el aval del Consejo Académico de la SA, presentamos un marco institucional que contiene *un instrumento* para ayudar a la valoración de la implementación de las carreras a través de un trabajo investigativo, valorativo, participativo y colaborativo. Y en Marzo último, fue aprobado como normativa por el Consejo Superior de la UNRC: Resolución N° 130/2023 (RCS N° 130/2023). De este modo, hemos sido consecuentes con lo acordado con los/as actores participantes en el *Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD)*. Por las razones antes explicitadas, no se pudo finalizar según lo programado; se presentó el 50% de los planes de estudio de las carreras de grado de la Universidad y previa evaluación en diferentes instancias, están aprobados y prontos a entrar en vigencia; no se concretaron los cambios en todos los planes de estudio como era lo esperable, aunque hay muchos en estado avanzado y si siguen avanzando, en corto plazo estarán en condiciones de ser presentados para su evaluación.

Por otro lado, para facilitar las implementaciones de los nuevos planes de estudio, en el marco del *Programa 30 años de convocatorias a proyectos educativos en la UNRC-1993/2023* (RRN°0176/2023) de la SA, como *estrategia* facilitadora de los desarrollos curriculares, impulsamos la presentación de *nuevos PIIMEI para el período 2023/2024*. La finalidad de éstos se centra en que cada Facultad tenga la posibilidad de organizar y sistematizar la implementación de los nuevos planes de estudio innovados, acompañándolos con un proceso valorativo desde el inicio y también con un proceso de *formación docente* concomitante sobre la *investigación evaluativa* como instrumento valorativo del desarrollo curricular y para sostener la innovación de enseñanzas y aprendizajes, entre otros temas pertinentes, cuya propuesta temática también incluimos con formato de programa en la misma resolución de aprobación de estos Proyectos Institucionales (PIIMEI).

La prospectiva. Instrumento y Estrategia. Con estos nuevos proyectos para la valoración de la implementación curricular, hemos terminado de concretar el marco institucional para orientar los diseños e implementación de los planes de estudio de todas las carreras. Orientación y ayuda para

la mejora de la formación. Ahora, el desafío es su utilización como instancias de superación ininterrumpida de las carreras, en la *implementación de los nuevos planes*, en paralelo con un proceso de formación de participantes en la tarea y temas que hagan falta para la construcción, como dice Freire (1990), del '*cuadro significativo común*'; consensuar referentes necesarios para construir conocimientos, valorar, acordar decisiones y hacer en conjunto, a través del diálogo y la comunicación. Todo lo cual debe posibilitar, la *finalización de la innovación en los planes de estudio* que aún faltan presentar y formalizar, además de la hechura transformadora en las prácticas en los ya innovados.

Entregamos 'la posta' a quienes nos suceden; los instrumentos y las estrategias están para potenciar una continuidad superadora; resta persistir, seguir y concluir, con decisión convencida... Es nuestra *expectativa* para que la *innovación curricular trascienda una gestión* determinada y se convierta en una *política institucional* permanente. Después de todo es una cuestión que refiere a una *instancia académica fundamental* de la universidad. Nada más ni nada menos que la formación de nuestros estudiantes, que después serán profesionales.

Agradecimiento:

Desde los mismos criterios de totalidad, integralidad y superación que direccionaron el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PICyFD) en el período 2016/2023 en la UNRC, reconocemos y agradecemos especialmente a secretarías/los académicos/los, colaboradores/las y autoridades de las facultades; docentes, estudiantes, nodocentes, graduados/los e integrantes de las diferentes áreas de la Secretaría Académica de la UNRC, por su participación responsable y comprometida en el mismo. Sin su dedicación y trabajo sostenido, no hubiera sido posible el cambio de los planes de estudio en nuestros períodos de gestión, en un clima amigable de trabajo compartido y de conjunto, de auténtico interés, aprendizajes y enseñanzas mutuas que nos enriquecieron y signaron esta extraordinaria y casi inédita experiencia de innovación curricular institucional; la publicación de este libro en la última etapa del Programa, es un testimonio.

A ellas/los dedicamos este trabajo.

Río Cuarto, UNRC, 10 de Mayo de 2023.

Referencias bibliográficas

- Bernatené, S. (2019) art. Tensiones académicas y políticas de la formación y las prácticas docentes: un análisis de las normas producidas en el Consejo Federal de Educación. Disponible en <https://investigacioneducativacolquiu.files.wordpress.com/2019/06/bernatene.pdf>
- Bernatené, S. (2021) en *Normativa para la elaboración, formulación, presentación, implementación y evaluación de planes de estudio en la UNRC*. Resolución N° 08/2021 del Consejo Superior de la UNRC. Anexo III.
- Collazo, M. (2014) El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *Revista digital InterCambios*, N° 1, Junio 2014. Disponible en: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/10>
- Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34 (1), 181-205. Disponible en <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>

- De Alba, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1990) *Alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rodríguez Ousset, A. (2002) Evaluación curricular: problemas teóricos y desafíos de la práctica. En AAVV (2017) *Por nuestra escuela*. Buenos Aires, Lucerna Diogénis.
- Stenhouse, L. (2003) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Torres, J. (1991) *El currículo oculto*. Madrid, Morata.

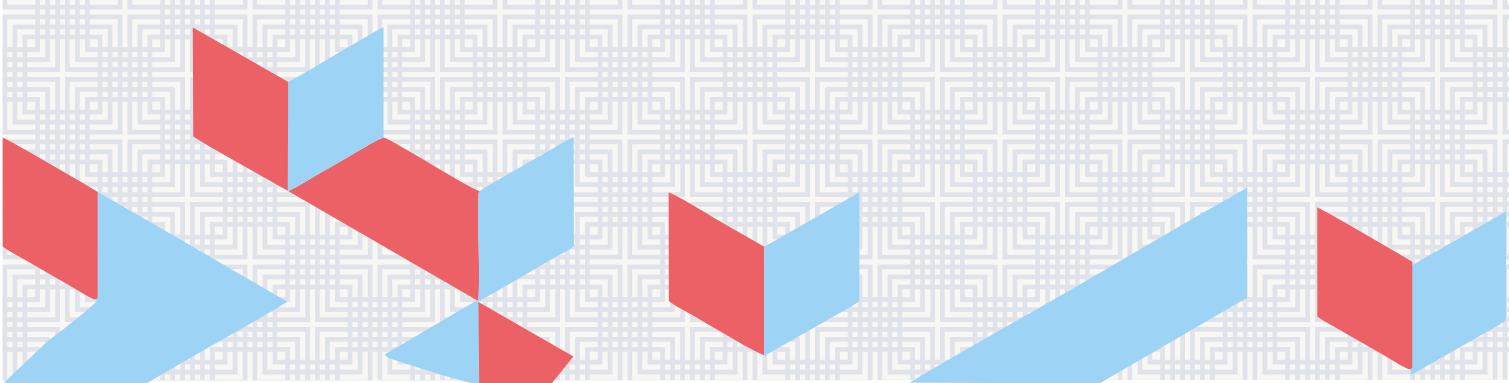
Proyectos Institucionales consultados:

- Programa de ingreso, continuidad y egreso*. Resolución N° 380/2015 del Consejo Superior de la UNRC.
- Régimen de Estudiantes y de enseñanza de pregrado y grado en la UNRC*. Resolución N° 120/2017 del Consejo Superior de la UNRC.
- Programa Académico Integral; ingreso, continuidad y egreso (2020/2023)*. Resolución N° 053/2020 del Consejo Superior de la UNRC.
- Lineamientos para la innovación curricular. Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado*. Resolución N° 297/2017 del Consejo Superior de la UNRC.
- Programa de Innovación Curricular y Formación Docente*. Resolución N° 298/2017 del Consejo Superior de la UNRC.
- Normativa para la elaboración, presentación, implementación y evaluación de los Planes de Estudio en la UNRC*. Resolución N° 08/2021 del Consejo Superior de la UNRC.
- Curricularización de los DDHH en las carreras de la UNRC*. Resolución N° 439/2022 del Consejo Superior de la UNRC.
- Acompañamiento valorativo y colaborativo a la implementación de los Planes de Estudio de la UNRC*. Resolución N° 130/2023 del Consejo Superior de la UNRC.
- Programa 30 años de convocatorias a proyectos de innovación educativa en la UNRC- 1993/2023*. Resolución Rectoral N° 176/2023.



Subeje 5

Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

- *Procesos innovadores de y en la implementación curricular.*
 - *Innovaciones en los espacios curriculares.*
 - *Formación docente: promotora y acompañante de los procesos de innovación en las disciplinas.*
- 

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación



2022. Integrantes de las diferentes áreas de la Secretaría Académica de la UNRC



Uso de la plataforma “Google Classroom” en el Aprendizaje de Economía Agraria en tiempos de Pandemia

Daniel Agüero¹ y Rodrigo Martínez²

Resumen

En la pandemia, y con el uso de internet, la plataforma Google Classroom cobró protagonismo ya que permitía gratuitamente que las entidades educativas dispusieran de un medio para desarrollar clases a distancia. Ante la imposibilidad del dictado de clases presenciales, se buscaron alternativas. En el marco de un proyecto innovador pedagógico, implementamos la plataforma en tercer año de Agronomía, en Economía. El objetivo del proyecto fue analizar la implementación de la aplicación Classroom en una investigación educativa. Dicha plataforma permitió generar un aula virtual, y asignar tareas a los estudiantes. La metodología de investigación utilizada fue la realización de consignas a los alumnos, con una evaluación basada en triangulación. En la investigación, se formularon distintas preguntas para estimar la eficacia del uso de Classroom. Con las encuestas y entrevistas realizadas al final del cursado, se puede precisar que Classroom es muy útil para mejorar las habilidades y las destrezas de cada estudiante, donde hay un aprendizaje autónomo con la orientación del docente. Después de implementarla, los estudiantes se comportaron más motivados, por ello, se puede sintetizar que es efectivo Classroom para el aprendizaje. Sin embargo, existieron algunas

1 Ing. Agr. Mag. Prof. Asociado, Exclusivo. UNRC-FAV. daguero@ayv.unrc.edu.ar

2 Ing. Agr. JTP, Semi-exclusivo. UNRC-FAV. ramartinez@ayv.unrc.edu.ar

limitaciones técnicas causadas por varios motivos, incluidos los estudiantes, que no pudieron acceder a Internet. Sobre esta precisión, se sugiere promover que el alumno participe activamente en el proceso de aprendizaje incorporando el manejo de nuevas tecnologías. Para el docente recomendamos este método no solo en pandemia sino también para usar en clase presencial para integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Claves: Innovación - Tecnología - Aprendizaje - Clases a distancia - Investigación educativa.

Abstract

During the pandemic, with the use of the Internet, the Google Classroom platform gained prominence as it allowed educational entities to have a free-of-charge means to develop distance classes. Due to the impossibility of teaching face-to-face classes, alternatives were sought. Within the framework of an innovative pedagogical project, we implemented the mentioned platform in the third year of Agronomical Engineering, in the field of Economics. The objective of the project was to analyze the implementation of the Classroom application in educational research. This platform allowed us to generate a virtual classroom, and assign tasks to students. The research methodology used required the completion of assignments by the students, with an evaluation based on triangulation. As part of the process, different questions were formulated to estimate the effectiveness of the use of Classroom. Through the surveys and interviews carried out at the end of the course, it was possible to observe that Classroom is very useful to improve the skills and abilities of each student into autonomous learning. As the platform was implemented, the students showed themselves motivated. Though Classroom proved to be highly effective for learning, there were some technical limitations caused by various reasons, including those students unable to access the Internet. Regarding this, it is suggested that the student actively participate in the learning process, thus incorporating the use of new technologies. To the teacher, we recommend that this application be used not only in pandemic time, but also in face-to-face class to integrate technology into the teaching-learning process.

Keywords: Innovation -Technology - Learning - Distance classes - Educational research.

Fundamentación

El presente proyecto pertenece a la asignatura Economía (Cód. 2020) del tercer año de la carrera ingeniería agronómica de la UNRC. En la etapa pre pandémica, el equipo docente de la asignatura decidió innovar implementando alternativas de comunicación y metodológicas para un mejor aprendizaje de la economía agraria. Cabe destacar que la asignatura Economía es la primera en el plan de estudio que introduce al alumno a las ciencias sociales, y el número de alumnos que cursa dicha asignatura, en los últimos años, fluctúa entre 120 y 150.

En la mayoría de las aulas de las universidades, el escenario típico de un día de clases consiste en que el profesor pase al frente, *da la clase* y escriba en el pizarrón para impartir su cátedra. El profesor es la figura central del modelo de aprendizaje *El sabio en el Escenario (the sage on the stage)*, mientras que los estudiantes toman apuntes y se llevan tareas que deberán realizar en casa al finalizar la lección. Nosotros como docentes muchas veces sabemos que muchos alumnos no entendieron

completamente la clase del día, pero no tenemos el tiempo suficiente para reunirse con cada uno de ellos de forma individual para atender sus dudas. Durante la clase siguiente, generalmente se hace una pequeña síntesis, se pueden resolver algunas dudas, pero no podrá profundizar mucho ya que la clase no se puede retrasar porque hay mucho material por cubrir antes del examen final (Hamdan, McKnight, y Arfstrom, 2013).

Lo anterior, es parte de un modelo de enseñanza tradicional centrado en el profesor, con un flujo comunicacional unidireccional. Es por eso que muchos educadores alrededor del mundo estamos tratando de innovar, cambiando este modelo tradicional –enfocado en el avance a partir de un plan de estudios– por uno guiado por las necesidades de aprendizaje de los alumnos. A través de la lectura, se ha investigado que el modelo que más ha despertado interés últimamente en varios países por su potencial, es el Aprendizaje Invertido, un modelo centrado en el estudiante que deliberadamente consiste en trasladar una parte o la mayoría de la instrucción directa al exterior del aula, para aprovechar el tiempo en clase maximizando las interacciones entre el profesor y el estudiante.

En este sentido, se asume a la Instrucción directa como un modelo de enseñanza que consiste en proporcionarle al alumno lecciones bien desarrolladas y cuidadosamente planificadas. Dichas lecciones están diseñadas en torno a pequeños incrementos de aprendizaje y tareas de enseñanza claramente definidas y prescritas. Se basa en la teoría de que la eliminación de las malas interpretaciones puede acelerar y mejorar en gran medida el aprendizaje (NIFDI, 2014). La premisa básica de este modelo es que la instrucción directa es efectiva cuando se hace de manera individual, pero debido a los recursos de las universidades, esto requeriría de un equipo docente con más integrantes, lo que difícilmente pueda ser satisfecho por la mayoría de las instituciones (Bergman y Sams, 2014).

Es importante precisar que esto no quiere decir que actualmente la instrucción sea necesariamente deficiente: puede ser una manera efectiva de adquirir conocimiento nuevo; el inconveniente es principalmente el tiempo en que el estudiante tarda en realizar un aprendizaje profundo. Para algunos estudiantes el avance puede ser muy lento pues se revisan contenidos que ya saben; para otros, muy rápido porque pueden carecer del conocimiento previo necesario para comprender los conceptos (Goodwin y Miller, 2013).

En el método tradicional el contenido educativo se presenta en el aula y las actividades de práctica se asignan para realizarse en casa. El Aprendizaje invertido da un giro a dicho método, mejorando la experiencia en el aula (Fulton, 2014) al impartir la Instrucción directa fuera del tiempo de clase –generalmente a través de videos o distintos tipos de lecturas. Esto libera tiempo para realizar actividades de aprendizaje más significativas tales como: discusiones, ejercicios, debates, proyectos, entre otras, y también, para propiciar la colaboración entre los propios estudiantes (Pearson, 2013).

Con la implementación de este método, tendremos que asumir un nuevo rol como guía durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dejando de ser la única fuente de conocimiento. Además, facilita el aprendizaje a través de una atención más personalizada, así como actividades y experiencias desafiantes que requieren el desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos para solucionar problemas de forma individual y colaborativa.

La última edición del *Horizon Report Higher Education Edition*, sostiene que varias universidades alrededor del mundo están incorporando a sus cursos presenciales distintos tipos de entornos *online*, con lo cual el contenido curricular se vuelve más dinámico, flexible y accesible a un mayor número de estudiantes, (Johnson, Adams Becker, Estrada & Freeman, 2014). Estos esquemas híbridos desarrollan actividades didácticas que potencian la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, enmarcados en una dinámica de aprendizaje activo.

Las plataformas *online* pueden utilizarse para facilitar la resolución de problemas en grupo y fortalecer las competencias comunicativas. Este es nuestro caso donde google, nos presenta a Google Classroom como herramienta para la educación, que permite gestionar lo que sucede en el aula de forma online, de manera colaborativa. Esta plataforma, fue lanzada originalmente en 2014, formaba parte y estaba disponible únicamente para los centros educativos que tenían contratado el paquete Google Suite, pero a partir de marzo de 2017, se permitió que cualquier persona que tuviera una cuenta Google pudiera solicitar acceso a *Classroom*. El informe destaca también que, de entre las diversas formas de aprendizaje, el tipo de aprendizaje invertido es uno de los desarrollos educativos más importantes donde la tecnología educativa para la educación superior comienza a adoptarse en casi todas las instituciones.

Por supuesto, que el equipo reconoce que el uso de esta aplicación deba pensarse como la panacea que resolverá todos los problemas educativos, simplemente el objetivo del presente trabajo es presentarla como una estrategia de enseñanza con el objeto de aprovechar las potencialidades de las TIC. Para finalizar, se cita a Gojak (2012), quien destacó que la pregunta que debemos hacernos los docentes, no es si invertir o no invertir el aprendizaje, sino que deberíamos preguntarnos cómo pueden aprovecharse las potencialidades de este modelo para convertirnos en docentes eficaces, fomentando un aprendizaje significativo y con sentido crítico.

Primera parte: Proyecto innovador

Objetivos generales:

- Incorporar la aplicación de “google Classroom” como práctica innovadora que permite gestionar lo que sucede en el aula de forma online, con el fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Contribuir a la formación de futuros profesionales reflexivos, críticos y con responsabilidad social.
- Favorecer una integración significativa entre la teoría y la realidad socioeconómica.
- Desarrollar estrategias de aprehensión y transferencia de los conocimientos específicos al campo de estudio.

Objetivos específicos:

- Proveer a los estudiantes a través de la aplicación “Google Classroom”, la oportunidad de observar y analizar la primera exposición de los contenidos, previo a la clase.
- Aportar incentivos a los estudiantes para incrementar la participación en la clase.
- Promover, a través de las actividades, el uso de procesos cognitivos tales como el análisis y la síntesis de los contenidos.
- Inducir, a través de las actividades, al desarrollo de estrategias que le permitan al alumno transformar, reelaborar y reconstruir sus conocimientos a partir de los videos/lectura/información en diarios, etc.

Metodología de trabajo

El proyecto comprendió un horizonte de 3 años, por lo que inicialmente se trabajara con temas incluidos en las unidades de Macroeconomía y de Economía Social, pero considerando que al final del proyecto puedan haberse trabajado la mayoría de los contenidos del programa de la asignatura.

Docentes

Los docentes, en el inicio aprendimos como utilizar la aplicación google Classroom, usando el enfoque de aprendizaje invertido. El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula, en nuestro caso a través de google Classroom donde se les brinda todo el material previo a la clase virtual, y se utilizó el tiempo de clase virtual para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, en las que son necesarias la ayuda y la experiencia del docente. Luego para el aprendizaje invertido se seleccionaron los videos, artículos, informes, como así también se elaboraron guías de trabajos prácticos, sobre los temas de las clases. El objetivo del uso de esta aplicación fue interactuar con el estudiante en formato de foros de discusión, facilitar la entrega de los trabajos de clase en formato digital, enviamos material digitalizado extra para la lectura previa a las clases, dispusimos el calendario de exámenes y entregas de trabajos de los alumnos e informábamos a los alumnos de todas las novedades.

Tarea a realizar por los estudiantes:

Una vez que los docentes generamos los contenidos para las clases, los estudiantes debieron registrarse en la aplicación, y realizaron todas las actividades propuestas por el docente.

Trabajo en virtualidad:

La materia se dicta en el segundo cuatrimestre de tercer año de la carrera de ingeniería agronómica. Se realizaron dos clases virtuales sincrónicas por semana con una carga horaria total semanal de 5 horas por semana.

Antes de cada clase virtual sincrónica, se subió el material y la guía de trabajo en la aplicación Google Classroom para que el alumno llegue con un conocimiento previo a la clase virtual sincrónica.

Segunda parte: investigación evaluativa

La innovación se orienta a contribuir a la formación de futuros profesionales reflexivos, críticos, responsables socialmente, incrementando el interés por el área de estudio, promoviendo la capacidad de hacer preguntas y favorecer la integración entre la teoría y la realidad socioeconómica, a través de cambios en la práctica docente para mejorar el proceso de enseñanza.

Objetivo general

- Valorar la propuesta de incorporación del enfoque de aprendizaje invertido, mediado por la aplicación de Google Classroom, para alumnos de la asignatura Economía, de la carrera de Ingeniería Agronómica en FAV.

Objetivos específicos

- Evaluar la implementación del Aprendizaje Invertido con la plataforma de Google, para lograr los objetivos planteados en la propuesta.

*Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

- Valorar la incidencia de la innovación en el desempeño de los estudiantes y en su comprensión reflexiva respecto a los contenidos disciplinares.
- Comparar la incorporación del aprendizaje invertido con respecto a la tradicional, con el objeto de lograr una enseñanza eficaz.
- Evaluar la incidencia en el equipo docente, de la incorporación de la aplicación Google Classroom, con respecto a la manera tradicional de impartir las clases.

Instrumentos de recolección de información:

- Para la situación inicial establecer una encuesta simple Semi-estructurada para que los alumnos proveen sus comentarios sobre el proceso de enseñanza que han experimentado antes.
- La observación y las respuestas de los alumnos a la metodología empleada para resolución de las consignas.
- Entrevistas a estudiantes sobre el uso de la metodología, aplicación, aportes Auto-evaluativos acerca de las tareas realizadas, claridad de las consignas, grado de dificultad y relación entre la consigna y el material seleccionado, identificación de aspectos emergentes del proceso.
- Establecer las diferencias en los resultados de las preguntas contestadas en las que se ejercitó la clase invertida con relación a las preguntas de la clase tradicional.
- Análisis de la producción de los estudiantes en un trabajo grupal que realizan en la asignatura.
- Encuesta a alumnos, al final del cursado de la asignatura, para comparar situación inicial con el logro de los objetivos planteados.
- Realizar la observación en clase y analizar la participación de los docentes en reuniones del equipo.

Preguntas de investigación:

A. Respecto a la metodología utilizada en enfoque de aprendizaje invertido:

1. ¿Cuál es la respuesta del alumno en relación con la naturaleza de la tarea?
2. ¿Logran adquirir un aprendizaje activo que los prepare para el final?
3. ¿Perciben los alumnos el valor de aprendizaje de las diferentes tareas?
4. ¿Lo pueden explicitar?
5. ¿Existió diferencia entre los temas dictados por aprendizaje tradicional y por el aprendizaje invertido?

B. Respecto a la aplicación de la plataforma tecnológica

1. ¿Explicar si la aplicación le ayudo en el proceso de aprendizaje?
2. ¿No tuvo problemas al manejo técnico de ella?
3. ¿Se sintió guiado en el proceso de aprendizaje?
4. ¿Pudo realizar los ejercicios/trabajos prácticos en tiempo y forma?
5. ¿Se entendió el material publicado?

6. ¿Tuvieron problemas con Wifi?
7. ¿El material provisto fue acorde a las necesidades de los alumnos?
8. ¿Tuvieron que usar otras fuentes de información adicional?
9. ¿Necesitaron explicación adicional del docente?

Metodología de recolección de datos:

Los datos se obtuvieron de una encuesta realizada a través de los formularios google de los estudiantes para dar respuestas a las preguntas de investigación.

Metodología de análisis de los datos:

El análisis de las actividades de interpretación y de resolución de problemas (llevadas a cabo por los alumnos) se realizó a partir de los contenidos específicos del videos-artículos-problemas-propuestos etc. seleccionados. Los cuestionarios fueron procesados cualitativamente para determinar cómo evaluó cada tarea el mismo alumno y luego comparar sus comentarios retrospectivos (en el cuestionario) con los datos de la actuación (sus respuestas en las actividades). Ambas fuentes de datos serán usadas para determinar las fortalezas o debilidades de las actividades planteadas y, en el último caso, modificarlas o mejorarlas. Se analizó si existió diferencia entre la clase tradicional y la clase invertida,

Resultados:

La encuesta se realizó a 100 alumnos/as por formulario google obteniendo las siguientes Tablas:

Resultados respecto al aprendizaje invertido	DIFICULTAD		
	BAJA	MEDIA	ALTA
1- ¿Cuál es la respuesta del alumno en relación con la naturaleza de la tarea?			
ALUMNOS	10	70	20
2- ¿Logran adquirir un aprendizaje activo que los prepare para el final?	SI	MEDIANA-MENTE	NO
ALUMNOS	70	10	20
3- ¿Perciben los alumnos el valor de aprendizaje de las diferentes tareas?	SI	MEDIANA-MENTE	NO
ALUMNOS	60	20	20
4- ¿Lo pueden explicitar?	SI	MEDIANA-MENTE	NO
ALUMNOS	50	20	30
5- ¿Existió diferencia entre los temas dictados por aprendizaje tradicional y por el aprendizaje invertido?	SI	MEDIANA-MENTE	NO
ALUMNOS	70	20	10
6- ¿Prefiere al aprendizaje invertido al tradicional?	SI	MEDIANA-MENTE	NO
ALUMNOS	80	10	10

*Subeje 5 . Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

Respecto a la aplicación de la aplicación Google Classroom:			
1-¿Explicar si la aplicación le ayudo en el proceso de aprendizaje?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	90	8	2
2- ¿No tuvo problemas al manejo técnico de ella?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	70	15	15
3- ¿Se sintió guiado en el proceso de aprendizaje?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	90	10	0
4- ¿Pudo realizar los ejercicios/trabajos prácticos en tiempo y forma?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	70	15	15
5- ¿Se entendió el material publicado?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	80	10	10
6- ¿Tuvieron problemas con Wifi?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	60	30	10
7- ¿El material provisto fue acorde a las necesidades de los alumnos?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	80	15	5
8- ¿Tuvieron que usar otras fuentes de información adicional?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	5	15	80
9- ¿Necesitaron explicación adicional del docente?	SI	MEDIANAMENTE	NO
ALUMNOS	30	15	55

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos podemos precisar que Classroom, fue y es una aplicación muy útil funcionando como medio para mejorar los aprendizajes por otra parte la implementación de las clases invertidas lograron aumentar las habilidades y las destrezas de cada estudiante, donde se produce un aprendizaje autónomo con la orientación del docente. Después de implementar esta aplicación desde el hogar, los estudiantes se comportaron más motivados, por ello, se puede sintetizar que es efectivo utilizar el aula de Google para el aprendizaje. Sin embargo, existieron algunas limitaciones técnicas causadas por varios motivos, incluidos los estudiantes, que no pudieron acceder a Internet. Sobre esta precisión, se sugiere promover que el alumno participe activamente en el proceso de aprendizaje incorporando el manejo de nuevas tecnologías. Para el docente recomendamos el uso de la aplicación google Classroom, con la preparación de la clase invertida no solo en pandemia sino también para usar en clase presencial o virtual con el fin de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- Becker, W. E., & Watts, M. (1998). *Teaching economics to undergraduates: Alternatives to chalk and talk*. Edward Elgar Pub.
- Belluck, P. (2011). To really learn, quit studying and take a test. *New York Times (January 20, 2011)*.
- Brame, C., & Director, C. A. (2013). Flipping the classroom. *Vanderbilt University, Center for teaching*.
- Goffe, W. L., & Kauper, D. (2014). A survey of principles instructors: Why lecture prevails. *The Journal of Economic Education, 45*(4), 360-375.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., & Bellisimo, Y. (2005). Problem-based learning and high school macroeconomics: A comparative study of instructional methods. *The Journal of Economic Education, 36*(4), 315-329.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education, 17*, 74-84.

Repensar las prácticas docentes para optimizar la integración disciplinar en la carrera de contador público de la FCE-UNL

María José Álvarez¹, Eduardo Martínez², Juan Pablo Varela³ y Jonatan Rojas⁴

Resumen

Este trabajo surge de la reflexión acerca de la necesidad de actualizar y optimizar el trayecto curricular de la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL desde sus primeros años. Con el propósito de garantizar la integración teórico-práctica y la contextualización de los contenidos. También, la búsqueda de nuevas herramientas didácticas y pedagógicas que permitan contribuir en la formación profesional del estudiantado.

Se formulará una propuesta de mejora, a partir de la reciente experiencia en la nueva asignatura Taller de Práctica Integradora I. Este espacio curricular, al que nos referiremos como Taller I, surge

1 Contadora Pública Nacional, JTP “Derecho del Trabajo e Instituciones de la Seguridad Social”, FCE-UNL, alvarezmajose@hotmail.com

2 Licenciado en Administración, Docente Adjunto “Contabilidad II”, JTP “Taller de Práctica Integradora I”, FCE - UNL, la.cemartinez@gmail.com

3 Licenciado en Administración, JTP “Planeamiento y control”, FCE-UNL, varelajuan22@gmail.com

4 Contador Público Nacional, Docente Adscripto “Taller de Práctica Integradora I”, FCE-UNL, jonatan.rojas@hotmail.com

con el nuevo Plan de Estudios. Es una asignatura obligatoria de segundo año, dictada por primera vez en el segundo cuatrimestre del 2020.

Los objetivos del trabajo son:

Revisar las prácticas docentes desarrolladas en los dos primeros años de dictado del Taller I.

Indagar en las prácticas desarrolladas por espacios similares en otras universidades nacionales o en otras carreras de la UNL.

Realizar una propuesta superadora para la implementación en el Taller I.

En primer lugar, se realiza una revisión de los casos trabajados hasta el momento; analizando su utilidad, comprensión por parte del estudiantado, acercamiento a la realidad profesional. Considerando como marco teórico el método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), utilizado por la asignatura en el desarrollo de sus clases. Finalmente, se realizará una búsqueda y análisis de las metodologías de trabajo utilizadas en espacios similares en otras universidades nacionales, así como en otras carreras de la UNL.

Palabras claves: Integración disciplinar - Metodología ABP - Prácticas docentes - Taller.

Abstract

This paper arises from the reflection on the need to update and optimize the curricular path of the Public Accountant degree in the Faculty of Economic Sciences of the UNL from its early years. Its purpose is guaranteeing the practical theoretical integration and the contextualization of the contents. Also, the search for new didactic and pedagogical tools that contribute to the professional training of each student.

A proposal for improvement will then be formulated, based on the recent experience in the new subject Integrative Practice Workshop I. This curricular space, which we will refer to as Workshop I, arises with the new Study Plan, implemented in 2019, as a result of the accreditation process. The subject that is in the second year of the career, was dictated for the first time in the second quarter of the year 2020, under the virtual modality due to the context of the pandemic.

The objectives of this work are:

Review the teaching practices developed by the Workshop I in the first two years;

Investigate the practices developed by similar spaces in other national universities or in other careers of the UNL

Make a superior proposal for the implementation in the Workshop I.

An exhaustive review of the cases worked up to now will be carried out first; analyzing its usefulness, its understanding by the student body, its approach to professional reality. For this, the method known as PBL, used by the subject in the development of its classes, will be taken into consideration as a theoretical framework. Finally, a search and analysis of the work methodologies used in similar spaces in other national universities, as well as in other UNL careers, will be carried out.

Keywords: Disciplinary integration - PBL methodology - Teaching practices, workshop.

Introducción

El presente trabajo tiene su origen en la problemática de repensar y reflexionar acerca del trayecto curricular que tiene la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

En primer lugar, las asignaturas del primer año de las carreras de grado actúan habitualmente como compartimentos estancos no produciéndose entre ellas la interrelación o integración que sería deseable. Por otro lado, se observa una tendencia a la teorización y al exceso de clases expositivas, lo que dificulta la aprehensión de los conocimientos y obstaculiza la necesaria aplicación de esos conocimientos a la transformación de la realidad.

Al respecto Baraldi, Bernik y Luna (2019) nos dicen:

Reconocemos que en las estructuras curriculares actuales predomina una organización fragmentada del conocimiento. Esa fragmentación no favorece la comprensión de procesos sociales, políticos y económicos en su complejidad y, en el caso del nivel superior, no favorece la relación entre formación académica y campo profesional. (pp. 330).

A partir de la necesidad de cumplir con las pautas fijadas para la carrera en cuanto a la intensidad de los contenidos prácticos, surge una asignatura denominada “Taller de Práctica Integradora I”. La misma se encuentra situada en segundo año de la carrera y su dictado fue por primera vez en el segundo cuatrimestre del año 2020. El programa de esta nueva asignatura propone el abordaje de distintos temas pertenecientes a los programas de las asignaturas que se dictan en el primer año de la carrera, dando lugar al desarrollo gradual de las llamadas “habilidades blandas”, así como al temprano conocimiento y acercamiento de los estudiantes al ámbito profesional.

Basándonos en esta nueva materia que surge en el marco de un nuevo diseño curricular de la carrera de Contador Público, la analizaremos desde tres enfoques:

En primer lugar, la experiencia docente en cuanto al dictado de la asignatura en un contexto de pandemia y virtualidad.

En segundo lugar, se pretende indagar sobre experiencias prácticas en otras universidades nacionales y también dentro de las mismas carreras de la UNL.

Por último, y a modo de reflexión sobre el trabajo realizado hasta el momento, se promoverá la búsqueda y análisis de iniciativas que permitan abrir el camino hacia una propuesta superadora post pandemia para el dictado de la materia de Taller de Práctica Integradora I.

Sobre el trayecto recorrido

La asignatura Taller de Práctica Integradora I surge como una propuesta innovadora a partir de la aprobación y posterior implementación de un nuevo diseño curricular.

Ante la Resolución N°3400/17 del Ministerio de Educación de la Nación y en presencia de una carrera con incumbencia pública cuyas actividades se encuentran reservadas para quienes obtengan el título de Contador Público, surge la necesidad de adecuar el anterior plan de estudios a los contenidos curriculares básicos, a la carga horaria mínima y a los criterios de intensidad de la parte práctica.

Posteriormente, y llegado el momento de la acreditación de la carrera ante CONEAU en el año 2018, se rediseña el plan de estudios que estaba vigente desde 2006 y se reformula el diseño curricular para poner en vigencia uno que sea más flexible, más sistémico y que cumpla con las pautas definidas para contar con los estándares fijados para quienes reciben el título habilitante de la profesión.

Este proceso se llevó a cabo desde la Comisión de Revisión Curricular creada para tal efecto, recurriendo también a la consulta mediante encuestas a la comunidad educativa. De las mismas se pueden distinguir tres aspectos que resultaron ser las principales observaciones al plan de estudios que por entonces estaba vigente: en primer lugar, la falta de aplicabilidad de los contenidos dentro de las asignaturas, en segundo lugar, la falta de vinculación entre las disciplinas, y en tercer lugar la falta de espacios exclusivamente prácticos que permitan un acercamiento a la realidad profesional. “Un futuro cambiante requiere gran versatilidad en el manejo de campos de información y en el trabajo interdisciplinario e interprofesional”. (Camilloni, 2013: pág. 102)

La carrera de Contador Público y su nuevo plan de estudios son aprobados según Res. del Consejo Superior de la UNL N°502/2018 en el marco de una nueva acreditación de la misma ante CONEAU, otorgándole la vigencia máxima de 6 años que expide esta comisión.

En 2019 comienza la implementación del nuevo diseño curricular, incluyendo en el mismo materias totalmente volcadas a la praxis, que rompen con los estándares de hiperespecialización e invitan al alumno a generar una mirada interdisciplinaria e integrada de los contenidos que van adquiriendo a medida que transcurre su paso por la carrera. La tendencia a la excesiva teorización de contenidos y la gran cantidad de clases expositivas deberían equilibrarse con espacios totalmente prácticos que interrelacionen y aúnen contenidos.

Esto mismo plantea Ferry (1990) al referirse a la vinculación entre teoría y práctica como complementarias en la instancia formadora:

Concebir una articulación entre la teoría y la práctica, donde lo que esta relación aporta es la regulación, implica que la práctica y la teoría no pueden formar por sí mismas, la práctica para ser formadora, debe ser objeto de una lectura teórica y la actividad teórica debe contener las limitaciones de la práctica. De este modo se intenta superar concepciones aplicacionistas o de transferencia de la relación teoría práctica (pp. 79).

De allí surge el Taller de Práctica Integradora I y, tal como su nombre lo indica, tiene la finalidad de integrar los contenidos de las asignaturas dictadas en el primer año de la misma, resignificando los conocimientos ya aprendidos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se propician en el taller crean las condiciones para la aprehensión de conocimientos de forma interdisciplinaria, mediante una visualización global de la organización, su entorno, los procesos y procedimientos que se llevan adelante dentro de las mismas y, en particular, del sistema de información contable. Asimismo, se fomenta el desarrollo de habilidades blandas como, por ejemplo, la comunicación, la autonomía, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Sobre esto último, Camilloni (2013) afirma que su importancia radica en que:

Se trata de habilidades que hay que desarrollar intencionalmente en los alumnos que son los que deben asumir esa tarea de manera responsable y consciente. Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir debe convertirse en habilidades inescindibles entre sí (pp. 16).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se respalda la asignatura es el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), uno de los métodos globalizadores de enseñanza para lograr un currículum más integrado, donde mediante el desarrollo de diversos problemas / casos prácticos se produce un acercamiento del estudiante a la realidad profesional. En este marco, se llevan a cabo los diferentes trabajos mediante una práctica situada, en un contexto situado, auténtico y real para que la aproximación sea legítima.

Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. (Camilloni, 2013: pág. 15).

El dictado de la asignatura es presencial, mediante el trabajo en grupos y la autonomía de los estudiantes para autogestionar el conocimiento, convirtiendo al docente en un guía en el proceso de la búsqueda de los saberes. “En la realización de esta actividad formativa el estudiante requiere orientación, de tal modo que se salvaguarde su libertad y se estimule, a un tiempo, su creatividad” (Camilloni, 2013: pág. 17). Mediante el aprendizaje autogestionado se permite al alumno que investigue, reflexione, indague y resuelva por sus propios medios y mediante la aplicación e integración de contenidos ya incorporados en asignaturas anteriores.

Debido a la pandemia mundial de SARS-CoV-2 llegó el segundo cuatrimestre de 2020 y el inicio del dictado de la asignatura tuvo que adaptarse, como el resto de la enseñanza, a la virtualidad. Repensando contenidos y formas de trabajo se desarrollaron los primeros dos años de dictado del taller mediante la modalidad virtual, redoblando esfuerzos y en presencia de una asignatura totalmente nueva e innovadora en su modalidad de trabajo áulico.

Comparación con otras carreras/universidades

Es de suma importancia indagar acerca de las prácticas de enseñanza que se articulan ante el mismo desafío en otras casas de estudio para la propia carrera de Contador Público, así como también en nuestra misma universidad (u otras) para otras disciplinas. Analizar las prácticas docentes, las distintas formas de abordaje del conocimiento tan amplio, diversificado y dinámico colaborará a mejorar cada día nuestras propias prácticas y así obtener mejores resultados en el trabajo con los estudiantes.

Analizando las propuestas académicas de la carrera de Contador Público de la provincia de Santa Fe surge el análisis del currículum universitario de UNR (Universidad Nacional de Rosario). El plan de estudios cuenta con dos asignaturas meramente prácticas en el ciclo especializado de la carrera, ubicadas en los últimos dos años. Estos espacios llevan la denominación de Práctica Profesional y están divididas en disciplinas, la jurídica y la administrativa/contable. Es allí donde difiere del plan de estudios de FCE-UNL, donde las asignaturas exclusivamente prácticas son dictadas mediante el formato de Taller, y como su nombre lo indica, integrando el total de materias interdisciplinariamente.

Se observa una situación similar en el Plan de Estudios de la Carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER). En este caso, la currícula también plantea dos espacios destinados a la práctica profesional, encontrándose ambos en el último año, uno con orientación jurídica y otro administrativa-contable. De igual manera que en la FCE-UNL, el formato que se plantea para el dictado de las asignaturas es bajo la

modalidad taller, diferenciándose nuevamente en la forma de integrar las disciplinas y el momento en el que se encuentran ubicadas dentro del plan de estudios.

Asimismo, se identifican dos talleres de práctica profesional en el plan de estudios de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). En ambos, la finalidad es que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones que potencialmente podrían enfrentar siendo profesionales de ciencias económicas. Por un lado, existe el Taller de Actuación Profesional Judicial, centrándose principalmente en la actividad profesional en el ámbito forense y judicial. Por otro lado, el Taller de Práctica Profesional en Organizaciones, en donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos relativos a la contabilidad, auditoría, aspectos impositivos, laborales y relacionados al derecho societario. Ambas instancias se encuentran al finalizar el ciclo de formación especializada. En este sentido, hay una gran diferencia con respecto a lo que se plantea en la currícula de CP de la FCE-UNL, y es que en ésta última busca acercar la realidad profesional a los estudiantes desde los inicios de la carrera, a la vez que se busca incentivar la integración de conocimientos y el análisis crítico ya desde el inicio de la vida universitaria.

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCE-UNICEN) propone dos Talleres de Desarrollo de Habilidades en el primer año del plan de estudios de la carrera de Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía Empresarial y Licenciatura en Gestión Tecnológica. El Taller de Desarrollo de Habilidades 1 se enfoca en los procesos de lectura y escritura de textos académicos, mientras que el Taller de Desarrollo de Habilidades 2 es un espacio donde el estudiante adquiere herramientas para mejorar su oralidad, ya sea que se trate de una situación de evaluación, para presentaciones orales, para ser parte de un debate o explicar un proceso o procedimiento. En ambos talleres se busca trabajar con material y situaciones relacionadas a la profesión. Sin embargo, se entiende que el objetivo principal de ambos espacios curriculares es dotar al alumno de habilidades orales y escritas, necesarias para un buen desarrollo profesional, pero no la integración de conocimientos que adquieren en otras asignaturas. Esto a su vez se corrobora con el hecho de que para su cursado no es necesario acreditar conocimientos de otras áreas curriculares. Además, como se tratan de espacios curriculares comunes a todas las carreras de grado de la FCE-UNICEN, no produce el acercamiento a la realidad profesional esperada y dicta contenidos generales, no especializándose en las necesidades de cada perfil profesional.

Dentro de la propia Universidad Nacional del Litoral (UNL) podemos indagar sobre las carreras que se presentan en la misma unidad académica (FCE), como así también el caso de carreras que se dictan en otras facultades de la misma casa de estudios.

Dentro de la Facultad de Ciencias Económicas, es interesante hacer mención a la metodología de trabajo que se utiliza en las cátedras de la Licenciatura en Administración. En lo que respecta a la integración de conocimiento, en el último año de carrera los estudiantes deben cursar un Seminario de Integración cuyo desafío es el desarrollo de un plan de negocios, en donde se corrobora la viabilidad técnica, comercial, económica y financiera de un proyecto que los mismos estudiantes proponen. En consecuencia, para realizar de forma satisfactoria el informe, deben integrar los conocimientos adquiridos en, sobre todo, el ciclo especializado de la carrera. Asimismo, los estudiantes llegan a esa instancia de la carrera con experiencia en la realización de informes, ya que en gran parte de las asignaturas es una herramienta que se utiliza de forma habitual en el proceso de enseñanza, como así también la exposición de los informes de forma oral, con ayuda de dispositivos de soporte visual y frente a un público compuesto por compañeros y evaluadores. Todo esto permite, además,

que los estudiantes incorporen habilidades blandas como el trabajo en equipo, la autonomía y habilidades interpersonales desde los comienzos del ciclo especializado.

Por otro lado, y haciendo referencia al trabajo llevado adelante en las otras unidades académicas, se puede destacar el plan curricular de la carrera de Medicina, donde el ABP es la forma de enseñanza y aprendizaje que se utiliza al transitar toda la carrera, desde sus inicios hasta su finalización. Todos los contenidos, teóricos y prácticos, se incorporan al estudiante mediante la aplicación y resolución de diferentes casos prácticos en los cuales se integra también interdisciplinariamente los contenidos que necesitan los futuros profesionales.

Se destaca la trayectoria que recorren los estudiantes de Arquitectura, donde las asignaturas mediante el formato de Talleres se dan desde los inicios de la carrera, y persisten a medida que se avanza hasta el trayecto final.

También se observa que en carreras como la Licenciatura en Química o en Matemática Aplicada FIQ, actualmente no cuentan con espacios plenamente prácticos, sino que la intersección entre la teoría y la praxis se produce dentro de cada asignatura.

Propuesta superadora/mejores herramientas

Como se mencionó anteriormente, el Taller I comenzó a dictarse en el segundo cuatrimestre del año 2020. En pos de una mejora de la propuesta de cátedra, es necesaria una mirada reflexiva sobre el trabajo realizado hasta este momento.

En este sentido, al finalizar cada cuatrimestre, se realizó un cuestionario a los alumnos donde se indagó mediante diversas preguntas en relación a su experiencia durante el cursado. Se consultó sobre la metodología desarrollada, los recursos utilizados, los aportes que el espacio brinda a su formación profesional y sus expectativas respecto del acercamiento profesional, entre otros. Por un lado, los estudiantes tienen un alto grado de aceptación del taller y consideran que los dota de mayores capacidades en cuanto al trabajo en equipo y la integración de conocimientos. Por otro lado, la experiencia de los docentes que conforman el taller les permite reconocer que, durante el cuatrimestre y por la metodología de trabajo, los alumnos adquieren ciertas habilidades que posibilita mejorar sus desempeños en las producciones orales y escritas. De igual manera, es necesario profundizar estos aspectos y dotarlos de herramientas y recursos que los auxilie a la hora de redactar informes, como así también de nociones mínimas sobre cómo llevar a cabo una presentación efectiva, que les servirá de apoyo para las exposiciones orales a las que se enfrenten, tanto en ámbitos académicos como profesionales.

Dentro de las alternativas que se cree pueden mejorar las condiciones del dictado del Taller, está el diálogo ininterrumpido con los docentes que dictan las asignaturas del 1er. año de la carrera. Esta propuesta ayudaría a consolidar un trabajo interdisciplinario entre ambos espacios, donde se podría aplicar de una manera más efectiva los conocimientos adquiridos en los primeros años para luego integrarlos en la asignatura de Taller I. La vinculación entre cátedras puede darse a través del uso de la misma metodología de enseñanza, brindando a los alumnos la posibilidad de aplicar los conocimientos a través de la resolución de casos prácticos desde el primer año de la carrera. Esto beneficiaría a los estudiantes ya que tendrían un primer acercamiento a la metodología y les permitiría afianzar sus conocimientos una vez que se encuentren cursando el Taller I.

Este diálogo también debería darse con las materias de segundo año que los alumnos se encuentran cursando quizás en simultáneo con el “Taller de Práctica Integradora I”. Esto favorece la aplicación y relación de contenidos que los estudiantes están adquiriendo al mismo tiempo que van

cursando el Taller. Por ejemplo: se puede plantear la posibilidad de realizar actividades en conjunto entre las materias de segundo año de la carrera de Contador.

También dentro del acercamiento a la profesión, el uso de herramientas TICs es imprescindible para un buen desarrollo de la misma. Como parte del dictado del Taller, desde sus inicios, se fomenta el uso de herramientas como, por ejemplo, Microsoft Office, softwares contables, búsquedas en Internet, etc. Al realizarse la propuesta en forma virtual, ineludiblemente hubo que adaptar las formas de dictado y de cursado. Sin embargo, ya con presencialidad plena los estudiantes siguen utilizando todas las herramientas que se mencionan anteriormente, y se evaluó la posibilidad de incorporar mayor contenido relacionado con herramientas informáticas y tecnológicas, para que, al momento de ejercer la profesión, no se les dificulte y puedan sobrellevarlo sin problemas.

El abordaje de los casos que se llevan a cabo como parte del Taller se basa en la organización y su entorno, es por eso que otra de las propuestas superadoras es producir el acercamiento de los estudiantes a diferentes tipos de organizaciones en las que pueden desarrollar su actividad profesional. Desde el emprendedurismo, asesorando y colaborando con emprendedores de la zona o con emprendimientos propios y familiares, hasta las empresas multinacionales que se encuentran radicadas en el país, el ámbito laboral en que se puede desarrollar un Contador Público es amplio. Abrir la mirada de los ámbitos en los cuales se pueden desempeñar, ya sea público o privado, con o sin fin de lucro, es abrirles las puertas de los diferentes ambientes donde van a poder desempeñarse, y darles desde los inicios de la carrera una aproximación a la vida profesional.

A partir de esto surge la propuesta de trabajar en conjunto con las diferentes áreas de gestión de la facultad para poder coordinar charlas brindadas por emprendedores, realizar visitas a diferentes empresas que se encuentran radicadas en la zona, la posibilidad de realizar actividades dentro la facultad, dictadas por diferentes actores económicos, entre otras actividades que permitirán al estudiante tener un acercamiento palpable con el medio en el cual se va a desarrollar.

El Taller I tiene como eje principal el acercamiento de los alumnos al ámbito profesional. Esto último debe ser llevado a cabo considerando las características del estudiante con el que se trabaja: alumno recién iniciado en la carrera con, al menos, las materias de 1er año aprobadas. Es por esto que una estrategia efectiva para lograr esa aproximación al rol profesional del Contador Público es también, a través de la generación de vínculos con profesionales que se encuentren desempeñando tareas de la profesión. Para ello, se hará especial énfasis en contactar profesionales que estén ocupando distintos puestos de trabajo y/o que se encuentren trabajando en distintas industrias. Esto permitirá que los estudiantes puedan conocer los distintos ámbitos en donde puede desempeñarse un Contador Público desde los inicios de su carrera universitaria, logrando no sólo el acercamiento profesional, sino que además se podrá incluso ampliar la percepción que tenga el estudiante sobre la profesión.

Consideraciones finales

Al analizar los comienzos del dictado del Taller de Práctica Integradora I desde una virtualidad plena, podemos decir que se cumplieron ampliamente las expectativas para las cuales la asignatura fue creada. A su vez se considera que se logró la integración de los contenidos ya aprendidos y su praxis en casos similares a la realidad que permiten el acercamiento a la realidad profesional.

Al comparar con otras Universidades Nacionales de la región, que dictan la carrera de Contador Público podemos apreciar que la propuesta del “Taller de Práctica integradora I” dentro de la FCE-UNL es sumamente innovadora y, mediante la praxis logra cumplimentar con la intensidad de

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

formación práctica exigida para que la carrera sea acreditada por CONEAU dado que su ejercicio es considerado de interés público a nivel nacional.

En este sentido, observamos que la oferta de FCE -UNL es la única que de manera temprana en el trayecto de la carrera busca de forma interdisciplinar e integrada abordar aspectos relacionados con la profesión. Es importante de destacar, ya que permite que el estudiante vaya forjando desde su comienzo el perfil profesional que desea obtener y descubra diferentes herramientas para su desarrollo, a la vez de que aporta una mejora en la integración curricular y en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Asimismo, el obtener un análisis favorable de lo practicado hasta aquí por parte de los estudiantes, creemos que se debe redoblar la apuesta y seguir indagando en la posibilidad de seguir mejorando, mediante la implementación y aplicación de diferentes herramientas y metodologías, trabajando articuladamente con otras disciplinas y con la gestión de la universidad.

Retomando a Camilloni (2013), se considera que es de destacar que en el Taller I los estudiantes son agentes activos de su propio aprendizaje y construyen día a día el conocimiento a través de la praxis:

La formación profesional sólo pueda lograrse en un medio donde la ciencia sea un acto vivo y los estudiantes se relacionen con el conocimiento como producto de una construcción en la que pueden participar, asistir a su nacimiento, a su mutación e, incluso, a su reemplazo por nuevos hallazgos (pp. 114)

Anexo I

En el presente Anexo, se presentan imágenes del trabajo realizado en la virtualidad, así como en la vuelta a la presencialidad plena, donde consta el trabajo en equipo de los estudiantes, la visita a empresas y charlas realizadas por empresas en nuestra casa de estudios.



Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación



Referencias bibliográficas

Aprendizaje Basado en Problemas. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008.

- Aprendizaje Basado en Problemas. Técnicas Didácticas. Dirección de Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Monterrey, México.
- Baraldi, V., Bernik, J. y Luna, V. (2019) “Hacia la búsqueda de un trabajo interdisciplinario. Notas a propósito de un proyecto de extensión”. Ponencia presentada en *Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la Universidad y la Educación Superior*. Universidad Nacional de Rosario. (p. 330-335)
- Bunge, M. (2008) “Filosofía y Sociedad”. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Camilloni, A (2013) *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario* en AAVV. Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. (2013) *De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas*. Stubrin, A y Diaz, N (compiladores) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (99-114). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Canale, S.; Azerrad, M. R.; Dillon, L. y Bonino, G. (2018) *Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): avances sobres ensayos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2017)*. Jornadas Internacionales de Prácticas Profesionales en Ciencias Económicas.
- Canale, S.; Finos, W.; Bergese, M. y Perotti, H. (2019) *Los talleres integradores como respuesta a los desafíos de la práctica profesional*. Jornadas Internacionales de Prácticas Profesionales en Ciencias Económicas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México, DF.: Paidós.
- Gerstein, M.; Winter, E. y Hertz, S. (2016). Teaching Accounting Ethics: A Problem-Based Learning Approach. *Journal of Accounting, Ethics and Public Policy*, Vol. 17 (1).
- Hansen, J. (2006) Using problem based learning in accounting. *Journal of Education for business*. Vol 81 (4), 221-224.

Documentos consultados

- Facultad de Ciencias Económicas. Resolución C.D. N°1113/19. Programa de la asignatura Taller de práctica integradora I.
- Ministerio de Educación de la Nación. Res N°1723.
- Ministerio de educación de la Nación. Resolución N°3400.
- Universidad Nacional del Litoral. Resolución C.S. N°502/2018. Aprobación del nuevo plan de estudios para la carrera de Contador Público.

Taller de Integración Universitaria (TIU) para la transición universitaria: una experiencia de diseño curricular

Adriana Argumedo de Lara¹, Abraham Daniel Hernández Fabián² y María Fernanda Segovia Chávez³

Resumen

En el marco del diseño de los planes de estudio de licenciatura Manresa (denominación dada a los planes de estudio de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, cuyo diseño inició en 2018 y entraron en operación en Otoño 2021), se planteó la creación de una asignatura institucional para apoyar a la transición y adaptación del estudiantado de nuevo ingreso, al nivel superior, que lo dotara de herramientas académicas y personales útiles para su trayectoria académica, así como para la construcción de una identidad universitaria, a partir del conocimiento del ideario, la filosofía

1 Maestra en Ciencias de la Educación Familiar. Coordinadora del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) adscrito a la Dirección de Innovación Educativa (DIE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Email: adriana.argumedo@ibero.mx

2 Licenciado en Pedagogía. Académico de tiempo completo del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) adscrito a la Dirección de Innovación Educativa (DIE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Email: abraham.hernandez@ibero.mx

3 Maestra en Pedagogía. Académica de tiempo completo del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) adscrito a la Dirección de Innovación Educativa (DIE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Email: maria.segovia@ibero.mx

educativa y la misión de la universidad. El diseño del programa de estudios denominado Taller de Integración Universitaria (TIU) estuvo a cargo de una comisión coordinada por el Programa de Desarrollo Curricular (PDC), en ese momento, adscrito a la Vicerrectoría Académica. La metodología propuesta, que implica actividades de investigación documental, análisis e intervención, expresa el diseño curricular en los distintos niveles de concreción curricular y pone de manifiesto el trabajo colaborativo, las tensiones académicas y curriculares y el diálogo, presentes en este tipo de procesos para la configuración de esta asignatura. Este trabajo requirió el encuentro y la participación de personas expertas en áreas y temas como: la importancia del primer año universitario, la filosofía educativa de la IBERO, estrategias y técnicas de aprendizaje, legislación universitaria, entre otras. Además, recupera el proceso de acompañamiento curricular en la construcción del TIU, resultado del trabajo interdisciplinar, colaborativo y de la participación de diferentes instancias de la universidad en este proceso curricular.

Palabras clave: Diseño de programas - Programas de estudio - Diseño curricular - Transición de estudiantes - Educación Superior.

Abstract

Within the framework of the design of the Manresa undergraduate study plans (denomination given to the study plans of the Universidad Iberoamericana Ciudad de México, whose design began in 2018 and came into operation in Autumn 2021), the creation of a Institutional subject to support the transition and adaptation of newly admitted students to the higher level, which will provide them with useful academic and personal tools for their academic career, as well as for the construction of a university identity, based on knowledge of the ideology, The educational philosophy and mission of the university. The design of the study program called the University Integration Workshop (TIU) was in charge of a commission coordinated by the Programa de Desarrollo Curricular (PDC), at that time, attached to the Vicerrectoría Académica. The proposed methodology, which involves documentary research, analysis and intervention activities, expresses the curricular design at the different levels of curricular specification and highlights collaborative work, academic and curricular tensions and dialogue, presents in this type of process to configuration of this subject. This work required the meeting and participation of experts in areas and topics such as: the importance of the first university year, IBERO's educational philosophy, learning strategies and techniques, university legislation, among others. In addition, it recovers the process of curricular support in the construction of the TIU, the result of interdisciplinary, collaborative work and the participation of different instances of the university in this curricular process.

Keywords: Program design - Study programs - Curricular design - Student transition - Higher education.

La importancia del Taller de Integración Universitaria (TIU): la transición al primer año universitario

Los estudios realizados por Marisol Silva (2015) dan cuenta de la importancia del primer año universitario, identificando este ciclo como una fase crítica que influye en la trayectoria escolar del estu-

diantado en diversos momentos o situaciones como es el proceso de incorporación a la universidad; en la transición entre niveles escolares y en la toma de decisiones de corte vocacional.

En la incorporación a la universidad se identifican tres momentos que vive el estudiantado en este proceso: el extrañamiento, el aprendizaje y la afiliación. El extrañamiento se da porque las y los jóvenes no sólo cambian de <<escuela>> como un lugar físico, sino que se enfrentan a tener que realizar cambios en sus hábitos personales, sociales y académicos debido a que el nuevo nivel de estudios exige otro tipo de compromisos académicos, se encuentran con nuevas personas, se enfrentan a otros ritmos de trabajo, entre otras cosas. Por otra parte, se adaptan a la dinámica y al ambiente institucional, se reconocen por medio de los gustos, hábitos o intereses con sus pares e identifican herramientas de estudio para solventar las nuevas exigencias académicas. La convivencia y la asistencia a la universidad poco a poco van generando una afiliación o identidad institucional.

Si se toma en cuenta que la edad típica para cursar los estudios universitarios es entre los 18 y 22 años, es preciso considerar que el alumnado de nuevo ingreso está en una etapa de transición entre la adolescencia y la juventud, por lo que para algunas de estas personas, puede resultar difícil o de desconcierto enfrentarse a una situación nueva y de tanta importancia en sus vidas. En esta etapa de transición, suele haber dificultades con los ritmos y requerimientos escolares, lo que puede llegar a desencadenar un débil compromiso institucional, abandono escolar o bien dudas en las decisiones vocacionales previamente tomadas. Silva (2015), advierte que esta etapa comienza desde el interés que tienen los jóvenes en cursar sus estudios superiores en la universidad y concluye hasta finalizar el segundo semestre.

Para que el primer año universitario sea significativo en la trayectoria escolar de las y los jóvenes, es preciso que los esfuerzos se concentren en el fortalecimiento de la formación disciplinar, así como en el desarrollo de competencias básicas o genéricas para sus estudios, sin olvidar las características y condiciones personales, sociales y familiares.

El diseño curricular y el acompañamiento en el desarrollo del TIU

La coordinación general para la definición y creación de esta asignatura estuvo a cargo del PDC, en particular, trabajaron tres personas en las tareas de coordinación, seguimiento, obtención y sistematización de los productos de trabajo.

A partir de la coordinación, se integró una comisión con participantes de diversas áreas de la Universidad que contaran con conocimiento sobre los tópicos definidos previamente para la asignatura, o bien, que estuvieran vinculadas con la atención o los servicios para la comunidad estudiantil. Las áreas que participaron fueron: Área de Reflexión Universitaria, Coordinación de la asignatura Introducción a la Vida Universitaria del Departamento de Estudios Empresariales, Biblioteca Xavier Clavigero, Centro de Atención Estudiantil Universitaria, Coordinación de Identidad y Misión, Dirección de Formación Ignaciana, Dirección de Investigación, Dirección de Desarrollo y Acompañamiento Educativo, Procuraduría de Derechos Universitarios y el Programa de Desarrollo Curricular.

En este proceso, el PDC como acompañante y guía para el desarrollo curricular de esta asignatura institucional, se enfrentó a la diversidad de intereses y expectativas por parte de las personas e instancias participantes, las cuales intentaban incorporar la agenda del área a la que pertenecen o repetir los contenidos de asignaturas elaboradas con otros fines. De modo que en la construcción del programa de estudios de esta asignatura se buscó mediar, equilibrar y justificar la incorporación

de los temas relevantes para la IBERO, en el proyecto de los planes de estudio Manresa para licenciatura.

Si bien, en un primer momento, la comisión contaba con más de 10 personas, se puede hablar de distintas etapas y equipos de trabajo que se fueron particularizando, de acuerdo con la línea institucional y las necesidades en cada fase del diseño curricular. En los trabajos de concreción del TIU se reconocen dos tipos de coordinaciones: la que estuvo a cargo del PDC (con respecto al diseño curricular), y la coordinación institucional de TIU (establecida en la segunda fase de trabajo, pensada en la gestión y operación curricular).

En la actualidad, el trabajo de gestión del TIU está a cargo de la coordinación institucional, con apoyo del PDC, en cuanto a los niveles de concreción curricular se refiere (Gimeno, 1988).

Metodología de trabajo

Inicialmente, el trabajo de la comisión de TIU, implicó la organización de sesiones de trabajo de dos horas, cada dos semanas, para establecer acuerdos y construir específicamente el programa de estudios de la asignatura.

En total se realizaron 10 sesiones durante el semestre Otoño 2019, en torno a la construcción del Taller de Integración Universitaria (TIU). Posteriormente, en los semestres Primavera y Otoño 2020, se continuó con el desarrollo de la planeación didáctica. A continuación, se sintetiza el proceso en las siguientes fases.

Tabla 1. Fases del diseño curricular del TIU

FASES DE DISEÑO CURRICULAR	ACTIVIDADES	PRODUCTOS
Encuadre metodológico	Coordinación del diseño curricular Definición de la coordinación Organización de la comisión	
Diseño curricular (PDC)	Fundamentación de la propuesta: Revisión de la literatura Análisis comparativo de propuestas similares Denominación de la asignatura: nombre, tipo, horas y créditos)	-Fundamentación de la asignatura Caracterización de la asignatura (tipo y nombre)
Nivel de concreción curricular macro (PDC, Coordinación del TIU)	Diseño del programa de estudios Definición del nombre de la asignatura Definición de fines de aprendizaje Definición del contenido temático Establecimiento de las actividades de aprendizaje (bajo conducción académica e independientes) -Establecimiento de los criterios de evaluación	-Programa de estudios (En congruencia con el Acuerdo 17/11/17 de la SEP)

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

FASES DE DISEÑO CURRICULAR	ACTIVIDADES	PRODUCTOS
Nivel de concreción meso (PDC, Coordinación del TIU)	Diseño de la planeación didáctica Propuesta de sesiones por tema Propuesta de actividades, recursos Propuesta de metodologías, estrategias y técnicas Propuesta de evaluación	-Planeación didáctica (Para el desarrollo de manual para el profesorado) -Bases para el desarrollo de la Guía de Estudio Modelo (Instrumento interno de la IBERO)
Nivel de concreción micro*	Pendiente	
Consideraciones operativas – Gestión de la asignatura (Coordinación del TIU)	Selección de profesorado Construcción de manuales para el profesorado Organización de horarios Proceso de formación para los profesores del TIU	
Fuente: Elaboración del Programa de Desarrollo Curricular (PDC).		

Recapitulación del diseño curricular

Como una de las primeras actividades en el diseño de la asignatura se realizó el análisis de la oferta educativa que mostrara ejemplos de asignaturas o cursos en distintas Instituciones de Educación Superior (IES) sobre la importancia del primer año universitario o de <<introducción a la vida universitaria>> como una estrategia para facilitar al estudiantado su incorporación, familiarizar a la organización y funcionamiento de la institución y dotarlo de conocimientos y herramientas que le ayuden a lo largo de su formación universitaria. Lo anterior como un punto de partida e inspiración para la construcción de un programa de estudios con el sello IBERO.

Para el análisis de la oferta educativa, el PDC estableció siete elementos para la construcción de un cuadro comparativo entre 10 IES nacionales e internacionales de América Latina. Los elementos considerados fueron: nombre del curso o taller, momento o ciclo en el que se imparte y duración, valor curricular, modalidad, instancia que lo coordina, características representativas y contenidos generales.

Se debe enfatizar que en algunos elementos no se cuenta con la información, debido a que el PDC se enfrentó al hermetismo de algunas instituciones para obtener datos sobre su operación o de los contenidos que son impartidos.

Entre los resultados del análisis se encontraron que la mayoría de las IES incluyen en el nombre de sus cursos, talleres o programas el término <<vida universitaria>> o <<ser universitario>>, por lo que se puede inferir la preocupación de éstas por incorporar a sus estudiantes a este nivel educativo, así como a su filosofía institucional.

Cabe mencionar que, adicional al análisis anterior, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos de la revisión de la oferta educativa frente a la asignatura de Introducción a la Vida Universitaria (IVU) del Departamento de Estudios Empresariales de la IBERO de la cual ya se tiene experiencia, con base en su libro de apoyo Introducción a tu vida universitaria (Mansur, Sosa, Rivera, y Ravelo, 2019). Constantemente se hacía referencia a esta asignatura para recuperar de

ella elementos, sin embargo, las expectativas sobre la nueva propuesta se orientaron hacia intereses generales, considerando que se trataría de una asignatura común para la totalidad de estudiantes de nuevo ingreso.

A partir de las consideraciones anteriores, fue necesario acordar por la comisión el nombre de la asignatura, lo cual implicó definir el carácter de la asignatura, de acuerdo con las necesidades y expectativas a ofrecer al estudiantado, por lo que en primer término se decidió considerarlo un taller. En este orden de ideas, se plantearon 10 posibles propuestas que reflejaran los fines que se perseguían, para su denominación.

La comisión acordó que el nombre no refiriera a asignaturas ya existentes para generar una identidad con la misma, en el marco de los planes de estudio Manresa; que fuera atractivo para el estudiantado; que respondiera tanto a sus fines de aprendizaje como a su metodología didáctica y que fuera incluyente, por lo que se decidió emplear el nombre de: Taller de Integración Universitaria (TIU), mismo que fue aceptado y aprobado por el Consejo Académico de la universidad.

Con respecto a la fase de Diseño, en el nivel de concreción macro, y a partir del análisis de la tendencia de la oferta educativa, así como de la experiencia previa de la institución, de los elementos de trascendencia señalados por Silva (2015) en el primer año universitario, se formularon las siguientes líneas principales de aprendizaje:

- Desarrollo y aplicación de habilidades personales, sociales y académicos que respondan a la exigencia académica del nivel educativo, al mismo tiempo que se fortalece la autonomía y responsabilidad del estudiantado.
- Reconocimiento de los apoyos y servicios académicos y personales para la comunidad estudiantil de la Universidad.
- Proyección de una vida universitaria, de acuerdo con sus intereses personales y académicos.
- Generación de un sentido de pertenencia con la Universidad Iberoamericana, tomando como base el interés de la promoción de la justicia social y el cuidado de la Casa Común.

A partir de dichas líneas, se definieron tres grandes temas:

- Ser estudiante IBERO, conformado por aspectos normativos sobre derechos y obligaciones de ser estudiante, los diferentes servicios que ofrece la universidad, tanto en los aspectos personales y académicos, qué significa ser estudiante universitario y sobre todo qué es ser un estudiante IBERO.
- Filosofía y modelo educativo de la IBERO, en el que se retoma la importancia que tiene para la institución el compromiso social, a través de su filosofía y modelo educativo, y las cuestiones encaminadas al cuidado de la persona, la relación con los demás y con la Casa Común.
- Mi vida universitaria, pone énfasis en dotar a la comunidad estudiantil de herramientas orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo, la definición de una trayectoria universitaria y profesional que esté acorde a sus posibilidades e intereses personales y profesionales, al mismo tiempo que se le presentan todas las opciones que existen dentro de la IBERO para acompañar su trayectoria escolar.

La definición de los fines de aprendizaje y los temas principales implicó la participación y el consenso entre los participantes de la comisión, con el acompañamiento y mediación del PDC. Estos elementos del programa de estudios permitieron el establecimiento de las actividades de aprendiza-

je, así como de los criterios de evaluación, que en su conjunto se expresan como parte del proyecto de los planes de estudio Manresa.

Si bien, en el programa de estudios del TIU se hace una descripción general de lo que se desarrollará, en la comisión se comenzó con la definición y la claridad de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales de cada uno de los temas y subtemas, así como de las estrategias y técnicas de aprendizaje y sus criterios de evaluación, esta etapa corresponde al nivel de concreción meso, en el que hay una profundización de los aspectos generales para dar sentido a los profesores que impartirán la asignatura.

Esta fase del diseño, la planeación didáctica, implica un proceso creativo e intelectual que busca mediar las decisiones e intenciones de diversas áreas de la universidad en la traducción de los aspectos didácticos que orienten al profesorado para su trabajo en el aula. El producto de esta fase fue la planeación del semestre, sesión por sesión. Lo cual sirve como base para la elaboración de un material (manual) que apoye el proceso de formación del profesorado que impartirá la asignatura, así como el desarrollo de la Guía de Estudio Modelo (GEM), que al interior de la IBERO, funciona como puente entre las consideraciones generales y los aspectos para la operación de la asignatura. En el tercer nivel de concreción, se propicia la programación por parte del profesorado, sin embargo, se trata de un proceso posterior al que no se ha llegado en la institución.

En este sentido, es necesario hacer hincapié en que la IBERO, expresa los tres niveles de concreción curricular en distintos instrumentos para los cuales dedica asesoría y acompañamiento, tanto a las coordinaciones, como academias o al profesorado que lo solicite.

Los retos del diseño curricular del TIU: algunas reflexiones

Como puede apreciarse en la recuperación de la experiencia de diseño curricular del programa de estudios que corresponde al TIU, es indiscutible la implicación de diversos agentes y áreas en la concreción de esta propuesta. En este sentido, también pueden mencionarse actividades como la investigación documental, la revisión de literatura, el análisis de oferta, la coordinación, el acompañamiento, la asesoría y la intervención como elementos para diseño curricular.

Durante los trabajos de esta comisión se identificaron varios retos en la construcción de la asignatura, con respecto a sus intenciones, su pertinencia y su objetivo en los planes de estudio de licenciatura Manresa. Uno a destacar es que la integración a la universidad implica un proceso longitudinal y transversal que parte en el momento en que las y los jóvenes se interesan por realizar sus estudios universitarios en la institución y concluye hasta finalizar su formación. Por lo tanto, la asignatura debería incluir aspectos no sólo formativos (no remediales), sino identitarios.

Para la atención integral al estudiantado, la asignatura debe considerar las características personales y sociales, así como la filosofía educativa, la legislación y los requerimientos académicos de la institución. Dotar de herramientas para su trayectoria escolar y presentar los servicios universitarios y las opciones curriculares y extra curriculares que le brinden al estudiante un acompañamiento y apoyo tanto en las cuestiones académicas como en las personales.

Otro de los retos tiene que ver con el perfil y rol del docente debido a que no es una asignatura propiamente disciplinar, pero tampoco una de orientación educativa o tutoría. Lo que sin lugar a duda, traerá consigo la reflexión sobre las características formativas, personales e institucionales de estos profesionales para el desarrollo de esta asignatura con respecto al abordaje de los temas principales, sobre la función del profesorado como enlace entre el estudiantado y las coordinaciones, los servicios y los programas de la IBERO.

La definición de la asignatura estuvo orientada por la reflexión sobre sus objetivos y la importancia del ámbito de su impartición tanto en el espacio áulico, como en el universitario. En este sentido, otro reto tiene que ver con la adaptación de la planeación, debido al contexto de pandemia por COVID-19.

En otro orden de ideas, los retos de esta asignatura tienen que ver con aspectos operativos, por ejemplo, la discusión sobre si los grupos de estudiantes deberían estar conformados por disciplina-profesión o bien, de manera integrada o diversa. La comisión de trabajo resolvió mantener esta última con el fin de establecer diálogos entre estudiantes de diversas profesiones, intereses y características particulares, así como la puesta en común de elementos nodales como lo son las estrategias para la vida universitaria, la legislación, así como el desarrollo de una identidad IBERO. Finalmente, para el nivel de concreción micro se considera que la coordinación de TIU tendrá que:

- Articular y vincular a las diversas instancias, programas, coordinaciones y servicios para la unión de voluntades y contrarrestar las resistencias
- Diseñar estrategias para su operación
- Diseñar estrategias para la formación docente, lo cual implica la integración de un equipo docente comprometido e identificado con filosofía educativa de la IBERO
- Integrar una red o comité que dé seguimiento y realice los ajustes necesarios en función de los resultados de la implementación.

Referencias bibliográficas

- Gimeno, S. (1988), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Mansur, R., Sosa, M., Rivera, A., y Ravelo, X. (Coords.) (2019). *Introducción a tu vida universitaria*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana.

Construir aprendizajes en asignaturas ajenas al campo disciplinar de una carrera integrando práctica y teoría

María Marta Balboa¹

Resumen

La propuesta innovadora se sitúa en la asignatura Introducción a la Psicología (1° año) de las carreras Comunicador Social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-.

El proyecto se consolida como una respuesta a la problemática de la deserción temprana. Propone la implementación de un dispositivo pedagógico que facilita la apropiación del conocimiento en psicología a través de la ejecución de tareas clásicas del comunicador social para organizaciones de la sociedad civil locales y la radio FM 97.7 UNRC.

Seleccionamos la externalización del pensamiento y la perspectiva narrativa como organizadores de la situación de aprendizaje desde los aportes de la psicología cultural de Jerome Bruner (1999).

Los métodos didácticos (Davini, 2008) implementados son: a) aprendizaje basado en problemas, b) seminarios de lectura y debates y, c) transmisión significativa y el desarrollo conceptual.

¹ Mg. María Marta Balboa, Jefe de Trabajos Prácticos exclusiva en Comunicación Institucional e Introducción a la Psicología, Universidad Nacional de Río Cuarto. Adjunta simple en Diseño Social y Comunicación Estratégica I, Universidad Nacional de Villa Mercedes, mariamartabalboa@gmail.com

El dispositivo contempla procesos mentales complejos y retadores porque necesitan previamente conocer, describir y explicar dos campos de conocimientos: la comunicación social y los contenidos de psicología. Estos campos deben establecer puentes con acento en la función cognitiva de la integración. Posteriormente, lo planificado se diseña, se produce y se entrega a las organizaciones y a la radio. La congruencia entre práctica y teoría posibilita una (re)apropiación y ampliación de esquemas de razonamiento de lxs estudiantes.

El proyecto registra una valoración positiva por parte de las organizaciones que recibieron a lxs estudiantes que participaron de la experiencia.

Palabras claves: Deserción - Diseño didáctico - Juventud(es) – Innovación.

Abstract:

The innovative proposal is located in the core undergraduate course Introduction to Psychology, from the first year of Social Communicator and Communication Sciences Bachelor of the Department of Communication Sciences of the Faculty of Human Sciences, at the National University of Rio Cuarto (Argentina).

The project addresses the issue of the early desertion on the course. It proposes the implementation a pedagogical strategy to facilitate psychology knowledge appropriation through the execution of classic tasks of the social communicator for local civil society organizations and the FM 97.7 UNRC radio.

We select the externalization of thought and the narrative perspective as organizers of the learning situation from the contributions of Jerome Bruner's cultural psychology (1999).

We select the following teaching methods illustrated by Davini (2008): a) Based on problem-based learning, b) reading seminars and debates and, c) significant transmission and conceptual development.

The strategy involves complex and challenging mental processes that require a deep understanding of 2 key fields: social communication and the psychology content. Then, these fields must establish bridges, where the predominant cognitive function is integration. Subsequently, what is planned is designed, produced and delivered to the organizations and the radio. The congruence between practice and theory enables a (re) appropriation and expansion of students' reasoning schemes.

Finally, the project registers a positive assessment by the organizations that received the students and the students who participated in the experience.

Keywords: Desertion - Didactic design - Youth(s) - Innovation

Consideraciones iniciales

La propuesta innovadora se desarrolla en la asignatura *Introducción a la Psicología* de las carreras de Comunicador Social² y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación³ radicadas en el Depar-

2 Carrera de grado con una duración estimada de cuatro años. Consta de 31 materias y una práctica profesional de 200 horas. Posee dos orientaciones: una en medios de comunicación, y otra en comunicación institucional y desarrollo.

3 Carrera de grado con una duración estimada de cinco años. Está compuesta por 34 materias -entre las cuales se

tamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas⁴ de la Universidad Nacional de Río Cuarto.⁵

El proyecto se consolida como una posible respuesta a la problemática de la *deserción temprana* que tienen las carreras mencionadas. Éstas y otras problemáticas de la educación superior, afectan el acceso a la educación como un bien público, colectivo, estratégico y social, y como un derecho humano y universal favorecedor de la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas (CRES, 2018).

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, nos proponemos como *objetivo* diseñar un dispositivo pedagógico que promueva la *apropiación del conocimiento* del campo de las *ciencias psicológicas* a través de la ejecución de tareas propias del *ejercicio profesional* de la comunicación social para organizaciones de la *sociedad civil y medios de comunicación universitarios*.

Presentación de la situación problema

El proyecto se consolida como una posible respuesta a la problemática de la *deserción temprana* que tiene la asignatura. Algunos de sus descriptores son: a) 50% de lxs estudiantes abandona la asignatura al comenzar el 2° cuatrimestre; b) más del 60% desaprueba el primer parcial; c) 30% se retira del aula antes de finalizar el encuentro; d) 80% no puede relacionar la comunicación con la psicología y, e) hay un incremento sostenido de las inasistencias en tanto avanza el cuatrimestre.

Entre las causas de la deserción temprana, Lecumberry, y otros (2004) observan en lxs estudiantes dificultades para relacionar: a) los contenidos de la educación formal con la realidad de formación profesional y/o la cotidiana; b) los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. Por otro lado, hay una dificultad en comprender y apropiarse de los modos de construir conocimiento que tienen las disciplinas y campos científicos. La inabarcabilidad del saber y algunas de sus características (Monereo, y Pozo, 2004) dificultan la tarea del trabajo con el conocimiento. El conocimiento actual es altamente especializado, atomizado y se vuelve obsoleto rápidamente. Recuperando a Morin (en Monereo y Pozo, 2004) la producción de conocimiento en las universidades no sigue las características del modo en que emergen los problemas “tan poliédricos y cargados de incertidumbre” (p. 8).

incluyen 4 seminarios- y un trabajo final de tesis. Posee un tronco común con la carrera de Comunicador Social y las orientaciones en medios de comunicación y comunicación institucional.

4 La Facultad de Ciencias Humanas concentra el 52, 5% de las carreras de pregrado y grado y similar proporción de estudiantes de estos niveles respecto del total de la universidad. (Informe Autoevaluación Institucional, 2019). Tiene 12 departamentos que gestionan las veintiocho carreras según sus afinidades epistemológicas: Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Educación Física, Educación Inicial, Escuela de Enfermería, Filosofía, Geografía, Historia, Trabajo Social, Letras y Lenguas. Administran recursos económicos, seleccionan docentes y coordinan las actividades curriculares. Los directores y vicedirectores departamentales, elegidos por votación directa, designan, con aval del Consejo Directivo, a un secretario de asuntos académicos, a un secretario administrativo y a la Comisión Curricular. Esta última está conformada por un coordinador de carrera y cuatro docentes, cuatro estudiantes y cuatro graduados.

5 La Universidad tiene 51 años de existencia. Cuenta con 1.854 docentes, 16.356 estudiantes de grado y 1.417 de posgrado, (con un ingreso medio anual de 4.500 estudiantes) y 583 no docentes (Síntesis institucional, 2018). Además, alrededor de 3.300 personas participan en el Programa de Educación de Adultos Mayores (PEAM) y más de 1.000 inscriptos en el Programa de Universidad Barrial (UTI, Síntesis institucional, 2017). Está organizada en 5 Facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas, Ingeniería. Se dictan, en el mismo campus, 58 carreras de pre grado y grado y 40 carreras de cuarto nivel (Doctorados, Maestrías y Especializaciones). El gobierno de las facultades se encuentra a cargo de los Consejos Directivos (integrados por representantes de los cuatro claustros) y los/las Decanos/ as y Vice Decano/as en articulación con las estructuras de las diferentes Secretarías.

Finalmente, la comunicación social como campo o como disciplina práctica, implica el diálogo y la multiplicidad de tradiciones y la convergencia de disciplinas teóricas en constante relación y también tensión. Implica un campo como una compleja comunidad de autores, con un conjunto heterogéneo de preocupaciones, instrumentos, resultados y usos del conocimiento. Las fuentes del campo de la comunicación recorren desde las humanidades (filosofía, historia, artes), las ciencias sociales (psicología, lingüística, geografía, sociología, economía); hasta los oficios (periodismo, publicidad, relaciones públicas, audiovisuales). En definitiva, la constitución o configuración del campo es abierta, diversa, dinámica y siempre precaria.

Antecedentes

El Departamento de Ciencias de la Comunicación implementó el proyecto “*Integración de cátedras en la transición curricular: Los trabajos prácticos articuladores (TPA)*” ejecutado en el marco de la Convocatoria Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de grado –PIIMEG– 2017/2018 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La innovación abordó el problema de la integración de contenidos de diferentes materias, y su articulación con la práctica. La evidencia de esta problemática en los últimos años derivó en la propuesta de incorporación, como espacios curriculares en los nuevos planes de estudio de las carreras de comunicación, de talleres de análisis, integración y práctica en cada año de cursado.

La actividad involucró a los equipos de cátedra de las asignaturas del primer año en el diseño colaborativo e implementación de los TPA en los cuales los estudiantes, a partir de sus experiencias comunicacionales, fueron integrando contenidos de diversas asignaturas, comprendiendo la vinculación de los mismos con la práctica profesional y considerando su potencialidad para el análisis e intervención en la realidad social.

Por otro lado, en el espacio de la asignatura Introducción a la Psicología, se realizó una prueba piloto de esta propuesta de innovación en el transcurso del 2° cuatrimestre del año 2018. En este contexto, diseñamos dos dispositivos de evaluación en torno a las unidades: Psicología de la Gestalt y Psicología Social cuyos objetivos fueron la producción de contenido para redes sociales de organizaciones de la sociedad civil y la producción de piezas de comunicación radiofónica para FM 97.7 Radio Universidad Río Cuarto con motivo del aniversario de la ciudad. La tarea fue grupal, conectó a los estudiantes con tareas propias de campo profesional, revitalizó la dimensión de la extensión universitaria y se transformó en un puente para *experimentar en sus cuerpos*: ¿para qué sirve saber contenidos del campo de las ciencias psicológicas en el ejercicio profesional? Y de este modo, incrementar y optimizar su capacidad de construcción de conocimiento. Esta actividad se continúa realizando en alguna unidad del programa de la asignatura desde ese año hasta la actualidad.

Desde otro punto de vista, la docente a cargo, se desempeña en actividades de vinculación entre estudiantes y organizaciones del medio a través del proyecto de prácticas sociocomunitarias⁶ y de extensión⁷. Estas experiencias generan un entrenamiento en actividades que conectan al estudiante con las demandas comunicacionales de la comunidad local.

6 “Laboratorio comunicacional para el fortalecimiento de cooperativas de trabajo y de consumo”. Convocatoria: 2018-2019 Prácticas sociocomunitarias (PSC). UNRC. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Secretaría de Extensión y Desarrollo. Secretaría Académica. Resp.: Lic. Paulina Yañez.

7 “Romper el molde. Empezar en comunicación para organizaciones de la Economía Social y Solidaria” Convocatoria: Proyectos de Vinculación Social e Institucional 2019. FCH-UNRC. Resp.: Lic. Paulina Yañez. b) “A enredar(nos) para producir en la Economía Social y Solidaria. Estrategias de comunicación y marketing para EnRedar”. Convocatoria Proyectos de Extensión. 2017-2018 UNRC-Secretaría de Extensión. Directora: Mg. María Marta Balboa

Contexto de la práctica educativa en la que se propone la innovación

La asignatura Introducción a la Psicología es de carácter anual y cuenta aproximadamente con 100 estudiantes. La responsable de la misma tiene el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva. Junto a las asignaturas Introducción a la Sociología e Introducción a la Filosofía proponen aportes desde las ciencias sociales -trascendiendo la capacitación técnica- a la formación del egresado en comunicación social.

La cultura organizacional y disciplinar es una síntesis de *un* ethos universitario riocuartense combina el modelo alemán de Von Humboldt -cuyo eje es la producción de conocimiento- con el modelo universitario derivado de la nombrada “Reforma del 18” -donde el obrero y estudiante abogan por una universidad desligada del clero y la oligarquía y que actúe en consonancia a las demandas de la realidad latinoamericana-. La cultura de enseñanza hegemónica es tecnicista y positivista. El plan de estudio de ambas carreras tiende a separar la teoría y práctica (el primer año es teórico y recién en segundo y tercero aparecen las asignaturas en donde se hace, se produce “comunicación”).

Sobre lxs estudiantes

Lxs estudiantes son personas que tienen los siguientes desafíos en esta etapa de sus vidas: el ingreso a los estudios superiores⁸, la apropiación del oficio de estudiante universitario⁹ y el ingreso a una cultura disciplinar de la comunicación social. En términos de trayectorias educativas¹⁰, podemos observar que la mayoría ha tenido experiencias de participación en organizaciones de la sociedad civil; siendo la mayoría de ellas sostenida desde las instituciones educativas de nivel medio a las que asistieron¹¹. Observamos que el estudio genera mayores temores que la dimensión laboral. “Seguramente porque en ese ámbito, la responsabilidad por el desempeño está, otra vez más, individualizada”. (Dussel, Brito, y Núñez; 2007: Pp.159) Si los modos de pensar y hacer trabajan a partir de los modos de pensar y hacer de los hitos biográficos previos, este temor debe transferirse a la experiencia universitaria. Por otro lado, tienen una sensibilidad hacia la defensa de problemáticas relacionadas con: medioambiente, género, juventudes y pobreza¹². Se reconocen como pertenecientes a una condición juvenil¹³ (Reguillo, en Bracchi, 2016. p. 8).

8 El ingreso universitario se vivencia como una experiencia de pasaje (Coulon, 1995) con tres tiempos: alienación, aprendizaje y afiliación.

9 El oficio de estudiante, como categoría de análisis, lo definimos como los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario Bracchi, 2016. p. 8)

10 Trayectorias educativas: “Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. (...) considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras)”. (Bracchi, 2016. p. 07)

11 Caracterizamos de este modo, a partir de dos trabajos prácticos que concretamos en el año 2019 en la asignatura en la cual lxs estudiantes tenían que trabajar con una organización que ya conocieran de su etapa en el nivel secundario.

12 Podemos señalarlo a partir de experiencias de trabajo con estudiantes de nivel secundario de algunas escuelas de nivel medio de la ciudad y de la región en donde desarrollamos talleres para repensar la condición juvenil, en conexión con el oficio de investigar y con las propuestas laborales-formativas que devienen después de pasaje por la educación media.

13 (...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. (...) La condición juvenil refiere a posiciones. (...) No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers (...). No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle (...). (Reguillo Cruz, 2008) en (Bracchi, Pp. 07)

En las asignaturas de primer año, el estudiante transita entre un ir y venir entre distintas percepciones acerca de la educación: como reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante; como espacio de obligación y rutina; como transición a la vida adulta y adecuada como un ensayo personal fuera del núcleo social primario.

Por otro lado, frente a problemáticas como la deserción temprana, la cultura hegemónica universitaria adjudica el fracaso escolar a lo individual, desconociendo los entramados de juegos de capitales que favorecen esta mirada. Este fracaso focalizado en el estudiante es congruente con la “ideología carismática” (Bourdieu y Passeron, 2009). En ella, las desigualdades sociales son traducidas como disparidad de talentos individuales. El privilegio se convierte en mérito.

Propuesta de innovación

Nuestras recomendaciones —emergentes a partir de la práctica intuitiva docente y la lectura sistemática de aportes desde la didáctica y la innovación educativa— intentan sentar las bases para transformar nuestra práctica docente en una *buena práctica* —que nos permita no necesitar la *innovación* como estrategia de fortalecimiento educativo:

(...) aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa por parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad de la docente ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos. (Sanjurjo, 2011, p.73)

La cátedra docente de la asignatura Introducción a la Psicología parte de una concepción de la educación “como acceso a la cultura y a la ciencia —bienes comunes históricamente contruidos orientados para entender el mundo que les rodea y por qué y para qué de las realidades que en definitiva afectan a los ciudadanos” (Álvarez Méndez, 2001, p. 13). El aprendizaje, siguiendo los aportes de Álvarez Méndez (2001) es construcción, participación, comprensión, asimilación, apropiación e integración del conocimiento en los propios esquemas de razonamiento.

En este marco, proponemos aprender y enseñar contenidos no específicos de la comunicación social —ciencias psicológicas—¹⁴ a través de actividades de intervención en el ámbito local mediante la producción de piezas de comunicación destinadas a medios de comunicación (medios escritos, audiovisuales y redes sociales) y/o a organizaciones de la sociedad civil.

Intentamos una propuesta de actividades coherente con el modo en que el aprendizaje sucede desde la perspectiva de la psicología cultural de Bruner (1999). Ponemos especial acento en la externalización del pensamiento en un sustrato signifiicante desde una perspectiva narrativa.

En cada una de las unidades, seleccionamos los siguientes métodos didácticos ilustrados por Davini (2008):

¹⁴ La asignatura consta de 7 unidades: 1) funciones psicológicas superiores: pensamiento, emoción, memoria, percepción, aprendizaje, volición; 2) psicoanálisis; 3) conductismo; 4) fenomenológica/existencialista; 5) Gestalt; 6) psicología social y; 7) psicología sociohistórica.

- A partir del *aprendizaje basado en problemas*¹⁵ -eligiendo la opción *solución de problemas*¹⁶-, lxs estudiantes van a realizar las actividades del campo de la comunicación social que se proponen a continuación a partir de los problemas que presenten los *clientes*: a) producción de contenido para redes sociales de organizaciones de la sociedad civil, b) elaboración de piezas informativas para FM 97.7 Radio Universidad Río Cuarto; c) informe de investigación para prensa escrita y, d) entrevista audiovisual.
- A partir de los *seminarios de lectura y debates*¹⁷: donde lxs estudiantes, a partir de una serie de piezas de comunicación científicas cortas¹⁸, se introducen en los conceptos centrales de cada unidad. Recuperamos esta estrategia pedagógica porque:
 - facilita el ejercicio progresivo de la autonomía del estudiante a través del manejo de “primera mano” con las producciones escritas (...) Facilita el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, como la interpretación reflexiva, el manejo activo del discurso escrito, la lectura independiente, el intercambio intelectual con otros, etcétera (...) Facilita la construcción personal del conocimiento. (Davini, 2008; P. 100 y 101)
- A partir de la transmisión significativa y el desarrollo conceptual¹⁹: se pone el foco en el diseño de organizadores previos, organizadores avanzados y mapas o redes conceptuales; específicamente diseñados para poner en diálogo los siguientes ejes: los problemas de comunicación en las organizaciones locales y los medios de comunicación; los lineamientos técnicos que atender en la tarea a realizar en comunicación y los conceptos centrales de cada unidad de contenido.

El dispositivo implica procesos mentales complejos y retadores porque necesitan previamente conocer, describir y explicar como un primer momento acerca de dos ejes: los medios de comunicación, los problemas de comunicación en las organizaciones y los contenidos de psicología. Luego, estos campos deben establecer puentes, donde la función cognitiva predominante es la integración. Posteriormente, un momento de aplicación e intervención. Si emerge congruencia entre las reflexiones teóricas y prácticas, podemos inferir una (re)apropiación y ampliación de esquemas de razonamiento.

A tal fin, se diseñan materiales didácticos con marcaciones pedagógicas que atiendan a la articulación de las estrategias didácticas que se presentan a continuación: dossier del campo profesional,

15 La propuesta invierte el orden entre la práctica y el conocimiento. La secuencia metódica se invierte; se parte de problemas y situaciones de las prácticas mismas. El conocimiento sistemático o académico o la ampliación de informaciones vendrán después, para iluminar la comprensión de los problemas. En otros términos, el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas. Aún más, estos conocimientos pueden “ser insuficientes y se elaborarán nuevas formas de ver en forma contextualizada. El foco está en la producción de alternativas (aprendizaje para la acción y en la acción) por parte de lxs estudiantes. (Davini, 2008)

16 Los problemas generan preguntas, dudas o incertidumbre. Las personas, entonces, necesitan analizar y comprender el problema, a partir de lo cual podrían tomar decisiones para resolverlo, o al menos, para disminuir la incertidumbre que el problema general. Pero aún más importante es partir de problemas genuinos, es decir, aquellos que sus respuestas no son predeterminadas y que implican elegir entre dos o más alternativas de análisis y de solución. (Davini, 2008)

17 Consiste en la posibilidad de que los alumnos lean artículos científicos, literarios, históricos, o de autores determinados, alrededor de los temas que se tratan en la enseñanza y los analicen con la orientación del docente y en debate e intercambio con su grupo.

18 Se consideran artículos científicos, videoconferencias, asistencia a eventos, conferencias con invitados expertos, entre otros recursos.

19 Quien enseña proporciona a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, y brindarles la confianza intelectual y afectiva: ellos son capaces de entender y utilizar los nuevos conocimientos en contextos diferentes. (Davini, 2008)

mapa conceptual de la unidad, guía de preguntas de orientación teórica, ejemplo de aplicación de un concepto de psicología a la labor profesional, actividades prácticas sobre cambio conceptual orientadas a ejemplos en el campo de las ciencias psicológicas.

Al finalizar cada unidad se realiza un corte evaluativo con el fin de valorar el grado de aceptabilidad de la propuesta de trabajo, el avance logrado en los objetivos planteados en la unidad en cuestión. Se realizan los ajustes necesarios en caso de que los estudiantes así lo requieran.

Consideraciones Finales

Entendemos a la innovación como sintetizan Pizzolitto y Macchiarola (2015, p. 112):

Las innovaciones se refieren a un tipo de cambio educativo intencional y deliberado que involucra un conjunto de procesos complejos tendientes a la introducción de mejoras educativas. Suponen rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas. Implican alteraciones cualitativas y profundas, y denotan modificaciones en las dimensiones pedagógicas y organizativas de los establecimientos educativos, generados desde instancias de base, en respuesta a las propias inquietudes, problemáticas y/o necesidades que se reconocen al interior de instituciones, asociaciones de profesionales o equipos de profesores (Lucarelli y Malet, 2010; Carbonell, 2002; Bolívar, 1999; Angulo Rasco, 1994).

Creemos que nuestra propuesta propone “una ruptura con el estilo didáctico habitual” (Lucarelli, 2004, p. 3) Nuestra innovación pone el acento en modificar:

las prácticas del enseñar y del aprender que desarrollan los sujetos insertos en esta situación, en especial en lo relativo al lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional y las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico (Lucarelli, 2004, p 3)

En términos de Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) avanzamos en un cambio a nivel de las prácticas educativas.

Al momento de asumir el diseño didáctico de la asignatura Introducción a la Psicología, hay un interés principal en potenciar la curiosidad teórica a partir de propuestas prácticas que se transformen en una *experiencia* en los encuentros áulicos. Pensar desde la noción de experiencia (Larrosa, 2006) implica pensar “eso que **me** pasa” Es un eso con negrita y cursiva. Implica reconocer la emergencia de un acontecimiento: “el pasar de algo que no soy yo” señala Larrosa “es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (2006, p. 88) Es algo exterior a mí. En una segunda aproximación, rescatamos en negrita y cursiva el me. Los acontecimientos nos pasan en nuestros cuerpos, acontecen en nosotros, sin volverse parte nuestra. Es interesante que pensar desde la experiencia, para que sea experiencia implica pensar un sujeto que se deja traspasar por el acontecimiento “Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” señala Larrosa (2006). Significa estar abierto a la formación y a la transformación. El acontecimiento como experiencia implica padecer: abrir nuestra subjetividad -nuestro cuerpo, nuestros pensamientos, nuestra afectividad- para que sea posible el pasaje que deja huella de ese “eso” exterior que pasa.

El protocolo de trabajo propone favorecer procesos metacognitivos, a partir de trabajar en la resolución de problemas y orientar la transferencia en la producción de piezas comunicacionales

en un marco situado determinado. Creemos que la actividad recupera la concepción cognitiva, en la cual los aprendizajes son construidos por los aprendices al realizar conexiones entre la nueva información y las estructuras previas de conocimiento. En este sentido, los estudiantes en su vida cotidiana son consumidores de diversos medios de comunicación; especialmente redes sociales; por lo cual podemos invitarlos a repensar desde nuevos aportes teóricos y desde un nuevo lugar –la emisión. La involucración real que implica atender las demandas de un cliente -propio de la práctica profesional- junto con la actividad comunicacional -producir un pieza comunicacional- enriquecen y dan sentido al poder hacer una apropiación y puesta en uso de los conocimientos de la psicología social para el trabajo del comunicador social. La tarea es significativa al acercarse a la representación social que tienen los estudiantes de la vida profesional.

Creemos que la propuesta apunta a asumir la autonomía del aprendizaje de los estudiantes como *fin* último de enseñanza universitaria (Monereo y Pozo, 2004)

Por otro lado, creemos que la propuesta de innovación se constituye en una tarea en el aula, en los términos que proponen Doyle y Carter (en Baena Cuadrado, 2000, p. 220): “un producto o meta, una serie de recursos disponibles en cada situación y una serie de operaciones que se aplican sobre los recursos para conseguir dicha meta”.

Más allá de todas las consideraciones realizadas, creemos que este proyecto no avanza en la dirección de la innovación educativa entendida como la modificación profunda, real y genuina de las condiciones simbólico-significantes en que emerge el acto educativo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Si creemos que es un proyecto que deriva de un *habitus* docente que opera desde la praxis inventiva en los términos que propone Lucarelli (2004, p. 6) “la *praxis inventiva* es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico.”

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona, España: Morata.
- Baena Cuadrado, M. D. (2000) Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. En *Rev. Enseñanza de las Ciencias*.18 (2) 217-226. Barcelona.
- Bourdieu, P. y J. C Passeron (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brachi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la Desigualdad, la Fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias universitarias*, 2(3), 3-14
- Bruner, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje, Vidor
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Barcelona, España: Paidós
- Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I.; Brito, A. y Núñez, P. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Santillana,

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe – Declaración – Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Disponible en: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf
- Larrosa Bondía, J. Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, [en línea], 2006, Núm. 19, p. 87-112, <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 4-03-2020].
- Lecumberry, G.; Orlando, S.; Dalerba, L.; Santo, M.; Ortiz, F.; Quintero, T.; Castro, S. y Fabra, A. (06-2004) Enseñanza cooperativa integrada en Física y Biología en la Universidad en *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
- Lucarelli, E. (06-2004) Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? En *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur. Argentina.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2004) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España: Edit. Síntesis.
- Pizzolitto, A. ; Macchiarola, V.; (2015) Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria. Origen y desarrollo de innovaciones educativas; *Innovación Educativa*; 15(67); 111-134
- Sanjurjo, L. (2011) La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(3), 71-84
- Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Documentos consultados

- Universidad Nacional de Río Cuarto (2019) Informe De Autoevaluación Institucional. Disponible En: <https://www.unrc.edu.ar/Descargar/Informe-autoevaluacion.Pdf>

Acercar a los estudiantes al perfil profesional: obstáculos, desafíos e innovación en Pedagogía Universitaria

Adriana Barrios¹, Mónica Astudillo² y Alcira Rivarosa³

Resumen

La presente comunicación refiere a avances de un proyecto de trabajo final de la Especialización en Docencia en Educación Superior (UNRC) donde nos proponemos indagar acerca de una problemática recurrente en la asignatura Pedagogía Universitaria (quinto año, Lic. en Psicopedagogía) que es la dificultad de los estudiantes de apropiarse significativamente de las características e implicancias del futuro quehacer profesional como asesores pedagógicos universitarios. Dicha dificultad se encuadra en la problemática de la comprensión y el aprendizaje significativo de los contenidos, que en este caso tienen una complejidad y especificidad epistemológica particular por ser un ámbito de naturaleza práctica. Como tal, dicha problemática se inscribe en la dimensión pedagógica-didáctica de la práctica docente pero requiere ser pensada atendiendo a las dimensiones psicológica, epistemológica y socio-política y los ámbitos curricular e institucional. Los objetivos del trabajo final apuntan a: a) caracterizar las concepciones iniciales de los estudiantes sobre las prácticas de asesoramiento pedagógico en la universidad, b) conocer las valoraciones de estudiantes y docentes sobre las

1 Lic. en Psicopedagogía, Estudiante posgrado Espec. Doc Educ Superior, noemibarrios06@gmail.com

2 Mgter. en Educación Superior, Prof. Adjunta Pedagogía Universitaria mastudillo@hum.unrc.edu.ar

3 Doctora en Educación, alcirapolop@gmail.com

actividades de la asignatura, de enseñanza y aprendizaje desarrolladas, c) identificar nuevas necesidades y oportunidades de formación en el campo del asesoramiento desde la mirada de la cátedra y de otros actores institucionales: coordinador de carrera, comisión curricular y asesorías pedagógicas y d) elaborar un proyecto pedagógico innovador a partir de la investigación diagnóstica realizada.

Nos proponemos entonces en esta comunicación compartir el diseño metodológico de la investigación en desarrollo y avances en la formulación de preguntas e hipótesis que nos orientan en la comprensión de cuáles son las principales dificultades que hay que superar a fin de que los estudiantes puedan construir significados más ajustados sobre la intervención psicopedagógica en este ámbito y poder pensarse a sí mismos como futuros asesores pedagógicos.

Palabras claves: Innovación – Investigación – Enseñanza - Asesoramiento pedagógico.

Abstract

The present communication refers to progress of a final work project of the Specialization in Teaching in Higher Education (UNRC) where we propose to inquire about a recurring problem in the subject University Pedagogy (fifth year, Lic. in Psychopedagogy) which is the difficulty of students to significantly appropriate the characteristics and implications of future professional work as university pedagogical advisors. This difficulty is part of the problem of understanding and meaningful learning of the contents, which in this case have a particular epistemological complexity and specificity because it is an area of practical nature. As such, this problem is part of the pedagogical-didactic dimension of teaching practice, but it needs to be thought of taking into account the psychological, epistemological and socio-political dimensions and the curricular and institutional areas.

The objectives of the final work are to a) characterize the initial conceptions of the students on the practices of pedagogical advice in the university, b) know the assessments of students and teachers on the activities of the subject on the teaching and learning activities developed, c) identify new needs and training opportunities in the field of counselling from the perspective of the chair and other institutional actors: career coordinator, curriculum committee and pedagogical advice, d) develop an innovative pedagogical project based on diagnostic research.

In this communication we propose to share the methodological design of the research in development and advances in the formulation of questions and hypotheses that guide us in understanding what are the main difficulties to overcome so that the students can build tighter meanings about psycho-pedagogical intervention in this area and think themselves

as future pedagogical advisers

Keywords: Innovation – Research – Teaching - Pedagogical advice.

Contextualización del trabajo

La asignatura Pedagogía Universitaria corresponde al quinto y último año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas. Dicha asignatura se ubica en el ciclo de formación profesional de la carrera y se desarrolla de manera paralela a las asignaturas de Prácticas Profesionales Psicopedagógicas (en Educación y en Salud). La duración es cuatrimestral y la cantidad de

alumnos que la cursan es aproximadamente sesenta. El equipo de cátedra actualmente está conformado por una profesora adjunta exclusiva, dos ayudantes de primera semiexclusiva, dos adscriptas y una ayudante alumna. El foco en esta asignatura es la formación de los estudiantes en el campo del asesoramiento pedagógico universitario. La asignatura se articula en torno a una pregunta eje ¿qué necesita saber y saber hacer un asesor pedagógico en la universidad? Como aproximación a este interrogante central se desprenden tres aspectos a abordar durante el cursado: ¿cómo se concibe y desarrolla el asesoramiento pedagógico en la universidad? (Unidad I); ¿cómo se aborda la formación docente de los profesores universitarios? (Unidad II) y ¿cómo se configura el asesoramiento pedagógico y la formación docente en relación a problemáticas universitarias tales como el ingreso, la alfabetización académica y el desarrollo de innovaciones pedagógicas? (Unidad III).

En tal sentido, tanto las actividades teórico-prácticas como los exámenes parciales tienen por objetivo principal que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos como futuros asesores pedagógicos. Según lo expresado por la responsable de la asignatura (Astudillo, 2012) en la selección de dichas actividades se procura cumplir con dos criterios de potencialidad didáctica: uno referido a la dimensión interactivo-cognoscitiva y otro, a la dimensión de contextualización y transferencia de los aprendizajes. El primer criterio hace alusión a la construcción dialógica de los conocimientos y el otro, al futuro campo ocupacional, con tareas que posibilitan un conocimiento en y sobre el contexto de las problemáticas de la universidad y del trabajo profesional en este ámbito. Así, se les presentan a los estudiantes actividades de aprendizaje y evaluación donde cobran relevancia la problematización y la construcción de posibles líneas de acción como futuros asesores pedagógicos. Es de destacar que en Pedagogía Universitaria se le da especial importancia al aprendizaje de los estudiantes y a la consideración de aspectos de la persona y del contexto, tal como sostienen otras integrantes de la cátedra (Díaz, Ledesma y Suárez, 2017).

Las actividades de enseñanza y aprendizaje se entienden como momentos abiertos y recursivos que contemplan las metas y objetivos propuestos en el programa, como así también las características de los estudiantes (Astudillo, 2012). Por ejemplo, el momento de *metarreflexión* es cuando los estudiantes plantean y debaten ideas, argumentan y justifican, tiene lugar tanto al inicio del cursado cuando se les solicita que realicen actividades a partir de sus concepciones personales y grupales sobre el asesoramiento pedagógico en la universidad, como así durante todo el desarrollo de la asignatura, donde las instancias de evaluación presentan consignas que buscan la problematización y la construcción de líneas de acción, justificadas teóricamente.

En este sentido, sabemos que las ideas con las que llegan nuestros estudiantes inciden fuertemente en el aprendizaje tal como lo explicita Ausubel (1983 en Carretero 1997): al incorporar una nueva información, activan en su memoria los conocimientos relacionados con ella, establecen conexiones e interpretan la nueva información en función del conocimiento previo existente. Varios autores explicitan la importancia de abordar las ideas previas en clase, dado que éstas sirven como punto de partida para construir aprendizajes significativos (Pozo y Pérez, 1992; Carretero 1997).

Desarrollo: objetivos, metodología, análisis preliminar de datos parciales

Los objetivos que guían el trabajo final de especialización y que se comparten en esta comunicación se relacionan con:

1. Caracterizar las concepciones iniciales de los estudiantes sobre las prácticas de asesoramiento pedagógico en la universidad.

2. Conocer las valoraciones de los estudiantes y de los docentes de la asignatura sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas.
3. Identificar nuevas necesidades y oportunidades de formación en el campo del asesoramiento desde la mirada de la cátedra y de otros actores institucionales: coordinador de carrera, comisión curricular, asesorías pedagógicas.
4. Elaborar un proyecto pedagógico innovador a partir de la investigación diagnóstica sobre las concepciones, valoraciones, necesidades y oportunidades identificadas.

Para llevar a cabo este estudio se propone es una metodología cualitativa. Para Marshall y Rossman (1999) el enfoque cualitativo implica una aproximación al estudio de los fenómenos sociales que supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio; b) la valoración y el intento por descubrir las perspectivas de sus propios mundos y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo, descriptivo que privilegia las palabras y el comportamiento de las personas.

Desde este enfoque, las estrategias metodológicas propuestas son básicamente análisis documental y entrevistas. En esta comunicación, se compartirán los avances referidos al análisis documental, que en un principio se prevé trabajar con dos tipos de fuentes de datos: 1.a) representaciones gráficas de los estudiantes sobre el asesoramiento pedagógico solicitadas al inicio de las clases. Con algunos cambios y ajustes estas representaciones han sido solicitadas y recopiladas por la cátedra desde hace varios años. Por lo que se cuenta con una cantidad significativa de dibujos, afiches, imágenes que permitirán aproximarnos a caracterizar las concepciones de los estudiantes; 1.b) *respuestas a encuestas de valoración* sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas de los últimos tres años, las que serán sistematizadas y analizadas a luz de los objetivos del presente trabajo.

El proceso de recolección y análisis de datos se dividió en dos momentos. En primer lugar, el análisis documental de las respuestas a las encuestas de valoración de los estudiantes que se realizaron en los dos años de educación remota de emergencia. El objetivo de estas encuestas fue recabar información sobre cómo los estudiantes se vincularon con la asignatura en relación a tiempos, exigencias, actividades y contenidos.

El abordaje de las encuestas, formularios de google, partió de una primera lectura para reconocer y diferenciar aquellas respuestas más estructuradas de aquellas más cualitativas-descriptivas que los estudiantes compartieron.

El análisis de las encuestas y las cartas elaboradas por los estudiantes, demandó muchas horas de interpretación y descripción para cada categoría, dada las diversas argumentaciones que cada uno hizo explícitas en esos formatos. Cuestión que implicó una rigurosa triangulación de tiempos, agrupamientos y conceptualizaciones sobre dichos escritos.

En segundo lugar, respecto al análisis documental de las actividades de los estudiantes, la labor presentó otra forma de acceder a estos documentos.

En el año 2019 una de las actividades que se les solicitó a los estudiantes en Pedagogía Universitaria consistió en que por medio de un dibujo representaran, a su parecer: ¿qué hace un asesor pedagógico? con la intención de indagar las representaciones que sostienen respecto al rol y tareas del asesor pedagógico en la universidad.

En el 2020, durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), la actividad titulada “frases sobre el asesor pedagógico” se llevó adelante utilizando la herramienta virtual padlet. Esta herramienta presenta un diseño que permite trabajar en la virtualidad porque hace las veces de

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

pizarrón: los estudiantes pueden compartir sus producciones y todos pueden verlo al mismo tiempo, permitiendo una suerte de visión ampliada y compartida de la actividad. En esta ocasión, a los estudiantes se les propuso que compartieran una frase respecto al asesor pedagógico que permitirá caracterizar su labor en el proceso de asesoramiento pedagógico, pudiendo incluir imágenes. De esta actividad se leyeron 35 frases de los estudiantes, junto con los comentarios que se desencadenaban del posteo original. Luego de varias re-lecturas, para poder organizar las frases, se enumeraron las palabras que más sobresalían para luego ir agrupando y condensando la información.

Con estas actividades lo que se realizó en un primer momento fue agrupar las que compartían un escenario similar; de esta manera la caracterización de la agrupación de los dibujos podía dar una visualización *panorámica* de las ideas con las que llegan los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las dimensiones y categorías de análisis iniciales, construidas a partir de la lectura de los datos.

Tabla dimensiones y categorías de análisis iniciales

ESTRATEGIA METODOLÓGICA ANÁLISIS DOCUMENTAL	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES FRASES DIBUJOS	Caracterización inicial Del rol del psicope- dagogo	Tareas complejas	Diversidad de tareas Escasa articulación
		Contexto difuso	Espacio Físico Poca o nula mención al contexto universidad
		Vínculos laborales “extensos”	Diversidad de actores Predominio de relacio- nes <i>unilaterales</i>

ENCUESTAS A LOS ESTUDIANTES (después de la cursada)	Valoración general de la asignatura	Esta es una propuesta enriquecedora	Actividades problematizadoras y desafiantes Tiempos exigentes Acompañamiento docente permanente Evaluaciones creativas
	Aportes a la formación profesional	Permitió descubrir un rol profesional desconocido	Novedad Desafío Nuevas necesidades de formación
	Vivencias durante el cursado	Desarrollo (cursada) movilizante	Reconocimiento de la propia capacidad de resiliencia Automotivación

Las valoraciones de los estudiantes (60) que se describen a continuación corresponden a los años 2020 y 2021 respectivamente. Dichas valoraciones están compuestas por encuestas y producciones escritas en formato carta.

Motivadas por la preocupación de revisar las prácticas docentes en un contexto nuevo de virtualidad, caracterizado por la incertidumbre social, se les solicitó a los estudiantes que respondieran una encuesta sobre el desarrollo de la asignatura por medio de un formulario de google lo cual facilitó la sistematización de las respuestas.

A su vez, movilizadas por la intención de que los estudiantes pudieran compartir cuáles fueron sus vivencias no sólo respecto a la asignatura, sino dada las circunstancias excepcionales que todos nos encontrábamos viviendo, como última actividad (opcional) de la asignatura, se propuso a las estudiantes de 2020 que escriban una carta compartiendo las situaciones que vivenciaron desde el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). A continuación, se reproduce la consigna planteada a los estudiantes:

Los invitamos a que escriban una carta a:

- a. su yo de antes del ASPO o a la de ahora, ¿qué le dirían?
- b. a nosotras, sus docentes de la materia, antes del ASPO o a las de ahora en este momento que ya terminamos ¿qué nos dirían?

Esta invitación la deberán cargar en pestaña **actividades** del aula virtual (Evelia)

Las respuestas pueden ser agrupadas en dos grandes categorías: a) valoraciones en relación a la asignatura (actividades, tiempos, evaluaciones, labor docente) y b) valoraciones en relación a los aportes de Pedagogía Universitaria a su formación como futuro/as psicopedagogos/as.

De las producciones escritas en formato carta se destacan las emociones y sentimientos que la cursada virtual les originó. Estas respuestas se agrupan en una sola categoría: c) movilizaciones en relación a su propio desempeño como estudiante durante el cursado de la asignatura de Pedagogía Universitaria.

En relación a la asignatura, la mayoría de los estudiantes caracterizan a la asignatura con adjetivos calificativos positivos: *creativa, innovadora*. Aportan que, en comparación con otras asignaturas, en las actividades se observa un indicador de *“siempre buscar más allá de lo teórico”*. Es decir, que los propios estudiantes reconocen el sentido didáctico innovador de las actividades propuestas en Pedagogía Universitaria, particularmente en el planteamiento de las consignas, en sintonía con la preocupación por reflexionar y problematizar de parte del equipo docente. Respecto a las instancias evaluativas la mayoría de los estudiantes afirman que se trató de momentos de reflexión compartida y que, a pesar de la virtualidad, pudieron llevar adelante y resolver en grupo. A su vez, rescatan la originalidad y la intencionalidad pedagógica de los parciales. En relación a los tiempos establecidos en la materia, respecto a clases y lecturas, los estudiantes compartieron distintos pareceres. Ante la pregunta: *“Las pautas semanales ¿te permiten organizarte en el estudio?”* La mayoría de los estudiantes sostienen que dichas instancias de actividades y de evaluación *obligaban en el buen sentido* a mantener un ritmo de lectura comprometido. Esto se veía reflejado en las herramientas que se pusieron a disposición de los estudiantes: guías de lectura, síntesis, foros de intercambio entre estudiantes y docentes respecto al planteamiento de un tema. Sin embargo, algunos estudiantes comparten que tal vez podría *haberse dosificado* la cantidad de información que recibían semana a semana para poder organizarse con las demás asignaturas que en ese momento estaban cursando. Respecto al acompañamiento de parte de los docentes, los estudiantes respondieron que agradecían el esfuerzo realizado. Durante el ASPO, el equipo docente intensificó la vinculación con los estudiantes, con el sentido de ocuparse de acompañarlos y orientarlos. Se mantuvo contacto con cada estudiante, atendiendo a las problemáticas que pudieran surgir (conexión, enfermedad por Covid del estudiante o familiar) buscando soluciones para brindarles la mayor tranquilidad posible en una situación de angustia social e incertidumbre como así también brindarles la oportunidad de construir aprendizajes significativos.

Respecto a las valoraciones en relación a los aportes de Pedagogía Universitaria a su formación como futuros psicopedagogos, la mayoría de los estudiantes comparten que la asignatura les permitió la posibilidad de pensarse a sí mismos como futuros asesores pedagógicos gracias a la diversidad de estrategias didácticas, destacando en particular, la visualización de videos de asesoras pedagógicas de nuestra universidad, permitiéndoles darles voz conocida a un espacio que hasta ahora no tenían pleno conocimiento que existía.

Por otra parte, en el análisis de los dibujos se tuvieron en cuenta las consignas propuestas y se construyó una grilla a partir de los conceptos y perspectivas teóricas planteadas por Lucarelli (2015).

Al analizar las producciones escritas de los estudiantes (frases y dibujos), entendiéndolas como partes de un todo; se realizó una lectura conjunta en profundidad. En este sentido las respuestas se pueden agrupar en a) *¿cuál/es son sus tareas?*, b) *¿dónde se desempeña?*, c) *¿con quiénes trabaja?* Estas categorías permiten visualizar las representaciones iniciales de los estudiantes, respecto a la caracterización de la labor del asesor pedagógico en la universidad.

a. ¿Cuáles son sus tareas?

En esta categoría, se agrupan aquellas respuestas de los estudiantes que caracterizan la labor del asesor pedagógico como *compleja, desafiante y cambiante porque trabaja en un ámbito educativo*. Según estos estudiantes, el asesor pedagógico es quien promueve los cambios, porque tiene la posibilidad de utilizar su *creatividad* con un *amplio margen de libertad*. Otra característica que mencionan es que una de las finalidades de la tarea del asesor pedagógico en una institución es *prevenir o dar solución a los problemas de enseñanza y aprendizaje*. Los estudiantes comparten que, al trabajar con otros, puede accionar de manera preventiva para así resolver el problema que se presente.

La mayoría de los estudiantes comparten que la tarea del asesor pedagógico se realiza desde un modelo crítico reflexivo, explicitando desde autores y teorías que respaldan esta afirmación. Otros estudiantes comparten que el asesor pedagógico puede trabajar desde este modelo, pero también puede hacerlo desde un modelo tecnicista, donde el asesor es un actor educativo que trabaja de manera aislada. En otro aspecto, se considera al asesor pedagógico como “un *eficiente y comprometido* recurso” del que se vale la institución para proponer e impulsar proyectos institucionales. Algunos estudiantes refieren que el asesor pedagógico desempeña sus tareas de manera *comprometida* porque es un profesional con *iniciativa, disposición, responsabilidad e inventiva*.

b. ¿Dónde se desempeña?

Respecto a esta característica, la mayoría de los estudiantes que participaron tanto en las actividades de representación gráfica como en la actividad virtual del padlet expresaron que el asesor pedagógico se desempeña en *espacios educativos*. Algunos estudiantes refieren que se involucra con los *demás* en instituciones educativas. Sin embargo, dificulta encontrar la mención a la “universidad”.

En los dibujos el contexto, en que se enmarca la tarea del asesor no está explicitado, pero los estudiantes representan en sus dibujos que el asesor pedagógico dispone de un espacio con escritorio, sillas, pizarrón y computadoras donde comparte con los demás sujetos, no siempre identificados en los dibujos, sus saberes y/o “ideas innovadoras” dando a entender que el asesor es quien *las propone y el docente quien ejecuta*.

c. ¿Con quiénes trabaja?

En relación a los actores institucionales con los que se vincula el asesor pedagógico en la universidad, citan a estudiantes, docentes, equipo, directivos, rector y otros asesores. Mientras que en los dibujos algunos dejan plasmado que el vínculo entre asesores pedagógicos y demás sujetos se da en un marco de trabajo colaborativo porque el asesor pedagógico *siempre propone espacios de colaboración y de reflexión compartida*. Algunos estudiantes comparten en sus dibujos que el asesor pedagógico no trabaja aislado, sino con personas de la institución educativa y con personas externas a la institución, es decir que su trabajo llegaría a la comunidad. Otros estudiantes representan al asesor pedagógico sin distinción de otros sujetos, lo que dificulta poder discriminar entre unos y otros, donde parece que todos “saben” lo mismo.

A modo de reflexiones preliminares

Del análisis documental presentando anteriormente, se puede bosquejar algunas primeras ideas en torno a la dificultad de los estudiantes de apropiarse significativamente de las características e implicancias del futuro quehacer profesional como asesores pedagógicos universitarios.

En primer lugar, de las palabras de los estudiantes se puede observar que, para algunos, el contenido de la asignatura, enfocado en el asesoramiento pedagógico y la caracterización del asesor pedagógico es algo con lo que se *topan* por primera vez. Descubren en esta asignatura un espacio del cual no tenían conocimiento previo, como muchos sostienen. Al respecto, nos preguntamos ¿cómo acortar la distancia del desconocimiento de los estudiantes respecto al rol de asesor pedagógico?

En segundo lugar, los estudiantes valoran muy positivamente que esta asignatura se preocupa y ocupa de ofrecer momentos de reflexión en torno al quehacer del asesor pedagógico. Concretamente, reconocen el esfuerzo del equipo docente por mantenerse presente y atentos de sus necesidades en relación al proceso de aprendizaje. Explicitan, además, que las propuestas didácticas son *interesantes y creativas*, siendo la primera vez que se encuentran con actividades con estas características. Sin embargo, teniendo en consideración la problemática que nos ocupa, y delineando estas primeras aproximaciones respecto a la valoración de la asignatura por parte de los estudiantes, cabe preguntarse: ¿de qué manera puede Pedagogía Universitaria continuar acompañando a los estudiantes para que se produzcan cambios significativos en sus modos de concebir el asesoramiento pedagógico y acercarlos a las competencias que plantea el perfil profesional del egresado?

Los avances de este trabajo despuntan algunas líneas de hipótesis que guiarán a una visión más compleja y dinámica de la problemática planteada. Entendemos que estos primeros interrogantes son aproximaciones necesarias para continuar indagando e investigando y que surgieron de un primer análisis que constituye a su vez, una primera parte de la metodología propuesta para el Trabajo Final de la Especialización y que, por lo tanto, acompañarán la elaboración de una propuesta pedagógica innovadora.

Referencias bibliográficas

- Astudillo, M. (2012). *Psicopedagogía y formación docente en la universidad: recorridos, contextos y desafíos*. Revista Contextos de Educación.
- Díaz, CI; Ledesma, ML; Suárez, S. (2017). *Una mirada psicopedagógica del asesoramiento pedagógico universitario: experiencias de pedagogía universitaria*. En Asesorías Pedagógicas Universitarias: contextos, prácticas y desafíos: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias - APU / Mónica Astudillo. [et al.]; compilado por Mónica Astudillo [et al.]. - 1a ed. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Carretero, M. (1997) *¿Qué es el constructivismo?*. En Constructivismo y Educación. México: Progreso.
- Marshall, C. y G. Rossman (1999). *Diseño de investigación cualitativa*. 3ª edición. Thousand Oaks, Sage.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., & Solberg, V. (2015). *Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos*. Universidad y asesoramiento pedagógico. Bs. As. Miño y Dávila.

La evaluación como oportunidad de aprendizaje en estudiantes de microbiología

Germán Barros¹, Carina Magnoli², Alejandra Passone³, Sofía Palacios⁴ y María Marta Reynoso⁵

Resumen

El presente trabajo muestra el accionar de dos equipos docentes de la carrera de Microbiología (FCEFQyN-UNRC) en el marco un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG 2020-2022). El objetivo fue llevar a cabo un cambio en la forma de evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes modificando la concepción de evaluación desde una dimensión tecnológica/positivista a una evaluación formativa. En la misma se instó a la reflexión, identificando logros, puntualizando falencias y aportando elementos para avanzar en la superación de las dificultades. La valoración docente se realizó de acuerdo a criterios de evaluación

1 Microbiólogo; Dr. Cs. Biológicas; Profesor Adjunto Dpto. de Microbiología e Inmunología; UNRC (gbarros@exa.unrc.edu.ar)

2 Microbióloga; Dra. Cs. Biológicas; Profesora Adjunta Dpto. de Microbiología e Inmunología UNRC (cmagnoli@exa.unrc.edu.ar)

3 Microbióloga; Dra. Cs. Biológicas; Ayudante de Primera Dpto. de Microbiología e Inmunología UNRC (apassone@exa.unrc.edu.ar)

4 Microbióloga; Dra. Cs. Biológicas; Jefa de Trabajos Prácticos Dpto. de Microbiología e Inmunología UNRC (spalacios@exa.unrc.edu.ar)

5 Microbióloga; Dra. Cs. Biológicas; Profesora Adjunta Dpto. de Microbiología e Inmunología UNRC (mreynoso@exa.unrc.edu.ar)

previamente discutidos y consensuados con los estudiantes. Luego de la devolución por parte del equipo docente, la evaluación habilitó procesos de retroalimentación y metacognición de los estudiantes. El análisis de las respuestas elaboradas por los estudiantes acerca de qué y cómo aprendieron fue importante para valorar si el nuevo enfoque de evaluación, se orientó más hacia el conocimiento funcional en detrimento del conocimiento académico. Esto no significa dejar de lado los contenidos teóricos, sino que los mismos se analicen y se pongan en juego teniendo como referencia situaciones reales en contexto que emergieron a partir de la nota de divulgación, promoviendo la integración de contenidos. Este nuevo modo de concebir y practicar la evaluación, también fue útil para los equipos docentes para la autoevaluación en cuanto a metodologías, pertinencia de los contenidos y si el aprendizaje es significativo y relevante para los estudiantes.

Palabras claves: Evaluación formativa – Concepciones – Aprendizajes – Microbiología - Metacognición.

Abstract

The present work shows the actions of two teaching teams of the Microbiology career (FCEF-QyN-UNRC) within the framework of an Innovation and Research Project for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG 2020-2022). The objective was to carry out a change in the way of learning assessment of our students, modifying the conception from a technological/positivist dimension to an assessment for learning. In this methodology, students were encouraged to reflect, identifying achievements and shortcomings and making contributions to overcome difficulties. The assessment was carried out according to criteria previously discussed and agreed with the students. After, the assessment enabled feedback processes and metacognition of the students. The analysis of the answers elaborated by the students about what and how they learned was important to assess if the new evaluation approach was oriented more towards functional knowledge to the detriment of academic knowledge. This does not mean leaving aside the theoretical contents, but that they are analyzed and put into play taking as a reference real situations in context, promoting the integration of content. This new way of conceiving and practicing the learning assessment was also useful for the teaching teams for self-assessment in terms of methodologies, relevance of the contents and whether the learning is significant and relevant for the students.

Keyword: Formative assessment - Conceptions - Learning - Microbiology – Metacognition.

Contextualización de la experiencia

El trabajo muestra el accionar de dos equipos docentes en el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) 2020-2022. El proyecto denominado “*Construcción de recursos didácticos para realizar un nuevo abordaje de la enseñanza de la Microbiología*” entrama dos asignaturas secuenciales en la carrera de Microbiología (FCEFQyN): Microbiología I ubicada en el segundo cuatrimestre de segundo año y Microbiología II ubicada en el primer cuatrimestre de tercer año del plan de estudio vigente. Se trabajó entre los equipos docentes en la construcción de secuencias didácticas de ambas asignaturas, teniendo en cuenta los problemas que intenta abordar el proyecto PIIMEG, la disociación entre la teoría y la práctica y el incremento de la complejidad. Si bien, los contenidos no cambiaron drásticamente en su selección,

se puso de manifiesto un cambio en los enfoques de ambas asignaturas que tuvo su correlato en un cambio en la metodología de enseñanza. En este sentido, se tomó la decisión de reducir la carga horaria dedicada al desarrollo teórico de clases expositivas, construyendo secuencias didácticas usando diferentes estrategias como ABP (aprendizaje basado en problemas), aproximaciones histórico-epistemológicas de los diferentes temas desde una perspectiva metacientífica, entramando las actividades de laboratorio con la teoría y trabajos fuera del aula en el marco de Prácticas Socio-Comunitarias, lo que permitieron abordar problemas reales, y a partir de ellos, recuperar saberes y conceptos teóricos. A medida que estos cambios se fueron introduciendo en las asignaturas, fuimos intentando indagar cómo estaban aprendiendo nuestros estudiantes con la nueva metodología a través de diferentes fuentes, como su producción escrita en informes, monografías y evaluaciones, y valiéndonos de algunos instrumentos, tales como, rúbricas, cuestionarios abiertos y seminarios de discusión. Al modificar la forma de ofrecer el contenido a enseñar intentamos salir de configuraciones didácticas a las que Litwin (1997) refiere como “secuencia didáctica lineal”, una estructura en que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. Es lo que Maggio (2012) llama “la tormenta perfecta”, la triste cadencia de la secuencia didáctica clásica que no para de sonar. Esa didáctica clásica que no solo sostuvo nuestra formación y apuntala nuestro modo de enseñar, sino también, está plasmada en los programas de la asignatura, en la estructura de cátedra, en las grillas de horarios y fatalmente, en la evaluación.

Como equipos docentes hemos puesto más energía en intentar una renovación didáctica en nuestras asignaturas hacia un aprendizaje significativo y en contexto, más que poner la lupa sobre las competencias docentes que nos permitan desarrollar una evaluación educativa y auténtica. La evaluación es un fenómeno complejo en el que coexisten dos dimensiones. La dimensión tecnológica/positivista o más comúnmente llamada “tradicional”, que busca la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito del conocimiento. Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o más valioso de los indicadores del éxito y no se pregunta por las causas del fracaso ni se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos (Santos Guerra, 2017). Un enfoque alternativo al tradicional es considerar la evaluación “para el aprendizaje” que focaliza en los avances en los procesos. El propósito de la evaluación formativa es el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, como sostiene William (2011) una evaluación es formativa cuando las evidencias del desempeño de los estudiantes se obtienen, interpretan y utilizan por los docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Aquí debemos decir que no existen estos dos enfoques únicos y puros, sino también zonas intermedias, en donde se entremezclan las concepciones y los enfoques divergentes. Teniendo esto en mente, comenzamos a preguntarnos como equipos docentes: ¿hay coherencia entre la nueva propuesta de enseñanza y la forma de evaluar los aprendizajes en las asignaturas?, ¿cómo y para qué estamos evaluando?, ¿a qué concepción de evaluación adherimos?, ¿usamos los emergentes de la evaluación como herramienta para reorientar el proceso de enseñanza? El diagnóstico que hicimos de nuestros procesos de evaluación evidenció que lo mismos tenían un gran componente de la dimensión tecnológica/positivista, de allí que el objetivo que nos propusimos fue comenzar con un proceso de cambio en la forma de evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes modificando la concepción de evaluación hacia un enfoque que tuviese más relación con una evaluación de tipo formativa.

Cambiar el enfoque de evaluación implicó cambiar la metodología

El primer paso fue organizar reuniones con los equipos docentes para trabajar en una nueva propuesta de acción que nos permitiera mejorar nuestra práctica de evaluación. El nuevo dispositivo de evaluación fue planteado por primera vez con la cohorte 2020 en situación de no presencialidad y

replicada durante la cohorte 2021 en situación de presencialidad en ambas asignaturas secuenciales. La propuesta mantuvo el esquema que tenía cada asignatura de dos evaluaciones parciales. Sin embargo, se introdujeron modificaciones de acuerdo al nuevo enfoque planteado. El primer cambio importante, fue el reemplazo de la evaluación individual por una evaluación grupal, respetando los grupos de trabajos en los distintos tipos de clases desarrolladas en las asignaturas (actividades de laboratorio, resolución de situaciones problemáticas y/o discusiones teóricas). La otra modificación, fue la presentación a los estudiantes del dispositivo de evaluación explicitando el *para qué, el qué, y el cómo* evaluamos, además de establecer en conjunto y de manera consensuada los criterios de evaluación. Entendiendo a la misma como un proceso en donde hay retroalimentación, se establecieron tres momentos. Etapa 1: previa elección y análisis del equipo docente, cada grupo de estudiantes (máximo 3) recibió una noticia de divulgación científica, una noticia o un texto obtenido a partir de diferentes fuentes que mostró relación con los contenidos a evaluar, junto al procedimiento de evaluación, donde se explicitó los pasos a seguir. A partir de la lectura del texto, se solicitó a cada grupo la construcción de un dispositivo a elección que fue variando en distintos cuatrimestres y cohortes (mapa conceptual, esquema, folleto informativo, video, entre otros) que les permitiera relacionar los contenidos abordados en la asignatura. La expresión gráfica o audiovisual debía estar acompañada de un texto construido por los estudiantes (máximo de 3 a 5 carillas) cuya lectura permitiera comprender la elección y explicitar la forma que encontraron para conectar los contenidos a evaluar. Ambos elementos (expresión gráfica y texto) debían entregarse una semana antes de la siguiente etapa. Cabe aclarar que cada etapa fue contemplada en el cronograma de la asignatura para que, en la misma, los estudiantes no tuvieran ninguna otra actividad en la asignatura y, pudieran abocarse exclusivamente a la evaluación. Etapa 2: consistió en una exposición oral y discusión del material entregado por los estudiantes en la etapa 1. En la misma debían estar presentes todos los integrantes del grupo y responder preguntas generadas por los docentes a partir del material entregado. Etapa 3: En base a la etapa 1 y 2, el equipo docente realizó una devolución por escrito a cada grupo. En la misma se instó a la reflexión identificando logros y se puntualizaron falencias, aportando elementos para avanzar en la superación de las dificultades. La valoración docente se realizó de acuerdo a los criterios de evaluación previamente discutidos y consensuados con los estudiantes. Luego de la devolución por parte del equipo docente, la evaluación habilitó la etapa de metacognición de los estudiantes. La misma se realizó utilizando como instrumento de registro un cuestionario semi-estructurado con preguntas abiertas que se realizó de manera individual. El análisis de las respuestas elaboradas por los estudiantes acerca de qué y cómo aprendieron fue importante para valorar el nuevo enfoque de evaluación.

Algunas consideraciones emanadas de esta nueva forma de evaluar...

La modificación en la forma de evaluar en ambas asignaturas alcanzó un total de 119 estudiantes: 38 en Microbiología I y 31 en Microbiología II; 24 y 26 estudiantes en el año 2020 y 2021, respectivamente. El primer paso importante estuvo relacionado a comunicarles a los estudiantes, desde el comienzo de la asignatura, la forma de evaluación, mostrando claridad en el *para qué, el qué, y el cómo* íbamos a evaluar los aprendizajes. Fue muy importante fundamentar por qué abordar una evaluación de manera grupal (situación inusual para la totalidad de los estudiantes en ambas cohortes) y establecer junto con los estudiantes, los criterios de evaluación que expresan, no solo las características que tiene que estar presentes en la producción de los estudiantes, sino también son el punto de referencia que explicitan el enfoque del equipo docente direccionados por los objetivos (Anijovich y Cappelletti, 2022)

El cambio en la modalidad de evaluación se enfocó en evaluación de tipo formativa, es decir una evaluación “para el aprendizaje” que permite reflexionar sobre lo que se va aprendiendo, confron-

tando lo que se intenta y lo que se alcanza en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños (Ravela, 2000). Un cambio que consideramos central y que no habíamos incluido en anteriores procesos de evaluación es habilitar instancias de metacognición tanto de los estudiantes como de los propios docentes. No es suficiente con tomar conciencia de cómo actuamos, sino que necesariamente se tiene que evidenciar un cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hubo metacognición. La elaboración de juicios de valor dentro de los procesos intelectuales conscientes es un modelo lineal, en donde el sujeto es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito de la mente consciente (Vargas Melgarejo, 1994). Algunas consideraciones emanadas de las respuestas de los estudiantes (E) nos dieron indicios para valorar la nueva situación evaluativa:

E1. [...] Para mí fue 100% de aprendizaje, en ninguna instancia me sentí controlada, inhibida o con esas sensaciones que genera un examen convencional, creo que cuando estás en un ambiente o situación de comodidad una puede rendir mucho mejor que a través del miedo. [...]

En esta modalidad de evaluación es importante que la metacognición de los estudiantes no sea solamente un proceso de verificación de logros y aspectos a mejorar, sino un recurso para la mejora del desempeño en forma continua. El docente actúa más interactivamente con los estudiantes efectuando devoluciones, incita a la reflexión e identificación de sus logros y sus falencias y aporta pistas para avanzar en la superación de las dificultades (Picaroni, 2009).

E2. [...] La devolución fue muy útil para dejar en claro los conceptos más importantes, para reforzar alguno que no estaba claro y en el caso de nuestro grupo, sentimos que fue una devolución satisfactoria para nosotras por el reconocimiento de nuestro trabajo. Nos motivaron a seguir por ese camino [...]

E3. [...] Para mí significó una instancia de aprendizaje, porque me ayudó a entender mejor todos los temas y aprender estrategias para relacionarlos [...] La devolución que me dieron los profes estuvo bien, ya que yo me enfoqué en aspectos generales y no estudie tanto en profundidad [...]

Aquí es importante aclarar que apelamos a la retroalimentación formativa, es decir, no nos limitamos a realizar una devolución escrita luego de la evaluación, sino que además como sostiene Carless y col. (2011) se propició el diálogo con los estudiantes, lo cual es necesario para apoyar el aprendizaje para que impacte en la mejora de los mismos.

En reiteradas oportunidades se nos ha pedido como estudiantes (y hemos reproducido como docentes), propuestas de evaluación que solicitan reponer información que solo es relevante para declarar conocimientos acerca de un tema, sin embargo, en estos casos los resultados no necesariamente muestran aprendizajes. Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2022), utilizar saberes en nuevas situaciones o situaciones semejantes, relacionar saberes, usar estrategias para profundizar, identificar diferencias, tomar decisiones fundamentadas, realizar acciones concretas que dan cuenta de saberes puestos en juego, entre otras posibilidades, constituyen evidencias de los aprendizajes alcanzados. Algunas de estas cuestiones emergieron en las respuestas de los estudiantes a partir del proceso de metacognición.

E4 [...] Me gusto bastante, fue una propuesta distinta que, además de ser evaluativa, adquirí muchos *conocimientos nuevos*. Sin embargo un aspecto negativo a resaltar es que fue algo que lleva mucho tiempo, pero el hecho que no se pudiese desaprobar me relajó más y me hizo *disfrutar* esta instancia [...]

En respuestas como la anterior se pone en evidencia que el estudiante comprendió que la evaluación también es una oportunidad para el aprendizaje y hasta de disfrute. Además, surgieron evidencias que el aprendizaje se orientó más hacia el conocimiento funcional en detrimento del conocimiento académico. Esto no significó dejar de lado los contenidos teóricos, sino que los mismos se analicen y se pongan en juego teniendo como referencia situaciones reales en contexto que emergieron a partir de una nota de divulgación, una noticia o la práctica en contexto, promoviendo la integración de contenidos. Así se percibe en la voz de otra estudiante “A mí me gustó mucho la metodología (a pesar de que me costó bastante) porque no es lo mismo aprenderse concepto por concepto que aprender todo integrado y aplicado a una situación de la vida real”.

Este nuevo modo de concebir y practicar la evaluación, no supone que ignoremos la parte de responsabilidad social que nos toca en la función docente y que concierne a la acreditación de los aprendizajes. Un aspecto que conviene destacar es que, en contra de los que suelen presentar ambas funciones como antinómicas, lo sensato sería presentarlas como dos polos en un mismo continuo pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones (pedagógica y social de la evaluación), solo que en algunos casos uno de los polos prima sobre el otro (Trillo Alonso, 2005). En este punto algunos estudiantes hicieron foco en la acreditación y la calificación:

E2. [...] Tanto la modalidad de evaluación como la forma de dar la materia, puedo considerarla personalmente como la mejor con la que me he topado, el simple hecho de incentivar más al aprendizaje y no a una nota numérica o al aprobado ayuda mucho a los alumnos a rendir para aprender y no para aprobar [...]

E5 [...] Al principio me pareció que fue una instancia de control, más allá de las actividades que me parecieron entretenidas. Pero al hacer la presentación oral nos vimos con menos presión porque, además de no tener nota, fue más como una discusión sobre los resultados y luego nos fuimos dando cuenta de algunas cosas que había que reforzar [...]

Otro aspecto importante relacionado a la devolución que los docentes hicimos a nuestros estudiantes, fue la valoración de otros trabajos elaborados por los grupos en distintos tipos de actividades realizadas durante el dictado de las asignaturas, tales como, informes de laboratorio, monografías solicitadas en discusiones teóricas, informes de prácticas socio-comunitarias. Esto puso en evidencia a nuestros estudiantes que la evaluación es un proceso continuo que se realiza en forma paralela al desarrollo de la asignatura, donde podemos seleccionar distintos momentos de evaluación. Se trata de un planteo de actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimiento en una etapa final, por el de la evaluación como producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo (Litwin, 1998).

No es posible la transformación profunda sin que los profesores reflexionen de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional (Santos Guerra, 2017). En este sentido también fue útil para los equipos docentes poner en discusión y reflexionar junto a los estudiantes la metodología de enseñanza, la pertinencia de los contenidos seleccionados y si el aprendizaje fue

significativo y relevante para los estudiantes. Así, los insumos que emergen de las evidencias evaluativas permiten la reflexión metacognitiva docente, para hacer juicios sobre aspectos específicos de las estrategias utilizadas y explicar el éxito o el fracaso en el aprendizaje (Sheppard, 2006). Según Santos Guerra (1993) para que la evaluación avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en tres funciones relevantes: diálogo, comprensión y mejora. El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La metacognición docente se expresa a través de categorías dispersas, por un lado, el cumplimiento del currículo para certificar los aprendizajes y por otro la adaptación de secuencias didácticas flexibles en el marco de un plan de estudio rígido. Hay un dilema que pone de manifiesto el papel esencial del profesor en un doble sentido. Por una parte, en relación al propio compromiso del docente en proyectos de cambio y mejora (y por otra, en cuanto a) su coherencia entre los valores que se propugnan y su práctica profesional y social. Sin duda este doble aspecto de compromiso y coherencia profesional es clave, como referente educativo y como práctica generadora de ilusión y esperanza (Jares, 2005).

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula, Buenos Aires.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., Lam, J. (2011). *Developing sustainable feedback practices*. *Studies in Higher Education* 36 (4): 395-407.
- Jares, X.R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Popular, Madrid.
- Litwin, E. (1997.) *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En: Camilloni et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. PREAL. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación. Boletín N° 12. Revista virtual. Recuperado en: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=1514>
- Ravela, P. (2000): *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, PREAL. Santiago de Chile.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación en la educación primaria*. MEC, Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Sheppard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Educational Measurement. Revista virtual(623-646). Recuperado en: www.tec.ac.cr/sitios/docencia/ceda/.../aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Trillo Alonso, F. (2005). *Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. N° 3. UNRC

*Subeje 5 . Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

Vargas Melgarejo, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. En *Alteridades*, 4(8): 47-53. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México.

William, D. (2011). *What is assessment for learning*. *Studies in Educational Evaluation* 37: 3-14.

La extensión crítica en las prácticas sociocomunitarias.

Hacia modelos formativos integrales en educación superior

Miriam Beatriz Berlaffa¹, Jazmín Mosquera² y María Eugenia Ochoa³.

Resumen

En el presente trabajo desarrollamos algunas ideas en donde vinculamos las prácticas sociocomunitarias (PSC) con el concepto de extensión crítica. El término crítica se ha ligado al de extensión gracias a los aportes pedagógicos de esas prácticas en territorio, es decir, extensión y práctica como conceptos complementarios en mutuo enriquecimiento, generando las condiciones de posibilidad

1 Licenciada en Psicología. Magister en Educación y Universidad; Profesora Adjunta Exclusiva en Teorías Psicológicas, Psicología del Desarrollo Infantil I y II y Seminario Procesos de Subjetivación; Universidad Nacional de Río Cuarto; miriamberlaffa@hotmail.com

2 Licenciada en Psicología; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Teorías Psicológicas, Psicología del Desarrollo Infantil I y Seminario Procesos de Subjetivación; Universidad Nacional de Río Cuarto; mosquerajazmin@hotmail.com

3 Licenciada en Psicología; Adscripta a Psicología del Desarrollo Infantil I; Universidad Nacional de Río Cuarto; psi.eugechoa@gmail.com

de una formación integral. Hoy la universidad en general ha redireccionado su rumbo a la integralidad, y por tratarse, en nuestro caso, de proyectos de PSC con anclaje a espacios curriculares, a proyectos de investigación, a actividades de vinculación con el medio, lo cual implica articulación con variadas organizaciones sociales, la integralidad toma forma, se materializa. Asoman distintos y variados componentes de las prácticas que promoverían esa mentada formación integral. En donde se articulan los procesos de enseñanza y de producción de conocimiento con la actividad de extensión, traducida, en nuestro caso, en la PSC, con un tipo de intervención caracterizada por la participación activa de los agentes sociales del territorio, ellos se convierten en protagonistas decisivos en el trabajo mancomunado, favoreciendo así la creación de un conocimiento surgido en ese espacio de intercambio entre saberes académicos y populares. Este contexto de integralidad en donde la PSC, es entendida como un proceso dialógico y multidireccional que no solamente colabora en renovar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, sino que además promueve las transformaciones sociales a partir de la problematización crítica de esas relaciones del hombre con el mundo.

Palabras Claves: Extensión crítica - Prácticas sociocomunitarias - Formación integral.

Abstract

In this work we will develop some ideas where we will link socio-community practices with the concept of critical extension. The term critique has been linked to extension thanks to the pedagogical contributions of these practices in the territory, that is, extension and practice as complementary concepts in mutual enrichment, generating the conditions for the possibility of comprehensive training. Today the university in general has redirected its course to integrality, and because, in our case, it is PSC projects anchored to curricular spaces, to research projects, to activities related to the environment, which implies articulation with various social organizations, integrality takes shape, materializes. There are different and varied components of the practices that would promote this mentioned integral formation. Where the teaching and knowledge production processes are articulated with the extension activity, translated, in our case, in the PSC, with a type of intervention characterized by the active participation of the social agents of the territory, they become decisive protagonists in the joint work, thus favoring the creation of a knowledge emerged in that space of exchange between academic and popular knowledge. This context of integrality in which the PSC is understood as a dialogical and multidirectional process that not only collaborates in renewing the learning and teaching processes, but also promotes social transformations based on the critical problematization of those relationships of man with the world.

Keywords: Critical extensión - Socio-community practices - Integral formation.

A modo introductorio

En el presente trabajo reflexionamos respecto de la reconceptualización que ha tenido el concepto de extensión en los ámbitos universitarios, realizaremos un breve recorrido histórico sólo para comprender el devenir que ha tenido esa actividad y que nos permite arribar hoy al concepto de extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016). Desde donde abordamos las practicas sociocomunitarias (PSC) que llevamos adelante en las carreras de educación inicial⁴, desde el año 2015 a la fecha. Con-

4 De la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

sideramos que el término crítica se ha ligado al término extensión gracias a los aportes pedagógicos de esas prácticas en territorio, esas experiencias educativas han favorecido significativamente ese giro que han tenido las prácticas extensionistas en los últimos tiempos. Desde nuestra posición/abordaje podríamos realizar un pasaje en donde es posible entender la extensión crítica a través/partir de las PSC, es decir, extensión y práctica como conceptos complementarios, precisamente porque es la experiencia educativa en terreno que le da sentido crítico a la extensión. Desde allí un mutuo enriquecimiento, lo educativo-pedagógico de la práctica enriquece lo crítico de la extensión y ella a su vez modifica lo educativo-pedagógico de la práctica. O sea, la extensión delinea/transforma lo pedagógico y viceversa. Generando las condiciones de posibilidad de la formación integral. La intención de procesos formativos integrales si bien no es nueva, se mantiene vigente, porque van cambiando los modelos educativos lo que va requiriendo ciertos ajustes a esa pretensión de formación integral.

Hoy la universidad en general ha redireccionado su rumbo a la integralidad, y no solamente en la formación de los estudiantes sino también al interior de todas las actividades que realizamos los docentes, acción altamente valiosa ya que redundante en optimizar tiempos y recursos para quienes desempeñamos múltiples tareas en los ámbitos académicos. Pero aquí el interés principal está puesto en la formación de los estudiantes y creemos que, por tratarse, en el caso de nuestra universidad, de proyectos de PSC con anclaje a espacios curriculares, a proyectos de investigación, a actividades de vinculación con el medio, lo cual implica articulación con variadas organizaciones sociales, la integralidad toma forma, se concreta, no queda solamente en una expresión de deseos.

“[...] la noción de integralidad de las prácticas educativas [...] implica un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, [...]” (Tommasino, et al., 2010, p. 1)

Asoman distintos y variados componentes de las prácticas integrales universitarias que promoverían esa mentada formación integral. En donde se articulan los procesos de enseñanza y de producción de conocimiento con la actividad de extensión, traducida, en nuestro caso, en la PSC, precisamente porque se vinculan con los contenidos de las asignaturas comprendidas en el proyecto⁵ y a su vez en red con un proyecto de investigación⁶. Como así también un tipo de intervención caracterizada por la participación activa de los agentes sociales del territorio, ellos se convierten en protagonistas decisivos en el trabajo mancomunado y no en meros depositarios de los saberes académicos, favoreciendo así la creación de un conocimiento surgido en ese espacio de intercambio entre saberes académicos y populares. Este contexto de integralidad en donde la extensión, vehiculizada en la PSC, es entendida como un proceso dialógico y multidireccional colabora en renovar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, ya que dichos procesos se ven debatidos por lo que ocurre en esas experiencias educativas en territorio, allí emergen intereses, inquietudes, problemáticas que en el espacio del aula no acontecen, y no por una cuestión deficitaria de la educación, sino por el recorte de la realidad que implica ese espacio. El aula no debería ser lugar privilegiado para los aprendizajes, precisamente porque es un lugar limitado, circunscripto.

No es un lugar autosuficiente, o un mundo cerrado en el que los estudiantes adquieren aprendizajes para ser aplicados afuera, pero si es parte de un sistema de aprendizaje más amplio. La clase no es el principal evento de aprendizaje. La vida en sí misma es el principal evento de aprendizaje.

5 Procesos de Subjetivación y Psicología del Desarrollo infantil I y II.

6 “Prosocialidad y desarrollo infanto-juvenil: implicancias sociocomunitarias” (Cod. 18/E421) SeCyT. UNRC. Res. 161/15

Escuelas, salones y clases juegan un papel para insertarse en esta visión, pero tienen que estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo. (Wenger-Trayner, 2019)

En el territorio -afuera del aula- se alteran los roles docentes-estudiantes, aparecen preguntas que interpelan lo aprendido en el aula, lo amplían, lo complejizan, lo conectan con la vida concreta de las personas y los pone a trabajar en función de una percepción ajustada a la realidad social del territorio, experienciada en *carne propia*, imposible de ser anticipado en el currículo. Queremos destacar esa integración entre lo proyectado de la PSC y lo que verdaderamente allí ocurre en ese espacio de ejecución de la práctica. Los docentes y estudiantes y la realidad de los actores del sector en el que se interviene conforman el acto educativo y aportan contenidos y maneras de relacionarse novedosas, ya que son distintas del modelo áulico tradicional en donde el conocimiento se produce entre docentes y estudiantes en unos roles claramente definidos entre quienes portan el saber y quienes lo ignoran (Tommasino, et al., 2010).

Para poder avanzar en el camino de la formación integral es necesario, también, poder detenernos a repensar/resignificar las prácticas educativas universitarias a partir de los aportes pedagógicos provistos por la extensión a partir de la experiencia educativa en un escenario distinto del aula, en una mancomunidad de saberes, en unas relaciones intersubjetivas distintas y específicas de ese encuentro. Según Freire (1984) en esas relaciones del hombre con el mundo en donde se construye el conocimiento, son posibles las transformaciones sociales a partir de la problematización crítica de dichas relaciones

La extensión reconceptualizada

En los últimos años, son múltiples y variadas las actividades educativas que la universidad ha llevado a cabo en y con la comunidad, decimos los últimos años porque, según las temáticas podríamos extender a diez o veinte. Conjuntamente han surgido importantes movimientos sociales que vienen traccionando desde la comunidad, y despertaron en los ámbitos académicos iniciativas de extensión desde distintas perspectivas epistemológicas, políticas, pedagógicas de esas experiencias post dictadura, fundamentalmente en universidades de América Latina. El concepto de extensión con sentido divulgacionista, es decir transferencia de esos conocimientos que se producían en las casas de altos estudios a la comunidad fue el modelo de extensión luego de finalizados los gobiernos dictatoriales (Tommasino y Cano, 2016). De ese momento a la actualidad el concepto de extensión ha tenido un giro radical, particularmente en Argentina luego de la crisis del 2001, fundamentalmente porque fueron apareciendo distintas y variadas organizaciones sociales que se han ido ocupando de ciertas tareas que lógicamente le hubiesen correspondido al estado. Dichas organizaciones sociales se fueron fortaleciendo a lo largo del tiempo y se han convertido en verdaderas defensoras de derechos humanos. Así empiezan a velar y a reclamar por la salud, la educación, los cuidados de la infancia de los sectores más vulnerables. Esos movimientos en la comunidad fueron un estímulo para que los ámbitos universitarios no quedaran por fuera de ese trabajo colectivo en procura de una sociedad con menos injusticia social. El trabajo de esos colectivos organizados fueron genuinos aportes tendientes a la transformación social, sumados a las transformaciones en políticas educativas y modelos pedagógicos de la educación superior, empezaron a generar las condiciones de la reconceptualización que sufrió el concepto de extensión a lo largo de estos últimos años. Es decir, una extensión en consonancia con los tiempos que corren, lo cual se traduce en una extensión que pueda:

“[...] articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modelos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación

de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad”. (Tommasino y Cano, 2016, p. 8)

Ya no se trata de extender esos conocimientos producidos en la universidad a la comunidad sino de la articulación entre los procesos de enseñanza y la producción de conocimiento propia del ámbito académico con las problemáticas y necesidades de esos sectores de la comunidad menos favorecidos. Acercar lo producido, los procesos de enseñanza a las necesidades de ciertos sectores de la realidad, o lo que sería mejor, que esas necesidades sean las que promuevan los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento en pos de lograr un ajuste entre la oferta y la demanda, entre conocimientos y necesidades, en que la formación profesional colabore en promover una transformación de la estructura social con mayor equidad. Descentralizar el conocimiento dice Fals Borda (2014) y que las necesidades de los sectores populares permeen las propuestas curriculares sigue siendo, más allá de lo que se ha avanzado en el tema, un gran desafío, para quienes nos encontramos en la tarea de formar profesionales con compromiso social. Que la educación sea verdaderamente promotora de autonomía de aquellos sectores que todavía ocupan lugares de subalternización respecto de los conocimientos. Las universidades en la “[...] vanguardia de esta gran transformación. La universidad viva, la de la participación horizontal sujeto-sujeto, sería más útilmente productiva para las mayorías necesitadas de la población [...]” (Fals Borda, 2014, p. 144)

Precisamente, siguiendo el ideario freireano, el pleno desarrollo de cualquier ser humano solo es posible que acontezca si se superan esas condiciones de subalternidad social. En lo que compete a las instituciones educativas subalternización respecto del conocimiento, de la intelectualidad, de la instrucción, todos aquellos valores desde donde se mide quién alcanza una jerarquía social vehiculizada por los estudios avanzados. Pero no descuidemos que “[...] el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfeccionan en la problematización crítica de estas relaciones.” (Freire, 1984, p. 39)

La problematización crítica de esas relaciones de dominación abriría la puerta a la posibilidad de superar ese lugar de subalternización desde el cual no había ninguna posibilidad de pensar el desarrollo de las sociedades. Por lo cual el autor prefirió el concepto de sociedad reinventada en lugar de sociedades desarrolladas. Que las sociedades se reinventen permanentemente a partir de la participación de las clases populares y que ellas también sean las protagonistas de la historia, obrar de acuerdo a la gente, aquí radican las bases de la educación popular, y es, precisamente, hacia donde dirige sus objetivos la extensión crítica.

Extensión crítica y prácticas sociocomunitarias

La extensión crítica refiere a un modelo extensionista alternativo al modelo clásico de divulgación y transferencia del conocimiento. Por extensión crítica se entiende una variada gama de prácticas que se originan en la mirada crítica de la estructura social (Tommasino y De Hegedüs, 2006). Es decir, se trata de un tipo de actividad extensionista que surge a partir de la disconformidad con una estructura social de marcada desigualdad. Por lo tanto, se trata de un modelo que promueve igualdad social, democratización del conocimiento y fundamentalmente emancipación -en el más amplio de los sentidos- de aquellos sectores sociales históricamente bastardeados en sus derechos.

En ese contexto, los aportes de Paulo Freire al Modelo Crítico y a la educación en general, han sido trascendentes. Freire ha sido uno de los autores latinoamericanos más fecundos en la formulación de críticas a los modelos de educación hegemónicos y en la generación de propuestas metodológicas tendientes a superarlos. (Tommasino y De Hegedüs, 2006)

Es necesario aclarar que Freire (1984) no adhería a la palabra extensión precisamente porque la ubicaba más del lado de la educación bancaria, de procesos de invasión cultural, es decir todos esos movimientos de manipulación que solo reproducían la dinámica binaria de opresor-oprimido, lucha contra la cual dedicó su obra y su vida. Comunicación prefirió llamar a ese proceso que modificaría la realidad de las clases subalternas conduciéndolas hacia la liberación. De igual manera Bosco Pinto (2003) siguiendo el argumento freireano también rechazó el término porque consideraba que la extensión conducía a la dominación y prefirió llamar educación a la relación crítica con el conocimiento que modificaría la realidad de la explotación entre clases. Allí radicarían parte de los argumentos que Tommasino y Cano (2006) toman para proponer la extensión crítica identificándola con un modo de relación participativa y liberadora⁷. Su fuerza radica en la vocación de transformación de una realidad que resulta muy adversa para algunos. Promoviendo prácticas que modifiquen esas estructuras o limitaciones sociales de los actores con los cuales trabaja, favoreciendo procesos de organización y autonomía de esos sectores más vulnerables generando empoderamiento y por lo tanto el crecimiento del poder popular. Ello no significa que la estructura social se transforme en bloque, toda junta, es precisamente en los intersticios que ella deja en donde la educación popular se cuele. Como cuña, como mecha se hace espacio en la estructura social y la modifica, desde las bases, casi imperceptible, sigilosamente. Y esta es la función de la PSC, o así la entendemos quienes la ejecutamos, la práctica aprovecha esos huecos por donde se mete ofreciendo alternativas a las clases populares. Es un vínculo estrecho con el sector que permite al educador una percepción más ajustada a la realidad de la gente. Lo cual es necesario porque muchas veces las problemáticas de la gente con la que se trabaja en la intervención comunitaria no es la real sino la interpretada, en este caso por los docentes que vamos de la universidad. Para que ello no ocurra es necesario la dialéctica entre los sectores, un encuentro cercano con un otro diferente, condición indispensable para que esa extensión crítica sea efectiva, en base a esos preceptos de igualdad que venimos militando. Se trata de un particular vínculo con ese *otro* con quién se trabaja conjuntamente, de un *encuentro* con desconocidos.

En ese encuentro con *otro* -persona y lugar- distinto en donde se teje la trama que integra docentes y alumnos, saberes académicos y populares, educación formal e informal y esa trama es el lugar específico en donde se producen los aprendizajes de las PSC (Macchiarola, et al., 2020) Es en ese trabajo colaborativo, de intercambio y de muchísima solidaridad en donde se producen unos conocimientos específicos de esa situación, de esa mixtura. En donde la colaboración, el intercambio y la solidaridad no son meros calificativos de un tipo de relación, sino la forma indispensable de funcionar en un espacio físico y social que nos resulta extraño. Y ello cuenta para todos, ya que siempre en algún momento o en alguna situación somos extraños, somos ajenos a unas formas, espacios, lógicas. Precisamente allí radica el desafío aprender a moverse o encontrarse en algún lugar donde inexorablemente nos perdimos. Si ello no ocurre posiblemente la PSC tenga más de modelo de divulgación que de sentido crítico. Lo crítico no pone en cuestión solamente una estructura social o ciertas limitaciones de los actores más débiles, sino que cuestiona nuestros lugares fuertemente construidos en nuestra universidad, en nuestro círculo social -de privilegios-. Y cuando ello ocurre los docentes, los responsables de las PSC seguimos aprendiendo, seguimos ampliando nuestros horizontes de análisis y nuestras perspectivas. Y estamos más en condiciones de poder ofrecer una formación más integral, más ajustada a la realidad social y que promueva una sociedad más hospitalaria para todos y todas.

⁷ Si bien estamos haciendo referencia a idearios de liberación de hace 40 años, hoy todavía siguen vigentes porque la desigualdad social en los pueblos latinoamericanos aún sigue sin resolverse, al contrario, pareciera profundizarse. En nuestras PSC seguimos persiguiendo esos propósitos de estos clásicos militantes de la educación para la liberación, cuyas teorías siguen siendo el norte de nuestra función como educadores actuales.

Formación integral, prácticas integradas

Cuando hablamos de formación integral y de prácticas integradas ¿de qué tipo de integralidad estamos hablando? Hoy está claramente identificada la integración existente entre las actividades académicas que realizamos los docentes universitarios, por lo menos en el ámbito de nuestra universidad. Docencia, investigación, extensión, formación de posgrado, se alinean para optimizar tiempos, recursos, capacidades, en pos de un mejor producto académico. Entonces, aparece también bastante claro que un docente que ha podido articular con su temática de interés esos distintos campos de trabajo, estaría más en condiciones de poder ofrecer una formación más integral, debido a que aquello que desarrolla en el aula es resultado de la confluencia del trabajo en distintas actividades; fundamentalmente investigación y extensión. Estos dos campos se suman a la tarea específicamente docente enriqueciéndola, profundizando sus problemáticas, ampliando los horizontes de análisis.

Las PSC además de interconectar actores docentes que se desempeñan diferentes actividades, particularmente los proyectos de PSC en red con proyectos de investigación, en ese caso todos actores universitarios, tienen una característica ineludible y es que nos obliga a articular, generar diálogo con actores que nos pertenecen a la universidad. Una PSC no sería posible sin esa conexión, sin ese intercambio entre actores universitarios y no universitarios. Hay un cambio en el espacio educativo, no solamente determinado por el espacio físico sino fundamentalmente por el espacio social. “En este sentido, podemos ver que las prácticas de estos espacios implican una salida al aula tradicional, una ruptura, para habilitar los espacios comunitarios y sociales como sitios de aprendizaje. Esto produce otros espacios, otros tiempos y otros actores”. (Cano Menoni, et al., 2019, p. 56) Aquí radica la riqueza de la experiencia educativa en territorio, aunque también aquí radica su mayor complejidad. Las prácticas en territorio requieren otros tiempos, otras presencias, otras lógicas distintas de las que requiere el aula o cualquier espacio dentro de la universidad, la salida afuera del perímetro universitario ya empieza a desdibujar esos modos de la educación propios de ese espacio específico. Y es aquí donde se complejiza la tarea, precisamente porque nos corremos de nuestros lugares de certeza, en donde ya tenemos aceitados los movimientos, el quehacer del aula protege nuestro lugar de saber, lo convalida, los roles están bien definidos igual que los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Irremediamente se hace necesario el trabajo conjunto, solos no podemos, ni docentes, ni estudiantes, ni gente del barrio, y eso genera la comunidad de la práctica, un espacio educativo construido con ese otro distinto. Desarma los lugares del saber y de la ignorancia, altera los roles, la experiencia empieza a cobrar mayor protagonismo, aquello que *nos pasa*, se jerarquiza en el acto educativo. En esa comunidad de extraviados se construye conocimiento producto derivado de esos encuentros con lo-s desconocido-s. Pero esa ajenidad, ese desconocimiento rápidamente se zanja. Solo es posible el trabajo cuando se hace comunitario, cuando resulta de encuentro de distintas voces, que se reúnen allí para dar respuesta a alguna falta o para solucionar algún problema del barrio y/o de la universidad. Wenger-Trayner (2019) rescatan del arcón de los términos olvidados, el de *comunidad de práctica*: “las comunidades de prácticas se forman por personas que se comprometen a participar en un proceso de aprendizaje colectivo dentro de un dominio o ámbito compartido de esfuerzo humano [...]” (p. 1). Es decir, se trata de un grupo de personas convocados por los mismos intereses que se juntan para realizar determinada tarea que implica necesariamente de unos encuentros que se prolongan en el tiempo. Es necesario destacar que se trata de una tarea que ninguno de los miembros del grupo podría realizar solo, es decir es indispensable esa interacción, ese vínculo entre distintos actores/sectores para llevar adelante la tarea propuesta. Y en ese hacer con el otro en comunidad se aprende. Está claro que ampliamos la idea de comunidad al afuera de la universidad, ya que ella en sí misma es una comunidad y también conforma parte de una comunidad mayor, pero hacemos esta diferencia para identificar distintos modos de aprender cuando se trata de comunidades distintas porque se han ampliado con la participación/intervención de otros sectores por

fuera del ámbito universitario. Las comunidades de prácticas existen por todos lados, pero estamos tan familiarizadas con ellas que muchas veces no les prestamos atención.

Pero cuando se les da un nombre y se ponen en el centro de atención, se logra una perspectiva que puede ayudarnos a entender el mundo de una mejor forma. En particular, nos permite ir más allá de estructuras formales y obvias tales como las organizaciones, salones de clase, [...] y percibir otras estructuras definidas por el compromiso que se tiene para mejorar una práctica y el aprendizaje informal que viene con ello. (Wenger-Trayner, 2019, p. 4)

En esta intención de darle algún nivel de especificidad a la PSC, para poder pensarlas como prácticas integrales e integradas, rescatamos, del recorrido que venimos realizando en el presente escrito, algunos términos que son indispensables para pensar un trabajo mancomunado; compromiso, cooperación, vínculos, prolongación o constancia. La PSC es una actividad en donde confluyen todos esos términos que mencionábamos más arriba entre otros más, mencionados a lo largo de todo el artículo. En este tipo de práctica se produce un aprendizaje colectivo producto del compromiso asumido con la actividad, a partir de vínculos de cooperación y solidaridad y con sostenimiento de la tarea en el tiempo. Entre integrantes de la universidad entre ellos; docentes-estudiantes-ayudantes alumnos-adscriptos y las personas del barrio, ya sean las usuarias del Comedor Comunitario⁸, o los miembros de la organización social que coordinan las actividades que allí se realizan.

La noción de integralidad de este tipo de prácticas involucra una forma particular de articulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre investigación y extensión, recordemos que el proyecto de PSC aquí en cuestión se confeccionó en red con un proyecto de investigación, como así también la ejecución de las actividades de la práctica se articularon con actividades de vinculación con el medio. Si hablamos de equipos de investigación también es necesario destacar el abordaje interdisciplinario y multiprofesional, como otro tipo de articulación que abona la noción de integralidad de la práctica, todo lo cual “[...] supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares.” (Tommasino, et al., 2010, p. 1)

Así las PSC, como prácticas integrales, colaboran y promueven la renovación de la enseñanza, resignificando roles; quien sabe-quien ignora, franqueando los límites del aula, promueve asociaciones tendientes a resolver variadas problemáticas, la experiencia educativa en terreno reconfigura el acto educativo posibilitando procesos transformadores en educación, a partir de esa relación dialógica y bidireccional.

Referencias Bibliográficas

- Bosco Pinto, J. (2003) *Extensión o educación. Una disyuntiva crítica*. Tomado de “Desarrollo Rural de las Américas”. No. 3, Vol. V, diciembre de 1973, Costa Rica. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/archivos/General>.
- Cano Menoni, A.; Cavalli Dalla Rizza, V.; Cassanello, C. y Caggiani Gómez, J. (2019). *Educación y territorio: abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República*. *E: Revista de Extensión Universitaria, 9(11), 53-68. doi: [10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8678](https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8678).
- Fals Borda, O. (2014) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Editorial El colectivo. Montevideo.

8 Es el espacio físico donde se llevan a cabo las PSC.

- Freire, P. (1984) ¿Extensión o Comunicación? Editorial Siglo XXI. Madrid.
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. y Pugliese, V. (2020) *Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo.* +E: Revista de Extensión Universitaria, ISSN-e 2346-9986, ISSN 2250-4591, N.º 12, pp. 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7468879>
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016) *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.* Revista Universidades. UDUAL. ISSN 0041-8935. Núm. 67. Nueva época. México.
- Tommasino, H.; Cano, A.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010) *De la extensión a las prácticas integrales.* https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales
- Tommasino, H. y De Hegedüs, P (2006) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural.* Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República Oriental del Uruguay.
- Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, B. (2019). *Comunidades de práctica una breve introducción* (Govea Aguilar, D., trad.). Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>. (Obra original publicada en 2015)

Formación docente: reflexiones sobre las prácticas educativas en torno a la alfabetización académica, sus participantes y los vínculos con el conocimiento

Yanina Boatto¹, Ma. Soledad Aguilera², Mariana Fenoglio³ y Victoria Bianco⁴

Resumen

Transitar y participar de la formación de grado implica para los y las estudiantes un proceso de enculturación en las prácticas científico-académicas propias de cada disciplina. Frente a ello, es indiscutible la necesidad de enseñar a leer, escribir y comunicar oralmente el conocimiento disciplinar, en las carreras universitarias. A partir de ello, en este trabajo —que parte de una formación de posgrado que tuvo entre sus objetivos promover el análisis crítico de nuestra tarea docente en clave situada— reflexionaremos sobre las tareas de escritura que proponemos en el aula universitaria, en

1 Dra. en Cs. de la Educación. Mgter. en Lectura y Escritura. Lic. en Psicopedagogía. JTP Exclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. yboatto@hum.unrc.edu.ar

2 Dra. en Cs. de la Educación. Mgter. en Lectura y Escritura. Lic. en Psicopedagogía. Prof. en Educación Especial. Ayudante de Primera Exclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. saguilera@hum.unrc.edu.ar

3 Esp. en Constructivismo y Educación. Lic. en Psicopedagogía. Profesora Adjunta Exclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. mfenoglio@hum.unrc.edu.ar

4 Lic. en Psicopedagogía. Doctoranda en Cs. de la Educación. Becaria Doctoral Conicet. Ayudante de Primera Semiexclusiva. Área: Psicología educacional en el nivel superior. Dpto. de Cs. de la Educación. ISTE-FCH-UNRC. vbianco@hum.unrc.edu.ar

asignaturas de los primeros años de carreras del Departamento de Ciencias de la Educación (FCH, UNRC). Dichas tareas son de carácter complejo, involucran escritura y lectura de textos fuente y mediante ellas buscamos promover tanto el aprendizaje disciplinar como el de la escritura y la lectura académica.

La revisión de las tareas de escritura, en base a estos propósitos, nos permitió construir reflexiones en torno a: calidad y sentido de las consignas; trayectorias educativas de los y las estudiantes; relación epistémica con el saber y; transversalidad de la alfabetización académica a lo largo de la formación de grado, en y entre distintos espacios curriculares.

Finalmente, consideramos que la posibilidad de reflexionar sobre nuestra acción educativa nos permite pensar en nuevas posibilidades de apropiación de aprendizajes con sentido y significado, no solo por parte de los y las estudiantes, sino también desde nuestras propias prácticas de enseñanza, desde las cuales particularizamos nuestras relaciones con el saber.

Palabras claves: Formación docente – Reflexión - Enseñanza y aprendizaje - Alfabetización académica.

Abstract

Going through and participating in undergraduate training implies for students a process of enculturation in scientific-academic practices of each discipline. Faced with this, the need to teach reading, writing and communicating orally the disciplinary knowledge, in the university careers is indisputable. From this assumption, in this work, which starts from a postgraduate training that had among its objectives to promote the critical analysis of our teaching task in a situated key, we will reflect on the writing tasks that we propose in the university classroom, in subjects of the first years of careers of the Department of Human Sciences (FCH, UNRC). These tasks are complex, involve writing and reading source texts and through them we seek to promote both disciplinary learning and that of writing and academic reading.

Review of writing tasks, based on these purposes, it allowed us to build reflections on: quality and meaning of the slogans; students' educational trajectories; epistemic relationship with knowledge and; transversality of academic literacy throughout undergraduate training and in different curricular spaces.

Finally, we consider that the possibility of reflecting on our educational action allows us to think about new possibilities of appropriation of learning with sense and meaning, not only from students, but also from our own teaching practices, from which we particularize our relationships with knowledge.

Keywords: Teacher education – Reflection - Teaching and learning - Academic literacy.

Contextualización y fundamentación de la propuesta meta-reflexiva

Este trabajo parte de una formación de posgrado realizada como equipo de cátedra a principios del año 2022, denominada 'Sujetos, prácticas y aprendizajes en la Universidad'⁵. Apropiéndonos de la

5 Curso de posgrado, Secretaría de Posgrado FCH - UNRC. Res. del CD N° 002/2022.

invitación de las docentes responsables del curso de posgrado, nos propusimos centrar la mirada en los procesos intelectuales y de relación con los conocimientos que promovemos desde nuestra labor como docentes universitarias, reflexionando y analizando aspectos referidos a sujetos, vínculos y prácticas que acontecen en el enseñar y aprender en la universidad. Consideramos específicamente la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización académica en los primeros años universitarios y a lo largo de la formación de grado, como eje transversal en la formación universitaria.

Explicitar nuestra propia práctica docente y reflexionar sobre ella a partir del diálogo e integración de lecturas bibliográficas e intercambios desarrollados en el curso, nos permite someter nuestra propia práctica a la revisión crítica para su transformación, es decir ‘investigar para la educación’ (Macchiarola, 2018). La mejora u optimización como propósito de la evaluación de la práctica educativa, implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, capturar evidencias que permitan tomar la decisión fundada de reajustar o corregir el rumbo que posee el mismo. En este sentido, consideramos necesario conocer, analizar y reflexionar sobre nuestra práctica con el fin de valorarla para intervenir y por ende optimizarla (Macchiarolla y Perassi, 2021). En palabras de Álvarez Méndez (2001), «la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella [...] debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje» (p. 14).

A partir de estas proposiciones, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre tareas de escritura que como docentes desarrollamos en el aula universitaria, en asignaturas de los primeros años de carreras del Dpto. de Ciencias de la Educación (FCH - UNRC).

Atender a la alfabetización académica en los primeros años universitarios y a lo largo de la formación de grado se constituyen en un eje transversal y sustancial para las propuestas de innovación curricular de planes de estudio, tal lo planteado en las Resoluciones N° 297/2017 y N° 008/21 del Consejo Superior de la UNRC.

Concretamente, en la Res. N° 297/2017 del CS de la UNRC, se considera un ‘Trayecto de formación introductorio’ que en su interior incorpora tres módulos: conocimientos disciplinares básicos; alfabetización académica y estrategias de aprendizaje de los contenidos disciplinares —los cuales pueden trabajarse de manera integrada—; un tercer módulo es sobre la problemática universitaria. También, dentro del ‘Trayecto de formación práctica a lo largo de la carrera’, se especifica que los espacios de integración curricular deben abordar temáticas de manera transversal e interdisciplinaria y que:

[...] es necesario prestar especial atención a los procesos de alfabetización académica durante toda la carrera, principalmente en el primer año, y la integración creativa y crítica de los medios, recursos y estrategias de las tecnologías de información y comunicación [...] pueden convertirse en importantes dispositivos de enseñanzas y de aprendizajes [...] movilizar mayores motivaciones para la continuidad de los estudios [...] acompañar a los diferentes ritmos de aprendizajes y adecuarse a situaciones y contextos diversos (p. 12).

Además, en relación con el punto ‘Integración, procesos y contextualización’, un aspecto que se considera es la «alfabetización académica y científica a lo largo de la carrera, en los primeros años y priorizando en los últimos años aquellas competencias y contenidos que los preparen [a los/as estudiantes] para la elaboración de sus trabajos finales de grado, para la investigación y para la escritura en general» (p. 15).

En la Res. N° 008/2021 del CS de la UNRC —que recupera la Res. N° 297/2017 del CS de la UNRC— dentro de los componentes transversales del currículo (CTC) a incorporar en los planes de estudio, se propone la «Alfabetización académica, científica y profesional» (p. 36). Se sugiere incorporar los CTC «con mayores precisiones, no darlos por “enseñados” ya que se trata de una oportunidad para potenciarlos en la formación» (p. 34). En cuanto a la implementación del Plan de Estudio, se hace referencia a la «transversalidad de la metacognición en la lectura y escritura en los campos disciplinares y profundización de la alfabetización académica» (p. 41).

Sobre la alfabetización académica

Los y las estudiantes, al iniciar, transitar y participar de la formación de grado atraviesan progresivamente un proceso de enculturación en las prácticas científico - académicas propias de cada disciplina. Frente a ello, es indiscutible la necesidad de enseñar a leer, a escribir y a comunicar oralmente el conocimiento en las carreras universitarias, reconociendo el desafío que ello implica a nivel comunicativo, cognitivo, metacognitivo y cultural (Carlino, 2013; Navarro, 2014, 2018).

Carlino (2013) define a la alfabetización académica como:

[...] los modos específicos de hacer uso de los textos según las expectativas de una comunidad académica [...] También [como] un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para volverse partícipes de esos usos [...] Por un lado, explicita la labor de profesores e instituciones educativas, y evita dar a entender que alfabetizar académicamente es un asunto que concierne sólo a los alumnos. Asimismo, advierte sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas de lectura y escritura (p. 371).

En esta línea, en los últimos treinta años en nuestro país se han desarrollado y consolidado estudios, enmarcados en la psicología constructiva y sociocultural, que atienden a la alfabetización académica en contextos educativos particulares. Específicamente se estudia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y —más recientemente— de la oralidad; así como el modo en que estas prácticas situadas posibilitan la construcción epistémica de conocimientos disciplinares específicos. Progresivamente, el compromiso de enseñar a leer y escribir en la universidad y —más recientemente— enseñar a comunicar oralmente el conocimiento, se fue instalando y consolidando en diversos espacios institucionales y paulatinamente ha ido ganando consenso en los ámbitos académicos, en el marco de diferentes carreras, espacios curriculares y etapas de la formación universitaria; en base a competencias, géneros y usos discursivos particulares (Carlino, 2013; Navarro, 2018; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). A pesar de ello, persisten dificultades para promover y gestionar en el aula universitaria actividades académicas de lectura, escritura y oralidad que efectivamente promuevan aprendizajes de carácter situado, constructivo, autónomo y con potencial epistémico para los y las estudiantes.

Partiendo de estas ideas iniciales sobre la alfabetización académica, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las características de las tareas de escritura que planteamos en el aula universitaria, en asignaturas de los primeros años de carreras del Dpto. de Ciencias de la Educación (FCH, UNRC), de las cuales formamos parte. Las tareas de escritura propuestas son de carácter complejo porque involucran procesos de composición escrita, lectura de textos fuente específicos y comunicación oral del conocimiento. Además, mediante ellas, buscamos promover tanto el aprendizaje de contenido conceptual-disciplinar como el de la escritura, la lectura y la comunicación oral de conocimiento en el ámbito académico.

Reflexiones sobre tareas de escritura propuestas en el aula universitaria

La revisión de las características de las tareas mencionadas nos permite construir reflexiones en torno a las prácticas educativas de alfabetización académica y construcción de conocimiento disciplinar, atendiendo tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Organizamos dichas reflexiones en cuatro apartados: 1. calidad y sentido de las consignas; 2. trayectorias educativas de los y las estudiantes; 3. relación epistémica con el saber; 4. transversalidad de la alfabetización académica a lo largo de la formación de grado, en y entre distintos espacios curriculares.

1. Calidad y sentido de las consignas

Las formas en que los y las docentes universitarios/as presentamos los conocimientos en el marco de las asignaturas se constituyen en mediaciones de las acciones y relaciones con el conocimiento de nuestros y nuestras estudiantes (Edwards, 1985). En este sentido, las consignas se conforman en herramientas dialógicas —planificadas pensando en y para producir mayores niveles de desarrollo y dominio de conocimientos— y mediacionales —entre el pensamiento y el lenguaje de los y las estudiantes—.

Considerando que no es una tarea sencilla construir consignas que promuevan aprendizajes significativos y relaciones profundas con el saber, se torna relevante reconocer —según su formulación y lo que demandan en términos cognitivos y metacognitivos— que pueden favorecer o dificultar los procesos de aprendizaje.

Las consignas de trabajo comprenden una dimensión de formulación —desafío para los/las docentes— y una dimensión de comprensión-resolución —desafío para los/las estudiantes—. Pensar y diseñar consignas es una tarea compleja que requiere un tiempo didáctico de planificación, textualización, comunicación y explicitación. Una buena consigna debe ser útil, coherente, clara, situada y brindar información suficiente para que las y los estudiantes piensen sobre procedimientos, recursos y materiales a utilizar, ello en pos de aprender, reelaborar y reorganizar el conocimiento (Anijovich y Gonzalez, 2011). En la misma línea, las buenas prácticas de enseñanza implican para Bain (2007) proponer tareas auténticas que promuevan la reflexión y construcción de conocimientos, superando el mero decir o saber declarativo.

Reconociendo que muchas veces nuestros y nuestras estudiantes interpretan algo diferente a lo solicitado en la consigna, es importante detenernos sobre el sentido de la misma, considerando que ésta repercute en sus respuestas y aprendizajes. Un modo de revisar y mejorar nuestras propias consignas de enseñanza es atender a una mayor explicitación de las variables implicadas, así como de las condiciones y procesos de pensamiento y acciones a desarrollar —planificación, conciencia de la demanda y propósitos de la tarea, construcción de un propósito personal, etc.—, para promover así su comprensión y la autonomía (Anijovich y Gonzalez, 2011).

Entendemos que disponernos a reflexionar sobre nuestras propuestas de enseñanza impacta en la planificación y re-planificación de las mismas, ello en busca de que los y las estudiantes aprendan —conceptos, procedimientos, modos de vincularse con el conocimiento y entre pares— siendo la escritura, desde su función epistémica, un eje central como contenido y como medio para aprender y construir conocimientos.

2. Trayectorias educativas de los y las estudiantes

Un segundo aspecto considerado como objeto de reflexión son las trayectorias educativas. Los y las estudiantes universitarios/as que circulan hoy por nuestras aulas trabajan, estudian y establecen relaciones con el conocimiento y con prácticas de lectura y escritura diferentes a las que nosotras llevamos a cabo como docentes; ello pone en tensión la representación sobre él o la estudiante real, en comparación con él o la estudiante ideal (Walker, 2017). En este sentido, la construcción del oficio de estudiante asume una dimensión particular en el marco de procesos contemporáneos de producción, circulación, transmisión y apropiación de conocimientos, en base a experiencias personales con esos conocimientos; así, las nuevas identidades y prácticas estudiantiles interpelan nuestras prácticas docentes (Bracchi, 2016).

Mastache (2011) ya hace un tiempo planteó que los y las estudiantes que ingresan a la educación superior son una población heterogénea por los diversos aspectos que la constituyen: socio-económicos, laborales, sociales, cognitivos, familiares y afectivos. Estos sujetos están buscando y buscándose, llevando consigo la necesidad de descubrir quiénes son y cómo es el mundo, aprendiendo a conocerse en esta nueva realidad, descubriendo tanto sus fortalezas como debilidades; en vinculación con ello, buscan y necesitan normas claras, apoyo y sostén con un encuadre permanente (Blanco, 2010).

A partir de sus trayectorias académicas, los y las estudiantes se encuentran más o menos preparados para participar de un campo disciplinar específico y permanecer en él. Para Dubet y Martuccelli (1998, como se citó en Bracchi, 2016), las trayectorias educativas deben ser comprendidas de modo situado; involucran experiencias, saberes y condicionantes previos que inciden en el trayecto por la universidad. Esta heterogeneidad en las trayectorias educativas repercute en el modo —diferente— en que cada estudiante puede percibir la complejidad y las demandas de las tareas de escritura.

A partir de esto, volviendo la mirada sobre nuestras prácticas educativas, reconocemos que muchas veces desatendemos esta heterogeneidad. Se vuelve necesario acompañar de modo situado las trayectorias efectivas de los y las estudiantes «lo que supone incluir sus trayectorias de vida reales e intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse. No se trata de mantener intacta la expectativa de un único modo de hacerlo, sino de multiplicar posibilidades, recorridos, espacios de escucha y andamiaje» (Greco, 2015, p. 164).

3. Relación epistémica con el saber

Como venimos planteando, en nuestra tarea docente buscamos y promovemos que los y las estudiantes aprendan, es decir que desplieguen una actividad en situación, con la ayuda de otros/as entre los que se encuentran pares y docentes (D'Aloisio, 2022). Este aprendizaje trasciende la relación con el saber, la cual refiere especialmente a los saberes escolares y académicos —siempre en vinculación con los saberes de la vida cotidiana— (Falavigna, 2022).

Siguiendo a Charlot (2007) la dinámica de la construcción de la relación con el saber se desarrolla en el tiempo y es móvil (Ortega, 1996, como se citó en Falavigna, 2022). A su vez, «dentro de las dimensiones socio-históricas y socio-institucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen socio-familiar y el género» (Falavigna, 2022, p. 7). Estas afirmaciones son aspectos que no podemos relativizar u ocultar al pensar las propuestas de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas universitarias. Exigen un desafío y una vigilancia de nuestras prácticas educativas y el compromiso de propiciar modos de relación con el saber posibles de ser construidos por nuestros y nuestras estudiantes, donde se

asuman como agentes de esa relación —más allá de sus capitales culturales y familiares—, que aprendan y se sientan capaces de aprender.

Nuestras miradas y expectativas docentes —más o menos implícitas— sobre los modos de aprender y relacionarse con el saber de los y las estudiantes, habilitan o dificultan posicionamientos subjetivos y relaciones identitarias con el saber. Nuestros comentarios, reflexiones, discursos, devoluciones no pueden perder de vista el impacto sobre las subjetividades y sobre la posibilidad de promover —o entorpecer— esas posiciones subjetivas, la reconstrucción de sentidos que los y las estudiantes puedan conferir a su posición social y a sus posibilidades de relacionarse con el saber y aprender. De este modo, considerando a la universidad como espacio de inclusión y re-subjetivación (Bleichmar, 2005), necesitamos revisar continuamente si nuestras prácticas de enseñanza son verdaderamente inclusivas.

Además, en nuestras propuestas educativas no podemos perder de vista que para que un o una estudiante se apropie del saber es preciso que le otorgue sentido a la situación de aprendizaje y ésta responda a su deseo de aprender. «Si bien un docente no produce el saber en el alumno, diseña y desarrolla propuestas (...) que buscan movilizar a los estudiantes a hacer eso que es esencial: el trabajo intelectual» (Charlot, 2008, p. 55).

Continuando con las ideas de Charlot (2007), las formas del aprender en las tareas que como docentes proponemos, involucran aprender saberes-objetos, también dominar la actividad de leer, escribir y comunicar, así como aprender formas de relacionarse consigo mismo y con otros, dominar y regular esas relaciones. En esta relación epistémica con el saber es importante el acompañamiento docente y modelado del proceso. Se torna significativo proponer momentos para co-leer, co-escribir y co-comunicar, como comunidad de práctica colaborativa, contribuyendo al desarrollo de estrategias y conocimientos que no se lograrían aún interiorizar significativamente de forma autónoma por los y las estudiantes.

4. Transversalidad de la alfabetización académica a lo largo de la formación de grado, en y entre distintos espacios curriculares

Para atender a este último punto sobre la alfabetización académica pensada como eje transversal a lo largo de la formación de grado, recuperamos la concepción de lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales, situadas y distintas, pero vinculadas, las cuales conforman el capital semiótico académico a lo largo de la trayectoria de cada estudiante. Mediante ellas, desde la enseñanza es necesario propiciar formas de comunicación propias del campo disciplinar y profesional, para el aprendizaje de tipologías textuales específicas —potencial retórico— y para la apropiación de conocimientos —potencial epistémico— (Navarro, 2018).

Para aprender mediante estas prácticas, los y las estudiantes necesitan trascender el texto y construir conocimiento a partir de él, apropiarse de saberes disciplinares, transformando el conocimiento científico y alejándose de la reproducción y repetición de información, o el mero ‘decir’ lo que está expuesto en las múltiples fuentes. En otras palabras, hacer un uso estratégico de la información convirtiéndola en conocimiento y gestionarlo de manera autónoma y crítica (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Pozo, 2006; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Acompañar a los y las estudiantes en el aprendizaje de las modalidades discursivas académicas y del contenido conceptual a partir de la lectura, escritura y oralidad como prácticas situadas, requiere de «enseñanzas explícitas, sistemáticas y sostenidas que atiendan al sujeto que aprende en el contexto universitario, a sus concepciones y prácticas de aprendizaje» (Vélez, 2005, p. 78). Tal como

venimos sosteniendo, no podemos pensar en estudiantes ideales; tampoco existe un taller o espacio curricular que prepare para leer, escribir y comunicar el conocimiento académico, como si se tratase de una competencia general, aplicable a cualquier situación comunicativa (Carlino, 2013).

En este sentido, es relevante desarrollar situaciones de enseñanza que permitan a los y las estudiantes comprender las prácticas retóricas que sustentan los conocimientos históricamente legitimados de las disciplinas —principalmente a través de la lectura— y que, al mismo tiempo, faciliten su participación activa en dichas prácticas —principalmente a través de su escritura—. Nuestro objetivo como docentes es la inclusión, permitir a los y las estudiantes acceder a las convenciones existentes de los procesos de producción —a través de su lectura y escritura— y, al mismo tiempo, que se conviertan en agentes partícipes en la creación de conocimientos académicos, con derecho a cuestionar y transformar (Lillis, como se citó en Navarro, 2021).

En base a todo lo expuesto, tomando como referencia trabajos sobre la temática de la alfabetización académica (Baudino y Britos, 2011; Bocco, et al., 2012; Bono, et al., 2018; Carlino, 2010; 2013; Conclusiones del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, 2022; Navarro, 2021; Jakob et al., 2014; Vélez et al., 2010), a continuación compartimos algunas contribuciones que permitirían fortalecer la transversalidad de la alfabetización académica en la formación de grado:

- *Curricularizar la alfabetización académica en los planes de estudio.* Ello en base a una planificación que atienda a su incorporación progresiva y de complejidad creciente, en y entre los distintos espacios curriculares; revalorizando la enseñanza en el aula, con estudiantes ‘reales’ y trayectorias educativas diversas.
- *Desarrollar trabajo colaborativo y generación de acuerdos entre docentes.* Docente de asignaturas de un mismo año de formación y de distintos años; así como entre docentes con formación en áreas educativo-didácticas, del lenguaje-discurso y en áreas disciplinares específicas, para atender a la complejidad creciente de las propuestas de lectura, escritura y oralidad, generar propuestas intercátedras y dispositivos pedagógicos heterogéneos.
- *Proponer tareas académicas claras, explícitas, contextualizadas, auténticas.* Tareas que funcionen como guía de trabajo e interacción entre estudiante-contenido, estudiante-estudiante, estudiante-docente; que integren la lectura con la escritura y la oralidad, que promuevan la construcción de conocimientos y la reflexión metacognitiva. Asimismo, que promuevan la progresiva autonomía de los y las estudiantes en las prácticas discursivas y de apropiación de conocimiento.
- *Propiciar andamiajes docentes sobre los procesos de lectura, escritura y oralidad.* Disponer de tiempo y oportunidades de trabajo procesual en el aula, que posibiliten la supervisión y acompañamiento durante todo el proceso. Ello implica revisar el uso del tiempo en las aulas y en la institución; la organización de las cátedras y la distribución de tareas en las mismas.
- En vinculación con los puntos anteriores, *repensar el concepto de aula en las propuestas y tareas de alfabetización académica;* aula que no es sólo física y presencial, sino que involucra otros territorios, así como el aula extendida —en la cual las TIC y enseñanza virtual acompañan a la presencialidad—.
- Finalmente, pero no por ello menos importante, promover la *formación docente en torno a la alfabetización académica* y, fundamentalmente, el *trabajo institucional sostenido y en profundidad respecto de la explicitación y redefinición de concepciones y prácticas* de enseñanza y apren-

dizaje, lectura, escritura y oralidad en la universidad, que atiendan a la inclusión educativa y el derecho a la educación superior.

Consideraciones finales

La posibilidad de reflexionar sobre nuestra labor docente universitaria nos permite pensar en nuevas posibilidades de apropiación de aprendizajes con sentido y significado, no solo por parte de los y las estudiantes, sino también desde nuestras propias prácticas de enseñanza, en base a las cuales particularizamos nuestras relaciones con el saber.

En términos generales, se torna ineludible pensar a la educación universitaria desde la inclusión, equidad y perspectiva de derechos, para sostener el ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes. En otras palabras, comprometerse política e institucionalmente para promover, acompañar y sostener prácticas que hagan efectivo el derecho a la Educación Superior y así generar acciones de habitabilidad, aportar a la configuración de la valía social y confianza en la capacidad de aprendizaje de los y las estudiantes, habilitando la construcción de identidades, reconociendo la diversidad de trayectorias educativas (Conclusiones del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, 2022; Mastache, et al., 2014). En relación con esta perspectiva, se vuelve necesario romper con la «práctica institucional del misterio» para que las convenciones y reglas de los discursos científico-académicos se hagan visibles para todos y todas los y las estudiantes, en pos de la inclusión educativa y atención a la diversidad (Lillis, como se citó en Navarro, 2021)

En respuesta a ello, y a modo de síntesis de lo expuesto en este trabajo, consideramos que es indiscutible la necesidad de enseñar a leer, escribir y comunicar oralmente el conocimiento académico-disciplinar en las carreras universitarias. Nos encontramos con el desafío de promover, de modo progresivo y transversal en la formación de grado, la enculturación y pertenencia de nuestros y nuestras estudiantes en estas prácticas discursivas y de promover también la apropiación de su función epistémica en el aula universitaria —tanto física como extendida—. Consideramos que ello se puede lograr a partir del trabajo colaborativo entre docentes, que contemple propuestas intra e inter cátedras y elaboración de tareas claras, contextualizadas y auténticas, que incluyan dispositivos pedagógicos heterogéneos y atiendan a la diversidad de las trayectorias educativas. Sostenemos, además, que el desarrollo de estas tareas necesita de la guía y andamiaje docente, promoviendo el trabajo colaborativo y la progresiva autonomía de los y las estudiantes en las prácticas discursivas y de apropiación de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2011). «Consignas claras: el valor de la palabra escrita». En R. Anijovich y C. González. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Cap. 5. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Educación.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Baudino, S. y Britos, M del P. (2011). «La potencia del trabajo conjunto: diálogos y recorridos singulares de lectura». En *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública* [CD-ROM]. Tandil, Argentina.

- Blanco, N. (2010). De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia. ARNAUS, R. y PIUSSI, AM (coords.), *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro, 131-144.
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación.
- Bocco, A. Guglielmelli, J. y Reinoso, G. (2012). «Iniciación a los textos académicos: la comprensión más allá de la oración. El ingreso a Letras y a Filosofía». En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura (445-454). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Bono, A., Boatto, Y., Aguilera, S, Fenoglio, M. (2018) «Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria». *Innovación Educativa*, 18 (78), 43-170. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/IE-78.pdf>
- Bracchi, C. (2016). «Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas». *Trayectorias Universitarias*, 2(3). pp. 3-14. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Carlino, P. (2010). «Reading and writing in the social sciences in Argentine universities». In C. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 283-296), Oxford: Routledge/Taylor & Francis. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> [versión en español disponible en *Contextos de Educación*, 10 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>]
- Carlino, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Conclusiones y desafíos (marzo de 2022). «La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas» en *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. San Luis (FCH-UNSL). Recuperado de: <http://encuentroingreso2022.unsl.edu.ar/circulares.html>
- D'Aloisio, F. (2022) *La relación con el saber. Aportes de Bernard Charlot*. Síntesis conceptual elaborada para cursos de formación docente. Curso de posgrado: Sujetos, prácticas y aprendizajes en la Universidad. Docente Responsable: Dra. Florencia D'Aloisio. Docente Co-responsable: Dra. Carla Falavigna. Secretaria de Posgrado. FCH - UNRC.
- Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Recuperado de: <https://www.fce-con.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>

- Falavigna, C. (2022) *La relación con el saber. Perspectivas teóricas que abordan esta noción*. Material producido para cursos de formación docente. Curso de posgrado: Sujetos, prácticas y aprendizajes en la Universidad. Docente Responsable: Dra. Florencia D'Aloisio. Docente Co-responsable: Dra. Carla Falavigna. Secretaria de Posgrado. FCH - UNRC.
- Greco, M. B. (noviembre de 2015). «Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea» en *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-015/450.pdf>
- Jakob, I., Bono, A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). «Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario». *Revista Contextos de Educación*. Año 14, N° 16, pp1-14. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2016/HTML/index.html>
- Macchiarola, V. (2018). «Articulación entre las funciones de investigación y docencia en la universidad pública». En A. Bono y Aguilera M. S. (Comps.) *Notas sobre investigación en Humanidades*. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2018 (pp. 15-22). Argentina: UniRío. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/Notas-sobre-investigacion-en-humanidades.png>
- Macchiarola, V. y Perassi, Z. (Comp.) (2021). *Investigar para evaluar y transformar. Experiencias de investigación evaluativa de profesorado universitarios en letras*. 978-987-688-257-6. Argentina. UniRío. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/investigar-para-evaluar-y-transformar.png>
- Mastache, A. (2011). «Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza». En S. Martínez (Comp.), *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp. 167-202). Comahue, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/10%20-%20Los%20j%C3%B3venes%20estudiantes%20del%20siglo%20XXI.pdf
- Mastache, A., Monetti, E. M., & Aiello, B. (2014). *Trayectorias de Estudiantes Universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior: horizontes en juego*. Noveduc.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). «El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje» En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona, España: Graó.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Navarro, F. (2018) «Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas» En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad : herramientas para docentes*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://doi.org/10.34720/sdgk-wfl4>

- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). «La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento». En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). España: Graó
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita». *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 58, 43-54
- Vélez, G. (2005). «La nueva agenda del ingreso universitario. Desafío para la universidad pública». En G. Biber (Comp.), *Preocupaciones y Desafíos frente al ingreso a la Universidad pública* (pp. 75-81). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vélez, G., Bono, A., de la Barrera, M. L., Ferrari, M., Jure, I. y Ripoll, P. (2010). «Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje». En V. Macchiarola (comp.) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza* (pp. 384-398). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>
- Walker, V. S. (2017) «El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XIV, No 14, pp.1-35. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219>

Fortalecer trayectorias académicas inclusivas en los ciclos iniciales de las carreras de grado

Mariana Margarita Boffelli¹ y María Belén Di Russo²

Resumen

La ponencia presenta el proyecto de investigación aprobado 2020, por la Universidad Nacional del Litoral, el marco del CAI+D: “Enseñanza en el ciclo inicial de carreras de grado universitario. Análisis de los factores que favorecen trayectorias formativas inclusivas”; el que se encuentra en desarrollo. Para este estudio se ha conformado un equipo interdisciplinario que permita lograr el objetivo planteado. La Educación Superior se encuentra ante numerosos desafíos, tales como el abandono y el rezago (Mejias, Odetti, Pacífico, 2007) y debates políticos y pedagógicos. En este contexto, este estudio se propone promover un espacio de encuentro para el análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes, en el marco de los nuevos escenarios educativos que se configuran a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las aulas. Se busca generar conocimiento en torno a la enseñanza en el ciclo inicial de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas identificando los aspectos que favorecen trayectorias formativas inclusivas, a tales efectos se analizarán las prácticas que sustentan los docentes en esos primeros años.

1 Mariana Margarita Boffelli. Esp. en Docencia Universitaria. Terapeuta Ocupacional. Profesora Adjunta Ordinaria. Universidad Nacional del Litoral. m1boffelli@gmail.com

2 María Belén Di Russo. Esp. en Docencia Universitaria. Terapeuta Ocupacional. Profesora Titular Ordinaria. Universidad Nacional del Litoral. belendirusso@yahoo.com.ar

El objetivo del estudio es el de lograr avances en el conocimiento de factores y variables que favorecen trayectorias formativas inclusivas a través del reconocimiento y análisis de las prácticas docentes actuales en pos de contribuir al fortalecimiento de los ciclos iniciales de las carreras profesionales de grado.

Abstract

The paper presents the research project approved 2020, by the Universidad Nacional del Litoral, within the framework of the CAI+D: Teaching in the initial cycle of university degree courses. Analysis of the factors that favor inclusive training trajectories; which is in development. For this study, an interdisciplinary team has been formed to achieve the stated objective. Higher Education is facing numerous challenges, such as abandonment and lag (Mejias, Odetti, Pacifico, 2007) and political and pedagogical debates. In this context, this study aims to promote a meeting space for analysis and reflection on teaching practices, within the framework of the new educational scenarios that are configured from the recognition of the heterogeneity of classrooms. It seeks to generate knowledge about teaching in the initial cycle of the undergraduate courses of the Faculty of Economic Sciences, identifying the aspects that favor inclusive training trajectories, for this purpose the practices that teachers support in those first years will be analyzed.

The objective of the study is to; achieve advances in the knowledge of factors and variables that favor inclusive training trajectories through the recognition and analysis of current teaching practices in order to contribute to the strengthening of the initial cycles of professional undergraduate careers.

Desarrollo

En primer lugar, se presenta el proyecto de investigación en el que se enmarca el Seminario; este proyecto retoma líneas de trabajo que se entran configurando un marco teórico y metodológico que posibilita la comprensión profunda de la enseñanza en el ciclo inicial de tres carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, institución pública, gratuita y abierta para todos.

Se reconoce a la educación como un derecho, como acto ético y político (Frigerio y Diker, 2008), necesario para el ejercicio de todos los Derechos Humanos, por ende esta educación debe ser inclusiva, lo que significa que cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento pueda aprender.

Un fenómeno que preocupa a las universidades en todo el mundo es el abandono temprano y el rezago. La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) no está fuera de esa problemática y esto abre una brecha que requiere ser saldada; si esta brecha continúa, la universidad pública no podría aportar a la construcción de la igualdad, que se condice con una verdadera democracia. En virtud de esto, se requiere para el desarrollo de esta investigación la construcción de posicionamientos teóricos y metodológicos que refieran a la enseñanza inclusiva en la educación superior y que contemple la profesionalidad de la formación en pos de generar trayectorias académicas fluidas desde los inicios de las carreras universitarias.

En este contexto, lo que se propone, es promover un espacio de encuentro para el análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes, en el marco de los nuevos escenarios educativos que se configuran a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las aulas.

En las últimas décadas los cambios sociales y educativos han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para desarrollar el proceso formativo en todos los niveles de la enseñanza ya que en las aulas participa una heterogeneidad de estudiantes con intereses y necesidades diversas.

Así, a la educación superior hoy en día, acceden y permanecen estudiantes con discapacidad transitoria y permanente, estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, estudiantes afrodescendientes, estudiantes con diversidad de género y diversidad sexual, estudiantes extranjeros, migrantes y quienes provienen de diferentes sectores socio económicos o con diversas trayectorias académicas, por lo que urge entender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza.

En este contexto, estudiar prácticas docentes, analizarlas y reflexionar en torno a ellas requiere tener en cuenta el contexto y las diferentes dimensiones que involucran. Dichas prácticas implican no sólo la selección de contenidos, su secuenciación, el uso de tecnologías y su evaluación sino también investigar y –cada vez más- promover experiencias en territorios y comunidades.

Analizar la enseñanza es un aspecto clave para entender la diversidad educativa. La función docente no sólo está ligada al aspecto pedagógico, sino que los educadores han de ser abiertos ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven. Los espacios de aprendizaje deben estar diseñados para que todos los educandos puedan converger sin importar sus ideas, pensamientos, preferencias. Por otra parte, el profesor universitario debe enfrentar estos cambios de manera positiva al utilizar mecanismos que eviten toda forma de discriminación y exclusión (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013).

En virtud de esto, tal como lo expresa Davini (2008) “la enseñanza es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana”; por lo que no puede ser improvisada.

A los fines de esta investigación se distingue la práctica docente desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo de la práctica pedagógica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos (Achilli, 2000). Es decir, al utilizar la noción de práctica docente se pretende mostrar que se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas configurando un escenario en donde la educación se constituye en un acto ético y político.

En la misma línea, Blanco Guijarro (2006), dice

(...) la educación es un bien común, que hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía y puede contribuir a la movilidad social y al entendimiento y el diálogo entre distintas culturas. (...) Si bien el acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida. (p.p)

Dicho esto, posicionarnos en el estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, ética, didáctica, interpersonal, personal y valoral (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013).

En este marco, el objetivo de la investigación es el de lograr avances en el conocimiento de factores y variables que favorecen trayectorias formativas inclusivas a través del reconocimiento y análisis de las prácticas docentes actuales en pos de contribuir al fortalecimiento de los ciclos iniciales de las carreras profesionales de grado.

En cuanto a la metodología, se opta por un diseño no experimental, transversal en tanto se recolectan datos durante el año en el que comienza la investigación. Su alcance será exploratorio ya que ayuda a identificar conceptos promisorios y prepara el terreno para nuevos estudios y es descriptivo porque considera al fenómeno y sus componentes, mide conceptos, define variables y posibilita descripciones comparativas entre grupos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista-Lucio, 2014).

Cabe aclarar, que el equipo integrante del CAI+d está conformado de manera interdisciplinaria, donde no todos tienen conocimiento de determinados conceptos que son necesarios para llevar adelante el estudio según el objetivo de éste, que consiste en poner en conocimiento, compartir y acordar entre todos en las perspectivas de Derechos Humanos y Educación Inclusiva.

En virtud de esto, previo a la fase 1, se realizó un Seminario Introductorio sobre “Educación Inclusiva en los ciclos iniciales”, el que buscó de alguna manera entender la inclusión desde una perspectiva de Derechos Humanos, para abordar, analizar y modificar las prácticas docentes, de manera que el proceso de aprendizaje sea desarrollado, en cualquier lugar y en cualquier momento, es decir, respondiendo a la diversidad de los estudiantes incrementando su presencia, participación y logros.

Fue necesario e importante definir qué se entiende como educación en Derechos Humanos, prestando especial atención a lo estipulado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estableciendo una relación entre educación como derecho y educación en derechos.

Se caracterizó al paradigma de los Derechos Humanos como un marco de referencia desde el cual abordar, analizar y modificar las prácticas sociales, en nuestro caso las prácticas docentes, estructuradas sobre una base de creencias que establecen un valor diferencial entre las personas. Estas prácticas parten de no considerar a los seres humanos como igualmente dignos. Un principio fundamental, anclado en el paradigma de los Derechos Humanos, es el principio de igualdad entre los seres humanos, principio que no se orienta a suprimir y/o desconocer las diferencias que existen entre las personas sino a sentar las bases para que éstas dejen de ser el presupuesto sobre las que se fundan y legitiman formas de dominación, jerarquías sociales, prácticas sociales discriminatorias y otras formas de desigualdad social. Un factor imprescindible para lograr la igualdad es la equidad, a través de la cual no se promueve un “trato igual” sino un “trato igualitario”, es decir atento a las necesidades de las personas. La idea central es considerar a todas las personas equivalentes en términos de libertades, derechos, garantías, obligaciones y oportunidades.

Desde este paradigma se piensa la diversidad en las aulas e implica reflexionar sobre el lazo social que hace posible la vida en común de todas y todos, esto es el desarrollo sobre bases equitativas de vida buena y plena, libre de condicionamientos o desigualdades.

La UNESCO define a la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación.

La educación inclusiva supone tres aspectos relevantes: la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, y debe ser un principio orientador en las políticas institucionales, con el fin de que sean para todos y no solo para la mayoría.

La presencia se refiere al acceso y la permanencia del alumnado en las aulas. La participación significa que las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afecten su desempeño en la trayectoria académica.

La verdadera inclusión va más allá del acceso, ya que implica el acceso, la permanencia, el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. Aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose por aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la enseñanza disponible, sino que ésta se ajusta a las necesidades de los estudiantes respetando a cada uno. La inclusión implica una visión diferente de la educación, basada en la diversidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo, que va desde los enfoques educativos homogéneos, donde se privilegia la simultaneidad de los aprendizajes y se ofrece a todos lo mismo hacia los modelos educativos heterogéneos que consideran la diversidad de las necesidades, capacidades e identidades de los estudiantes, de forma que la educación sea pertinente para todos y no sólo para determinados grupos de la sociedad. El currículo debe ser diverso ofreciendo aprendizajes universales para todos los estudiantes que aseguren la igualdad de aprendizajes.

En cuanto a esta actividad, surgieron varios interrogantes sobre los que trabajar y abordar desde la presente investigación.

Algunas de las preguntas a saber; ¿Cuáles son las políticas institucionales en relación a la inclusión educativa? (como universidad y como unidad académica), ¿El régimen de enseñanza está elaborado desde la perspectiva inclusiva? ¿Cómo están planteados los diseños curriculares y su desarrollo en las distintas carreras de la FCE?, ¿Cuál es la formación docente que permite acompañar los procesos de ingreso, permanencia, promoción y logros de los y las estudiantes en el ciclo inicial?; sobre la base de los principios de igualdad y participación, ¿Todos los materiales de aprendizaje son accesibles? ¿Se aplica el enfoque basado en los derechos cuando pensamos en el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas? ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por los docentes a la hora de diseñar una clase? ¿Cuál es el aporte de los tutores? ¿Fortalecen las prácticas inclusivas?

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizajes en la educación, permitiendo que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO).

La educación inclusiva se puede resumir en las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad del alumnado.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, se puede decir que en el ciclo inicial de las tres carreras de grado en la Facultad de Ciencias Económicas: Licenciatura en Economía, Contador Público Nacional y la Licenciatura en Administración; sus planes de estudios aprobados durante los años 2018 y 2019, comparten 11 materias iniciales que componen el Bachiller en Ciencias Económicas y un Trayecto curricular Inicial; a saber:

1º año: Administración I, Introducción a la Economía, Contabilidad I, Matemática como lenguaje, Instituciones de Derecho I, Idioma Extranjero I.

2º año: Introducción a las Ciencias Sociales, Informática, Cálculo para las Ciencias Económicas, Instituciones de Derecho II, Contabilidad II, Macroeconomía, Taller de Práctica Integradora I, Idioma Extranjero II.

Por otro lado, se está en condiciones de compartir algunos avances en cuanto a las respuestas del relevamiento de los datos cualitativos obtenidos a través de un análisis documental de materiales pedagógicos como los programas de las asignaturas, bibliografía y material de estudio e instancias evaluativas.

A saber: *Programas de las asignaturas*: aproximadamente el 40% de las asignaturas mencionan que los programas se encuentran redactados en lenguaje académico para cumplir requerimientos de la CONEAU, por lo que en su mayoría no está pensado para los estudiantes. También manifiestan tener un diseño en formato curriculum en espiral, es decir que los temas se van encadenando de modo que no sea posible avanzar a la unidad siguiente sin comprender a la anterior.

La mayoría de las materias no logra desarrollar los temas en el cuatrimestre, quedando contenidos sin ser expuestos o trabajados en el aula.

La planificación didáctica no aparece en los programas ya que estas son elaboradas previo al dictado de las clases, considerando los grupos de estudiantes cursantes.

Bibliografía y Material de estudio: casi todas las asignaturas cuentan con material propio redactado por los docentes y siguiendo el orden del programa. El 40% de las asignaturas cuentan con preguntas de autoevaluación y ejercitación similar a la que se toma en los exámenes. Una de las asignaturas, explicita que utiliza una terminología clara y despojada de tecnicismos, mientras que otra elaboró un glosario de términos contables básicos para que los estudiantes se vayan familiarizando con la terminología específica de la carrera.

La cátedra de Matemática como Lenguaje manifiesta considerar como fundamentales los recursos de las tecnologías de la información y comunicación, con su uso pertinente y mediado por el docente con una variedad de posibilidades como: aplicaciones y software matemáticos, plataformas educativas como nuevas puertas hacia el aprendizaje, foros para propiciar el aprendizaje colaborativo, presentaciones como power point, videos educativos, redes de comunicación utilizando un instagram de la cátedra: @matemática.fce y cada comisión con un grupo de WhatsApp. También utilizan pizarras on line como por ejemplo idroo.

Instancias evaluativas: en la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales, se realizan evaluaciones sumativas, que consisten en aplicar cuestionarios de autoevaluación individuales, y actividades de producción grupal que se socializan y corrigen en clase. En Cálculo para las Ciencias Económicas se incluyen pruebas de seguimiento con la finalidad de recolectar evidencias tanto para el docente como para el estudiante y así orientar y acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En Matemáticas como Lenguaje se aplica como estrategia de evaluación la propuesta denominada: “Evidencias de Aprendizajes y Desempeño” que incluye cinco evaluaciones correspondientes a Evi-

dencias de Aprendizaje y una de Desempeño (Expte. N° FCE-1062932-21). Las Evidencias de Desempeño se refieren a la participación de los estudiantes a través de distintas Intervenciones en las propuestas de aprendizaje como, por ejemplo, participación en foros de debate, en cuestionarios virtuales, presentaciones de clases o mediante intervenciones espontáneas. Las Evidencias de Aprendizajes se refieren a: lectura, escritura e interpretación de lenguaje matemático, en sus categorías sintáctica, semántica y pragmática, y de tópicos centrales de la asignatura. Sobre casos especiales de cursado: Para aquellos estudiantes que acumulen más de tres aplazos en exámenes finales, se prevén instancias especiales de seguimiento académico, con trabajos prácticos y de apoyo, a fin de ayudarlos a superar las dificultades que presentan en el aprendizaje.

El resto de las asignaturas realiza solamente evaluaciones de tipo formativas, en su mayoría promocionales con dos parciales o con un parcial y recuperatorio y con exámenes finales para quienes no promocionan por parciales, diferenciándose con mayores exigencias para los estudiantes que rinden en forma libre. Los exámenes de las materias específicas cuentan con consignas tanto teóricas como prácticas.

La materia Introducción a la Economía prioriza por encima de la memorización, la vinculación de los conceptos, el poder responder con lenguaje académico al “por qué” de las situaciones planteadas.

También hay asignaturas que utilizan “simulacros” de manera de anticipar las situaciones de evaluación y así los estudiantes puedan entender las consignas para responder.

Algunas consideraciones finales

Respecto al seminario trabajado, se puede decir que la mayoría de los integrantes del equipo de investigación, carecía de los conocimientos sobre las perspectivas de derechos y educación inclusiva, por lo que surgieron varios interrogantes para continuar trabajando, como fueron planteados anteriormente.

En relación al relevamiento de las tres variables presentadas, se puede manifestar que muchas de las asignaturas implementan estrategias de enseñanza que favorecen trayectorias formativas inclusivas, pero sin ser identificadas como tal. En virtud de esto se seguirá profundizando en procesos de identificación de dichos factores.

En este sentido, se puede destacar que los docentes que facilitaron la información en el relevamiento, están abiertos a aportar a dicha investigación para mejorar sus prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J.P. (2019) *Derechos Humanos y Educación Superior*. En Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas, desafíos. Editorial UADER. Paraná, Entre Ríos. Argentina.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitas Dirección: Cristina Godoy - María Inés Laboranti Copyright 2000 Laborde Editor.
- Blanco Guijarro, M.R. (2008) *Marco Conceptual de la Educación Inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión (32) 5-14

- Blanco Guijarro, M. R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.
- Borsani, M.J. (2018) *De la integración educativa a la educación inclusiva, de la opción al derecho*. Homo Sapiens ediciones. Buenos Aires.
- Cañedo Ortiz, T. y Figueroa Rubalcava, A. (2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado el 03 de marzo de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=pt.
- Davini, M. C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. MECyT.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2008). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial. Buenos Aires. Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill. México DF: Interamericana Editores.
- Lechner, N. (1983). *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia pronunciada en el Foro de los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, en ocasión de las XII Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires.
- Revista Saberes. (2012). Entrevista a Skliar, C. Publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Trabajo final y TIC: Espacio colaborativo y de andamiaje en la asignatura electrónica (FI-UNRC)

José María Bossio¹ y Ernesto Pedro Cerdá²

Resumen

En la presente ponencia se desarrolla una innovación educativa la cual tiene por objetivo diseñar una propuesta que incorpora la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), para generar un espacio colaborativo como estrategia de acompañamiento y andamiaje en el proceso de formación de las y los estudiantes en la realización del trabajo final grupal (TFG) requerido en la cátedra de Electrónica de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicho proceso pretende ser llevado a cabo utilizando la modalidad educativa aula extendida o ampliada, a través de la incorporación de un aula virtual diseñada sobre una plataforma educativa institucional (EVELIA), siendo que constituye un facilitador para la aplicación de dicha propuesta de enseñanza.

El origen de la propuesta se centra en la identificación de carencias presentadas como situaciones problema en las acciones y alcances que posee actualmente el equipo docente para llevar a cabo el

1 Doctor en Control de Sistemas, Magister en Ciencias de la Ingeniería, Ingeniero Electricista, Especialista en Docencia Universitaria; Jefe de trabajos Prácticos en Electrotecnia y Electrónica; Facultad de Ingeniería; Universidad Nacional de Río Cuarto; Investigador Adjunto del CONICET; IITEMA; jbossio@ing.unrc.edu.ar

2 Profesor en Ciencias de la Computación, Analista en Computación y Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación; Ayudante de Primera efectivo; Facultad de Cs. Exactas, Fco.-Qcas. y Naturales; Universidad Nacional de Río Cuarto; ecerda@exa.unrc.edu.ar

trabajo grupal colaborativo de las y los estudiantes en la asignatura, el cual comprende el desarrollo autónomo de una unidad temática. En particular, aquellas carencias relacionadas con el seguimiento y mediación en su proceso de formación, lo cual dificulta su concreción a los fines para los que originalmente fue diseñado, el desarrollo de competencias particulares.

El estudio realizado forma parte del Trabajo Final Integrador presentado para la aprobación de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

Palabras claves: Trabajo Final – TIC - Espacio Colaborativo y de Andamiaje – Electrónica.

Abstract

In this paper, an innovative proposal is developed, which aims to design an educational proposal incorporating the use of Information and Communication Technologies (ICT), to generate a collaborative space as a strategy of accompaniment and scaffolding in the learning process training of the students in the realization of the final group work (TFG) required in the Electronics chair of the Mechanical Engineering career of the Faculty of Engineering (FI) of the National University of Río Cuarto. This process was intended to be carried out using the extended or expanded classroom educational modality, through the incorporation of a virtual classroom designed on an institutional educational platform (EVELIA), being that it constitutes a facilitator for the application of said teaching proposal.

The origin of the group proposal focuses on the identification of deficiencies presented as problem situations in the actions and scope that the teaching team currently possesses for the development of the collaborative work of the students in the subject, which includes the autonomous development of a thematic unit. In particular, those lacks related to monitoring and mediation in their training process, which makes it difficult to achieve the concretion for which it was originally designed, the development of particular skills.

The study carried out is part of the Final Integrative Work presented for the approval of the Specialization in University Teaching of the National University of La Plata.

Keywords: Final work – ICT - Collaborative and Scaffolding Space - Electronics.

Contextualización del Tema y Problema

Nuevos y dinámicos escenarios económicos, sociales e incluso institucionales han interpelado de manera constante la realidad de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), parte de ello se refleja en el proceso de revisión y actualización del Plan Estratégico Institucional (PEI), el último presentado es del año 2017 (Plan 2017-2023). En él se reconocen ciertos problemas relacionados con las perspectivas curriculares tradicionales históricamente dominantes en la institución, donde conviven cinco Facultades con un total de 56 carreras de grado. En particular, y entre otros, se destacan formatos curriculares rígidos y/o poco integrados, desactualización o ausencia de ciertos contenidos curriculares y resistencia al cambio de docentes respecto de sus prácticas.

En línea con ello, en el año 2017 el Consejo Superior de la UNRC aprueba el documento “Lineamientos para Orientar la Innovación Curricular”. El mismo plantea que a las innovaciones

curriculares debe subyacerles un paradigma socio-crítico-liberador, no dejando lugar a dudas en dichos lineamientos un claro posicionamiento de perspectivas curriculares críticas y pos-críticas (Da Silva, 1999).

En particular, y enmarcado en esta línea de cambios curriculares profundos, la FI -la cual aún posee una estructura clásica determinada por tres grandes áreas, a saber, la de ciencias básicas, la de tecnologías básicas y la de tecnologías aplicadas-, propone para sus carreras de grado una formación basada en competencias, modalidades formativas establecidas por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), lo que conlleva a un proceso de revisión y formulación de los planes de estudio.

Ello además acorde a la aprobación de los estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina (Libro Rojo de CONFEDI, 2018) realizada por el Consejo de Universidades a fines de 2019. Es de destacar que el Libro Rojo define un perfil de egresada y egresado alejado de perspectivas curriculares tradicionales. Por lo cual establece que los proyectos académicos de cada institución universitaria deben contar con estrategias de desarrollo para asegurar competencias genéricas de egreso de la ingeniera e ingeniero (tecnológicas, sociales, políticas y actitudinales) y específicas (reservadas a los alcances de cada titulación). Estas competencias debiesen ser transversales a la estructura curricular aprobada por el propio CONFEDI (ciencias básicas, tecnologías básicas, tecnologías aplicadas, ciencias y tecnologías complementarias).

Sin embargo, la innovación curricular de carreras de ingeniería de la UNRC con enfoque basado en competencias queda en su mayoría en la prescripción curricular y no en la práctica. Ejemplo de esta situación se advierte en el análisis realizado en el Informe de Autoevaluación Institucional (UNRC, 2019).

No es posible advertir entonces que los sujetos resignifican la propuesta normada según sus experiencias (Coscarelli, 2015), sino que el desarrollo de las prácticas docentes permanece casi invariante. El margen de variabilidad que separa el currículo prescripto del práctico es mayor al que uno desearía, de hecho es posible reconocer asignaturas que abordan en la actualidad su contenido de igual modo que lo hacían décadas atrás. Incluso el propio perfil del graduado/a se aleja de posicionamientos críticos y/o pos-críticos, prevaleciendo un enfoque más de tipo instrumental; aun cuando investigaciones específicas sobre perspectivas y valoraciones de graduadas/os de esta unidad académica destacan la necesaria formación en competencias (Paoloni, Chiecher y Elisondo, 2019).

Considerando que “el docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción” (Abate y Orellano, 2015, p8), y en concordancia a los nuevos lineamientos establecidos por CONFEDI -los cuales a su vez se encuentran ligados a los actuales estándares de acreditación nacional- se prevé la intervención en la asignatura Electrónica objeto de análisis de modo tal de impulsar los cambios propuestos por el PEI. En tanto la enseñanza es en sí una práctica social y es desde la propia práctica donde lo instituyente encuentra espacio para erigirse frente a lo instituido.

Por lo cual, la propuesta innovadora que aquí se diseña, mantiene por eje el trabajo por proyectos y solución de problemas centrados en la formación de la y del estudiante para su desempeño futuro, basándose en una formación experiencial, sin descuidar las bases teóricas. Destacándose como características relevantes la planificación y organización del aprendizaje de manera más guiada en aspectos globales, y un desarrollo de las actividades de aprendizaje más centradas en el/la estudiante, posibilitando las nuevas acciones de acompañamiento y andamiaje docente, el fortalecimiento del

proceso de formación competencial de las alumnas y los alumnos. Todo ello desde la modalidad del aula extendida o ampliada, específicamente mediante la incorporación de un aula virtual.

En particular, la asignatura Electrónica se encuentra situada en el segundo cuatrimestre de tercer año, con una carga horaria de 60 horas (4 por semana, distribuidas en clases de 2 horas) con su dictado en modalidad presencial y es de carácter obligatorio, donde históricamente tiene un promedio de 45 estudiantes en cada cursada. Y aunque lleva un nombre específico -el de electrónica-, los saberes disciplinares abordados corresponden a una currícula que intenta abarcar muchos y extensos campos de conocimiento, considerados como faltantes en la estructura curricular de la carrera, los cuales incluyen tópicos de Electrónica Básica, de Potencia y Digital.

No obstante, dichas unidades poseen una correlación mínima entre sí, casi impalpable, debido a que la contribución de la asignatura dentro del plan de estudio se fundamenta en abordar aquellos saberes/conocimientos/temas, que siendo necesarios en la formación de ingenieros/as mecánicos/as no son desarrollados en el resto del plan de estudio (programa asignatura Electrónica, 2020).

Tal como se mencionó, actualmente y de manera adicional a la resolución de problemas, los cuales se encuentran dispuestos en guías prácticas, las y los estudiantes deben realizar un trabajo grupal hacia el final de la cursada (último tercio específicamente), es decir un trabajo final grupal -TFG-, el cual implica una actividad que conlleva el desarrollo autónomo de una unidad específica del programa de la materia, cuya selección y asignación de la referida unidad es realizada por el cuerpo docente. Dicha actividad posee una planificación a llevar a cabo, en la cual se detallan los objetivos y las actividades de manera simplificada, conjuntamente con un breve cronograma que detalla los tiempos de trabajo grupal autónomo, los de consultas, y los de presentaciones. Cabe aclarar que el período total para llevar a cabo la actividad de manera íntegra es estimado en 6 semanas, donde es evaluado al finalizar este tiempo a través de una valoración y calificación de un informe y exposición presentados por cada grupo, pero con una carente especificación de los criterios de evaluación en la consigna -por lo cual se limita la posibilidad de aprendizaje de las y los estudiantes al no ser ni públicos ni transparentes-.

Si bien se advierte que el actual TFG está en línea con las competencias antes plasmadas, es necesario reconocer que ello no se ve potenciado en tanto no existe un acompañamiento de cercanía hacia los grupos de estudiantes, ya que el uso de instancias de consultas queda sujeto a la proactividad de cada grupo, si no plasman sus dudas asistiendo a los horarios de consultas habituales de los profesores, el cuerpo docente desconoce el recorrido que vienen realizado para la concreción del TFG. Queda en evidencia entonces una considerable carencia en el uso de herramientas y en el alcance de la labor de acompañamiento y orientación por parte del plantel docente, por lo cual se hace presente una obstaculización en el desarrollo real del trabajo grupal y consecuentemente de las competencias descriptas, identificándose allí una situación problemática que requiere algún camino de solución que tenga presente la dimensión complejidad de la práctica docente (Edelstein, 2014).

Dicha situación problema, no sólo se identificó a partir de observar de forma directa el desarrollo de la actividad implementada en modo presencial -antes de la pandemia-, sino también recogiendo, de manera de interlocutor con las y los estudiantes, aquellos interrogantes planteados particularmente en cuanto a la metodología de desarrollo del trabajo grupal, recuperando principalmente la falta de instrumentos para el “acompañamiento y guía” -en palabras de estudiantes- por parte del plantel docente, complementario a los horarios de consulta general disponibles por cada profesor.

Por otro lado, si bien la materia forma parte de las disciplinas específicas de la carrera de Ingeniería Mecánica, se debe advertir en el comienzo del cursado la no familiarización de las y los estudiantes con el lenguaje eléctrico/electrónico debido a la escueta alfabetización académica en este

campo disciplinar en el recorrido que llevan de la propia carrera. Lo cual se ve profundizado además por actitudes de mínima aceptación y/o interés por parte de las alumnas y los alumnos debido -en general- a un pensamiento excluyente entre su especialidad (la mecánica) y la electrónica.

Básicamente, y refiriéndose a la utilidad del conocimiento, adoptan la acción de estudiar sólo aquello que suponen de manera material una posible utilización en la cotidianeidad del ejercicio profesional que lo concierne. Todo ello resulta en procrastinación y en un no desarrollo de las competencias deseadas, perdiendo así el TFG su sentido genuino de intencionalidad didáctica.

Tras lo expuesto como diagnóstico inicial, se advirtió la necesidad imperiosa de contar con mayor información que posibilite explorar acciones de solución e intervenir mediante actuaciones concretas de cambio. En este sentido, se continuó el análisis desarrollando un diagnóstico más amplio comenzando con entrevistas semiestructuradas (Schónhuth y Kievelitz, 1994) al alumnado y los docentes. Además, y respecto de los primeros, se realizó una encuesta dirigida a las y los estudiantes que ya han transitado la asignatura en cursadas anteriores (presenciales pre pandemia, 2018 y 2019 específicamente), indagando aspectos generales sobre la realización del TFG en su recorrido por la materia; simultáneamente, se realizó un acercamiento de ideas sobre el posible desarrollo de la innovación a proponer al plantel docente de la asignatura. De la misma manera que en el caso del estudiantado, se acompañó de una encuesta con el objeto de conocer el potencial grado de adopción y uso del espacio virtual que involucraría dicha innovación.

Del análisis de las respuestas de dichos formularios se puede advertir una ratificación documentada sobre la situación problema anteriormente mencionada. La principal dificultad del desarrollo del TFG se hace evidente en las respuestas de las y los estudiantes a la pregunta abierta sobre la valoración de la tutoría recibida, donde se destaca que en términos generales la misma fue regular o inexistente; respaldándose entonces la necesidad de llevar adelante la innovación propuesta.

Tras lo analizado se propone entonces, reconociendo que las prácticas de enseñanza son situadas, contextualizadas y plurideterminadas (Edelstein, 2020), incorporar TIC mediante la utilización de herramientas virtuales de trabajo colaborativo, particularmente aquellas presentes en el aula virtual dentro del Entorno Virtual Educativo Libre Argentino (EVELIA) que coadyuven a la estrategia de orientación y acompañamiento a modo de andamiaje en el proceso de formación de las y los estudiantes en lo que concierne al TFG. A saber, las referidas a la gestión de la asignatura -circunscripta a lo referido a TFG-, distribución de materiales, interacciones, presentación de las actividades, creación de grupos, consultas y debates (mensajería interna y videoconferencias), y evaluación. A ello le subyace el reconocimiento de que generar instancias colaborativas conlleva un aprendizaje profundo y duradero (Duran, 2009; Marín, García y Troyano, 2010) y posibilita el desarrollo de las competencias que la asignatura propende. Conjuntamente con aquellas instancias de análisis reflexivo que posibilitan interpelar nuestra propia práctica docente, e intentar mejoras para lograr que ciertos objetivos y metodologías que por el momento permanecen sólo en el plano de lo discursivo se vuelvan realidades; teniendo en cuenta que “las implicaciones de estos cambios afectan el núcleo de identidad de los profesores universitarios ya que requieren una modificación de su relación con el saber y una revisión de sus propias competencias profesionales” (Abate y Orellano, 2015, p.8), y para lo cual -sin duda- deben ser acompañados por una contraparte esencial, las y los estudiantes.

Diseño de la Innovación Propuesta

La educación superior, como otras instituciones sociales, a lo largo de la historia han tenido que atravesar momentos en los cuales ocurrieron diferentes adversidades como lo es -en particular- una epidemia de escala mundial, impactado de sobremanera en su funcionar cotidiano. Desde marzo de

2020 esta historia interpela nuestras propias prácticas académicas con una nueva variable denominada Covid-19 (aunque desde principios de 2022 saliendo progresivamente), que obligó a mudar hacia modalidades pedagógicas que no requieran la presencialidad como lo es el caso de la educación virtual (*Electronic Learning*), y que varios autores coinciden en nombrarla “educación remota de emergencia”.

Sin embargo, anterior a ello, la educación superior contaba con un gran recorrido, aunque de trayectorias no siempre exitosas, en cuanto a las metodologías de enseñanza virtual y –en particular– el empleo del aprendizaje combinado que ofrece un aula semipresencial; aunque ello no puede decirse que fuese generalizado y uniforme ni en nuestro país ni a nivel internacional, pero las diversas experiencias –principalmente de postgrado– sentaron enriquecedoras bases. Particularmente, el aula semipresencial a través de la utilización de herramientas aplicadas al aula extendida, decisión metodológica a conciencia pero que en muchos casos quedaba en la intención de la utilidad pedagógica de las herramientas más que en el hecho concreto. En otras palabras, concluía siendo un repositorio digital de documentos que “empaquetan” el conocimiento como menciona Area Moreira (2018), en lugar de un “entorno virtual creado con la intencionalidad pedagógica de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje de modo formalizado” (2018, p.2), tal como es posible definirla.

Si bien es difícil poder predecir qué sucederá en un futuro inmediato, aun sospechando que la educación superior será mayoritariamente de manera semipresencial en la tercera década del siglo XXI, esta situación actual pandémica nos brinda la oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, sin dejar de lado a la equidad y la inclusión de la educación superior.

Por todo lo antedicho, y si bien se hacía presente una iniciativa por parte de los docentes de la asignatura en cuanto a un proceso de transformación, la práctica de innovación planteada en este proyecto surge de los interrogantes emergidos de la intervención como docente en dicho contexto, particularmente de aquellos que cuestionan sobre ¿cómo combinar a futuro lo presencial y lo virtual en la docencia universitaria, y especialmente en la asignatura?, ¿qué implementación mediante la modalidad formativa del aula virtual puede ser más propicia para el desarrollo de trabajos colaborativos llevados a cabo en la asignatura?, ¿cómo favorece esto al desarrollo de competencias transversales, y cuál es su alcance?, obviamente todo ello trae nuevos interrogantes en nuestro rol como educadores, donde se plantea por ejemplo ¿cuáles serán las magnitudes que pueden alcanzar las nuevas tareas y funciones docentes con el uso del aula virtual?, ¿cuál será la aceptación docente ante la incertidumbre del cambio?, entre otras.

A raíz de ello, se propone efectuar un abordaje diferente –más íntegro–, para el desarrollo de las actividades en la elaboración del Trabajo Grupal de la asignatura Electrónica, de la Carrera de Ingeniería Mecánica de la FI (UNRC) -actividad requerida a las y los estudiantes para la aprobación de la materia-, a través de la implementación de herramientas y recursos que brindan las TIC, concretamente mediante un contexto de enseñanza-aprendizaje combinado que ofrece la modalidad del aula extendida por medio de la incorporación de un aula virtual.

Por otro lado, el modelo organizativo-didáctico para el desarrollo del TFG de la asignatura, mediante la incorporación de herramientas que permitan un mayor alcance en la labor de acompañamiento y orientación docente, será por proyectos. De esta manera se busca impulsar el trabajo autónomo de las y los estudiantes a través del aula virtual, con tutoría docente de forma asincrónica y permanente, y con encuentros sincrónicos definidos en función de las necesidades del proyecto, a través de intervenciones del tipo debates, revisiones, seminario tutorial, entre otros, resaltando

además cómo el trabajo colaborativo beneficia la creación de equipos heterogéneos y enriquecen el resultado de dichos proyectos.

En la propuesta de la reformulación de las estrategias didácticas de acompañamiento en el proceso de producción del TFG, a través de la apertura de un espacio virtual para el seguimiento y orientación de las y los estudiantes a modo de andamiaje en su proceso de formación, se advierte su carácter de innovación, en tanto la tríada novedad, mejora y cambio (Fernández Lamarra, 2015) se hace presente. Implica novedad ya que hasta el momento no se han utilizado espacios colaborativos virtuales en la asignatura, mejora en pos de un recupero de los objetivos genuinos del TFG y el desarrollo de las competencias esperadas, debido a que la modalidad a utilizar permite una adecuada retroalimentación entre el docente y la estudiante y el estudiante, y entre las y los propios estudiantes, fomentando así el trabajo colaborativo -siendo una de las situaciones problemáticas identificada en el desarrollo actual, donde está prácticamente ausente la labor de acompañamiento y orientación por parte del plantel docente-, y cambio en las actitudes de las y los estudiantes en tanto reconocimiento de los saberes involucrados en la asignatura en su formación y ejercicio profesional futuro. Además, la propuesta es de origen interno (Zabalza, 2003 citado en Fernández Lamarra 2015) dada la condición de docente de la materia de uno de los autores de este trabajo. De acuerdo al grado de impacto que se persigue es de primer orden (Cuban, 1992 citado en Marcelo García, 1996) ya que se refiere a aspectos concretos de la práctica educativa en sí, no afectando la estructura de la Unidad Académica –como así tampoco el de la UNRC-, lo cual en términos de Fullan (1982, citado en Fernández Lamarra, 2015) es una intervención sobre la dimensión sustantiva. Ello no implica que la misma se mantenga al margen de la cultura institucional, las innovaciones desbordan su ámbito de creación y se proyectan al menos hacia otras colegas y otros colegas, lo cual también deja en evidencia que toda innovación depende para su desarrollo de las relaciones interpersonales (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012), tener presente ello posibilita el diseño de cursos de acción que permitan alejarse de caer en una reforma superficial, que es una de las circunstancias que Fullan y Miles (1992, citado en Marcelo García, 1996) identifican como posible factor de fracaso.

El conjunto de acciones -etapas y estrategias-, a llevar a cabo para el diseño innovativo de la estrategia de acompañamiento y andamiaje en la realización del TFG de la asignatura Electrónica a través de la modalidad aula extendida por medio de un aula virtual, son las siguientes:

- Análisis de las cuatro principales herramientas digitales virtuales de trabajo colaborativo; siendo ellas las plataformas EVELIA 1.7 (entorno virtual de la UNRC), Google Workspace, Zoho, y Office 365, como entornos de trabajo.
- Reconocimiento e identificación de aquellas herramientas virtuales que permitan integrar diversas funciones preestablecidas para la estructuración del aula virtual, garantizando un desarrollo sostenible del TFG y el libre acceso por parte del estudiantado.
- Evaluación de la viabilidad del desarrollo de competencias transversales específicas tales como calcular e implementar tecnológicamente una alternativa de solución, favoreciendo a que las/los estudiantes tengan una destacada formación básica en el área de la Electricidad/ Electrónica, con conocimientos de las herramientas disponibles para ser aplicadas a nuevos desarrollos y tecnologías; integrar equipos multidisciplinarios, con hábitos de autoevaluación y de necesidad de formación permanente, logrando llevar a cabo una apreciación del ambiente tecnológico, social y político en el cual se desarrolla la actividad profesional en integración con equipos multidisciplinarios, estas últimas contempladas en las competencias generales de la asignatura.

- Recuperación de los objetivos específicos del TFG conjuntamente con los tiempos para su elaboración, la estructura de la conformación de los grupos de trabajo, las pautas del formato, la estructura y presentación del TFG con sus contenidos, y los métodos de evaluación formativa que permitan potenciar y orientar el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes.

Si bien todas ellas presentan los requerimientos mínimos para ser utilizadas en el proceso de elaboración del TFG, entre ellos a destacar el proporcionar a las y los estudiantes de la asignatura la información completa sobre el diseño de la actividad, comunicación entre la/el docente y cada una/o de las/los estudiantes, como así también con los miembros de cada grupo de trabajo, y una evaluación formativa para el seguimiento en el producto del TFG, se decidió optar por el EVELIA, espacio virtual institucional que ofrece la UNRC para todo el cuerpo docente y estudiantil. Dicho entorno es desarrollado por la propia universidad, y adaptado al contexto de uso de la misma. Entiéndase contexto al entorno académico-administrativo, socioeducativo, cultural y económico, a las posibilidades tecnológicas tanto internas como externas, al grado de alfabetización digital de la comunidad universitaria, a las modalidades y características de nuestras carreras y sus asignaturas, entre los elementos más significativos.

En cuanto a la organización del aula virtual, y tomando como partida el diseño general que posee EVELIA, fueron seleccionadas aquellas funciones acordes a las necesidades de la propuesta, las cuales permiten por un lado generar un recorrido pedagógico fluido e intuitivo para las/os estudiantes, logrando evitar de esta manera la dispersión y en consecuencia propender a centrarse sobre aquello que es de importancia para llevar adelante las actividades; y por el otro que permitan el desarrollo sostenible del TFG, es decir, satisfaciendo los objetivos específicos planteados en el mismo, en pos de una secuencia didáctica que fomente el trabajo colaborativo entre la/el y las/los estudiantes, extendiendo y legitimando además los espacios de retroalimentación con la/el docente.

Dicho esto, la estructura del aula virtual a implementar se adaptó a la propuesta pedagógica optando por las funciones de gestión, distribución de materiales, interacción y evaluación (Ingrassia y Giménez, 2016).

Desarrollo de las actividades

Las clases que se presentan a continuación, junto con las actividades que involucran, constituyen la propuesta de la nueva estrategia de acompañamiento y andamiaje para la realización del TFG. Las mismas serán desarrolladas tanto de manera presencial como de manera virtual -sincrónica y asincrónica- en el marco de la modalidad aula extendida.

En la tabla 1 (ver anexo) se sintetiza el cronograma de trabajo para el TFG, conjuntamente con las clases y actividades implicadas, tiempos de resolución y espacios de realización.

Con respecto a las magnitudes de las actividades, como así también de los tiempos estipulados para la realización de las mismas, fueron establecidos en correspondencia con los alcances de los objetivos de aprendizaje del programa que dispone la asignatura y su disponibilidad horaria de acuerdo al diseño curricular de la carrera de Ingeniería Mecánica, ya que la asignatura cuenta con cuatro horas semanales.

Consideraciones Finales

En el presente trabajo se diseñó una innovación en el marco de la asignatura Electrónica, de la Carrera de Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. La misma consistió en

generar un espacio colaborativo como estrategia de acompañamiento y andamiaje en el proceso de formación de las y los estudiantes en la realización del trabajo final grupal requerido en la asignatura, mediante la utilización de las TIC a través de la modalidad de aula extendida. En particular, por medio de la incorporación de un aula virtual diseñada sobre la plataforma educativa institucional EVELIA, siendo que constituye un facilitador para la aplicación de dicha propuesta de enseñanza-aprendizaje. Ello a raíz de advertir como situación problemática la ausencia de la labor de orientación y guía -en cercanía- por parte del plantel docente en el desarrollo autónomo de una unidad temática, contenido del referido TFG. Dicha situación problema no sólo se identificó a partir de observar de forma directa el desarrollo de la actividad implementada en modo presencial -antes de la pandemia-, sino también advirtiendo la puesta en valor que el estudiantado manifestó respecto de un proceso de acompañamiento más personalizado que ocurrió en el actual contexto virtual por emergencia sanitaria.

En particular, es necesario reconocer que la asignatura objeto de esta ponencia se encuentra en una situación de mixtura entre prácticas de rigurosidad tradicional con instancias donde el protagonismo del proceso de enseñanza y aprendizaje está en el alumnado. Por lo cual, se espera que la implementación futura de esta propuesta de innovación fortalezca las condiciones de los procesos de enseñanza, en tanto permita recuperar la intencionalidad didáctica genuina del TFG al mismo tiempo que propenda al desarrollo de las competencias deseadas. Considerando que se favorece el desarrollo de estas últimas cuando se despliegan un conjunto herramientas y recursos facilitados por TIC que involucran a las y los estudiantes activamente, en instancias colaborativas, llevándose a cabo proyectos de temáticas diversas bajo una metodología reflexiva y de aprender haciendo, basándose en una formación experiencial, sin descuidar las bases teóricas; todo ello en particular, desde la modalidad del aula extendida o ampliada.

Queda en evidencia entonces que el empleo de TIC en el TFG no se limita a una cuestión técnica como podrían postular teorías tradicionales, sino que propende al desarrollo de un espacio donde el abordaje de saberes da lugar a singularidades subjetivas en instancias de trabajo colaborativo con acompañamiento docente. En la modalidad aula extendida para su puesta en práctica se advierte innovación, en tanto implica novedad, mejora y cambio; además de una intervención de origen interno, de primer orden y sustantiva.

Más allá del desconcierto que recayó sobre quienes trabajamos en la docencia universitaria cuando en marzo 2020 nos íbamos dos semanas a casa por un virus desconocido a escala mundial, pandemia que cambió la cotidianidad de la humanidad en su conjunto desde aquel entonces a esta parte, se siguen buscando instancias para mejorar nuestras propias prácticas docentes.

Anexo

Tabla 1: Descripción de las actividades a desarrollar en la elaboración del TFG.

Clase	Actividad	Modalidad	Descripción	Tiempo	Espacio de realización
1	1I	Individual	Reflexión sobre aspectos básicos que caracterizan el tema a abordar	1er semana, 2 horas	Aula virtual (noticias pizarrón, calendario, información, foro)
	2G	Grupal	Definición, caracterización y esquematización gráfica del tema elegido	1er semana, 2 horas	Aula virtual (videoconferencia, actividades, grupos, mensajería interna, foro, pizarrón)
2	3T	Integral	Explicación dialogada del tema grupal a partir de la esquematización gráfica y posterior instancia reflexiva de incorporación de los aportes realizados	2da semana, 4 horas	Aula Presencial para explicación dialogada, Aula Virtual para instancia reflexiva de incorporación de aportes (videoconferencia, grupos, mensajería interna, foro)
3	4IG	Individual / Grupal	Profundización bibliográfica individual e intragrupo del tema seleccionado	3er semana, 4 horas	Aula virtual (videoconferencia, grupos, mensajería interna, foro, materiales)
4	5T	Integral	Desarrollo de actividades prácticas de laboratorio referidas a los temas seleccionados	4ta semana, 4 horas	Aula Presencial (laboratorio)
5	6G	Grupal	Elaboración de informes	5ta y 6ta semana, 8 horas	Aula virtual (videoconferencia, grupos, mensajería interna, foro, actividades)
6	7T	Integral	Exposición final de cada grupo	6ta semana, 4 horas	Aula Presencial

Referencias bibliográficas

Abate, S. M. y Orellano, V. (2015) Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Revista Trayectorias Universitarias*, 1, (1), 3-11.

- Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 25–30. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>.
- Coscarelli, M. R (2015). Algunos sentidos del curriculum. Debates Curriculares y Formación de Educadores [material del aula]. Seminario “Desarrollo de Innovación Curricular”. Especialización en docencia universitaria, UNLP.
- Da Silva, T. T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Duran, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 182-196.
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*.
- Edelstein, G. (2020). Clase 3 La enseñanza como práctica socio-histórica compleja [material del aula]. Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en docencia universitaria, UNLP.
- EVELIA. <https://www.evelia.unrc.edu.ar>
- Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015) *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ingrassia C. y Giménez A. (2016). Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas?, *Campus virtual UNLa*. Disponible en: <http://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/>.
- Marcelo García, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Marín, M., García, A. J. y Troyano, Y. (2010). ¿Aprende en grupo el alumnado mayor? Aspectos psicosociales del aprendizaje activo-cooperativo. *Revista de Psicología da IMED*, 2(1), 358-368. Disponible en <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v2n1p358-368>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A. C., y Elisondo, R. C. (2019). Graduados de ingeniería y competencias genéricas. Cinco estudios de la última década que recuperan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64.
- Schónhuth, M. y Kievelitz, U. (1994). *Diagnóstico rural rápido. Diagnostico rural participativo. Métodos participativos de diagnóstico y planificación en la cooperación al desarrollo*. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Documentos consultados

- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2018), Propuesta de estándares de 2º generación para acreditación de carreras de ingeniería CONFEDI 2018 (Libro Rojo). <https://confedi.org.ar/download/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018.pdf>

- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, CONFEDI (2014). Competencias en ingeniería. Argentina: Universidad FASTA.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, CONFEDI (2016). Competencias y perfil del Ingeniero Iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación. Bogotá, Colombia: ASIBEI.
- Consejo Superior Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución N° 120/2017. *Régimen de estudiantes y de enseñanza de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto.*
- Consejo Superior Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución N° 297/2017. *Lineamientos para orientar la innovación curricular. Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado.* Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales.
- Programa asignatura Electrónica, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020).
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). *Plan Estratégico Institucional 2017-2023 (2017)*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>. Universidad Nacional de Río Cuarto (2019). *Informe de Autoevaluación Institucional*

Materiales Educativos Interactivos: una propuesta para Álgebra Lineal de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Cecilia Bressan¹ y Adriana Moyetta²

Resumen

La presente ponencia forma parte del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, desarrollada en el marco del convenio existente entre CONADU y dicha Casa de Altos Estudios. Tiene por objetivo el diseño de un proyecto de innovación para la enseñanza en la educación superior, en particular videopresentaciones interactivas como materiales didácticos hipermediales para la asignatura Álgebra Lineal, materia del ciclo básico de las carreras Lic. en Administración, Lic. en Economía y Contador Público, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto -tanto en su modalidad presen-

1 Doctora en Ciencias Económicas con Mención Ciencias Empresariales Orientación Administración, Profesora Adjunta Área Álgebra Lineal de la Facultad de Ciencias Económicas, área de especialidad: análisis de redes sociales en temáticas vinculadas con innovación, entramado empresarial, cadenas globales de valor y desarrollo territorial; Universidad Nacional de Río Cuarto, ceciliabressan@gmail.com

2 Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Hipermediales; Integrante de la Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de Secretaría Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto, amoyetta@ac.unrc.edu.ar

cial como a distancia-, que coadyuven a generar una relación de interioridad con el conocimiento por parte de las y los estudiantes.

Considerando a la innovación, como la puesta en práctica de un cambio que consiste en modificaciones de las prácticas vigentes por nuevas revisadas, en pos de lograr ciertos resultados deseables en las alumnas y alumnos, la misma posibilita transformar algunas dimensiones de los procesos de formación universitaria arraigadas por la tradición. El abordaje de los tópicos de la asignatura a través de videopresentaciones interactivas implica realizarse desde una integración de saberes, donde no se reproduce un monólogo expositivo sino que conlleva una estructura dialogada, al mismo tiempo que brinda la posibilidad a las y los estudiantes el aprendizaje a partir del error, integrándose así a procesos de evaluación formativa.

Palabras claves: Material didáctico hipermedial - Videopresentaciones interactivas - Álgebra lineal-

Abstract

This paper is part of the Integrative Final Work of the University Teaching Specialization of the National University of La Plata, it was developed because an agreement between CONADU and that University. Its objective is the design of an innovation project for higher education teaching, in particular, interactive video presentations as hypermedia didactic materials for the Linear Algebra subject, subject of the basic cycle of the careers Bachelor of Administration, Bachelor of Economics and Accountant Public, of the Faculty of Economic Sciences of the National University of Río Cuarto -both un face-to-face and distance education-, which help to generate a relationship of interiority with knowledge for the students

The innovation is the implementation of a change that consists of modifications of the current practices by revised new ones for to achieve certain desired results in the students, so it possibilities to transform some dimensions of the training processes universities rooted in tradition. Approaching the themes of the subject through interactive video presentations implies carrying out that from an integration of knowledge, where an expository monologue is not reproduced but involves a dialogue structure, at the same time that it offers the possibility to the students of learning through starting from the error, thus integrating itself into formative evaluation processes.

Keywords: Hypermedial didactic material - Interactive video presentations - Linear Algebra.

Introducción

Esta ponencia forma parte del Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desarrollada durante 2020-2021 en el marco del convenio existente entre la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) y dicha Universidad.

El acuerdo entre ambas instituciones permitió establecer un cupo en la preinscripción de cinco lugares para docentes afiliados/as a los sindicatos de CONADU y a través de gestiones impulsadas

por la Asociación Gremial Docente (AGD) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se pudieron sumar docentes a la propuesta que reviste carácter de gratuita.

Según se indica desde la UNLP esta instancia de formación es una estrategia político-académica de formación de docentes universitarios que propone contribuir al desarrollo académico y profesional de quienes cursan, a través de la producción conjunta de conocimiento, reflexiones y debates que atraviesan a la docencia universitaria y su transferencia a contextos concretos. La especialización se dicta desde hace varios años en forma presencial y cuenta con la categoría A de CONEAU.

A partir del 2020 y a través del convenio de cooperación mencionado entre la UNLP y CONADU, permite llegar con la iniciativa a docentes universitarios de todo el país afiliado y afiliado a esta Federación pero con la modalidad a distancia. El plan de estudios y los equipos docentes responsables de esos espacios curriculares se mantienen, siendo estos últimos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se destaca que ya se encuentra en proceso de categorización en la CONEAU para este nuevo formato.

Esta nueva opción pedagógica centraliza en esta edición a distancia, sus acciones en la mediación tecnológica a través de aulas virtuales para el desarrollo de los espacios curriculares de la carrera, de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyan ámbitos de comunicación y trabajo colaborativo.

En particular, la presente ponencia tiene por objetivo el diseño de un proyecto de innovación para la enseñanza en la educación superior, específicamente, videopresentaciones interactivas como materiales didácticos hipermediales para la asignatura Álgebra Lineal, materia del ciclo básico de las carreras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público, de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNRC, que coadyuven a generar una relación de interioridad con el conocimiento por parte de las y los estudiantes.

Contextualización del espacio curricular

La asignatura Álgebra Lineal, materia del ciclo básico de las tres carreras de grado de la FCE de la UNRC, se desarrolla en un contexto de facultad bimodal, ya que desde el año 2003 dichas carreras se dictan tanto en modalidad presencial como a distancia. Pero más allá de la tipología de cursado, el posicionamiento epistemológico dominante en las ciencias económicas exige a quienes se gradúan, la capacidad de modelizar fenómenos económicos y/u organizacionales, es decir, realizar representaciones simplificadas de fenómenos sociales que en su ejercicio profesional coadyuvarán a comprender y/o transformar la realidad social, y a ello aporta el álgebra lineal. Existe un reconocimiento general de las dificultades de la enseñanza de dicha disciplina, debido a las singularidades conceptuales y al tipo de pensamiento requerido para su comprensión (v.g. Costa y Vacchino, 2007; Oktaç y Gaisman, 2010; Rodríguez, 2011; Sánchez, González y Martínez-López, 2017). Lo cual se suma a la complejidad que caracteriza a toda práctica de enseñanza, entendida como práctica socio-cultural, política y pedagógica; “la enseñanza pone en juego procesos que se revelan como problemáticos por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, psicológico, político, cultural y social, pedagógico-didáctico” (Edelstein, 2014, p. 21), en palabras de Ros, son “marcos de experiencia que promueven unas determinadas formas de vinculación de las y los estudiantes consigo mismos, con otros sujetos y con el “mundo” de los problemas, categorías conceptuales y prácticas de los diversos campos científicos, profesionales y artísticos que conforman el campo universitario” (2020, p.2).

Dadas ciertas características del estudiantado –nóveles, percepción de la matemática como accesoria a las ciencias económicas, limitados conocimientos previos, primera aproximación a nociones profundas de álgebra lineal- las ideas abstractas se presentan de manera gradual en pos de contribuir en forma progresiva al desarrollo de competencias vinculadas a la modelización, asimismo en muchas ocasiones surge entre las y los estudiantes “la queja” sobre el nivel de abstracción y “la demanda” de un utilitarismo inmediato del conocimiento objeto de enseñanza. Este entrelazamiento entre lo requerido por el posicionamiento epistemológico dominante en las ciencias económicas y lo pedagógico-didáctico particular es un reflejo de la dimensión complejidad de la práctica de enseñanza de la asignatura, lo cual permite describir -en parte- el escenario donde la propuesta de innovación se diseña.

La singularidad de la construcción metodológica para el caso de la asignatura Álgebra Lineal se evidencia en una estructura imbricada por prácticas identificables con perspectivas del modelo academicista, en convivencia con estrategias tendientes a generar contextos poderosos para el aprendizaje. En pos de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje por medio de metodologías activas, a partir de la puesta en valor de las capacidades de autonomía del estudiantado, el equipo docente a lo largo del tiempo ha desarrollado “Notas de Cátedra” como material de estudio facilitador en el abordaje de las temáticas pero que al mismo tiempo propicie un aprendizaje duradero y profundo (en línea con lo planteado por Litwin, 2008). Ello, además, tras identificar dificultades en las y los estudiantes, no sólo en la apropiación de ciertos saberes, sino también en la vinculación con temas previos abordados en la materia.

En particular, se advierte en quienes cursan la materia, conocimientos “frágiles” en los términos de Perkins (1999) –es decir, conocimientos olvidados, inertes y/o ingenuos-; ello tanto a partir de observaciones del cuerpo docente como de indagaciones enmarcadas en proyectos de investigación en general, y para el mejoramiento de la enseñanza de grado en particular, en los cuales alguna/s docente/s de la asignatura fueron partícipe/s, cuya circunscripción de análisis fue la materia objeto de esta ponencia y en los que se recogieron las voces de diversos actores.

Es así que, por ejemplo, en diversas instancias de aprendizaje y/o evaluativas las y los estudiantes manifiestan no recordar lo aprendido, o no poder aplicar el conocimiento adquirido para resolver una nueva situación, o bien revelan no haber modificado las concepciones originales que tenían sobre el tema por otras de mayor complejidad. Estas dificultades se advierten en estudiantes de ambas modalidades.

Lo descripto motivó que en el diseño de los materiales escritos (“Notas de Cátedra”) se haga especial hincapié en poner en juego conceptos previos y en analizar secuencias lógicas deductivas propias de la disciplina, por lo cual, se les propone a quienes cursan, no avanzar hasta no haber respondido en forma autónoma a determinados interrogantes o haber resuelto ciertos ejercicios.

Sin embargo, la problemática aún se hace evidente en ellos, por lo cual se podría suponer que las instancias que las notas de cátedra presentan para resolver/reflexionar antes de continuar con el estudio son, en general, omitidas por las y los estudiantes. Conjetura reforzada por las preguntas realizadas a ellos, en las instancias de consulta presenciales desarrolladas antes de la pandemia por COVID-19, las cuales se llevaban a cabo en horarios fijos y semanales por cada docente (conforme su cargo y dedicación) en sus cubículos. En las mismas se evidenciaba que los interrogantes planteados por el material escrito sólo eran objeto de análisis y/o reflexión por parte del estudiantado en instancia de estudio para el examen final de la materia, y en algunos casos luego de no haber alcanzado la aprobación en dicha evaluación.

Además, existe un condicionante macro (Edelstein, 2020a) de gran peso, el del discurso dominante en la sociedad al respecto de que “la matemática es difícil”, por lo cual colaborar en deconstruir ese imaginario también forma parte del puntapié inicial para crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que no devengan en conocimientos frágiles y superen además las propias dificultades inherentes a la disciplina. La innovación debe propiciar entonces un marco de enseñanza donde las y los estudiantes no consideren válido avanzar en el estudio sin una comprensión profunda de lo abordado, y se alejen del argumento falaz de que “estudiar matemática es dificultoso por lo cual hay cosas que quedarán sin entenderse”.

Materiales didácticos hipermediales

Los saberes de una disciplina pueden estar plasmados en diversos objetos culturales, sin embargo, no todos ellos constituirán en sí mismos un material didáctico, sólo revestirán esta categoría aquellos en que la mediación didáctica esté dentro del mismo material (Odetti, 2016). Sin embargo, es necesario reconocer que los límites que permiten distinguir lo que es un material didáctico de aquello que no lo es son cada vez más difusos, según expresa Odetti (2020).

En palabras de Schwartzman (2013), refiere por materiales didácticos “a aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar orientar procesos de aprendizaje”, la autora enfatiza que los recursos de apoyo a la explicación docente no pertenecen a esta categoría. En similar posicionamiento, Aubin et al (2016) plantean que “un material didáctico es aquel que ha sido específicamente diseñado para el aprendizaje, que contiene en sí mismo una concepción del aprendizaje y de aquello que los estudiantes tienen que hacer para aprender, sea esto explícito o no” (p. 2). Además, es entonces una característica del material didáctico el hecho de formar parte de una propuesta educativa, por lo cual está entrelazado con el resto de los elementos que la definen (Odetti, 2020).

En particular, los materiales didácticos hipermediales son en sí mismos una tipología textual, y en consecuencia su esquema global debe ser acorde al objetivo accional, es decir a lo que el autor o la autora se propone que suceda (Asinsten, 2012; Schwartzman, Tarasow, y Trech, 2014). Se caracterizan por poseer “una cantidad importante de conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita y requiere ser repuesta por el lector, acompañadas de huellas de lectura que funcionan como orientadoras para los estudiantes” (Odetti, 2016, p.32). Esas huellas son “un marco para la navegación del material, una especie de andamiaje a una lectura compleja como es la lectura hipermedial, pero también una toma de posición respecto de qué historia quiere contar este autor” (Odetti, 2016, p. 37-38).

Por su parte, Aubin et al (2016) agregan que están “compuestos por varios Objetos de Aprendizaje (OA) que se combinan y estructuran siguiendo un guión que les da coherencia. Un OA tiene una intención educativa, granularidad, consta de una o pocas ideas sobre algo en concreto y debe ser digital” (p. 2).

Al diseño de dichos materiales les subyace la idea de una estudiante o un estudiante activo que se corresponde al de un enfoque constructivista (Tigse Pareño, 2019), un sujeto dialogante (Edelstein, 2020b) que construye el objeto de conocimiento (Freire, 2004, p. 32). En términos del triángulo interactivo en que este enfoque postula la construcción de saberes en situaciones de enseñanza y aprendizaje, estos materiales “se centran de manera fundamental en la consideración de los contenidos de aprendizaje, de la actividad mental - cognitiva del alumno, o de la relación entre ambos, es decir, en las posibilidades que la propuesta ofrece al alumno de desarrollar una actividad mental

constructiva para apropiarse de los contenidos y construir conocimiento; el polo del profesor, o de la ayuda educativa a esa construcción, aparece, sin embargo, y típicamente, en un segundo plano” (Mauri, Onrubia, Coll y Colomina, 2016, p.2). Es necesario destacar que la decisión de uso y la generación de estos materiales no responde a una cuestión meramente técnica reflejo de una racionalización del proceso de enseñanza como postulan teorías tradicionales, sino que conlleva un posicionamiento crítico en tanto el conocimiento es abordado brindando la posibilidad al estudiantado de decidir el recorrido conforme a su propia subjetividad (da Silva, 1999).

Además, considerando que toda propuesta educativa es una narración -acerca de un tema, de un concepto, de una idea-, e implícitamente en esa narración queda plasmado la manera de entender la construcción del conocimiento y cómo se distribuye el poder en ese proceso, se reconoce entonces en los materiales hipermediales no sólo a un/a estudiante activo/a sino también una idea de horizontalidad (Odetti, 2020).

En la voz de Odetti (2020) “si bien todos los lectores construyen sus versiones individuales de los textos que leen, incluso en los formatos de texto más lineales, el libro (en papel o digital), como dispositivo de interacción, propone un tipo de acción que podríamos definir como *seguime*. Estos materiales hipermediales, por el contrario, dicen *buscame*. Entonces, esas formas de apropiación de estas nuevas textualidades están propiciadas por las mismas estructuras narrativas con las que se diseñaron” (p. 91-92).

También la autora Odetti (2016), identifica tipos de materiales didácticos hipermediales (MDH) considerando las dimensiones que definen su estructura, a saber, metáfora de interacción, sistema de organización de la información y estructura narrativa. De dichas características pueden diferenciarse tres tipos de MDH: como instalación, como mural, y como instrumento.

En el primer caso cobra relevancia la metáfora espacial de interacción, la interfaz se transforma en una “puesta en escena”; su estructura narrativa es convergente (déntrico-circular). En el mural no hay espacio para recorrer, es en sí mismo una imagen interactiva con todos los elementos a la vista (Odetti, 2016).

En particular para el TFI del cual se desprende esta ponencia, se consideró de interés el material didáctico como instrumento, ya que se caracteriza por ser de revelación progresiva (no hay espacio a recorrer ni la información aparece visible). Posee una estructura diseñada a partir de la articulación de elementos y en consecuencia de dicha articulación es el acceso al contenido, permitiendo controlar la complejidad del sistema de información y asegurando la atención personalizada de quien estudie (Odetti, 2016).

Cabe agregar que, realizando una indagación de corte más disciplinar en cuanto a la utilización de MDH en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, dicha búsqueda arrojó publicaciones que en general destacan su potencialidad en visualización e interpretación gráfica como aspectos facilitadores del aprendizaje (del Río, Búcarí y Sanz, 2016; Goatache Llovera, 2015), y también la posibilidad de orientar la enseñanza hacia interpretaciones conceptuales y aplicaciones corriéndose del énfasis en destrezas calculatorias (Goatache Llovera, 2015). Además, autores como Scorzo, Favieri y Williner (2016) recalcan que en la enseñanza universitaria estos materiales fomentan el trabajo autónomo de las y los estudiantes, en tanto requieren de su participación activa en la construcción de sentido.

Videopresentaciones interactivas

Como se ha mencionado, la intervención propuesta en el TFI implica el desarrollo de materiales educativos hipermediales generados desde la propia asignatura, en particular la creación de videopresentaciones interactivas. Para esto se planificaron etapas, que se narran a continuación.

En primer lugar, se indagó sobre las características de las videopresentaciones interactivas y su empleo en prácticas de enseñanza en educación superior; luego, se identificaron temas específicos del programa de la asignatura, que en particular revisten mayor nivel de complejidad y dificultad en su comprensión, considerando además sus vinculaciones conceptuales con diversos tópicos de la materia; posteriormente, se evaluaron las prestaciones de las principales herramientas digitales para llevarlas a cabo y se seleccionó aquella que posibilite la generación de videopresentaciones interactivas propiciando instancias reflexivas de las y los estudiantes sobre los saberes involucrados; y finalmente, se diseñó un caso ejemplificador.

Las videopresentaciones interactivas -o hipervideos- (Cerdá y Moyetta, 2020; Martel, 2019; González Velasco et al, 2019; Goatache Llovera 2015) se alejan de la idea del uso tradicional del video, ya que en este material la única interacción con las y los estudiantes era iniciar, pausar o detener la reproducción, colocándolos en posición de consumidores pasivos del contenido (Claros Gómez y Cobos Pérez, 2013). Por ello, las videopresentaciones interactivas se distinguen del video común en al menos tres variables: la duración, el formato y el papel o rol de la o el estudiante durante el proceso de aprendizaje (de la Fuente Sánchez, Hernández Solís y Para Martos, 2018).

Al hipervideo se lo puede definir como un “modelo de vídeo interactivo basado en la asociación de contenidos de diversa naturaleza a lo largo de su línea narrativa, (...) un hipertexto audiovisual, de manera que se puede intervenir en la secuencialidad del relato e interactuar con otros tipos de información: textos, imágenes fijas, audio, páginas web, etc.” (García-Valcárcel, 2008 citada en Goatache Llovera, 2015, p. 76).

Las videopresentaciones interactivas posibilitan escenarios de decisión, a través de preguntas, links a información adicional y/o refuerzos conceptuales (Martel, 2019) de modo que el relato deja de ser lineal y requiere de una participación activa de quienes estudian en su propio proceso de incorporación de saberes. Todo ello crea situaciones significativas de aprendizaje, siendo superadoras de instancias de conocimientos “frágiles” en los términos de Perkins (1999) (fácilmente olvidables en el corto plazo, inertes o ingenuos).

Siguiendo a Goatache Llovera (2015), se destacan entre las posibilidades didácticas del hipervideo las siguientes: como motivador para las y los estudiantes (no por su faz tecnológica sino por la forma de procesamiento de la información), como recurso adaptable al ritmo personalizado de cada quien en tanto es el sujeto el que va tomando las decisiones, como documento interactivo con acceso a diversa profundidad de contenidos en diversos formatos según los requerimientos de las y los estudiantes.

Para explorar sobre las videopresentaciones en las prácticas educativas de nivel superior, se analizaron en detalle publicaciones sobre prácticas de enseñanza de materias de tipo cuantitativo, encontrando así a autores/as como de la Fuente Sánchez, Hernández Solís y Para Martos (2018) que resaltan la contribución positiva y significativa al aprendizaje de estos materiales. Además González Velasco et al (2020) agregan tras su investigación en diferentes niveles educativos (formación profesional, bachillerato, grado y maestrías) que la mayoría del estudiantado valora “de forma positiva el uso de los videos interactivos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del nivel educativo al que pertenecen” e indican “como principales ventajas de los videos interactivos la

posibilidad de controlar el ritmo de estudio y que les resultan altamente motivadores” (p. 123), y al mismo tiempo concluyen “que los alumnos de los diferentes niveles educativos han mejorado sus resultados académicos con el uso de videos interactivos con respecto a los obtenidos con el sistema de evaluación con recursos tradicionales si se consideran datos agregados” (p.135).

La segunda etapa tuvo que ver con identificar temas específicos del programa de la asignatura, que en particular revisten mayor nivel de complejidad y dificultad en su comprensión, considerando además sus vinculaciones conceptuales con diversos tópicos de la materia. A partir de la indagación a diversos informantes, en tanto voces de los sujetos intervinientes en las prácticas de enseñanza, es decir estudiantes y docentes, y de los registros de respuestas en instancias de exámenes finales (ver Anexo 1) se considera que estos materiales didácticos hipermediales tendrán por contenido los temas incluidos en las unidades 5 (espacios vectoriales) y 6 (transformaciones lineales) del programa de la asignatura (ver Anexo 2) pero en su vinculación temática tanto entre dichas unidades como con las restantes.

La etapa que continúa es la de explorar herramientas digitales para generar videopresentaciones interactivas y seleccionar la más adecuada, propiciando instancias reflexivas de los/as estudiantes sobre los saberes involucrados. Los criterios que se consideraron para seleccionar y evaluar herramientas fueron el tipo de licencia y costo de uso, si es multiplataforma, su amigabilidad en el uso, las funcionalidades ofrecidas, la posibilidad de generar un enlace y compartirlo en distintos espacios web, entre otros (Moyetta, 2015).

Teniendo en cuenta estos criterios se analizaron las herramientas³ Edpuzzle, H5P, PlayPosit y Power Point, concluyendo que la herramienta propicia para ser soporte de la innovación es Edpuzzle, por cuanto posee una versión gratuita y además su uso es sencillo e intuitivo, con una interfaz amigable, características de valor esencial frente a un cuerpo docente con formación general en elaboración de materiales didácticos pero no específica en materiales hipermediales. Además, posibilita incrustar en el relato del video diferentes tipos de preguntas o anotaciones que invitan al/ a la estudiante a detenerse para desarrollar una instancia reflexiva sobre el conocimiento que se aborda, no exigiéndole registro alguno en la herramienta para su uso, aunque sí su nombre al momento de visualizarlo. Esto último debido a la posibilidad de hacer un seguimiento en las respuestas brindadas, lo cual constituye información de vital importancia para las docentes al abordar en clase sincrónica (presencial o virtual) los errores generales y reforzar el rol de facilitadoras y/o mediadoras de dicho conocimiento, o bien poder elaborar una devolución particular a cada estudiante.

Finalmente, pueden reconocerse como etapas del desarrollo de una videopresentación interactiva el diseño, la producción y postproducción, y la evaluación. El primero involucra la selección de temas y contenidos a la luz de los objetivos que se pretenden alcanzar, la identificación y delimitación de la audiencia, la selección del medio con que se llevará adelante y los recursos que serán necesarios, un plan temporal del proceso de desarrollo y la guionización. Luego continúa la etapa de concreción de ese diseño, para posteriormente arribar a instancias de juicio de valor sobre la calidad científica, técnica y estética de lo desarrollado en tanto retroalimentación para acciones futuras (Goatche Llovera, 2015).

Además, una variable de importancia en su elaboración es la duración final del hipervideo, más allá de las pausas y recorridos seleccionados por quien lo aborde, no debiese ser extenso en pos de propender a mantener la concentración y evitar, en la medida de lo posible, la pérdida de interés por

3 En rigor de verdad, desde que se esbozó el plan de trabajo del presente TFI entre las herramientas a analizar se incluía Vizia, puesto que su utilización era habitual en materia educativa, en tanto tenía una interfaz amigable y un uso sencillo e intuitivo, sin embargo, la última semana de octubre de 2021 ha sido dado de baja de la nube, literalmente “ha desaparecido” por lo cual se omite su análisis.

parte del estudiantado (de la Fuente Sánchez, Hernández Solís y Pra Martos, 2018). En el anexo 3 se incluye en detalle el guión y el cursograma de secuencia del caso ejemplificador, puesto que volcar una profusa indagación al respecto excede la extensión de la presente ponencia.

Consideraciones finales

La presente ponencia se aboca a narrar el diseño de un proyecto de innovación para la enseñanza en la educación superior desarrollado en el marco del TFI de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. En particular, tras advertir en las y los estudiantes, dificultades en la apropiación de ciertos saberes y en el entramado de vinculaciones temáticas de la asignatura Álgebra Lineal, materia del ciclo básico de las carreras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público, de la FCE de la UNRC, el proyecto plantea una propuesta de materiales didácticos interactivos para dicha asignatura.

Tras la indagación realizada, se puede concluir que la generación de materiales didácticos por la propia cátedra cobra sustento en tanto el grupo de estudiantes considera a dicho material de estudio como central al momento de abordar los saberes de la materia. Y la necesidad que los mismos sean hipermediales reside en propender a un cambio de actitud pasiva a reflexiva por parte de las y los alumnos frente al contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje. Ello en el marco de una materia codisciplinar a las ciencias económicas, que aporta a la formación de las y los graduados la posibilidad de modelizar fenómenos económicos y/u organizacionales, pero que abarca conceptos matemáticos abstractos, complejos e interrelacionados.

El abordaje de los tópicos de la asignatura a través de videopresentaciones interactivas implica una estructura dialogada posibilitando una integración de saberes, donde no se reproduce un monólogo expositivo. Además, conlleva la posibilidad a las y los estudiantes de un aprendizaje a partir del error, integrándose así a procesos de evaluación formativa. Asimismo, responde al sistema conceptual de innovación educativa, en tanto involucra novedad, mejora y cambio.

Anexo

1. Se desarrollaron entrevistas estructuradas a las docentes de la asignatura para identificar los temas sobre los cuales sería provechoso su abordaje por medio de videopresentaciones interactivas; del análisis de dichas respuestas se puede advertir que hay coincidencia en su empleo para relaciones temáticas; sin embargo, hay quienes consideran que las utilizarían para vinculaciones de los ejes 1 y 2 del programa de la materia (ver Anexo 2), abarcando las primeras cuatro unidades, mientras que otras para las relaciones entre los ejes 3 y 4 (últimas tres unidades del programa), y también se registraron opiniones de uso en cada unidad en particular. Además, se entrevistó a estudiantes que se han desempeñado como ayudantes de segunda en la asignatura; en particular se logró la participación de tres ex-ayudantes, sus respuestas permiten observar que independientemente del grado de avance en cualquiera de las tres carreras proponen que el abordaje del nuevo material educativo interactivo abarque la segunda parte de la asignatura, es decir unidades 5, 6 y/o 7. Ello cobra sentido en la mirada de estudiantes considerando que en las unidades 5 y 6 el concepto central es el de espacios vectoriales, concepto de naturaleza abstracta de difícil comprensión (Oktaç y Gaisman, 2010); además, la unidad 7 plantea problemas de aplicaciones económicas cuya resolución es gráfica, por lo cual la traducción del lenguaje coloquial sobre una situación económica al lenguaje algebraico y de este último al gráfico (y viceversa) demanda a los/as estudiantes un saber vincular complejo.

Se efectuó también un análisis de los registros de respuestas en evaluaciones sumativas, específicamente las respuestas de los/as estudiantes a preguntas que involucran la interrelación de temas en la instancia escrita de exámenes finales de los turnos de Diciembre 2020 y Febrero-Marzo 2021. En particular se presentaron a los llamados de dicho turno de Diciembre 79 alumnos/as (en su mayoría en condición regular), mientras que en el turno de comienzos de 2021 se presentaron 96 estudiantes (siendo una minoría quienes se encontraban en condición de libres). De la indagación desarrollada se advierten dificultades en las preguntas cuya interrelación temática involucra al Eje 3 del programa de la asignatura, es decir cuando se relaciona con las unidades 5 (espacios vectoriales) y/o 6 (transformaciones lineales).

2. El programa de Álgebra Lineal año 2020 abarca 7 unidades distribuidas en 4 ejes, cada uno de ellos con objetivos específicos, los cuales se detallan a continuación:

Eje 1 Matrices y Determinantes (unidades 1 y 2)

Identificar y clasificar matrices. Resolver operaciones con matrices.

Eje 2 Sistemas de ecuaciones lineales (unidades 3 y 4)

Representar relaciones lineales entre variables. Determinar la existencia de solución de sistemas de ecuaciones lineales.

Eje 3 Espacios Vectoriales y Transformaciones Lineales (unidades 5 y 6)


Comprender la estructura de espacio vectorial e identificar sus diversos tipos. Distinguir funciones que sean transformaciones lineales.

Eje 4 Introducción a la Programación Lineal (unidad 7)

Optimizar funciones lineales sujetas a restricciones lineales.

3. Cursograma y guion del caso ejemplificador



Secuencia	Video	Sonido	Incrustación	Contenido
1	Una docente dibuja la representación gráfica en una pizarra blanca de un sistema de ecuaciones lineales como el siguiente: 	La docente clasifica al sistema de ecuaciones graficado justificando dicha clasificación	Pregunta de respuesta abierta: Las columnas de matriz de coeficientes del sistema de ecuaciones lineales graficado ¿forman un conjunto de vectores linealmente dependientes o independientes?	Representación gráfica de los sistemas de ecuaciones lineales en el plano (U3), Clasificación de los sistemas lineales en cuadrados y rectangulares, homogéneos y no homogéneos y, compatibles (determinados o indeterminados) e incompatibles (U3), Conjuntos de vectores linealmente dependientes o independientes (U5)
2	La docente borra de la representación realizada la recta L_2	La docente clasifica al nuevo sistema de ecuaciones justificando si existen o no diferencias en esta nueva clasificación	Hipervínculos: Textos que aborden la temática Propiedades de conjuntos de vectores linealmente dependientes o independientes para reflexionar si la respuesta a la pregunta anterior cambia ante este nuevo sistema de ecuaciones lineales	Representación gráfica de los sistemas de ecuaciones lineales en el plano (U3). Clasificación de los sistemas lineales en cuadrados y rectangulares, homogéneos y no homogéneos y, compatibles (determinados o indeterminados) e incompatibles (U3), Conjuntos de vectores linealmente dependientes o independientes (U5)
3	La docente agrega al dibujo de la pizarra una recta llamada L_4 paralela y no coincidente a L_3	La docente clasifica al nuevo sistema de ecuaciones justificando si existen o no diferencias en esta nueva clasificación	Pregunta de opción múltiple: Si al sistema de ecuaciones lineales graficado se lo analiza en relación a una transformación lineal, ¿el vector de términos independientes pertenece al subespacio imagen de la transformación? Opciones: No, porque al ser un sistema incompatible implica que no existe vector alguno del dominio cuya imagen sea el vector de términos independientes (<i>correcta</i>) Sí, el vector de términos independientes pertenece al subespacio imagen de la transformación ya que tiene dos preimágenes (coordenadas de los puntos de cortes entre las rectas) No, porque el vector de términos independientes pertenece al dominio y no al codominio de la transformación lineal No se puede responder la pregunta porque no se cuenta con la definición de la transformación lineal	Representación gráfica de los sistemas de ecuaciones lineales en el plano (U3). Transformaciones lineales y sistemas de ecuaciones lineales (U6)

Referencias Bibliografía

- Asinsten, J. C. (2012). Tipos textuales en la educación virtual. *Apunte de cátedra de la asignatura Producción de Material Didáctico en ambientes virtuales de aprendizaje en el Posgrado en entornos virtuales de virtual educa*. Recuperado de https://www.tizaymouse.com.ar/PDFs/TyM-Tipos_textuales_en_educ_virtual.pdf
- Aubin, V., Guatelli, R., Blautzik, L., Fernández, T. y Bellani, M. Evaluación de herramientas para la creación de materiales didácticos interactivos para implementar la clase invertida. Congreso Nacional de Ingeniería en Informática / Sistemas de información (4° : 2016 nov. 17-18 : Salta)
- Cerdá, E. y Moyetta, A. (2020). Videos interactivos: herramienta de simple uso para generarlos. *Coordinación de educación a distancia y tecnología educativa. Secretaría Académica – UNRC*. Recuperado de <https://sites.google.com/view/recusosdigitales-tecnoeduunrc/orientaciones-pedag%C3%B3gico-did%C3%A1cticas?authuser=0>
- Claros Gómez, I. D. y Cobos, R. (2013). Del vídeo educativo a objetos de aprendizaje multimedia interactivos: un entorno de aprendizaje colaborativo basado en redes sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 59-72.
- Costa, V. A. y Vacchino, M. C. (2007). La enseñanza y aprendizaje del Álgebra lineal en la Facultad de Ingeniería, UNLP. En *Congreso Chileno de Educación en Ingeniería, Chile*.
- Da Silva, T. T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- De la Fuente Sánchez, D., Hernández Solís, M. y Pra Martos, I. (2018). Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 323-341.
- Del Río, L. S. D., Búcarí, N. D., y Sanz, C. V. (2016). Uso de recursos hipermediales para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. En *II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática (Tandil, 2016)*.
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*.
- Edelstein, G. (2020a). Clase 3 La enseñanza como práctica socio-histórica compleja [material del aula]. Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en docencia universitaria, UNLP.
- Edelstein, G. (2020b). Clase 2 Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza [material del aula], Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza, UNLP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo, Brasil: Paz e Terra S. A. .
- Goatache Llovera, Y. (2015). Diseño de hipervídeos. Una propuesta de recurso didáctico para el aprendizaje de límite de funciones En Ortiz, J., Iglesias, M. (Eds.), *Investigaciones en educación matemática. Aportes desde una unidad de investigación* (pp. 74-90). Maracay: Universidad de Carabobo
- González Velasco et al (2020). ¿El uso del video interactivo influye en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos? En *III Congreso Virtual Internacional y V Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores (Alcalá de Henares, 2020)*

- González-Velasco, C., Feito-Ruiz, I., González-Fernández, M., Valdunciel-Bustos, L., Sarmiento-Alonso, N., Carbajo-Acosta, I. y Otero-Arpon, E. (2019). ¿La evaluación con videos interactivos mejora el rendimiento académico en diferentes niveles educativos? III Congreso Virtual Internacional y V Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores CIREI 2019
- Martel, M. (2019). *Video-Presentaciones interactivas y videos interactivos*. Webinars sobre TICs y herramientas de la web social para innovar Programa de Formación de Profesorado 2019-20. Área de Innovación (@uniainnova). Sede Tecnológica de Málaga. Universidad Internacional de Andalucía
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50).
- Moyetta, A. M. (2015). *Reconstrucción crítica del proceso de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto: una propuesta multimedia para alumnos de la carrera de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas*. Tesis de Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos.
- Odetti, V. (2016) Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En Báez Sus, M.; García, J. M. (comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva*, Montevideo, Uruguay, FLACSO Uruguay.
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales. En García, J. M. y García Cabeza, S (comp) *Las tecnologías en (y para) la educación*, Montevideo, Uruguay, FLACSO Uruguay.
- Oktaç, A. y Gaisman, M. T. (2010). ¿Cómo se aprenden los conceptos de álgebra lineal?. *RELIME. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 13(4), 373-385.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. España: Gedisa S. A
- Rodríguez, C. F. (Enero, 2011). *Diagnóstico de las dificultades de la enseñanza-aprendizaje en un curso de álgebra lineal (CO)*. Trabajo presentado en XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.
- Ros, M. (2020). Diseño y Coordinación de Procesos Formativos Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Clase 2 [material del aula]. Especialización en docencia universitaria, Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez, Á. M. M., González, O. L. P. y Martínez-López, Y. (2017). Propuesta didáctica para la enseñanza del concepto espacio vectorial. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 5(2), 195-209.
- Schwartzman, G. (2013) Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D. *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2013. E-Book. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales*. ANEP-Ceibal, Montevideo, 2014. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>

*Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

- Scorzo, R., Favieri, A., y Williner, B. (2016). Materiales Hipermediales para la Enseñanza de la Matemática. In *III Simposio Argentino de Tecnología y Sociedad (STS 2016)-JAIIO 45 (Tres de Febrero, 2016)*
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.

Proyecto Innovador: Articulación inter-cátedras, una experiencia en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Paulina Cerisola, Claudia Ferreiro y Gladys Caram¹

Resumen

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, se implementaron los proyectos PROHUM II y Unificación de cargos (SPU) tuvieron como finalidad atender a las problemáticas de retención, promoción y egreso de los estudiantes mediante la mejora de la dedicación docente. La carrera de Ciencias de la Educación no es ajena a esa problemática y los profesores de algunas cátedras de tercer año dieron comienzo a un espacio de análisis y generación de propuestas. Es así que, desde el año 2015 se lleva adelante una iniciativa innovadora de enseñanza en un marco de docencia e investigación sobre nuestras propias prácticas y los procesos de aprendizajes. El proyecto de “Articulación Inter-cátedras” es una experiencia sostenida que posibilita reflexionar sobre la importancia de construir espacios de trabajo interdisciplinar en pos de visibilizar articulaciones epistemológicas y metodológicas que colaboran en la formación. En el año 2020 en el complejo contexto institucional, se llevó a la toma de decisiones del orden nacional e institucional que configuraron la enseñanza de emergencia remota, prolongándose durante el año 2021, con modelos de educación híbrida lo que implicó sostener el proyecto incluyendo herramientas relacionadas con la educación

1 Cátedras: Didáctica General, Investigación Educativa I y Teorías del Aprendizaje. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. paucermo@gmail.com; claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar; gladcam@hotmail.com

virtual. En el proyecto se puso énfasis en los procesos de análisis de los modos de aprender y en las producciones. Se valoran las prácticas de acompañamiento académico, los talleres extracurriculares generadores de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el desarrollo de actitudes responsables y autónomas frente al aprendizaje.

Palabras clave: Educación Superior - Experiencia innovadora - Articulación intercátedras - Aprendizajes - Talleres extracurriculares.

Abstract

In the Faculty of Philosophy and Letters of the UNT, the projects PROHUM II and Unification of positions (SPU) were implemented with the purpose of addressing the problems of retention, promotion and graduation of students by improving teaching dedication. The Education Sciences career is no stranger to this problem and the professors of some third-year chairs began a space for analysis and generation of proposals. Thus, since 2015, an innovative teaching initiative has been carried out within a framework of teaching and research on our own practices and learning processes. The “Inter-Chair Articulation” project is a sustained experience that makes it possible to reflect on the importance of building interdisciplinary work spaces in order to make visible epistemological and methodological articulations that collaborate in training.

In the year 2020, in the complex institutional context, decisions were made at the national and institutional level that configured remote emergency teaching, lasting during the year 2021, with hybrid education models, which involved sustaining the project including related tools. with virtual education. In the project, emphasis was placed on the processes of analysis of the ways of learning and productions. Academic support practices, extracurricular workshops that generate cognitive and metacognitive strategies, as well as the development of responsible and autonomous attitudes towards learning are valued.

Keywords: Higher education - Innovative experience -, Interchair articulation – Learnings - Extracurricular workshops.

Marco Institucional y fundamentación de la experiencia

A partir de la Ley de Educación 26.206/2006 y de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008), la educación superior se considera un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 en el capítulo II artículo 73° -inciso a- refiere a la jerarquización y revalorización de la formación docente como factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación. Es por ello que, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se implementaron entre los años 2013 y 2015 los proyectos PROHUM II y Unificación de Cargos. Esto se tradujo en la materialización de 34 cargos con dedicación exclusiva y 34 con dedicación simple en el primer programa y 24 cargos con dedicación exclusiva en el segundo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, donde se llevan a cabo diferentes líneas de trabajo con la finalidad de mejorar la situación académica de los estudiantes. Resaltamos como antecedente, en dicha unidad académica, el abordaje de las problemáticas

referidas a la retención, promoción y egreso de los estudiantes, que habían sido identificadas ya en los Ciclos de Mesas de Trabajo de carácter interestamental entre profesores, docentes, estudiantes y no docentes, desarrolladas durante 2010 y 2011.

Las Universidades Argentinas se enfrentan a diversas problemáticas tales como: el aumento de la demanda de formación superior y las expectativas en torno a ella; la internacionalización de la educación y la investigación; el desarrollo de una cooperación estrecha y eficaz con las industrias y la multiplicación de los lugares de producción de conocimientos. La modificación en el año 2015 de la ley de Educación Superior N° 24521, garantiza la gratuidad así como el ingreso irrestricto a los estudios superiores en universidades públicas. Ampliar la cobertura de la Educación Superior significa incluir, dar acceso a un mayor número de jóvenes a comunidades socio-educativas. Según la SPU (2020) ha crecido un 43,6% la tasa de ingreso al nivel universitario en todo el país. La edad de quienes estudian en este nivel se ha transformado, en 2009 el grupo de 30 años o más era de un 16,4% y en el 2019 el porcentaje se elevó a 25,7%. Una de las problemáticas quizás de mayor preocupación radica en las bajas tasas de retención en los estudios superiores.

Las problemáticas que la educación plantea en la actualidad desafían a los docentes universitarios en su identificación y atención; en nuestro contexto particular, la Facultad de Filosofía y Letras, *la retención, promoción y egreso de los alumnos constituyen problemáticas prioritarias a resolver*. Consideramos que las mismas se encuentran determinadas por múltiples factores, por lo que se apela para su análisis, a un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1998). En este sentido, las problemáticas de los alumnos obedecen a una multicausalidad, estimándose necesario realizar un acompañamiento, con el fin de lograr mejoras en la calidad de sus procesos formativos.

La carrera de Ciencias de la Educación no es ajena a esa problemática, si bien la cantidad de egresados desde el año 2016 evidencia una línea de tendencia creciente, hay que considerar la vigencia de dos planes de estudio -1996 y 2011- con cargas horarias diferentes y la complejidad que ello conlleva.

A raíz del alto *grado de abandono y desgranamiento, así como la prolongación de la permanencia en la carrera y el bajo porcentaje de egresados*, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad. La noción de *trayectoria académica* involucra, si nos situamos en el Nivel Superior del sistema educativo, el desempeño de los alumnos, a lo largo de su proceso formativo en el tránsito por una carrera determinada, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante, teniendo en cuenta su pasado y sus proyectos futuros. Mirar la trayectoria implica redescubrir a la persona en el alumno, en su aula, con un docente y un tiempo determinado. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. Hablar de trayectorias no solo involucra tener en cuenta a los alumnos sino también poner el foco en las instituciones para garantizar la permanencia, la calidad educativa, y el egreso de los estudiantes universitarios.

La orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador; ya que la función educativa engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora.

Consideramos que para que el aprendizaje se construya, produzca y pueda transferirse, se requiere no sólo de plasmar y exponer los grandes ejes disciplinares alojados en las asignaturas de

un plan de estudios. Se busca generar las condiciones para que el mismo se realice, en palabras de Lion (2021), esto es: contextualizar los escenarios de trabajo, promover aprendizajes de resolución colectiva, centrar la mirada en problemáticas reales que demanden a los estudiantes un abordaje interdisciplinar, colectivo y, todo ello contemplando los tiempos y espacios de resolución...tal vez las actividades que se inicien en las aulas presenciales, puedan continuar en las virtuales...y plasmarse en producciones cooperativas que integren diversos lenguajes y modos de presentación; no sólo la escrita.

En este sentido, resulta necesario la generación de actividades innovadoras y colaborativas que fomenten la cooperación, el debate, la sinergia de recursos compartidos, el contraste de pareceres y experiencias en pos de continuar sosteniendo acciones conjuntas entre las cátedras para promover recorridos de estudios grupales e individuales, acordes a las problemáticas y necesidades de los estudiantes. Reinventar las clases universitarias, incluir a las TIC de modo genuino, en palabras de Maggio (2014, 2018), así como retomar nuestros modos de proceder colectivo luego de dos años de pandemia, se convirtieron en horizontes a alcanzar.

Fue desde esa perspectiva epistemológica y axiológica que recorrimos las primeras experiencias de trabajo articulado entre las cátedras de Didáctica general, Investigación educativa I y Teorías del Aprendizaje de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 2015.

Los sujetos de la experiencia...

A modo de una breve síntesis, destacamos los siguientes rasgos que posibilitan describir de modo comparativo a nuestros estudiantes en el segundo año (77) del proyecto de articulación y en el presente período (132).

CATEGORÍAS	2016	2022
EDAD (19 – 22)	35%	58%
TRABAJO (20 HS SEMANALES)	31%	47%
BECAS DE ESTUDIO	9%	24%
RESIDENCIA EN CAPITAL	28%	57%
HIJOS A CARGO	7%	12%
DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS(COMPUTADORA)	89%	42%
ACCESO A INTERNET	45%	63%

Este perfil es bastante similar al que se viene presentando con estudiantes desde el 2020 en este sentido, se han visto mejoras en el acceso y calidad de la conectividad.

Con relación a las estrategias de estudio, podemos observar:

CATEGORÍAS	2016	2022
EXPERIENCIA CON VIRTUALIDAD	56%	20%
ESTUDIO INDIVIDUAL	43%	40%
PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS (COMPRESIÓN DE TEXTOS, ESQUEMAS, SUBRAYADO, APUNTES)	42%	90%
DIFICULTADES EN EL ESTUDIO (CONCENTRACIÓN, REDACCIÓN Y ORALIDAD)	64%	60%

Las y los estudiantes manifiestan haber tenido en su mayoría experiencias de cursado de las asignaturas de manera virtual (99%), rendir exámenes escritos (88%), le siguen las tutorías virtuales (73%) y luego rendir exámenes orales (62%).

Finalmente, con respecto a las estrategias de enseñanza, el 51% de estudiantes sostiene que la modalidad de clases teórico-prácticas es la que más favorece el aprendizaje, solo un 9 % señala las clases expositivas y un 12% las que promueven el análisis de situaciones problemáticas.

Haciendo historia...un breve recorrido por la experiencia intercátedras

Entre los años 2013 y 2014 algunas actividades conjuntas entre las Cátedras de Didáctica General, Investigación Educativa I y Teorías del Aprendizaje, a modo de *configuraciones didácticas anteriores al Proyecto* posibilitaron observar y diagnosticar dificultades detectadas en las trayectorias estudiantiles en relación con el rendimiento académico tales como: muchas dificultades para estudiar, para aprender de manera comprensiva, reflexiva y crítica; aspecto vinculado no sólo con su capital cultural previo, con los déficits de la educación primaria y secundaria, sino también con la prevalencia de modelos de enseñanza reproductivistas -en dichos niveles de enseñanza y también en la universidad- centrados en la transmisión de conocimientos más que en el desarrollo del pensamiento crítico en sus diversas manifestaciones, al decir de Vistalli, Ferreiro y Cerisola (2015). Asimismo, demoras o postergaciones en presentarse a las mesas de exámenes finales, incremento de recursantes, y, en algunos casos; el abandono de los estudios. A partir de esos hallazgos, desde el año 2015 se lleva adelante una iniciativa innovadora de enseñanza en un marco de docencia e investigación sobre nuestras propias prácticas al que denominamos: Proyecto de articulación intercátedras. Como finalidad destacamos: favorecer la comprensión inicial, por parte de los estudiantes, de las características de las materias que conforman tercer año de la carrera, de su complejidad y de sus múltiples interrelaciones y crear nuevos espacios de interacción docente-estudiantil centrados en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo, la evaluación y retroalimentación continua.

En el año 2015, se realizaron tres actividades conjuntas entre las cátedras de Didáctica General, Investigación Educativa I y Teorías del aprendizaje, la primera al comienzo del año académico, se trabajó en Jornadas Curriculares integradas de tercer año cuyo propósito fue potenciar el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos y generar propuestas pedagógicas innovadoras para la enseñanza en el Nivel Superior que atienda a la Inclusión Social. Para ello se buscó que las y los estudiantes puedan reconocer ideas, conceptos y construcciones teóricas significativas de la formación de la Carrera de Ciencias de la Educación así como elaborar reflexiones conjuntas (alumnos y profesores) e identificar aspectos y componentes que hacen a la enseñanza y al aprendizaje significativo en el Nivel Superior. Al terminar el primer cuatrimestre se administró una ficha de auto-evaluación del proceso de enseñanza -aprendizaje elaborado por la cátedra de Didáctica general. La tercera actividad se realizó al finalizar el año académico cuyo propósito fue ofrecer otro espacio de aprendizaje participativo, orientado hacia la ejercitación en los procesos de lectura de prácticas educativas desde categorías teóricas de análisis. La actividad posibilitó a estudiantes identificar y utilizar de manera comprensiva y práctica, categorías² de análisis estudiadas en las asignaturas involucradas a fin de interpretar supuestos teóricos implícitos en las prácticas de enseñanza; ejercitar habilidades de observación y registro de situaciones educativas a partir de la proyección de un video -"Situación límite"- y reflexionar sobre las herramientas conceptuales y metodológicas que brindan las tres asignaturas.

2 Se entiende por categorías de análisis a las "construcciones teóricas, modos de organizar e informar al pensamiento para orientar y sistematizar el análisis de la realidad. Son propias de las disciplinas científicas, cuya función es explicar y/o comprender el mundo". Vistalli, M., Cerisola, P. "Redes conceptuales" Documento de la Cátedra Didáctica General, 2007.

naturas involucradas en la experiencia para la construcción y la práctica del rol del pedagogo en los distintos ámbitos educativos.

Con este esquema organizativo se trabajó durante los años siguientes (2016, 2017, 2018 y 2019). Desde el año 2016 se incluyó la presentación conjunta de las cátedras de tercer año, donde cada espacio curricular socializaba los aspectos centrales en cuanto a su objeto de estudio, exigencias, modos de evaluación, entre otros.

En el año 2017 las tres cátedras que promovieron el desarrollo de la experiencia avanzaron en la elaboración de un trabajo final integrador que permita hacer el cruce de saberes de modo conjunto. El foco estuvo puesto en poder valorar las producciones académicas, orales y escritas de los estudiantes; evidenciar la puesta en tensión de marcos teóricos trabajados y aprendidos con procesos y situaciones observados en diversos contextos escolares locales. Se abordó esta propuesta de enseñanza conjunta para que se integren y comprendan desde su complejidad los fenómenos de enseñanza-aprendizaje situados, en esta oportunidad y como primera aproximación, previa a sus prácticas pre-profesionales, en escuelas y aulas. Se explicitó la relación teoría - práctica como el principio básico para el tratamiento de cada situación. Desde el punto de vista metodológico, se realizaron acercamientos a escenarios escolares a fin de realizar observaciones no participantes y registros narrativos descriptivos e interpretativos, apoyados con registros audiovisuales en los distintos niveles del sistema educativo -Primario, Secundario y Superior No Universitario y Universitario-.

En el año 2018 se trabajó innovando en el taller inicial, donde además de las producciones escritas orientadas a la recuperación de saberes de años anteriores, se les permitió utilizar otros recursos y lenguajes, en el cual de este modo, se incluyeron videos breves elaborados por las y los estudiantes relacionados con sus propias maneras de aprender. En esa oportunidad se buscó propiciar articulaciones entre teoría y práctica desde una perspectiva vivencial, se solicitó hacer un análisis a partir de la proyección de un video: “Mr. Blinke” (<https://youtube.com/watch?v=IXmT8814TVE&feature=share>).

A la modalidad precedente en 2019, en las actividades conjuntas iniciales, se agregaron otros formatos posibles de producciones como elaboración de poesías o canciones que reflejaron sus vivencias también. Durante el segundo cuatrimestre, con el fin de continuar colaborando con la formación integral de los y las estudiantes como ciudadanos responsables, se realizó el taller de reanimación cardio pulmonar como actividad de extensión destinada a toda la población estudiantil de la carrera, en la que los estudiantes de tercer año tuvieron un rol protagónico.

En 2020, la pandemia por covid-19 nos sorprendió a todas y todos y generó reestructuraciones no solo a nivel de cátedras, sino también de la carrera y de la facultad (con distintas resoluciones de flexibilización de cursado y situaciones de regularidad y promoción de las materias, además de colaboración desde la facultad con acceso a internet para estudiantes que lo solicitaran; en particular al momento de presentaciones a mesas examinadoras virtuales sincrónicas). Se acordaron pautas generales y comunes del trabajo académico de las cátedras como por ejemplo evitar superposición de horarios de clases, consultas y espacios tutoriales sincrónicos. Se dispuso de tiempos especiales para colaborar en la orientación de la escritura académica, a los fines de ayudar pedagógicamente en la construcción de los textos de modo colaborativo. Para ello se utilizaron herramientas como el uso del drive, plataformas con aulas virtuales y creación de materiales didácticos como tutoriales para favorecer sus modos de aprendizaje en la virtualidad, así como propiciar la inclusión de estudiantes con poca conectividad mediante video llamadas por WhatsApp.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se transitaron en el año 2020, en 2021 se vivenciaron de modo similar. Como cambio institucional, se creó el campus virtual propio de la facultad

de Filosofía y letras. La enseñanza fue mediada por las Tic y sin encuentros presenciales con los y las estudiantes. Vincularnos pedagógicamente y construir cercanía fue una finalidad conjunta, que se direccionó de modo articulado en dos momentos del año: al inicio y a mediados del segundo cuatrimestre, para fortalecer sus recorridos y sostener sus estudios en mejores condiciones, a pesar de la distancia física.

Este año, en el 2022, el regreso a la “presencialidad cuidada”, produjo que muchos estudiantes se sumaran, algunos necesitaron o solicitaron mayor acompañamiento y orientación al momento de transitar y alcanzar la aprobación de las asignaturas Didáctica General, Teorías del Aprendizaje e Investigación Educativa I.

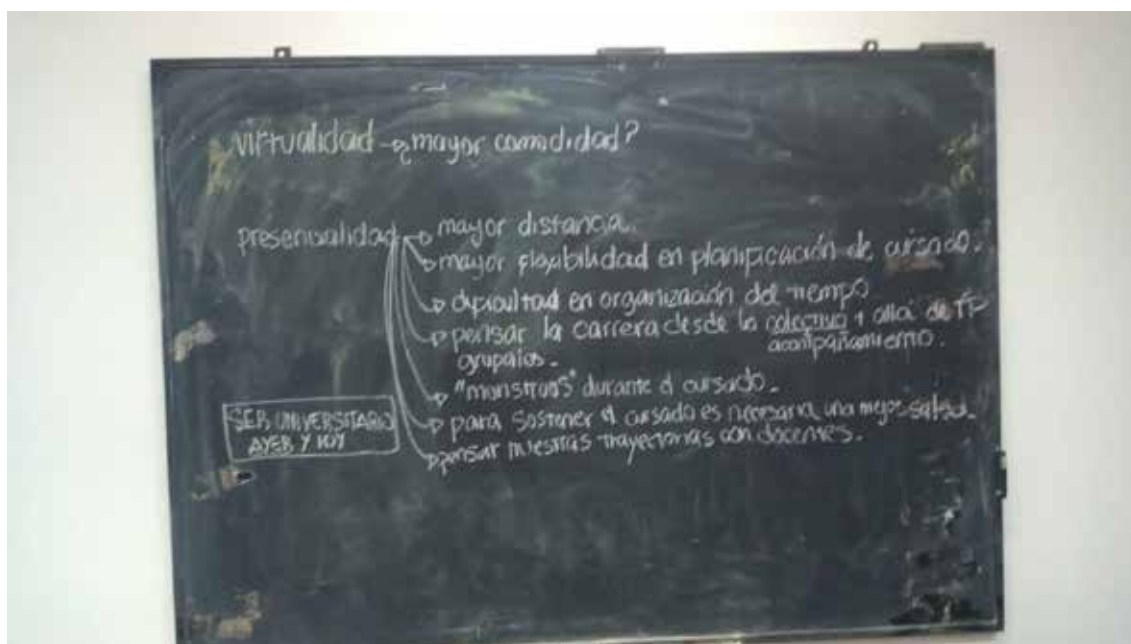
A esta diagramación de trabajo que organiza el proyecto se incluyen actividades complementarias, durante el desarrollo de las asignaturas o en horarios extracurriculares para profundizar el abordaje de problemáticas detectadas en los grupos de estudiantes. Mencionamos como ejemplos, otros encuentros participativos como el taller virtual de oralidad y argumentación (2021), de elaboración de textos académicos y abordaje de la oralidad en instancias previas a los exámenes; entre otros. En el presente ciclo lectivo, a mediados de septiembre, previo a dos reuniones entre los referentes de las siete cátedras luego de la finalización del primer cuatrimestre, se organizó un taller: “Ser estudiante universitario hoy”. Entre sus finalidades acordamos comprender los modos de aprendizaje y estudio implementados durante el primer cuatrimestre 2022 y consensuar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para culminar el ciclo lectivo 2022 y cierre del ciclo básico del plan curricular. Las producciones grupales socializadas durante el plenario, pusieron de manifiesto, con respecto a la presencialidad plena, sus sentires: “*los cansaba y requería una nueva organización del tiempo*”. También señalaron que para alcanzar sus metas al finalizar el ciclo académico actual, debían poner en marcha “*planificaciones sobre sus estudios y actividades cotidianas y laborales... para no abandonar*”.

En palabras de Nuñez y Fuentes (2022) estar en la educación superior implica para las y los estudiantes un constante ejercicio de readecuación en la gestión del tiempo, sus recorridos previos y sus condiciones sociales, así como su proyección a futuro. También refieren que, producirse como sujetos capaces de gestión del tiempo útil y creativo será un desafío que la pandemia por Covid 19 y la virtualización de la educación superior muy posiblemente aceleró como exigencia cultural en la construcción de sí que hacen los y las estudiantes.

Las siguientes fotografías reflejan la síntesis de las voces estudiantiles:



Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación



A modo de cierre: logros y desafíos...

A lo largo de estos ocho años, el proyecto de articulación intercátedras fue configurándose y consolidándose. Los procesos de institucionalización incluyen la incorporación de todas las cátedras (7) de tercer año, tres prácticas educativas que sostienen y estructuran la propuesta innovadora: una actividad diagnóstica -al inicio del año lectivo-, un encuentro -al cerrar el primer cuatrimestre-, a modo de evaluación de proceso y re significación de las acciones trazadas, y una instancia de valoración integral -de cierre - al final del año lectivo; siendo la metodología de trabajo el Taller. La vinculación pedagógica se fortaleció mediante un correo electrónico y el aula virtual del proyecto, de uso exclusivo en instancias asincrónicas; de modo complementario a la presencialidad. Como modalidad de trabajo articulada siguen vigentes las agendas consensuadas de evaluación parcial y la generación de atención grupal -fuera de los horarios de clases obligatorias-.

Procuramos que la implementación de las TIC visibilicen los aportes y ventajas diferenciales (en palabras de Spiegel, 2010) a la hora de su incorporación para favorecer el aprendizaje de toma de decisiones fundamentadas y en sintonía con el ejercicio de su pensamiento superior y crítico como así también de habilidades blandas.

Todo lo precedente, nos lleva a idear y crear otros formatos de enseñanza, dispositivos grupales e instrumentos evaluativos que superen las respuestas simples a aprendizajes memorísticos, vinculados con el pensamiento “pobre” (Perkins). En aras de propiciar la imaginación, el diseño y la articulación entre los conceptos para obtener no solo información al momento de aprender sino conocimientos, favoreciendo el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas, en pos de *teorizar la práctica y experimentar la teoría* en términos de Pérez Gómez (2017).

Referencias bibliográficas

- Lion, C; Weber, V., y Schpetter, A. (2021), “*Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria*” Año 12 - Número 24, páginas 36-48 ISSN: 1853-6530, Revista VEC de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Bs. As.: Paidós.
- Morín, E. (1998) *Introducción al Pensamiento Complejo*. España Gedisa Editorial
- Morin, E. (2015) *La cabeza bien puesta*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. Experiencias, decisiones pre y post pandemia. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Pérez Gómez. A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Perkins, D.(1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. Proyecto PIUNT 2020. H/682 “Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas”. SCAIT. UNT
- Spiegel, A. (2015). *La contextualización de las Tic*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra.
- Vistalli, M., Ferreiro, Cl. y Cerisola, P. (2015) “*Enseñanza colaborativa: una experiencia en tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación*”. Trabajo presentado en “V Encuentro de docentes, estudiantes y graduados en Ciencias de la Educación. El campo de las Ciencias de la Educación: desafíos, experiencias, reflexiones y propuestas a inicios del Siglo XXI. I Encuentro Latinoamericano de Educación”. Universidad Nacional de Salta, 18-20 de noviembre de 2015. isbn: 978-633-152-4. (También en soporte cd).
- Walker, V (2017) *El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones* Artículo de Verónica Soledad Walker Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XIV N° 14 (Abril 2017) pp. 1-35 DOI: <http://dx.doi.org/10.19>

Congreso científico en el aula de botánica: estrategias para conocer el rol profesional del biólogo

Luciana Cibils Martina¹, Enzo Valentín Pereyra², Leandro Gnesutta³ y Julieta Lucero⁴

Resumen

La problemática abordada se relaciona con el desconocimiento por parte de los estudiantes que inician la carrera acerca del rol profesional de un biólogo y de los ámbitos en los que puede trabajar y desarrollarse. La actividad consistió en la simulación de una jornada científica entre las asignaturas Botánica I y Biología Animal I de segundo año de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Durante 2021, en la I Reunión Virtual de Algas e Invertebrados, se presentaron trabajos referidos a aspectos aplicados de los organismos estudiados en las asignaturas, bajo la forma de resúmenes y presentaciones orales. El objetivo fue que los estudiantes se familiaricen con la dinámica de presentación de trabajos en jornadas científicas, la cual constituye una actividad del ejercicio académico de la profesión y al mismo tiempo permite visualizar su rol en actividades profesionales fuera del ámbito

1 Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas; Profesora Adjunta Semiexclusiva en Botánica I y Biología de Protozoos y Hongos; Universidad Nacional de Río Cuarto; lcibils@exa.unrc.edu.ar

2 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Biológicas, Ayudante de segunda en Botánica I y Biología de Protozoos y Hongos; Universidad Nacional de Río Cuarto; enzo.v.pereyra@gmail.com

3 Licenciado en Ciencias Biológicas; Adscripto en investigación; Universidad Nacional de Río Cuarto; leognesutta@hotmail.com

4 Profesora y Licenciada en Ciencias Biológicas; Ayudante de Primera Simple en Botánica I y Biología de Protozoos y Hongos; Universidad Nacional de Río Cuarto; jlucero@exa.unrc.edu.ar

académico. La encuesta realizada a los estudiantes al finalizar la asignatura demostró que se sintieron motivados y que este tipo de actividad les permitió reconocer la aplicación de los contenidos abordados en cada asignatura para el ejercicio del rol profesional del biólogo en diferentes ámbitos. En la II Reunión de Algas e Invertebrados, los estudiantes de Botánica I presentaron en formato póster los resultados de un ciclo de indagación realizado en la salida a campo. Se considera que este tipo de actividad favorece el desarrollo de estudiantes autónomos y estratégicos, permitiéndoles tomar contacto desde los primeros años con prácticas de su futuro profesional.

Palabras claves: Ciclo de indagación - Ecosistema acuático – Algas – Resumen - Póster.

Abstract

The problem addressed is related to the lack of knowledge of the students at the beginning of the career about the professional role of a biologist and the surroundings in which they can work and develop. The activity consisted in the simulation of a scientific day with Botany I and Animal Biology I, subjects of the second year of the Bachelor of Biological Sciences. During 2021, in the I Virtual Meeting of Algae and Invertebrates, papers referring to applied aspects of the organisms studied in the subjects were presented, in the form of summaries and oral presentations. The goal was that students became familiar with the dynamics of presenting papers in scientific conferences, which constitutes an activity of the academic exercise of the profession and at the same time allows them to visualize their role in professional activities outside the academic field. The survey carried out with the students at the end of the subject showed that the students felt motivated and that the activity helped them to recognize the application of the contents addressed in each subject for the exercise of the professional role of the biologist in different scopes. In the II Meeting of Algae and Invertebrates, the students of Botany I presented in poster format the results of the Inquiry Cycle carried out in a field trip. It is considered that this type of activity favors the development of autonomous and strategic students, allowing them to make contact from the first years with practices of their professional future.

Keywords: Inquiry Cycle - Aquatic ecosystem- Algae – Abstract - Poster.

Introducción y contexto

En este trabajo se presenta una actividad realizada durante 2021 y 2022, enmarcada en el Proyecto PIIMEG titulado ¿Qué hacen los biólogos?: estrategias para conocer el rol profesional del biólogo en los primeros años de la carrera. En este trabajo se incluyen resultados de actividades realizadas en el espacio curricular de Botánica I (3107), dictado durante el primer cuatrimestre de segundo año de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La problemática abordada se relaciona con el desconocimiento por parte de los estudiantes que inician la carrera acerca del rol profesional de un biólogo y de los ámbitos en los que puede trabajar y desarrollarse. Además, por tratarse de una asignatura de los primeros años de la carrera, se han identificado problemáticas vinculadas a la alfabetización académica, evidenciadas en falta de vocabulario adecuado a la disciplina, falta de coherencia en la redacción de respuestas en instancias evaluativas, dificultad para interpretar consignas y para expresarse en exámenes finales orales, entre otras.

Desde la Comisión Curricular Permanente (CCP) de la Licenciatura en Ciencias Biológicas y el Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior de la Biología (CIPEB) se ha manifestado la necesidad de abordar aspectos vinculados al rol profesional desde los primeros años de la carrera para dar a conocer la totalidad de las competencias de los licenciados en biología, como así también otras oportunidades laborales que no estén ligadas a la investigación, ya que la percepción de los estudiantes acerca del ejercicio de la profesión está fuertemente orientada al desempeño en el ámbito académico. Asimismo, la CCP ha destacado en reiteradas oportunidades los beneficios de promover el trabajo interdisciplinario entre asignaturas para la integración de los contenidos de la carrera con el objeto de lograr aprendizajes significativos y la motivación de los estudiantes. Los docentes involucrados en el desarrollo y concreción de esta propuesta han desarrollado trabajos de investigación en conjunto, conformando el Grupo de Investigación en Ecología Acuática (GIEA). Sin embargo, esta integración no se había podido lograr desde la docencia. Una gran ventaja es que estamos en contacto con los estudiantes por tres cuatrimestres seguidos en asignaturas de primer y segundo año, lo que posibilita el abordaje de diversas actividades con una complejidad creciente.

Por otra parte, los jóvenes en general poseen una imagen mental estereotipada del científico dentro de un laboratorio, aislado de la sociedad, estructurado y haciendo experimentos para salvar el mundo. O, por otro lado, la imagen de un biólogo típica de los documentales, salvando animales en extinción. Esta idealización, alejada de la realidad, y parcializada, no permite ver un aspecto más humano de los científicos, inmersos en una sociedad (Adúriz-Bravo, 2008). En adición a esto, conocer la “cocina de la ciencia” implica enseñar a los estudiantes los procesos cognitivos utilizados en la investigación. Estos procesos se solicitan en años avanzados de la carrera, en asignaturas específicas, y los estudiantes plantean lo dificultoso que les resulta llevar a cabo las consignas planteadas por sus docentes, dado que involucran destrezas relacionadas al saber hacer de los científicos, en las cuales los estudiantes no han sido suficientemente entrenados. Este conflicto está ligado a que las actividades que permiten el aprendizaje de estos procesos no se realizan desde los primeros años y/o que las actividades se realizan pero no son conscientes de su importancia por lo que no las pueden identificar como procesos o herramientas necesarias para la investigación. De esta manera se pierde la significancia del contenido aprendido, lo que también conlleva a pensar la relevancia de los procesos metacognitivos.

En este sentido, la salida de campo como una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales (Castro Mosquera, 2014), permite que desde el comienzo de la carrera los estudiantes puedan tener la posibilidad de manejar y comprender los métodos de muestreo de diferentes organismos, acercarse a las prácticas de investigación con los grupos taxonómicos que corresponden a estas asignaturas, conocer el ambiente en donde podemos encontrar a los organismos estudiados y algunos impactos a los que pueden estar expuestos. Dentro de las principales implicancias educativas de las salidas de campo se han señalado la promoción de actitudes y emociones positivas y la adquisición de contenidos de manera significativa (Aguilera, 2018). Los ambientes lóticos serranos representan un reservorio de diversidad biológica muy significativo que los convierte en ambientes muy valiosos para el planteo de múltiples interrogantes en el ámbito de la investigación biológica. Estos ambientes alojan algas, hongos e invertebrados que forman parte de los contenidos de las asignaturas, por lo que, indagar y buscar información sobre ellos y analizar su relación con su hábitat y su importancia ecológica sería trabajar los contenidos más allá del aula, enseñando desde el medio donde los organismos viven.

La actividad que se propuso en esta asignatura para enmarcar la salida a campo es el desarrollo de un Ciclo de Indagación (Arango, Chaves y Feinsinger, 2009; Feinsinger, 2004), debido a que ayuda a despertar su interés, dándole un sentido a los contenidos abordados en la materia, a expresar sus ideas, plantear sus propias preguntas, buscar respuestas, debatir con sus pares haciendo que cada

uno de ellos construya sus propios conocimientos (Fernández, 2013). Fernández, Gil, Alís, Cachapuz y Praia (2002) mencionan que una deformación que se puede observar en la literatura es la concepción rígida de la actividad científica, ya que el método científico se presenta como una serie de etapas a seguir. Es necesario hacerle saber a los jóvenes que se están formando que en la ciencia la creatividad, la imaginación y la comunicación son tan importantes como la fundamentación, el rigor y la sistematicidad (Adúriz-Bravo, 2008).

Otra de las innovaciones que se propusieron en este proyecto consistió en la simulación de un Congreso Científico, es por ello que se les solicitó un resumen de su investigación y se trabajó con ellos la construcción de este permitiendo estimular tareas de escritura científica. El hecho de destinar tiempo para acompañarlos durante estos procesos tiene que ver con que tanto la lectura como la escritura son actividades que están presentes en el proceso de investigación. Además, los resultados deben comunicarse a la comunidad científica a través de la asistencia a reuniones científicas. La capacidad de poder formular preguntas y de hacerlas a otros colegas con un espíritu crítico, de responderlas y de comunicar de forma convincente y compartir el conocimiento son partes esenciales de la actividad científica (Quilez Pardo, 2016) por lo que es importante que logren expresarse de acuerdo al vocabulario de la disciplina.

Los propósitos de estas actividades fueron: Promover el uso del ciclo de indagación como una estrategia didáctica para enriquecer los aprendizajes en las salidas de campo, favorecer procesos de alfabetización académica, incentivar a los estudiantes a situarse en el rol profesional desde los primeros años de la carrera. Además, se persiguió el objetivo de articular contenidos entre asignaturas del mismo año y propiciar un entorno de discusión acerca de la importancia de los contenidos para su formación profesional. La intención fue estimular la participación y el interés de los estudiantes, que aprendan estrategias de búsqueda y selección de información confiable, y que logren expresarse de manera escrita y oral de acuerdo a las normas y vocabulario de la disciplina.

Metodología

La actividad se organizó en conjunto entre las asignaturas Botánica I y Biología Animal I de segundo año de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Consistió en la simulación de una jornada científica con los dos espacios curriculares. En este trabajo se consideran los resultados obtenidos para la asignatura Botánica I. Durante 2021, en la *I Reunión Virtual de Algas e Invertebrados*, se presentaron trabajos referidos a aspectos aplicados de los organismos estudiados en las asignaturas, bajo la forma de resúmenes y presentaciones orales. El objetivo fue que los estudiantes se familiaricen con la dinámica de presentación de trabajos en jornadas científicas, la cual constituye una actividad del ejercicio académico de la profesión, y al mismo tiempo permite visualizar su rol en actividades profesionales fuera del ámbito académico.

Al inicio de la asignatura Botánica I se propusieron algunos temas relacionados con la importancia ecológica, económica o social de diferentes grupos de algas. Los estudiantes organizaron grupos y seleccionaron algunas de esas temáticas como guía para comenzar la búsqueda y definir la problemática concreta a desarrollar de acuerdo a su interés.

Se planteó la consigna con las pautas para la elaboración del resumen y de la presentación oral. La consigna fue elaborada mediante el uso de la plataforma *Canva*, con un diseño atractivo y moderno, simulando el formato de la circular de un congreso científico. Contó con un enlace para la inscripción a la reunión, la conformación de la Comisión Organizadora, objetivos y contexto de la propuesta, modalidad de trabajo y fechas claves. Los resúmenes debían cumplir con ciertas pautas de escritura y formato. Dos semanas antes de la exposición fueron entregados a través del

Aula Virtual *Google Classroom*, y se realizaron correcciones y devoluciones hasta la aceptación final de los mismos. Luego, fueron compilados en un Libro de Resúmenes, siguiendo el formato de la presentación de la actividad.

Las pautas para las presentaciones orales fueron discutidas en clase y se compartieron previamente a la exposición los criterios de evaluación mediante la utilización de una rúbrica. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron: lenguaje y vocabulario, estilo y volumen al hablar, orden y claridad en la presentación, relación del discurso con las diapositivas, diseño de la presentación, relación texto-imagen en las diapositivas, distribución del tiempo entre los expositores, y referencias bibliográficas. La exposición oral se llevó a cabo mediante videollamada en la plataforma *Google Meet*.

Debido a algunas dificultades detectadas en la elaboración del resumen y la búsqueda de información, y para diferenciar lo realizado en cada asignatura, en 2022 se realizaron algunas modificaciones a la propuesta original y se realizó de manera presencial. En la *II Reunión de Algas e Invertebrados*, los estudiantes de Botánica I presentaron en formato póster los resultados del Ciclo de Indagación realizado en una salida a campo.

El Ciclo de Indagación (Arango et al., 2009; Feinsinger, 2013) comienza con una pregunta de trabajo que tiene en cuenta la observación, el marco conceptual y la curiosidad, ya que esta pregunta debe ser lo suficientemente seductora para que sea motivadora la búsqueda de su respuesta. A su vez, debe señalar los elementos claves del diseño de acción, que corresponde al segundo paso: la toma de datos y el análisis de los mismos. Finalmente, los investigadores pasan a la etapa de reflexión sobre los hallazgos, que no solo considera el factor explicativo dado por el marco conceptual sino también evalúa todas las explicaciones causales alternativas de lo encontrado. Por ejemplo, lo que podría suceder bajo otras condiciones, en otros hábitats, con otras especies y a otras escalas entre otras posibilidades. De allí pueden volver a surgir nuevas preguntas e investigaciones. En una clase previa a la salida a campo se retomaron algunos aspectos del ambiente donde viven las algas, introduciendo conceptos de la limnología, se explicaron algunas teorías de ecología fluvial, problemáticas ambientales relacionadas con los ríos y la actividad del hombre y el uso de las algas como bioindicadoras. Se destacaron algunos factores físicos, químicos, geológicos, o hidrológicos que influyen sobre las comunidades de algas en los ríos de las sierras, relacionando conceptos trabajados en la asignatura Ciencias de la Tierra, la cual es simultánea a Botánica I. Se brindaron las explicaciones necesarias sobre la salida a campo, las características del ambiente a visitar y posibles situaciones a comparar. Se plantearon los tiempos y materiales con que contaban y las características del Ciclo de Indagación. Se trabajó con una Indagación Abierta (Arango et al., 2009), para que los estudiantes tengan la posibilidad de plantear preguntas de acuerdo a sus inquietudes, curiosidades e ideas previas. Se establecieron algunas pautas y posibilidades para las preguntas, teniendo en cuenta la factibilidad de llevarlas a cabo en el tiempo que tenemos en la salida a campo, que incluyan alguna temática que hayamos estado trabajando (ej. características de los organismos estudiados, importancia ecológica, económica o social, relación con factores físico-químicos, ciclos de vida), que les permita relacionar conceptos (de esta y/o de otras asignaturas), y profundizar el conocimiento sobre algún tema.

Además, en esta clase se planteó la consigna para esta actividad, con las pautas para la elaboración del resumen y del póster. Se mantuvo la misma idea de diseño del año anterior.

En la última parte de la clase, los estudiantes plantearon en grupos una pregunta que cumpla con los requisitos del Ciclo de Indagación y con las pautas planteadas previamente por los docentes. Luego, diseñaron la toma de datos necesarios para responder a la pregunta, teniendo en cuenta qué medir, cómo, qué comparar, cuánto tiempo lleva, entre otras cuestiones. Todos estos pasos fueron realizados con la guía de los docentes y problematizando y discutiendo las dudas, dificultades, ideas.

Al finalizar la clase cada grupo presentó su plan de trabajo al resto de sus compañeros para recibir aportes de los otros grupos.

En la siguiente clase luego de la salida a campo se analizó el material colectado, y se organizaron los resultados obtenidos de acuerdo a la pregunta planteada, comenzando a diagramar el póster. Se trabajó en clase en el análisis de los datos, se mostraron ejemplos de libros de resúmenes de congresos y de pósters del grupo de investigación.

Resultados y reflexiones

En la *I Reunión de Algas e Invertebrados*, los temas seleccionados por los estudiantes de Botánica I fueron: uso de cianobacterias como biofertilizantes y en biorremediación, clorófitas en la industria farmacéutica y agropecuaria, algas contra el cáncer, invasiones de sargazos, importancia de los bosques de kelps y el rol de las algas en el ecosistema. En este sentido, Schiefele (1991) advierte que el interés que una persona manifiesta en un tema, en una tarea o en una actividad específica, se relaciona con sentimientos positivos de disfrute e implicación, con el valor de significatividad atribuido a la meta, a la tarea o al curso de acción seleccionado y con el curso de estrategias de aprendizaje que facilita el procesamiento profundo de la información.



Figura 1. Presentaciones en la I Reunión de Algas e Invertebrados, junio 2021.

Los resúmenes presentados inicialmente no cumplían con algunas de las pautas previamente presentadas, por ejemplo, no estaban escritos en un único párrafo, o les faltaba alguno de los elementos solicitados. Presentaron dificultades para definir el tema, sintetizarlo en la cantidad de palabras definidas, escribir objetivos y una conclusión. Se realizaron observaciones y correcciones para mejorar la escritura y fueron entregados nuevamente. La segunda entrega de todos los grupos fue más acorde a lo solicitado, sin embargo, en algunos casos continuaban escribiendo varios párrafos ([Anexo 1](#)).

Las exposiciones virtuales en general cumplieron con las pautas establecidas, estuvieron bien organizadas y diseñadas (Figura 1). En la mayoría de los grupos el contenido de las diapositivas apo-

yaba y enriquecía el discurso, aunque en algunos casos había un exceso de texto. En algunos grupos se evidenció mejor la interacción, el trabajo en equipo, la preparación y práctica de la exposición. Se observaron dificultades en el uso de vocabulario específico y en las citas bibliográficas. En general, se observó una mejora en la elaboración de las presentaciones y la expresión oral en relación a las exposiciones orales que habían realizado en una asignatura del año anterior, sobre todo en relación al diseño, uso de imágenes, gestión del tiempo y organización del grupo.

En la encuesta realizada a los estudiantes al finalizar la asignatura en 2021 algunos mencionaron que tuvieron dificultades en la búsqueda o selección de información, dado que en la web hay mucha información disponible y les costaba escoger, así como también en la elaboración del resumen. Sin embargo, expresaron que la actividad fue motivadora y que les permitió reconocer la aplicación de los contenidos abordados en cada asignatura para el ejercicio del rol profesional del biólogo en diferentes ámbitos.

En la *II Reunión de Algas e Invertebrados*, llevada a cabo de manera presencial, se logró trabajar de manera gradual y en el horario de clase en algunos aspectos relacionados con la elaboración de la exposición. Un cambio muy significativo fue que el tema de exposición fue su propia investigación, lo que facilitó la elaboración del resumen y el póster. La propuesta de desarrollar un Ciclo de Indagación en una salida a campo permitió ampliar sus objetivos de manera que no signifique sólo un “paseo” y ver cómo se realiza un muestreo, si no que les permita evidenciar las características de las prácticas científicas, desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas acordes con las de la disciplina, integrar conocimientos y transferir saberes a nuevas situaciones, aplicar conocimientos de esta y otras asignaturas a una problemática ambiental. La aplicación del Ciclo de Indagación permite reflexionar sobre la metodología de la investigación y acercar a los estudiantes a su entorno natural, permitiéndoles conocer los elementos y procesos ecológicos que se dan en él, comprenderlos y cuestionarse acerca de ellos, redescubrir el ambiente a través de las indagaciones surgidas de su propia curiosidad, planteándose y respondiéndose preguntas para así poder tomar decisiones conscientes que les permitan manejar los recursos naturales en el futuro (Casavecchia y Troncoso, 2005).

En la clase donde se planteó la pregunta se observaron discusiones enriquecedoras, con diferentes propuestas hasta definir una pregunta que cumpla con las pautas presentadas. Se presentaron diferentes desafíos, tales como definir y organizar los tiempos, lograr que sea una pregunta atractiva, y comparativa. Algunos no conocían el lugar, por lo que esto se les planteaba como una dificultad a la hora de definir comparaciones. Se realizó una puesta en común y algunos expresaron preocupaciones en relación a las similitudes entre las preguntas, que luego se vieron despejadas con el enfoque particular de cada grupo.

En el trabajo a campo y de laboratorio mostraron gran autonomía, y organización en cada grupo de trabajo. Cada uno pudo repensar las preguntas planteadas, y debieron tomar decisiones sobre aspectos tales como dónde tomar la muestra, cuántas muestras analizar, con qué nivel de detalle, entre otras.

En la elaboración del resumen lograron definir mejor los objetivos y conclusiones, dado que escribieron sobre su propia investigación ([Anexo 2](#)). A algunos grupos les costó resumir los resultados encontrados y escribir las reflexiones finales. Los pósters cumplieron con las pautas establecidas. Fueron destacables sus producciones gráficas, con los desafíos y dificultades que implicó la elaboración del póster (Figura 2).



Figura 2. Pósters presentados en la II Reunión de Algas e Invertebrados, mayo 2022.

Durante la jornada de presentación se observó una buena organización del tiempo y participación en la mayoría de los grupos (Figura 3). Se expresaron de manera correcta, con el vocabulario adecuado, y demostrando un manejo del tema propio de un trabajo hecho por ellos mismos. Fueron productivas las reflexiones que realizaron, denotando una madurez y autonomía muy valiosas a esta altura de su carrera. Se realizó una discusión general de la actividad, reflexionando sobre la práctica científica, su rol y participación como biólogos en el análisis de problemáticas ambientales, las etapas del ciclo de indagación, las dificultades que tuvieron y que se hicieron evidentes al realizar la actividad, las temáticas que pudieron abordar, la importancia de conocer la diversidad algal, las limitaciones para plantear preguntas más complejas con los contenidos que tienen hasta el momento, la formulación de nuevas preguntas, articulando con materias que van a tener en años subsiguientes.

Los jóvenes destacaron la importancia de la salida al campo, compartir, organizarse en el grupo para las diferentes tareas, organizar los tiempos, aplicar lo que venían haciendo en el laboratorio a un lugar y pregunta concreta, la experiencia en la identificación y reconocimiento de los organismos. Encontraron muy motivadora la experiencia de la simulación de jornada científica, y disfrutaron de compartir y discutir las ideas de otros grupos, destacando lo positivo de los otros pósters, ideas o enfoques que no habían pensado.

González-Fernández (2005) considera que en las tareas que propician un trabajo cooperativo las metas de los alumnos están en relación unas con otras de forma positiva, en el sentido que un alumno logra su objetivo sólo si el resto también lo consigue. Para este autor, este tipo de estructura de trabajo grupal tiene efectos positivos sobre la autoestima de los integrantes del grupo, sobre la percepción de control de los aprendizajes y sobre el logro académico obtenido. Por otra parte, Huer-tas y Montero (2001) defienden los beneficios potenciales de las tareas académicas que promueven trabajo colaborativo, entendido como la colaboración interdependiente de un grupo de estudiantes con el objetivo común de aprender algo. Al mismo tiempo puede dar lugar a un mayor aprendizaje individual y a una mejor motivación que si cada alumno hubiera actuado de forma aislada e independiente.



Figura 3. Exposiciones de pósters en II Reunión de Algas e Invertebrados, mayo 2022.

En la encuesta realizada al final de la asignatura algunos estudiantes expresaron que tuvieron dificultades para organizar los tiempos para reunirse con sus compañeros, en organizar la información y los gráficos para elaborar el póster, que lograron resolverlo luego de varios intentos. Con respecto a la elaboración del resumen algunos expresaron que les costó armar correctamente el resumen con sus partes, conectores e información, pero que las correcciones realizadas en la primera entrega ayudaron a mejorarlo. También expresaron dificultades en «acortar toda la información que teníamos en la cantidad de palabras límite, y también lograr que la estructura del resumen se respete y quede lo mejor posible». Otra apreciación fue: «El resumen en sí no nos costó tanto, porque era explicar algo que nosotros mismos habíamos hecho y mucha de esa información ya estaba en el póster, pero si nos costó un poco hacerlo en un sólo párrafo completo».

Se considera que este tipo de actividad favorece el desarrollo de estudiantes autónomos y estratégicos, permitiéndoles tomar contacto desde los primeros años con prácticas de su futuro profesional, como el planteo de una pregunta, el diseño del muestreo, el análisis de las muestras y los datos, y la presentación de su trabajo en jornadas científicas. Además, favorece el aprendizaje de estrategias metacognitivas, que es uno de los requerimientos más importantes para el desenvolvimiento personal en cualquier acción en la vida cotidiana. Con este objetivo se debe facilitar a los estudiantes la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de dichos procesos. Un aprendiente autónomo planifica, evalúa y regula sus propios aprendizajes a través del uso de estrategias metacognitivas como la identificación de las dificultades durante el aprendizaje, la autoevaluación de la comprensión de un texto, la evaluación de las probables dificultades al responder las preguntas de un examen, etc. (Campanario y Otero, 2000). En todas las instancias se pretende que las docentes puedan propiciar un entorno de confianza para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, intentando lograr

que el saber se adquiriera ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente (Zambrano, 2000). Es posible que esta propuesta deba ser reformulada incontables veces para mejorarla, pero la intención principal es acercarlos a las prácticas científicas, aunque aún les quede un largo camino por recorrer en la carrera, y de esta manera motivarlos a seguir adelante. Es gratificante obtener devoluciones tales como «Sigán con la Reunión de Algas e Invertebrados, porque es una actividad buenísima; sigan con la elaboración de pósters, porque lo que uno siente cuando ve su póster colgado es hermoso, y le da satisfacción el trabajo hecho».

Referencias Bibliografía

- Adúriz-Bravo, A. (2008). “Un nuevo lugar para la ‘intervención experimental’ en la ciencia escolar”. *12(ntes), Papel y Tinta para el Día a Día en la Escuela*, 3(24), pp. 4-5.
- Aguilera, D. A. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), pp. 3103-3103.
- Arango, N., Chaves, M. E. y Feinsinger, P. (2009). *Principios y Práctica de la Enseñanza de Ecología en el Patio de la Escuela*. Santiago, Chile: Instituto de Ecología y Biodiversidad - Fundación Senda Darwin.
- Campanario, J. M. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), pp. 155-169.
- Casavecchia, M. C. y Troncoso, A. (2005). Relatos y experiencias de la Enseñanza de la Ecología en el Patio de la Escuela (EEPE) en algunos países de América Latina. *Revista Ambiente y Desarrollo*, 21(2), pp. 30-33.
- Castro Mosquera, K. L. (2014). Las prácticas de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de la biología en la Universidad Pedagógica Nacional. *Biografía, escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), pp. 265-269.
- Feinsinger, P. (2004). *El diseño de estudios de campo para la conservación de la biodiversidad*. Editorial FAN-Bolivia, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Feinsinger, P. (2013). Metodologías de investigación en ecología aplicada y básica: ¿cuál estoy siguiendo, y por qué? *Revista Chilena de Historia Natural*, 86, pp. 385-402.
- Fernández, I., Gil, D., Alís, J. C., Cachapuz, A. F., y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, pp. 477-488.
- Fernandez, N. E. (2013). Los Trabajos Prácticos de Laboratorio por investigación en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), pp. 15-30.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Quilez Pardo, J. (2016). ¿Es el profesor de Química también profesor de Lengua?. *Educación química*, 27(2), pp. 105-114.

*Subeje 5 . Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

- Schiefele, U. (1991). Interés, Aprendizaje y Motivación. *Educational Psychology*, 26, pp. 299-323.
- Zambrano, M. (2000). *La vocación de maestro*. Málaga: Editorial Ágora.

El emprendedorismo y los contextos de formación profesional desde las voces de las autoridades

Leticia Concha¹ y Analía Claudia Chiecher²

Resumen

El estudio que presentamos se propuso como finalidad preponderante comprender el sentido que le otorgan las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto al emprendedorismo y a los modos de promover iniciativas emprendedoras desde la formación de grado.

Se considera relevante puntualizar que la investigación se abordó desde los principales postulados de la Psicología Educacional con un enfoque sociocultural. En este sentido, se puede agregar que fue un trabajo metodológicamente cualitativo para el cual, se confeccionó como herramienta de recolección de datos, una entrevista semiestructurada, en relación con las percepciones concernientes a las autoridades de la Facultad de Ingeniería. Los principales interrogantes o inquietudes que orientaron la indagación fueron los siguientes: ¿Qué representaciones tienen sobre el emprendedorismo y sobre la responsabilidad de la Institución en aportar a la formación de vocaciones emprendedoras?, ¿De qué manera desde la Facultad se incentiva el desarrollo de vocaciones emprendedoras?, ¿Es posible potenciar la identidad profesional orientada a un perfil emprendedor?, ¿De qué modo se

1 Licenciada en Psicopedagogía; Becaria Doctoral; Universidad Nacional de Río Cuarto; leti_c95@hotmail.com

2 Dra. en Psicología; Jefe de Trabajos Prácticos en Competencias Transversales para la Formación de Ingenieros Emprendedores; Universidad Nacional de Río Cuarto; achiecher@hotmail.com

puede realizar? Los participantes de la presente investigación fueron las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, entre ellos el decano, el vicedecano, su respectivo equipo de gestión y los directores de Carreras.

En cuanto a la etapa del procesamiento y análisis de los datos recopilados, se propone trabajar a partir de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) orientada a la construcción de categorías emergentes a partir de los datos para, de esa manera, establecer relaciones relevantes entre las categorías elaboradas.

Palabras claves: Educación - Formación profesional – Emprendedorismo - Ingeniería.

Abstract

The study that we present was proposed as a preponderant purpose to understand the meaning that the authorities of the Faculty of Engineering of the National University of Río Cuarto give to entrepreneurship and to the ways of promoting entrepreneurial initiatives from undergraduate training.

It is considered relevant to point out that the research was approached from the main postulates of Educational Psychology with a sociocultural approach. In this sense, it can be added that it was a methodologically qualitative work for which a semi-structured interview was prepared as a data collection tool, in relation to the perceptions concerning the authorities of the Faculty of Engineering. The main questions or concerns that guided the inquiry were the following: What representations do you have about entrepreneurship and about the responsibility of the Institution in contributing to the formation of entrepreneurial vocations?, How does the Faculty encourage the development of entrepreneurial vocations?, Is it possible to enhance the professional identity oriented to an entrepreneurial profile? How can it be done? The participants of the present investigation were the authorities of the FI of the UNRC, among them the dean, the vice-dean, their respective management team and the career directors.

Regarding the stage of processing and analysis of the collected data, it is proposed to work from the grounded theory of Glaser y Strauss (1967) oriented to the construction of emerging categories from the data in order, in this way, to establish relevant relationships between the categories created.

Keywords: Education, vocational training – Entrepreneurship - Engineering.

Introducción

Como objetivo de la investigación se planteó conocer los sentidos y las representaciones que tienen las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC) sobre la temática de emprendedorismo, considerando que es una de las competencias genéricas que plantea el Consejo Federal de Decanas y Decanos de Ingeniería Republica Argentina. Cabe aclarar que la investigación se sustenta desde los principales postulados de la Psicología Educacional con un enfoque sociocultural.

En relación a la estructura del escrito, se puede enunciar la presencia de un marco teórico, el detalle de los aspectos metodológicos, la presentación de los resultados y las consideraciones finales.

Marco teórico

En el contexto de la crisis actual, acrecentado por la vorágine que ha sido y continúa siendo la pandemia como problemática a nivel global, se considera imprescindible la necesidad de poner en marcha un eje de transformación de los sistemas e instituciones educativas con la finalidad de enfrentar las demandas evidentes e indiscutibles derivadas de los grandes cambios históricos, sociales, económicos y tecnológicos, especialmente. Este escenario de metamorfosis exige a las universidades la conquista de formas novedosas que les permitan generar y transmitir conocimientos. Debido a que, con la evolución de la tecnología, la complejidad de las innovaciones se ve aumentada, se torna primordial conocer muy bien con qué recursos se cuenta para poder aportar algo nuevo al mercado existente (González García, Becerril y Fonseca, 2018).

Según autores como González García, Becerril y Fonseca (2018) las Casas de Altos Estudios que se enfocan en impulsar la cultura emprendedora facilitan diversas alternativas de solución a problemáticas provenientes de los altos niveles de desempleo, industrialización sólo en grandes empresas, movilidad demográfica y deterioro ambiental. Indudablemente, las instituciones educativas son las que pueden lograr que se promueva o impida el desarrollo de esta cultura. Es decir, que los sistemas y la red de interacciones al interior de dichos centros sean capaces de generar un ambiente propicio para el desarrollo de oportunidades que apunten a construir una identidad emprendedora con la estimulación de un pensamiento creativo desde una mirada integral.

En este sentido, González y Matozo (2013) focalizan en la importancia que tiene la Educación Superior como un contexto promisorio para la promoción de actitudes emprendedoras, teniendo en cuenta que no sólo es un entorno ideal en relación a las demandas y las expectativas de los propios alumnos, sino en cuanto a las exigencias por parte del medio y a las potencialidades que el espacio de formación proporciona. En congruencia con ellos, Liseras y Gennaro (2003) hacen referencia a la necesidad de incentivar desde el cursado de los primeros años de las carreras de grado la vocación emprendedora en los estudiantes, ofreciendo diversos cursos de capacitación gradual sobre la temática en cuestión, abordándola así, desde el inicio con el propósito de desarrollar las actitudes y los conocimientos fundamentales que hacen a un emprendedor.

En la misma línea, se torna relevante mencionar a Arruti (2015) quien destaca en sus investigaciones la propuesta que presentó la Comisión Europea en su Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020, en la cual animaba e impulsaba a que las instituciones de Enseñanza Superior brinden como parte de su oferta educativa un conjunto de cursos optativos o extracurriculares con la firme finalidad de establecer y organizar un ambiente dinámico que posibilite y garantice que sus estudiantes puedan desarrollar y vivenciar una cultura del emprendimiento y la innovación, legitimado a partir de los lineamientos curriculares y los resultados del aprendizaje. Es decir que, no debe circunscribirse a un modelo particular de enseñanza, sino apuntar a ser más flexibles en el diseño de las asignaturas, proponiendo, por ejemplo, cursos intensivos, períodos de prácticas y acreditando de este modo, aprendizajes tanto formales como no formales (Arruti, 2015).

Otro antecedente de relevancia relacionado con el tópico es el llevado a cabo por Araya-Pizarro y Avilés-Pizarro (2020), quienes se encargan de abordar en sus trabajos la revisión de la evidente evolución que se ha presentado en el último tiempo con relación a la presencia del mismo como un factor integrado transversalmente en la configuración de los currículos académicos. También destacan el desafío que conlleva la formación en emprendimientos desde la utilización de actividades del aprendizaje experiencial y vivencial (Gibb, 2002; Kirby, 2004; Sogunro, 2004 en Araya-Pizarro y Avilés-Pizarro, 2020).

En la misma línea, Kantis, Ishida y Komori (2002) citado en Postigo y Tamborini (s/f) hacen referencia al rol destacado que debe llevar adelante el sistema educativo como un camino fundamental para promover y desarrollar el espíritu emprendedor, con la consecución a posteriori, de la posible creación de nuevas empresas. Entre sus resultados se señala que, en Latinoamérica el sistema no fomenta la vocación y las competencias necesarias para emprender entre sus estudiantes. Se hace hincapié a la hora de reflexionar sobre dicha cuestión, teniendo en cuenta que la edad crítica para incubar y fundar una empresa se sitúa entre los 25 y 35 años. De este modo, las Casas de Altos Estudios y otras instituciones de formación deberían no sólo motivar a los estudiantes, sino apuntar al desarrollo de las competencias necesarias para emprender. En realidad, su rol se limita en muchos casos a la formación en lo concerniente a cuestiones técnicas, y por lo general, se deja de lado lo atinente a estimular el accionar en relación al conjunto de capacidades, aptitudes y actitudes ineludibles para lograr ser un emprendedor.

Cabe señalar que lo antes mencionado se ve reforzado por lo planteado por Romero Martínez y Milone, (2016 en Londoño 2018) quienes refieren que luego del primer año de vida del emprendimiento sólo logran sobrevivir un 55% de todas las organizaciones constituidas; seguidamente para el segundo año, sólo un 41%, en el tercer año la cifra es apenas del 31% y para el cuarto año sólo queda la cuarta parte de las organizaciones constituidas en un principio. En relación a las causas que contribuyen al cierre de dichos emprendimientos, se pueden mencionar varias recurrentes, tales como la carencia que los emprendedores tienen en cuestiones vinculadas con el clima o la cultura organizacional, el manejo del personal, el diseño organizacional, las estrategias de marketing, entre otras.

A modo de contextualización económica actual de nuestro país, donde imperan altas tasas de desempleo, se puede mencionar que la necesidad de trabajo calificado se ve afectada, supeditado a ello se produce una caída en los salarios que lleva a la disminución de las expectativas de alcanzar un ascenso social, profesional y hasta económico, obligando a los interesados a aceptar, en algunos casos, empleos para los que están sobre calificados (Liseras, Gennaro de Rearte y Graña, 2003).

En virtud de lo expuesto, se resalta la existencia de claros indicios de un potencial desarrollo del emprendedorismo en el ámbito universitario, tales como la permanente producción de investigación académica, la cooperación de instituciones vinculadas y el creciente interés por parte de los estudiantes universitarios y de la población en general sobre el tema de creación de empresas. A pesar del esfuerzo que realizan los sujetos y las instituciones se manifiestan marcados obstáculos para su evolución, ejemplo de ello es la carencia de una política y un financiamiento educativo acorde que lo posicione en un lugar más firme y que sirva de base para llevar adelante los proyectos de innovación y cambios curriculares necesarios convirtiéndose en férreas limitaciones del sistema educativo formal. Dejando planteada de esta manera la conveniencia de poner en discusión la necesidad de mayor legitimidad académica del área y el insuficiente financiamiento para el desarrollo de programas de formación (Sung Park y Duarte Masi, 2015).

Metodología

Características de la investigación

El estudio que presentamos se propuso como finalidad comprender el sentido que le otorgan las autoridades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto al emprendedorismo y a los modos de promover iniciativas emprendedoras desde la formación de grado.

Se considera relevante puntualizar que la investigación se abordó desde los principales postulados de la Psicología Educativa con un enfoque sociocultural. En este sentido, se puede agregar que es un trabajo metodológicamente cualitativo para el cual, se confeccionó como herramienta de recolección de datos, una entrevista semiestructurada, en relación con las percepciones concernientes a las autoridades de la Facultad de Ingeniería sobre la temática de emprendedorismo, la responsabilidad social en la formación y el perfil profesional.

Participantes

En relación a los participantes de la presente investigación, se entrevistó a las Autoridades de la Facultad de Ingeniería, dentro de los encuentran el Decano, Vicedecano, Secretario Académico, Secretaría de Vinculación con el Medio, Secretario de Posgrado, Secretario Técnico y los cuatro Directores de Carrera.

Materiales y modalidad de recolección de datos

En primer lugar, se contactó vía e-mail a las autoridades para acordar un día y horario para llevar adelante la entrevista de manera presencial. Se logró tomar contacto efectivamente con 10 de las mismas.

Cabe puntualizar que, con el consentimiento de las autoridades participantes en la presente investigación, dichas entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de tener fiel registro de las conversaciones mantenidas. Decidimos enfocarnos, en lo que concierne a: ¿Qué representaciones tienen sobre el emprendedorismo y sobre la responsabilidad de la Institución en aportar a la formación de vocaciones emprendedoras?, ¿De qué manera desde la Facultad se incentiva el desarrollo de vocaciones emprendedoras?, ¿Es posible potenciar la identidad profesional orientada a un perfil emprendedor?, ¿De qué modo se puede realizar?

Procedimientos de análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas en registros escritos y se recurrió a análisis cualitativos orientados a la construcción de categorías emergentes de los datos

Resultados

En función de los datos recabados se crearon las siguientes categorías a partir del discurso de los entrevistados: 1) Representaciones sobre el emprendedorismo; 2) Responsabilidad de la Institución en aportar a la formación de vocaciones emprendedoras, 3) La necesidad de un perfil emprendedor dentro de la formación ingenieril y 4) La importancia de comenzar desde los primeros años.

La primera categoría alude a las *representaciones* que tienen las autoridades sobre el emprendedorismo. Dicha categoría se formula a partir de las respuestas que los sujetos entrevistados contestan a la pregunta: ¿Qué representaciones tienen sobre el emprendedorismo? En relación a los enunciados realizados por parte del equipo de gestión, por un lado, se hace referencia a la vinculación directa del emprendedor con la puesta en marcha de un negocio, el de ser una persona que trabaja por cuenta propia, otros también parten de la representación de que es una persona a la que le gustan los desafíos, correr riesgos, la búsqueda de la innovación permanente, es decir, más vinculado principalmente a la personalidad como lo explicita uno de ellos. Cabe aclarar que sólo dos de los

entrevistados tienen una mirada integral del emprendedorismo, que va más allá de ser un sujeto que se desempeña laboralmente de manera independiente.

En este sentido, se puede visualizar en los siguientes fragmentos lo mencionado en el párrafo anterior:

[...] es aquel que se desempeña por su cuenta digamos, a través de algún negocio, yo creo que como ingeniero tenemos muchas posibilidades de desarrollar ese aspecto, digamos, aunque no es tan habitual en la práctica”. A5

Sí me tengo que imaginar a una persona de... que uno de... define como emprendedor es alguien que está en búsqueda de eh... nuevas acciones, actitudes y demás para afrontar el desafío que eh... pueda desarrollar él o que considere que puede desarrollar él o ella, vamos a ponerlo, eh...justamente para su desarrollo personal, que ese desarrollo personal le permita digamos, obviamente, un nivel económico acorde a lo que él pretende. Que busque nuevos métodos de generar empresas, generar metodología de trabajo, generar distintas acciones que te den rédito económico, obviamente. A4

[...] mi visión es muy amplia con respecto a qué es el emprendedorismo, cuál es su finalidad, cuáles son sus riquezas en la formación académica de grado de un ingeniero. [...] ser emprendedor en tu lugar de trabajo sea cual fuera tu función o... o tu perfil laboral es sumamente valioso en los tiempos que corren porque tener nuevas ideas, adaptarse a los cambios eh... tener objetivos que magnifiquen eh... tu función dentro del trabajo ¿sí? se enriquece mucho con una mirada y una formación emprendedora dentro de la carrera de grado. A2

[...] el emprendedor es alguien que si bien tiene herramientas técnicas para ser un... un trabajador, no le interesa ser un trabajador en relación de dependencia, sino que le interesa llevar adelante su propio sueño, su propia idea. Creemos que está también todo muy vinculado con la personalidad de alguien, es como que se pueden despertar, se puede dar herramientas, pero termina decantando en una vocación. A3

La segunda categoría, titulada *la responsabilidad de la Institución en aportar a la formación de vocaciones emprendedoras*, alude al compromiso que tiene la Universidad en la contribución que debe llevar a cabo a la hora de formar estudiantes y docentes en cuestiones que hacen al emprendedorismo. En este sentido, se torna relevante destacar que todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en la importancia que tiene dicho enunciado para toda la sociedad en general, teniendo en cuenta que varias de las autoridades resaltaron la responsabilidad social como uno de los principales fundamentos a la hora de pensar en la temática. Otros enfatizaron que en el área de ingeniería cobra una relevancia particular porque contribuye a generar empresas, movimiento económico, la generación de puestos laborales, entre otros puntos importantes para el desarrollo regional, provincial y nacional. Por último, en relación a dicha categoría podemos mencionar que una de las entrevistadas mencionó explícitamente que hay un enorme compromiso institucional a nivel nacional en materia educativa sobre la temática.

[...] me parece que, es muy importante en todos los ámbitos, pero me parece que en Ingeniería digamos cobra una relevancia particular en el sentido de que son la base, el emprendedorismo es la base para formar nuevas empresas [...] y las nuevas empresas

aportan eh... también a la sociedad porque crean movimiento económico, crean puestos de trabajo, así que bueno, me parece que es super importante impulsar. A8

Entonces... con esa mirada es que yo te puedo decir que hoy en día, en los tiempos que corren en nuestro país y en el mundo la formación emprendedora es sumamente valiosa [...] observamos un enorme compromiso desde la institución nacional que es el Ministerio de Educación que lo baja a... a cada una de las unidades eh... autónomas como las universidades y las facultades y al interior de nuestra Facultad de Ingeniería. El compromiso se asumió con muchísima impronta, en ese sentido de que... para poder amoldarnos al nuevo estándar de acreditación y a las competencias genéricas y específicas que solicita con esa mirada de competencias genéricas y específicas que no existían en el viejo estándar de acreditación, en el anterior, no exigía esa mirada tan específicamente A2

[...] puede contribuir mucho al desarrollo de la ciudad, de la Región, del Barrio. Eh... Generar más fuentes de trabajo para personas que no sean profesionales o para profesionales nuevos. Entonces creo que si eso se fomenta y se multiplica realmente transforma el entorno, digamos. A7

[...] la Institución tiene un rol dentro de la sociedad y uno de los roles fundamentales, creo que el más fundamental es propender al desarrollo nacional, al desarrollo de la industria nacional y sobre todo nosotros un área tan como es la Ingeniería tan vinculada al desarrollo [...] como es la Ingeniería tan vinculada al desarrollo nacional entiendo que la obligación más grande es que de nuestro ingeniero, o sea, qué más quisiéramos que de cada ingeniero surgiera una empresa que dé trabajo. A3

La necesidad de un perfil emprendedor dentro de la formación ingenieril, es la tercera categoría, en la cual se indaga a los entrevistados si consideran que es posible potenciar la identidad profesional orientada a un perfil emprendedor. Como respuestas a esa pregunta se plantea con un criterio unánime, que sí se puede realizar. Algunos manifiestan que es relevante pero que otros de los perfiles también lo son, validan la importancia de buscar un equilibrio. Otros argumentan muy bien la necesidad de que se lleve adelante una modificación en la formación para poder dar respuesta a este emergente de la profesión. Por otra parte, es trascendente destacar que, si bien visualizan la importancia, la vinculan con los riesgos que acarrea tener un emprendimiento.

[...] la Institución tiene un rol dentro de la sociedad y uno de los roles fundamentales, creo que el más fundamental es propender al desarrollo nacional, al desarrollo de la industria nacional y sobre todo nosotros un área tan como es la Ingeniería tan vinculada al desarrollo [...] como es la Ingeniería tan vinculada al desarrollo nacional, entiendo que la obligación es más grande. A3

No nos sirve que sean todos líderes, no nos sirve que sean todos emprendedores, no nos sirve que sean todos empleados sin... sin ambiciones de... de desarrollo personal sólo económico. Eh... entonces yo creo que lo hay que hacer es buscar eso y encontrar ese equilibrio de que uno en su oferta académica y demás pueda ir generando los distintos perfiles. A4

[...] es muy importante porque eh...estoy convencido que los emprendimientos, en general son multiplicadores en cuanto a las posibilidades de desarrollar el entorno, es decir, el emprendimiento de una persona en particular o de un profesional en particular puede multiplicar posibilidades para otros. [...] Creo que en este sentido una Facultad de Ingeniería que fomente eh... que sus egresados sean emprendedores y generen su propio emprendimiento que, o sea a la larga podrían transformarse en PYME. A7

Como última categoría se refiere *la importancia de comenzar desde los primeros años con la vinculación de los estudiantes con temáticas y prácticas que hacen a las competencias emprendedoras* que se plantean como necesarias desde la formación de grado por los estándares de validación de las carreras propuestos por CONFEDI. En este sentido, cabe mencionar que dos de los entrevistados lo puntualizan en sus discursos durante la entrevista, en relación a la socialización de ejemplos sobre cuestiones prácticas de la formación, a los modos de llevar adelante las tareas de clase, la modalidad en que son evaluados, entre otros.

[...] en Introducción a Ingeniería, [...] es una posibilidad ya desde ahí tenemos, hay una gran posibilidad de decirle cuáles son los posibles eh... digamos, lugares de trabajo o posibles acciones digamos una vez que ellos sean eh... profesionales. Entonces desde ese momento empezar a incentivar un poco lo que... que es el eh... la vocación emprendedora y creo que uno a veces lo dice o lo venía diciendo como una más y en realidad más que como una más. A8

Este año hicimos una evaluación progresiva [...] pudimos hacer es... como un proyecto que tiene que ver con un pedido que tuvimos de la Municipalidad, tenemos que darles problemas abiertos a los chicos. Un trabajo en equipo porque también digamos se constituyen como en su grupito y uno les evalúa cómo se comunican unos con otros, tiene que haber un responsable de cada equipo que coordina las tareas y se comunica con el responsable de los otros equipos, se juntan, diagraman [...] tecnológicamente no están ellos lejos de poder hacerlo. Poder constituirse como una empresita y poder ir, presentarlo, implementarlo y después estar de alguna manera arrancando un emprendimiento con ellos. Ellos mismos se lo empiezan a plantear, empiezan a decir “Che, mira qué bueno”. O sea que, nos podríamos juntar y hacerlo. A6

Consideraciones finales

A modo de cierre, se puede enunciar que se cumple con el objetivo principal de la investigación que hace referencia a la indagación sobre las representaciones que tienen las autoridades de la FI-UNRC sobre la temática de emprendedorismo.

En función de los resultados sobre las representaciones sobre el emprendedorismo y la responsabilidad de la Institución en aportar a la formación de vocaciones emprendedoras, se puede enunciar que, si bien la mayoría de los entrevistados cuentan con una perspectiva más amplia, otros continúan vinculándolo a la romantización de la persona a la que le gustan los desafíos, correr riesgos o la persona proactiva que quiere trabajar por cuenta propia. Por otra parte, se torna relevante destacar un claro acuerdo a nivel institucional en la necesidad de fomentar el desarrollo de un perfil emprendedor dentro de la formación ingenieril y que si bien por el momento, se llevan adelante tareas más aisladas para dar respuestas a las demandas, la firme intención es poder curricularizarlas.

Otros ejes sobre los que se podría abordar en investigaciones futuras serían qué herramientas, experiencias o recursos proporciona la Universidad a sus estudiantes, las cualidades que se cree que debería tener un emprendedor, los diferentes tipos de emprendimientos.

Referencias bibliográficas

- Araya-Pizarro, S. y Avilés-Pizarro, N. (2020). *Enseñar a emprender en universidades de la Región de Coquimbo, Chile: Perfil docente y prácticas de enseñanza*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-26. [Doi.10.15517/aie.v20i1.39817](https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.39817)
- Arruti, Arantza. (2015). *El desarrollo del perfil del “teacherpreneur” o profesor-emprendedor en el currículum del grado de Educación Primaria: ¿un concepto de moda o una realidad?* Contextos Educativos. Revista de Educación,19(2016), 177–194. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.2770>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- González García, G., Becerril, M.L. y Fonseca, A. (2018). *El engagement como factor de formación y desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios*. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH,9(17), 103. Doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.120
- González S. y Matozo, S. (2013). *Creatividad e innovación aplicadas al desarrollo emprendedor: experiencias de la Red Latinoamericana de Buenas Prácticas de Cooperación Universidad Empresa I - 1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. E-Book: ISBN 978-987-692-014-8-1. Emprendedores. 2. Universidad. I. Matozo, Eduardo. II. Título CDD 338.47*
- Liseras, N., Gennaro, A. y Graña, F. (2003). *Factores asociados a la vocación emprendedora en alumnos universitarios*. 8° Reunión Anual de la Red Pyme Mercosur, Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Londoño, J. (2018). *Educación para emprender ¿práctica o teoría?* Revista Argentina de Investigación en Negocios, 4(1),97-106. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rain/article/download/V4n1a8/pdf>
- Postigo, S. y Tamborini, M. F. (s/f) *Educación y Entrepreneurship en Argentina: El caso de la Universidad de San Andrés*. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Entrepreneurship en Argentina. Caso de la Universidad San ANdr s.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Entrepreneurship%20en%20Argentina.%20Caso%20de%20la%20Universidad%20San%20ANdr%20s.%20(1).pdf)
- Sung Park, S. y Duarte Masi, S. (2015). *El perfil del emprendedor y los estudios relacionados a los emprendedores Iberoamericanos*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales Vol. 11 N°2, pág. 291-314. ISSN (Impresa) 2225-5117.

Una clase de consulta que acorta distancias

Noelia Jazmín Coria¹, Bernardo Luis Sobre Casas², Juan José Teodoro Posse³, Ivana Cecilia Racichi⁴ y Rosendo Aníbal Liboa⁵

Resumen

Bromatología es una asignatura obligatoria de 5to. año de Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Rendir un examen final implica para el estudiante acercarse a conseguir el título. Acarrea emociones, conciencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que requiere una estrategia de enseñanza acorde. Más aún cuando puede ser la última materia, como en este caso.

1 Médico Veterinario Magíster en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Profesora Adjunta Exclusiva en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; ncoria@ayv.unrc.edu.ar

2 Médico Veterinario Magíster en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Jefe de Trabajos Prácticos Simple en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; bsobrecasas@ayv.unrc.edu.ar

3 Médico Veterinario; Jefe de Trabajos Prácticos Semiexclusivo en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; jposse@ayv.unrc.edu.ar

4 Médico Veterinario Magíster en Inocuidad y Calidad de Alimentos; Ayudante de Primera Semiexclusiva en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; iracichi@ayv.unrc.edu.ar

5 Médico Veterinario Máster en Ciencias Veterinarias Mención Higiene y Tecnologías de Alimentos; Profesor Asociado Exclusivo en Bromatología, Departamento Salud Pública; Universidad Nacional de Río Cuarto; rliboa@ayv.unrc.edu.ar

Se propuso mejorar la eficiencia de las clases de consulta, forma de docencia de educación superior, donde se planifica para orientar, estimular, profundizar, entrenar y guiar la autopreparación de los estudiantes, en un espacio reducido donde son protagonistas, en contenidos que, por su grado de importancia y/o dificultad, lo exijan.

El proceso se inició en octubre de 2017, con la planificación de los temas a abordar en cada clase de consulta con el uso de Google Form, cuyo link de acceso se publicó en el Facebook de la asignatura, para que los estudiantes enviaran escritas sus dudas antes de acudir a la clase, esto generó una base de datos de consultas más frecuentes. En 2020 se creó un aula virtual llamada “Examen Final” en la plataforma Google Classroom, donde se incluyó programa y material de estudio, y portafolio de actividades, permitió fortalecer la instrucción en el abordaje de la asignatura y promover el uso de recursos tecnológicos: navegación por sitios oficiales, uso de aplicaciones de diagramación y diseño para favorecer la comprensión. Así, los estudiantes se preparan para el examen final de Bromatología.

Palabras claves: Clase de consulta - Examen final - Google form - Classroom – Intervención pedagógica.

Abstract

Bromatology is a compulsory subject of 5th. Year of Veterinary Medicine of the Faculty of Agronomy and Veterinary Medicine of the National University of Río Cuarto. Taking a final exam implies for the student getting closer to obtaining the title. It brings emotions, awareness and responsibility in the learning process, it is required by an appropriate teaching strategy. Even more so when it can be the last subject, as in this case.

It was proposed to improve the efficiency of consultation classes, a form of higher education teaching, where it is planned to guide, stimulate, deepen, train and guide the self-preparation of students, in a reduced space where they are protagonists, in contents that, by its degree of importance and/or difficulty require it.

The process began in October 2017, with the planning of the topics to be addressed in each consultation class with the use of Google Form, whose access link was published on the subject’s Facebook, so that students could send their doubts in writing. before going to class, this generated a database of frequently asked questions. In 2020, a virtual classroom called “Final Exam” was created on the Google Classroom platform, which included a program and study material, and a portfolio of activities, which made it possible to strengthen instruction in the approach to the subject and promote the use of technological resources: navigation through official sites, use of layout and design applications to promote understanding. Thus, students prepare for the final Bromatology exam.

Keywords: Consultation Class - Final Exam - Google Form - Classroom – Pedagogical Intervention.

Introducción

Bromatología es una asignatura obligatoria del primer cuatrimestre de 5to. Año, que acredita 100 horas a la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC.

Dentro del plan de estudios vigente, esta asignatura puede ser elegida como última materia para rendir ya que no es correlativa a otras que se acrediten a través de un examen final tradicional.

Este hecho, despierta en el estudiante emociones que normalmente genera rendir un examen final: avanzar en la carrera y acercarse efectivamente a conseguir el título. Esta instancia implica conciencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la asignatura, que requiere una estrategia de enseñanza acorde.

En este contexto, la clase de consulta cobra un relieve fundamental como la intervención educativa personalizada de acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la adquisición y maduración de competencias y en la configuración del proyecto personal y profesional del estudiante (Fraile y Bilbao, 2016). Ofrece al docente las pautas en el ejercicio de la docencia, lo que le permite convertirse en un mediador facilitador entre el conocimiento y el estudiante.

Para Guirado Rivero *et al.* (2011) significa que es ante todo una clase, con una intención, una dirección determinada por el objetivo que se persiga, no es una consulta espontánea, opcional para algunos estudiantes que pueden asistir o visitar al profesor para intercambiar sobre algunos aspectos de la asignatura que consideren no comprender. No se reduce tampoco a la participación de determinados estudiantes que los profesores consideren con dificultades.

La clase de consulta, como instancia de aprendizaje, es un espacio reducido de personas donde el estudiante es protagonista en el abordaje y debate de los conocimientos, establece una estrecha relación con el profesor basada en la comprensión y confianza mutua, donde prima la ayuda, el diálogo y la reflexión. El estudiante es una persona en formación, por eso el profesor tiene interés en lograr una orientación personal, una orientación académica y una orientación como futuro profesional (Cano González, 2009).

El participar de las clases de consulta les otorga a los estudiantes confianza en el proceso que están realizando, ya que no sólo reciben la guía de los docentes, sino también se relacionan con sus pares que atraviesan la misma situación. Propicia la solidez de sus conocimientos, y eleva su auto-percepción. La clase de consulta también evalúa el desarrollo de habilidades de autoperparación que permiten al estudiante enfrentarse, y apropiarse del conocimiento (Alonso Ruiz, 2012).

Desarrollo

La clase de consulta como estrategia de enseñanza

Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) definen estrategia de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Busca la construcción del conocimiento centrado en el aprendizaje activo, a través del empleo de metodologías innovadoras, activas y participativas (Rodríguez Sánchez, 2011).

Las autoras de “Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula” (Anijovich y Mora, 2010) mencionan que la influencia de Dewey - creador de la escuela activa-, conduce a situar como punto de partida el interés del estudiante. Entonces, la clase de consulta cumple con este requisito del aprendizaje activo ya que parte de la inquietud de preparar la asignatura para rendir. El estudiante es el que determina el contenido a profundizar, porque plantea las dudas que desea aclarar.

La clase de consulta se constituye como una forma organizativa de la educación superior, es decir una estructuración de la actividad del docente y los estudiantes, para el logro de objetivos de los

planes de estudio. Se caracteriza por orientar pedagógica y científicamente al estudiante, favorecer la integración.

En cuanto a las funciones, la clase de consulta reactiva los conocimientos previos, que sirven como andamiaje para la significación de los conocimientos. Es una instancia que permite la actualización, sobre todo en los casos donde transcurrió un gran lapso desde el cursado a la instancia de preparación del examen final.

La misma admite ser colectiva es decir una selección de estudiantes a los fines, en este caso del examen final. O puede ser individual, derivada de un diagnóstico de la anterior del cual se desprende la necesidad de la atención personalizada de un sujeto en particular.

Puede ser presencial o no, con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Actualmente, en muchos casos, híbrida. Una realidad frecuente, porque los estudiantes ya dejaron la ciudad por haber terminado de cursar. Con frecuencias que se ajustan a las necesidades individuales o grupales de los estudiantes.

Desde los disciplinar esta clase de consulta se califica como esencialmente integradora y valorativa, se demuestra la capacidad de argumentación lograda por los estudiantes.

Un rasgo que se destaca es que la evaluación en la consulta resulta de la comunicación y la autoevaluación que el estudiante realiza a partir de la interacción entre pares y con sus docentes (Ariza Ordóñez y Ocampo Villegas, 2005).

La estructura sugerida por estos autores comprende una introducción, donde se motive al estudiante, se informe del objetivo de la misma y cuáles son las razones del empleo de esta estrategia de enseñanza. También se enumeran aspectos prácticos en relación a la organización de la actividad, así como se exponen las expectativas de los participantes. En la ejecución propiamente dicha, se desarrollan las consultas, a partir de la interacción, la cooperación, la observación de la coherencia, se profundiza, se orienta, se sistematiza la auto preparación y se modera la participación de las partes. Finalmente se concluye la actividad con un análisis de lo abordado, la participación y la retroalimentación.

Sólo puede considerarse eficaz la clase de consulta si existe un nivel adecuado de motivación en los estudiantes. Es clave la actitud del docente para que los participantes adviertan los beneficios de esta clase

El sentido último de la educación es la formación del sentido democrático, autónomo constructor de conocimiento, comprometido con la transformación de la sociedad

La clase de consulta en la recta final

En nuestra experiencia, durante las clases los estudiantes presentan diferentes dificultades tales como desconocer el programa de la asignatura, cuáles son los objetivos y alcances, no reconocer contenidos y términos técnicos. Todas las preguntas se formulan espontáneamente por algunos de los estudiantes participantes, que conlleva a saltar de un tema a otro y tal vez regresar luego a un tema ya abordado. A veces, no se realizan preguntas concretas, sino que enuncian un tema, como si pretendiesen la explicación de un tópico en su totalidad como si fuera la primera vez que lo abordan, lo cual no es el objetivo de una la clase de consulta. En otros casos, simplemente participan de la clase sin formular preguntas, sino simplemente escuchan, y el docente no puede en ese caso realizar el proceso de evaluación y seguimiento del estudio que el estudiante realiza de la asignatura. Esto deviene en que no se aprovechen al máximo estos espacios para reflexionar, se plantean diferentes

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

temas que, en un mismo momento sin lógica, participan sin estudiar previamente, se dificulta la integración de los temas.



Ante este contexto, se propuso mejorar la eficiencia de las clases de consulta. Se buscó guiar a los estudiantes en el abordaje de la asignatura, facilitar el acceso al material bibliográfico válido, promover el uso de recursos tecnológicos para la comunicación y el desarrollo de actividades, planificar los temas a abordar en cada clase de consulta, crear espacios de reflexión e intercambio de los temas propuestos a tratar en clases, facilitar la comprensión de los contenidos vistos durante las clases, permitir las interacciones entre estudiantes y con los docentes y promover el aprendizaje autónomo.

Esta propuesta de intervención se comenzó a introducir paulatinamente, desde mediados del 2017. En una primera instancia se intentó ordenar los temas a abordar en la clase a través de la compilación en papel de las consultas al inicio de la clase. Posteriormente para la planificación de los contenidos a abordar en la clase de consulta se desarrolló el formulario Google para las preguntas, cuyo link de acceso se publicó en Facebook. Esta sola parte de la intervención se empleó durante el 2018 y 2019.

El formulario de Google titulado “Preguntas para Clase de Consulta” es la comunicación previa de las dudas de los estudiantes. Para ello se generó un formulario de formato “Preguntas de respuesta corta”, donde cada ítem del formulario corresponde a una unidad del programa de la asignatura. Esto le permite al estudiante poder visualizar todos los temas del programa, e integrar, al seguir la secuencia lógica del mismo.

En el comienzo del formulario se encuentra la consigna, donde indica que debe redactar sus dudas en el bloque correspondiente. El docente recibe las preguntas antes de la clase para agruparlas por temas a abordar y reunir material, en el caso de ser necesario, para fortalecer la clase (textos, presentaciones, gráficas, ejercicios, etc.).



A partir de 2020 se creó el aula virtual “Examen Final” en la plataforma Google Classroom, donde se incluyó material bibliográfico indicado para la asignatura, en forma de documentos para su lectura, así como videos de clases y links de acceso a sitios oficiales relacionados a la temática. También se ampliaron los canales de comunicación con los estudiantes a través de otras redes como Instagram, Whatsapp y correo electrónico. Posteriormente en el Classroom se incluyó un portafolio digital desarrollado por los docentes de la cátedra, en el que las actividades propuestas favorecen el proceso de aprendizaje a través de la autopercepción.



Actualmente la comunicación comienza en redes sociales o presencialmente cuando acuden a la cátedra, y solicitan el acceso al Classroom de Examen final. Se solicita el envío de las preguntas previo a la clase de consulta, los docentes revisan semanalmente el formulario de consulta para compilar, revisar las preguntas enviadas por los estudiantes, así como se chequean inquietudes generales en redes o en la cátedra que confluyen en la clase de consulta.

Una vez que comienza la clase de consulta el docente lee las preguntas en orden correspondiente al que están en el programa, luego procede a responder la pregunta realizada, seguidamente se plan-

tea un momento de reflexión, se concluye el tópico y se pasa a otros temas de las restantes preguntas. De esta forma se asegura que se trabaje por bloques y permita cerrar los conceptos abordados. Esta dinámica propicia la interacción entre docentes y estudiantes.

Se evidencia un determinado nivel de aplicación del contenido debatido a través del análisis de ejercicios, solución de tareas que demuestren la comprensión por parte de los estudiantes. Se proponen actividades de tipo actividades basadas en problemas (ABP) orales. También se realizan mini-exposiciones sobre contenidos muy específicos, muy importantes o de muy difícil comprensión. El portafolio de actividades incluye ejercicios ABP, uso de mapas conceptuales, uso de la simulación, etc.).

Se realizan preguntas a los estudiantes durante la clase de consulta y se constata si responden el concepto adecuadamente y el nivel de complejidad con el que explica un tema. Este proceso es parte del seguimiento y la evaluación del estudiante.

Qué logramos hasta ahora

Para valorar este proceso, se observaron dos aspectos. Uno relativo a los resultados de los exámenes finales de los estudiantes en este proceso. Y otro, el impacto de retroalimentación que la clase de consulta generó en el dictado de la asignatura a los estudiantes de 5to. Año.

A partir de la información provista por el sistema de información de gestión académica de grado de la UNRC, referidos a los estudiantes que aprobaron y los que no aprobaron los exámenes de Bromatología entre 2015 y 2022, se observó que no se presentaron diferencias significativas entre las categorías, a pesar de la aparente mejoría con la introducción del formulario y el aumento de aprobados. Paralelamente al focalizar en los años 2020, 2021 y 2022, donde se implementó además el Classroom observamos una leve ascendencia en la curva de los estudiantes aprobados con la consecuente pendiente descendiente, en espejo, en los desaprobados, se llegó incluso en ambos casos a porcentajes no obtenidos con anterioridad. Por otra parte, si bien hay una elevada participación de estudiantes en las clases de consultas, el porcentaje que envía previamente el formulario con sus dudas, aún es bajo y promedia la mitad de los estudiantes que rinden. Resulta necesario, por lo tanto, fortalecer el trabajo en esta etapa.

En relación a la didáctica del dictado de la asignatura, se introdujeron cambios en clase que se consideraron clave. Es decir, de aquellos temas que más fueron consultados y llegaron los estudiantes con mayor cantidad de interrogantes al preparar el examen final, fueron foco de modificación de la clase de tipo exposición dialogada, y se reemplazó por actividades prácticas integradoras de tipo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Así fue que se introdujeron dos de estas actividades en las que la resolución de las consignas implica mayor esfuerzo cognitivo por parte del estudiante, donde no sólo debe recorrer el frondoso material de estudio adquirido a lo largo de las clases, sino también la relación entre los temas, ya que se solicitan tareas de definición, ejemplificación y argumentación. Todo ello con el objetivo que sean subsanadas la mayor cantidad posible de dudas que puedan plantearse de los temas más “difíciles” de la asignatura. Así, de la primera experiencia en el 2022, obtuvimos más de la mitad de promocionados del total de estudiantes que realizaron la asignatura.

Cierre

A largo plazo, el análisis de los formularios enviados por cada alumno permite hacer cambios en la forma de dictado de la asignatura, que ayuden a la integración de los temas que más se repiten. Permite disponer de materiales adicionales como ejemplos, ABP y portafolios que ayuden a enten-

der o integrar dichos contenidos. Se pueden recomodar los tiempos en las clases durante el dictado de la materia, a través de la priorización de los temas que presentan más dificultades.

Esta clase de consulta pretende acortar las distancias, porque favorecerá a que el momento de rendir, tal vez la última materia, sea más ameno y gratificante para los estudiantes, y efectivamente esté más cerca la obtención del título.

También acorta distancias, donde el estudiante no solo lleva sus dudas académicas, sino también deposita en esta instancia, todas sus expectativas y sus miedos, por el presente que atraviesa, o por el futuro que se acerca, donde el docente se acerca empáticamente a apaciguar y brinda un espacio de contención.

Esta práctica pedagógica no solo tiene como objetivo que el estudiante se desenvuelva con soltura en la disciplina, sino que el verdadero desafío de esta intervención es lograr una educación de calidad, con equidad y perspectiva donde se tiene en cuenta al sujeto educativo como sujeto social que pueda insertarse en el medio, con valores, actitudes y habilidades que le permitan llevar una mejor calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Ruiz, O. (2012). *La Clase de Consulta. Reflexiones para el debate*. Monografias.com. <https://www.monografias.com/trabajos93/clase-consulta-reflexiones-debate/clase-consulta-reflexiones-debate>
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, 1. Editorial Aique.
- Ariza Ordóez, G. I., & Ocampo Villegas, H. B. (2005). *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*. Universitas Psychologica, 4(1),31-41.[fecha de Consulta 29 de Mayo de 2023]. ISSN: 1657-9267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>
- Cano González, R. (2009). *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo?* Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Fraile, C. L., & Bilbao, N. G. (2016). *La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos*. Educar, 52(2), 379-398.
- Guirado Rivero, V. del C., Rodríguez González, M., & Díaz Garriz, D. R. (2022). *Aproximación a la consulta como forma organizativa en la educación superior*. Revista ecuatoriana de ciencias sociales y jurídicas, 3(2), 1–10. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.utm.edu.ec/index.php/recsyj/article/view/648>
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*. Tendencias Pedagógicas Nº 17 (pág. 84-103).

Innovaciones para entusiasmar y algo más.

De la Alfabetización Estadística al Pensamiento Estadístico Crítico

Gabriela Damilano¹ y Daiana Rigo²

Resumen

La finalidad del presente trabajo es revisar los aportes que los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), presentados a lo largo de tres convocatorias consecutivas en la UNRC, han realizado a los procesos de alfabetización y pensamiento estadístico crítico en estudiantes que cursan la asignatura 'Estadística en Ciencias Sociales'. Tomando como fundamento la enseñanza basada en proyectos, se consideró un Trabajo de Campo Integrador (TCI) como el común denominador para los tres PIIMEG presentados; el mismo consiste en el desarrollo en modalidad grupal de una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados finales, basada en datos reales. Adicionalmente, en la primera innovación sumamos la novedad y lo inesperado al planteo y desarrollo del TCI, con el fin de fa-

1 Dra. En Ciencias Matemáticas -orientación Estadística e Investigación Operativa-, Mgter. en Ciencias Matemáticas, Esp. en Estadística y Prof. en Matemática. Profesora Adjunta UNRC. gdamilano@gmail.com

2 Dra. en Psicología, Mgter. en Cs. Sociales, Mgter. en Psicología de la Educación y Lic. en Psicopedagogía. JTP semiexclusivo UNRC e Investigadora Adjunta, ISTE CONICET UNRC. daianarigo@hotmail.com

vorecer la comprensión de conceptos básicos y la motivación hacia el aprendizaje de la estadística. En la segunda convocatoria, añadimos la enseñanza del uso de paquetes estadísticos a través de contextos educativos invertidos y de manera simultánea al dictado de los contenidos de la asignatura, para agilizar los análisis que el TCI requería, contribuyendo así, a lograr una comprensión integral de la asignatura. Finalmente, en la última experiencia, y apostando a promover el pensamiento estadístico crítico, incorporamos la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?” como guía para acompañar el proceso de realización del TCI, asociado a indagar temáticas de relevancia social o vinculadas con otras asignaturas de su carrera e interesantes para los estudiantes.

Palabras claves: Innovación – Enseñanza Basada en Proyectos – Clase Invertida – Alfabetización Estadística – Pensamiento Estadístico Crítico.

Abstract

The purpose of this paper is to review the contributions that the Innovation and Research Projects for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG), presented over three consecutive calls at the UNRC, have made to the processes of literacy and critical statistical thinking in students who take the subject ‘Statistics in Social Sciences’. Taking project-based teaching as a foundation, an integrative project the ‘Trabajo de Campo Integrador’ (TCI) was considered as the common denominator for the three PIIMEG presented; it consists of the development in group modality of an investigation, from the formulation of the problem to the discussion of the final results, based on real data. Additionally, in the first innovation we add the novelty and the unexpected to the approach and development of the TCI, in order to favor the understanding of basic concepts and the motivation towards learning statistics. In the second call, we added the teaching of the use of statistical packages through Flipped Classroom environment and simultaneously to the dictation of the contents of the subject, to speed up the analyzes that the TCI required, thus contributing to achieve a comprehensive understanding of the subject. Finally, in the last experience, with the intention of promoting critical statistical thinking, we incorporated the thinking routine “What makes you say that?” as a guide to accompany the process of carrying out the TCI, associated with investigating topics of social relevance or linked to other subjects of their career and interesting for students.

Keywords: Innovation – Project-Based Teaching – Flipped Classroom – Statistical Literacy– Critical Statistical Thinking.

Introducción

Actualmente, es imprescindible contar con conocimientos estadísticos para comprender e interpretar la creciente producción y difusión de las principales fuentes de información -diarios, revistas, artículos, informes- que impregnan nuestra vida cotidiana. Así, la estadística, cumple una funcionalidad cívica al proporcionar las competencias necesarias para entender el mundo que nos rodea realizando una lectura crítica y ampliando la forma de pensar en base a información relevante para la toma de decisiones.

Desde finales del siglo pasado, la comunidad científica viene prestando especial atención al mejoramiento de la educación estadística en todos los niveles, instando a reemplazar el modelo de

enseñanza tradicional por uno orientado a promover no sólo la alfabetización estadística, sino el razonamiento y el pensamiento estadístico, considerando

“...el razonamiento, como la capacidad para explicar o justificar los resultados o conclusiones que se derivan del estudio de los datos; mientras que el pensamiento constituye la habilidad para decidir el momento y la forma en que debe aplicarse el conocimiento y los procedimientos estadísticos.” (Zamora Araya, Aguilar Fernández y Guillén Oviedo, 2022:6)

De esta manera, la educación estadística se ha desarrollado como una disciplina nueva y emergente, un área de investigación que ha ido creciendo en busca de la implementación de nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje (Garfield y Ben-Zvi, 2008), cuya evolución en las últimas décadas ha planteado y plantea desafíos específicos en todos los niveles educativos y, particularmente, en el ámbito de la formación universitaria.

En este sentido, el primer reto con el que nos encontramos en el dictado de la asignatura *Estadística en Ciencias Sociales*³, es superar el obstáculo que representa la falta de interés y compromiso afectivo por parte del estudiantado para aprender una materia que les resulta difícil, aburrida e incluso fuera de lugar para la carrera elegida; tal vez, porque tienden a verla como una rama de las Matemáticas y no logran dimensionarla como una herramienta fundamental en su desarrollo tanto profesional como personal.

También debemos enfrentarnos con las dificultades que tienen tanto para identificar objetivos y problemas de investigación, como para analizar, comprender y reportar resultados de investigaciones de corte cuantitativo, evidenciado en que la mayoría desconocen los conceptos básicos y las formas más apropiadas de leer y escribir resultados de experiencias derivadas de la obtención y análisis de datos. Otro desafío, quizás el mayor, al que debemos hacer frente, es el de desterrar la presencia de aprendizajes superficiales u orientados hacia prácticas de memorización, que no les permite hacer un uso contextualizado y significativo de las herramientas estadísticas abordadas a lo largo del año, ni alcanzar a apreciar la relevancia de la estadística en otros espacios curriculares, y mucho menos en el mundo real, que les brinde la capacidad de involucrarse en temas sociales y evaluarlos críticamente.

Estas situaciones son las que, desde hace casi una década, nos han motivado a innovar al interior de la cátedra, generando distintas propuestas tendientes a promover prácticas de enseñanza y de aprendizaje que permitan responder al desafío educativo de formar sujetos críticos y estadísticamente alfabetizados (Damilano y Rigo, 2019). Particularmente, el presente trabajo tiene por finalidad revisar los aportes que los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), presentados a lo largo de tres convocatorias consecutivas en la UNRC, han realizado a los procesos de alfabetización estadística y desarrollo del pensamiento estadístico crítico, mediante la implementación de actividades que involucran un aprendizaje activo con el uso de recursos tecnológicos y promueven actitudes positivas hacia la estadística.

El común denominador: Trabajo de Campo Integrador

En la formulación de cada PIIMEG (ver tabla 1) tomamos en cuenta las orientaciones y pautas que, desde hace varios años, viene ofreciendo la *American Statistical Association* (ASA) sobre la enseñanza

3 Espacio curricular correspondiente al Plan de Estudio de las licenciaturas en Psicopedagogía y Educación Especial, que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

de la estadística a un nivel introductorio, y que pueden resumirse en los siguientes puntos claves⁴: 1) enfatizar la alfabetización estadística y el desarrollo del pensamiento estadístico; 2) enseñar la estadística como un proceso investigador de resolución de problemas y toma de decisiones; 3) usar datos reales integrándolos con un contexto y un propósito; 4) ponderar la comprensión de conceptos más que el mero conocimiento de procedimientos; 5) promover el aprendizaje activo y 6) utilizar la tecnología para explorar conceptos y analizar datos (ASA, 2005, 2016); optando por la enseñanza basada en proyectos para el desarrollo de los mismos.

Este enfoque, una categoría de aprendizaje activo basado en la indagación y el desarrollo de proyectos a partir de las necesidades o preferencias del estudiantado, comprende el manejo de destrezas e integración de conceptos para dar respuesta, de manera colaborativa, a un problema determinado; es un proceso que involucra recursos y exploración de múltiples áreas temáticas e implica a los estudiantes en actividades reales de lectura y escritura que conducen a un mejor conocimiento sobre el mundo y mayores habilidades de alfabetización (Ruddell, 2000; Kwak y Price, 2012; Hsu y Shiue, 2018). Además, el modelo orientado en proyectos propicia la motivación en el aprendizaje y la capacidad de resolución de problemas, y contribuye significativamente a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes (Alawi y Soh, 2019).

Tabla 1. Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (*)

Convocatoria	Objetivos
2015 - 2016 <i>Entre centímetros, emociones y pies descalzos. Ideas para promover el compromiso y el aprendizaje de la Estadística... implementado el cambio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir contextos educativos que tiendan a promover el compromiso y la motivación hacia el aprendizaje de la Estadística. - Ofrecer a los estudiantes oportunidades para aprender y comprender información estadística disponible en diversos formatos y medios de comunicación. - Generar propuestas educativas alternativas donde los estudiantes construyan, signifiquen y comprendan los conceptos centrales de la materia. - Crear estrategias pedagógicas que favorezcan el análisis y la lectura comprensiva apuntando a la alfabetización estadística.
2017 - 2018 <i>De palotes y calculadoras a paquetes estadísticos. Contextos de educación invertida para la enseñanza de la estadística</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar espacios de debate y reflexión acerca de la pertinencia de la materia estadística en Investigación Educativa. - Construir contextos educativos que tiendan a promover el compromiso y la motivación hacia el aprendizaje de la Estadística. - Crear estrategias y situaciones pedagógicas que favorezcan el análisis y la lectura comprensiva de datos apuntando a la alfabetización estadística. - Generar contextos educativos invertidos para apoyar el acceso a softwares libres para la enseñanza y comprensión de la estadística.
2020 - 2022 <i>Pensamiento estadístico crítico de la mano del TCI. ¡Ustedes nos hacen pensar! ... ¿Qué te hace decir eso?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar propuestas educativas para facilitar el pensamiento estadístico crítico - Construir recursos para vehicular el pensamiento estadístico crítico - Favorecer el aprendizaje de ideas fundamentales de la Estadística para la comprensión de problemáticas sociales. - Reflexionar sobre los alcances de las propuestas educativas para propiciar el pensamiento estadístico crítico con perspectiva cívica

(*) Las materias implicadas son *Estadística en Ciencias Sociales* (Lic. en Psicopedagogía) y *Estadística Aplicada*

⁴ Una revisión documental detallada de la evolución de las directrices ofrecidas por la ASA desde fines del siglo pasado, puede encontrarse en Blanco (2018).

da a las Ciencias Sociales (Lic. en Educación Especial), que se dictan de manera conjunta, con régimen de cursado anual.

Por lo tanto, consideramos a este método como una forma apropiada de enseñar estadística debido a que su enfoque de aprendizaje, centrado en situaciones interesantes para el estudiante, le permite contextualizar los contenidos integrando la estadística dentro del proceso más general de investigación, promoviendo así el desarrollo del sentido estadístico (Batanero, 2013; Batanero *et al.*, 2013), generando cambios en las competencias de los estudiantes para apropiarse de las técnicas descriptivas e inferenciales del análisis de datos que le permitan leer y comprender información estadística e incluso llevar a cabo sus propias investigaciones.

Específicamente, propusimos el Trabajo de Campo Integrador (TCI) como punto de partida y común denominador para los tres PIIMEG presentados; aunque con particularidades en su formulación en función de los objetivos propuestos en cada uno de los proyectos, el mismo consistió en la realización en modalidad grupal de todas las fases de una investigación, es decir: desde el planteo del problema, definición de objetivos e hipótesis, selección, obtención y análisis de los datos arribando a conclusiones sobre la problemática abordada, hasta la presentación y discusión de los resultados finales.

Cada grupo de trabajo conformado por hasta 5 estudiantes, debía desarrollar el TCI durante el cursado de la asignatura, presentando informes de avance de las distintas etapas que se iban poniendo en marcha, preliminares a la versión final, y posteriormente realizar la defensa, a través de una exposición oral apoyados en una infografía o poster científico donde se resumieran los principales resultados de la investigación. Apelamos en lo posible a la modalidad grupal en tanto Karagiorgi y Symeou (2005) considera al aprendizaje como un proceso colaborativo que les permite, no sólo compartir una carga de trabajo o llegar a un consenso, sino también desarrollar habilidades complejas al comparar su propia perspectiva con la de otros sobre un tema.

El seguimiento y la evaluación de todo el proceso se realizó a través de la presentación de la consigna para desarrollar cada etapa, acompañada de preguntas a modo de guía que les permitiera planificar y monitorear la tarea, junto a las correspondientes devoluciones con sugerencias en cada entrega, para evaluar la misma.

Lo inesperado para entusiasmar: Alfabetización Estadística

En la primera convocatoria, y con el fin de propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la estadística que tienda a implicar y motivar a los estudiantes en la propuesta, sumamos a la metodología de trabajo basada en proyecto la novedad y lo inesperado; componentes indispensable para construir nuevas perspectivas y acciones educativas innovadoras, debido a que, como menciona Peña Herrera (2019), cuando el entorno es previsible nuestra atención disminuye, mientras que si algo moviliza nuestros esquemas, le prestamos mayor atención y aprendemos de lo inesperado.

Las estrategias creativas, novedosas, ingeniosas y colectivamente construidas, provocan modificaciones y rupturas en los contextos tradicionales, resultandos favorables para la creación y la innovación educativa. Convertir las aulas en espacios para asombrar, experimentar e investigar, se constituye en apoyo permanente de un desempeño activo tanto de docentes como de estudiantes; configura propuestas orientadas a suscitar el interés y la creatividad en los estudiantes; genera posibilidades para que se construyan experiencias significativas de aprendizaje; promueve el compromiso afectivo, conductual y cognitivo; reduce la ansiedad y el estrés; y potencia las habilidades para la resolución de problemas (Betancourt, 2000; Elisondo, 2015, 2018; Lesser *et al.*, 2019).

En este sentido, generamos contextos educativos para llevar a cabo investigaciones locas e inesperadas, tomando como referencia los premios anti nobel -Ig Nobel-, destinados a celebrar lo inusual, honrar lo imaginativo y estimular el interés de la gente en la ciencia, la medicina o la tecnología premiando proyectos de investigación que ‘primero hacen reír a las personas y luego las hacen pensar’ (Rigo y Damilano, 2015, 2019a).

Concretamente, en ambos años la innovación pedagógica se inició con la administración a los estudiantes de un *Cuestionario Inesperado*, conformado por variables inusuales como: tipología de pie, perímetro cefálico, talla respecto a Barbie, signo del zodiaco, CI, habilidad para la cocina, forma del rostro, cuántas baldosas ocupa su cuerpo recostado, o cuánto mide su dedo índice. Para tal fin, montamos un escenario educativo en el aula que ofrecía los recursos para contestar cada pregunta: centímetros, caja de zapato, espejos, rostros con emociones, videos, Barbie en cartón, colchonetas, entre otros (figura 1).

Figura 1. Escenarios educativos para la administración de Cuestionarios Inesperados



Obtención de datos para la elaboración del TCI - Convocatoria PIIMEG 2015-2016

Posteriormente, y en base a las variables disponibles, le solicitamos a cada grupo que definieran su TCI formulando tres problemas de investigación originales, con objetivos e hipótesis no convencionales; realizaran los análisis descriptivos e inferenciales apropiados; escribieran las conclusiones a las que arribaban; y, por último, presentaran los resultados obtenidos, a modo de ponencia, para ser discutidos en el aula y entre todos.

Si bien en general, observamos que a los estudiantes les cuesta ajustarse a la lógica inesperada bajo la cual se formula el problema de investigación, encontramos algunos TCI que se animan a realizar interpretaciones locas y divertidas, usando una lectura contextualizada de los resultados para la toma de decisiones como, por ejemplo:

¿El signo del zodiaco influye en la capacidad de cocinar bien? Agregar campañas para que las parejas planeen sus embarazos en época donde los bebés nazcan en meses que sean de los signos del zodiaco (leo, piscis, tauro y libra) de esta manera aumentaría la cantidad de cocineros expertos. (G9)

Darle la vuelta a la clase: Paquetes Estadísticos

En la actualidad, es indiscutible la relevancia del aporte de la tecnología no sólo a la práctica estadística, acelerando el procesamiento y análisis de datos, sino también a la educación estadística, contribuyendo a la creación de nuevos entornos formativos y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; particularmente, el uso de programas específicos de análisis de datos, se conforma en una estrategia pedagógica que, liberando el tiempo dedicado a las rutinas de cálculo y aplicación de fórmulas, ayuda al desarrollo de habilidades tendientes a promover el razonamiento y el pensamiento estadístico (Rumsey, 2002; ASA, 2016; Blanco, 2018; Zamora Araya *et al.*, 2022).

En este contexto, la segunda experiencia de innovación, respondió a la necesidad de incluir el uso de paquetes estadísticos para agilizar los distintos análisis de datos que el TCI requería, contribuyendo a mejorar la comprensión de conceptos estadísticos, como así también, al modo de pensar y proceder en la investigación, para transferir lo aprendido a lecturas críticas de resultados del contexto educativo actual y a futuros desempeños profesionales. Para ello, y dada la escasa carga horaria y la cantidad de inscriptos en la asignatura, optamos por generar propuestas didácticas apoyadas en contextos educativos invertidos, integrando las nuevas tecnologías para enseñar el uso del PSPP, software libre elegido para el análisis estadístico (Rigo y Damilano, 2019b).

El movimiento pedagógico de aula invertida (*flipped classroom*) se complementa con el aprendizaje basado en la resolución de problemas y pretende invertir el modelo educativo tradicional, reorganizando el tiempo para desarrollar las tareas más formativas dentro del aula y fuera, las más instrumentales; este enfoque facilita el trabajo colaborativo apoyado en las TICs, proporciona flexibilidad en los procesos educativos, favorece el compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido y les permite convertirse en sujetos activos, ‘haciendo y no memorizando’ (del Arco Bravo, Flores Alarcia y Silva García, 2019; Immekus, 2019; Sánchez-Cruzado y Sánchez-Compañía, 2020).

Específicamente, y con la intención de generar espacios de debate y reflexión acerca de la pertinencia de la estadística en el plan de estudio de su carrera y en la investigación educativa, le solicitamos a cada grupo que formularan preguntas orientadas a un alumno de educación primaria, relacionadas a ese nivel educativo pero diversas y originales para comenzar con el TCI; de éstas, se realizó una selección para confeccionar el “*Cuestionario sobre útiles escolares y particularidades de la vida escolar*” que cada estudiante administró a un niño que estuviese cursando la escuela primaria; de esta manera se conformó la base de datos sobre la cual cada grupo debía plantear tres problemas curiosos o insólitos, para avanzar en el proceso de investigación en función a los contenidos que se iban introduciendo en las clases presenciales y con la ayuda del paquete estadístico PSPP para realizar el análisis de datos. En ambos años el instrumento contempló, preguntas como: ¿Cuántos centímetros mide tu lápiz rojo; Tu mochila, ¿tiene rueditas?; ¿Te divierte ir al colegio?; ¿A qué distancia te quedan las medias de las rodillas?; ¿A qué jugas en los recreos?; ¿Cuántos lunares tenés en el brazo izquierdo?; o ¿Con qué frecuencia faltas a la escuela cuándo llueve?

Paralelamente al desarrollo del TCI, se ofreció a cada grupo una versión del PSPP, para que pudiesen instalar en sus computadoras e integrar las nuevas tecnologías a la enseñanza de contenidos específicos, utilizando activamente materiales audiovisuales, combinado videos, tutoriales y guías como modalidad para enseñar cómo llevar a cabo los análisis estadísticos con el paquete. Los materiales se compartieron en la plataforma de aulas virtuales de la UNRC y de manera progresiva en función de los contenidos introducidos en las clases presenciales; además, se creó un foro virtual de dudas e intercambios para avanzar sobre aspectos que no pudieran clarificar con los videos. El material no fue creado al interior de la cátedra, sino que reutilizamos recursos audiovisuales seleccionados de *YouTube* que mejor se adaptaban a nuestra propuesta.

¿Qué te hace decir eso?: Pensamiento Estadístico Crítico

Si bien con las convocatorias anteriores avanzamos en una enseñanza más integral, procesual y contextualizada, observamos que los estudiantes todavía suelen quedarse en una lectura literal de los datos o mera descripción de tablas y gráficos, sin lograr realizar una correcta interpretación a partir de los resultados obtenidos. Esto nos desafió a ir más allá de la alfabetización propiciando el razonamiento y pensamiento estadístico.

Promover el pensamiento estadístico, implica retar al estudiante a comprender los problemas del mundo real, a evaluar y criticar el diseño y las conclusiones de los estudios, y a generalizar el conocimiento obtenido a nuevas situaciones (Aguilar Fernández, Zamora Araya y Guillén Oviedo, 2021; Engel, 2019; Zapata-Cardona, 2018); para lo cual, debemos generar propuestas educativas tendientes a que los estudiantes se concentren en lo que realmente es la estadística, a saber: diseñar la investigación, seleccionar el análisis adecuado, interpretar los resultados en su contexto y hacer nuevas conjeturas a partir de los mismos.

Favorecer el pensamiento estadístico crítico, sin relegar la perspectiva de la estadística cívica, nos exige una reconstrucción del TCI con una mirada hacia problemáticas sociales interesantes para los estudiantes, que tengan algún vínculo, quizás, con prácticas socio-comunitarias o actividades de extensión que han tenido ocasión de llevar a cabo en otras materias de la carrera que estén cursando; pues como señala Smith (1998), las situaciones-

(...) realistas de una amplia variedad de disciplinas los pueden persuadir de que están aprendiendo habilidades de pensamiento crítico factibles de ser aplicadas todos los días y en casi cualquier carrera. [...] Los alumnos se convencen más fácilmente del poder del razonamiento estadístico si lo ven aplicado a preguntas que les resultan interesantes y reales (Smith, 1998:2).

Concretamente, y apostando a promover el pensamiento estadístico crítico, en la última convocatoria incorporamos la rutina de pensamiento ‘¿Qué te hace decir eso?’ como guía para acompañar todo el proceso de realización del TCI asociado, en esta oportunidad, a investigar de manera crítica temáticas de relevancia social e interesantes para cada grupo.

Las rutinas de pensamiento son patrones de acción para la reflexión que se pueden integrar y utilizar en una variedad de contextos; estructuras sencillas que se aplican repetidas veces ayudando a construir y apoyar el pensamiento para hacerlo visible y accesible a través de preguntas, escucha y documentación. Son procedimientos que contribuyen a organizar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de un aprendizaje significativo; promueven la autonomía de los estudiantes; y los motiva a reflexionar e indagar sobre aquello que les interesa (Boada, 2017; Perkins, 2003; Ritchhart, Church y Morrison, 2011; Sepúlveda, Soto y Hernández, 2018; Tipoldi, s.f.).

Los investigadores del *Project Zero* de la Universidad de Harvard idearon una estructura de 21 ‘rutinas de pensamiento’ para facilitar a los estudiantes una mejor comprensión de lo que están tratando de aprender. Particularmente, la seleccionada para esta innovación, desafía a los estudiantes a profundizar sus ideas, haciéndose preguntas y aprovechando conocimientos previos; los insta a explicar y probar sus puntos de vista usando la evidencia; y los estimula a involucrarse activamente en un tema, implementando habilidades de pensamiento crítico más profundo (Gibbs, 2019; Taló, 2020).

Al igual que en las convocatorias anteriores, se solicitó a cada grupo que avanzaran a lo largo del año, en entregas pautadas, para ir monitoreando el TCI. En cada etapa se les requirió que contestaran a preguntas como ¿qué les hace decir eso?, ¿en qué se basan para decir eso?, ¿qué evidencia encontraron para apoyar esa idea?, entre otras, que los llevara a dar el porqué de sus comentarios y sustentar sus afirmaciones. Como cierre de la asignatura, cada grupo debió presentar la defensa de su TCI, junto a una propuesta de toma de decisión en función de los resultados finales obtenidos, en una sesión de póster.

Consideraciones Finales

A lo largo de las tres convocatorias hemos transitado un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza, desde favorecer en primera instancia el aprendizaje de conceptos fundamentales de la estadística -alfabetización cuantitativa-, a facilitar el pensamiento estadístico crítico, que les permita indagar y comprender lo que acontece en el mundo social que habitan, involucrándose activamente y razonando con evidencia numérica.

Consideramos que, durante el camino recorrido de la mano del TCI, hemos contribuido a generar distintas propuestas educativas, creando estrategias y situaciones pedagógicas innovadoras para la concreción de los objetivos específicos planteados en cada PIIMEG, que convergen en el objetivo general de formar sujetos '*estadísticamente resilientes*'. Como mencionan Johnston-Wilder, Goodall y Almehrz (2018) promover el desarrollo de la resiliencia estadística, permite superar la ansiedad y rechazo hacia la estadística y transformar los efectos de experiencias negativas anteriores en interacciones productivas que, evitan el riesgo de la desmotivación hacia el aprendizaje de la estadística y, en consecuencia, el bajo rendimiento en la asignatura; aumentan la autoestima y la confianza; y en definitiva, desarrollan la capacidad de pensar y razonar estadísticamente.

Concretamente, los avances que se ven al comparar los resultados encontrados antes y después de la implementación de las experiencias de innovación en cada año, la mejora en el rendimiento académico, y la valoración positiva del proceso y defensa del TCI, muestran que los estudiantes tuvieron la oportunidad, la motivación y los soportes para avanzar hacia una comprensión integral de la asignatura y una apropiada lectura de datos (Damilano y Rigo, 2017, 2019; Rigo y Damilano, 2019a, 2019b).

Los estudiantes aprecian la importancia del TCI como herramienta de aprendizaje, en la que se ven implicados; la participación efectiva en un proyecto de investigación propio, incentiva un aprendizaje contextualizado de la estadística que da sentido a los datos promoviendo interpretaciones adecuadas, interesantes y variadas; en sus propias palabras:

(...) En esta materia, la metodología es trabajar con datos reales, para que nosotros nos acerquemos a la estadística, desde la teoría y la práctica. Debimos desarrollar un Trabajo de Campo Integrador, en cual somos nosotros los que elegimos un tema de nuestro interés sobre el cual investigar, analizamos el contexto y dimos sentido a los números. Esto, promueve nuestra motivación y mejora nuestro aprendizaje. Para finalizar, el dar sentido a los números, ponerlos en contexto, nos permite entender mucho de los datos que nos rodean en nuestra vida cotidiana. El aprendizaje de técnicas para poder realizarlo, nos permitirá en un futuro, aplicarlo a nuestro quehacer profesional (E1).

Entusiasmarlos y desestructurarlos contribuyó a disminuir el extrañamiento con los números, alcanzando una mayor integración y comprensión de conceptos estadísticos. Aprendimos que es posible realizar una estadística más divertida y ligada a los intereses de los estudiantes, y que ellos nos pueden sorprender con sus producciones y soportes novedosos como el armado de un juego de la oca o el uso de dibujos originales para comunicar los resultados encontrados (figura 2). Asimismo, el aprendizaje del uso del PSPP para agilizar los análisis que el TCI requería, a través de contextos educativos invertidos y de manera simultánea al dictado de los contenidos de la asignatura, les permitió liberar tiempo para comprender e interpretar los resultados de sus investigaciones

de manera contextualizada, debatir y discutir proponiendo alternativas, ofrecer relecturas y críticas constructivas.

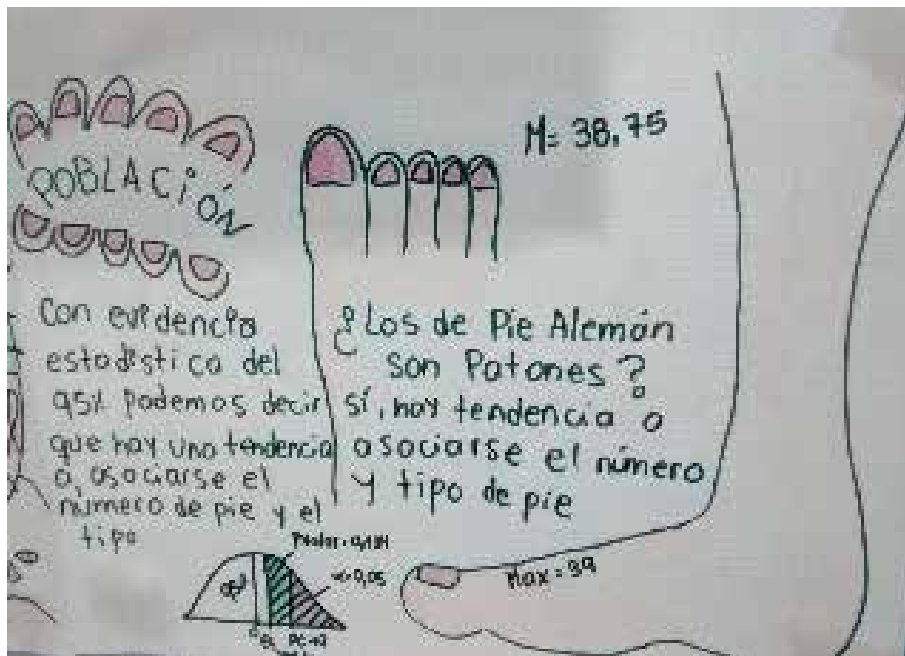
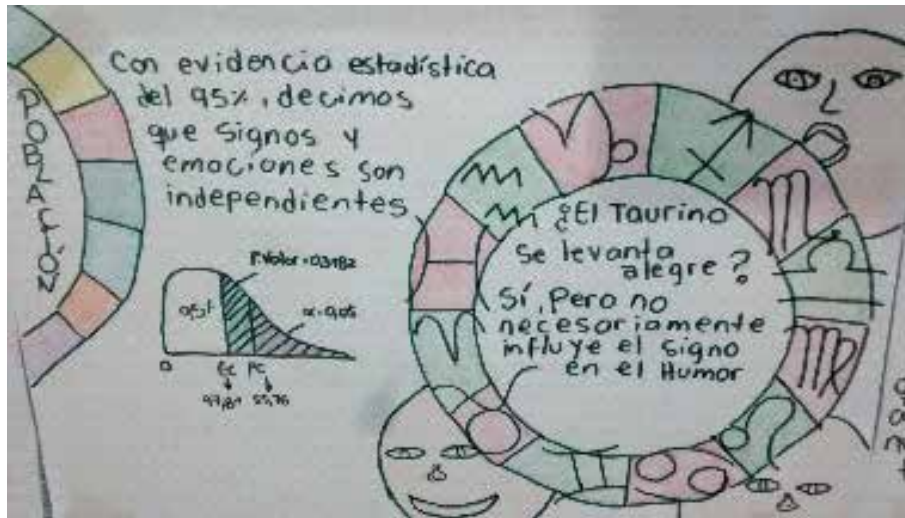


Figura 2. Producciones creativas desarrolladas por estudiantes para la presentación de resultados Defensa oral del TCI - Convocatoria PIIMEG 2015-2016

Finalmente, las reflexiones y los argumentos con que cada grupo justificó la elección del tema para desarrollar el TCI en la última convocatoria, dan cuenta que comprendieron la importancia social de las problemáticas investigadas y su vínculo con la carrera que están cursando, mostrándose, especialmente en el 2021, atravesados por la pandemia:

“La salud mental de los estudiantes de la UNRC en época de pandemia... nos pareció muy cercana, y es algo que hemos vivido y tenemos experiencia. Nos tocó atravesar la educación mediante la virtualidad y nos llevó un tiempo adaptarnos, hasta el día de hoy seguimos en proceso de aprendizaje” (G4).

“Diagnóstico y Medicalización en la Infancia, ya que es un tema poco conocido, naturalizado en muchos casos, y se vincula con nuestro futuro rol profesional” (G2).

“La inclusión escolar, porque consideramos que la formación y las prácticas docentes son puntos importantes para garantizar una efectiva inclusión de alumnos con discapacidad” (G6).

Es importante seguir trabajando con problemáticas diversas y consignas abiertas que les permita construir sus propios caminos de hacer investigación, tomar decisiones e iniciativas que los motive a aprender una materia que, por la esencia de los ‘números’, posee una carga emocional negativa desde el inicio en carreras de corte humanístico. Si bien entendemos que, en todo este ciclo de innovaciones, el TCI ha ayudado a superar ese prejuicio, siempre quedan acciones pendientes para llevar a cabo, si se pretende tender a una enseñanza de los contenidos estadísticos acompañados del interés de desarrollar la crítica y el compromiso de los estudiantes en cuestiones relevantes para su realidad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Fernández, E., Zamora Araya, J. y Guillén Oviedo, H. (2021). Alfabetización, razonamiento y pensamiento estadísticos: competencias específicas que requieren promoverse en el aula. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. V12: e1118. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1118
- Alawi, N. y Soh, T. (2019). The Effect of Project-Based Learning (PjBL) on Critical Thinking Skills Form Four Students on Dynamic Ecosystem Topic “Vector! Oh! Vector!” *Creative Education*, 10, 3107-3117. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012235>
- American Statistical Association. (2005). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE). College Report*. Alexandria, VA: American Statistical Association. <http://www.amstat.org/education/gaise>
- American Statistical Association. (2016). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE). College Report 2016*. Alexandria: American Statistical Association. <http://www.amstat.org/education/gaise>
- Batanero, C. (2013). Sentido estadístico: Componentes y desarrollo. I Jornadas Virtuales de Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y la Combinatoria. Granada, España. <http://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/Sentidoestad%C3%ADstico.pdf>

- Batanero, C.; Díaz, C.; Contreras, J.M. y Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas, Vol. 83, Pp. 7-18. Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas. La Laguna (Tenerife) España. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/83/Monografico_01.pdf
- Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2008). Introducing the emerging discipline of statistics education. *School Science and Mathematics*, 108(8), 355–361. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2008.tb17850.x>
- Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar *Revista Psicología-Científica.com*, 2(1). <https://psicolcient.me/r6ymm>
- Blanco, A. (2018). Directrices y recursos para la innovación en la enseñanza de la Estadística en la universidad: una revisión documental. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 251-267. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9372>
- Boada, V. (2017). Las rutinas de pensamiento en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Para el Aula – IDEA - Edición N° 24*.
- Damilano, G. y Rigo, D. (2017). Evaluación de ideas para promover el compromiso y el aprendizaje de la Estadística. Congreso Interamericano de Estadística (CIE). Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Damilano, G. y Rigo, D. (2019). Desafíos de la educación estadística en ciencias sociales. *Contextos de Educación* 26 (19): 151-161. *Didáctica de la Matemática (Monográfico)*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- del Arco Bravo, I., Flores Alarcia, O, y Silva García, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Elisondo, R. (2015). La Creatividad como Perspectiva Educativa. *Cinco Ideas para Pensar los Contextos Creativos de Enseñanza y Aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, p. 564-586, 2015. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad* (27) 145-166 http://creatividadysociedad.com/articulos/27/6.Creatividad_y_educacion_llegar_con_una_buena_idea.pdf
- Engel, J. (2019). Cultura estadística y sociedad. En Contreras, J., Gea, M., López-Martín, M. y Molina-Portillo, E. (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. https://www.ugr.es/~fqm126/civeest/ponencias/engel_esp.pdf
- Gibbs, S. (2019). Integrating Visual Thinking Strategies into Art Education: A Curriculum for the Middle School Level. *Master's Theses*. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/4293
- Hsu, Y. y Shiue, Y. (2018). Exploring the Influence of Using Collaborative Tools on the Community of Inquiry in an Interdisciplinary Project-Based Learning Context. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14, 933-945.
- Immekus, J. (2019). Flipping Statistics Courses in Graduate Education: Integration of Cognitive Psychology and Technology, *Journal of Statistics Education*, 27:2, 79-89. <https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1629852>

- Johnston-Wilder, S., Goodall, J., y Almehr, H. (2018). Overcoming Statistical Helplessness and Developing Statistical Resilience in Learners: An Illustrative, Collaborative, Phenomenological Study. *Creative Education*, 9, 1105-1122. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.97082>
- Karagiorgi, Y. y Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 17-27.
- Kwak, L. y Price, M. (2012). Project-based peer teaching on socially responsible business. *Journal of the Academy of Business Education: JABE*. Vol. 13, 2012, 2, p. 55-70. Philadelphia, Pa.: ABE, ISSN 1528-0721, ZDB-ID 2501177-7. <https://www.southernct.edu/sites/default/files/a/directory/kwake1/KwakPrice.pdf>
- Lesser, L., Pearl, D., Weber, J., Dousa, D., Carey, R. y Haddad, S. (2019). Developing interactive educational songs for introductory statistics. *Journal of Statistics Education*, 27(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1677533>
- Peña Herrera, B. (2019). Aprender de lo inesperado. La Mente es Maravillosa. GRUPO M CONTIGO SL. Salamanca. España. <https://lamenteesmaravillosa.com/aprender-de-lo-inesperado>
- Perkins, D. (2003). Making Thinking Visible. New Horizons for Learning. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/>
- Project Zero. Thinking Routines Toolbox. Harvard Graduate School of Education. <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Rigo, D. y Damilano, G. (2015), Lo inesperado habitando la clase de estadística. Libro de Resumen Extendido del Primer Congreso Argentino de Estadística CAE I 2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Repositorio cerrado.
- Rigo, D. y Damilano, G. (2019a). Aprendizaje y compromiso académico. Propuestas inusuales para enseñar estadística. En Vogliotti, A., Ledesma, M., Roldan, C. y Clerici, J. (Coord.) *Crear, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras*. p. 379-403. UniRío Editora.
- Rigo, D. y Damilano, G. (2019b). Invertir la clase de estadística. Videos tutoriales para flexibilizar la enseñanza de paquetes estadísticos. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Vol. 4, Núm. 1 (2019), p. 91-101: III Congreso Internacional de Psicología “CIENCIA Y PROFESIÓN: Desafíos para la construcción de una psicología regional”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ruddell, M. (2000). Dot.com Lessons Worth Learning: Student Engagement, Literacy, and Project-Based Learning. International Reading Association, Newark, DE. 2000-07-00 11p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444119.pdf>
- Rumsey, D. (2002). Statistical Literacy as a Goal for Introductory Statistics Courses. *Journal of Statistics Education*, Vol. 10, Núm. 3. American Statistical Association. <http://ww2.amstat.org/publications/jse/v10n3/rumsey2.html>
- Sánchez-Cruzado C. y Sánchez-Compañía, M. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística-Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 95(34.2) (2020), 121-142.

- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, p.p.115-148.
- Smith, G. (1998). *Learning Statistics by Doing Statistics*. *Journal of Statistics Education*, V. 6, N. 3 (1998). Taylor & Francis <https://doi.org/10.1080/10691898.1998.11910623>
- Taló, J. (2020). Pensamiento visible y rutinas de pensamiento. Publicado el 26 de junio en el Blog 'joantalo.com' <https://www.joantalo.com/rutinas/>
- Tipoldi, J. (s.f.) Rutinas de Pensamiento . Aprender a pensar y pensar para aprender... [Traducción y adaptaciones a partir de la página "Pensamiento Visible" de la Escuela de Graduados de Harvard del Proyecto Cero y de bibliografía especializada]
- Zamora Araya, J., Aguilar Fernández, E. y Guillén Oviedo, H. (2022). Educación Estadística: tendencias para su enseñanza y aprendizaje en educación secundaria y terciaria. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43494>
- Zapata-Cardona, L. (2018). Enseñanza de la estadística desde una perspectiva crítica. *Yupana*, (10), 30-41. <https://doi.org/10.14409/yu.v0i10.7695>

¿Cómo trabajar en la virtualidad desde la metodología de Taller?: Experiencias de prácticas investigativas y de escritura académica de estudiantes de la UNT”

Claudia Adriana Ferreiro¹ y Mariana del Valle Prado²

Resumen

El presente escrito aborda la formación de la práctica de investigación, desde la experiencia del Taller de Diseño y Elaboración de Tesina durante los años 2020 y 2021. Ambos períodos lectivos se desarrollaron mediante entornos digitales en el marco de la pandemia generada por el nuevo coronavirus COVID-19.

El Taller de Diseño y Elaboración de Tesina es un espacio curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán. Surgió con los cambios implementados por el plan de estudios 2012 con el fin de fortalecer la formación en investigación y el acompañamiento de los procesos de aprendizajes durante las prácticas investigativas.

Los objetivos de este trabajo son describir los criterios que configuran como innovadora esta propuesta pedagógica, orientada a la construcción colectiva de saberes desde las prácticas de investigación educativa en el marco de la elaboración de las tesinas. Además, reflexionar acerca de las

1 Lic. En Ciencias de la Educación. Profesora Asociada Interina; Universidad Nacional de Tucumán. claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar

2 Dra. En Humanidades (Área Ciencias de la Comunicación). Auxiliar Docente en Taller de Diseño y Elaboración de Tesina; Universidad Nacional de Tucumán. mariana.prado@filo.unt.edu.ar

estrategias de enseñanza y las dinámicas de producción propuestas e implementadas con los grupos de estudiantes.

En este sentido se plantean los siguientes interrogantes: ¿De qué modo se construye el taller como propuesta educativa innovadora? ¿Qué estrategias del taller favorecieron el diseño y la elaboración del proyecto de tesina de estudiantes en el contexto de pandemia? ¿Qué herramientas pedagógico-didácticas contribuyeron a mejorar la escritura académica y a fortalecer la formación en investigación educativa?

Palabras claves: Educación Superior - Escenarios virtuales - Propuesta curricular innovadora - Formación en Investigación Educativa - Escritura Académica.

Abstract

This paper analyses the training of the research practice from the experience of the Thesis Design and Preparation Workshop during 2020 and 2021. Both teaching periods were developed through digital environments in the framework of the pandemic generated by the new coronavirus COVID-19.

This subject belongs to the Education Sciences career plan of the National University of Tucumán. It emerged from the changes implemented by the 2012 study plan in order to strengthen research training and the accompaniment of learning processes during research practice.

The objectives of this paper are to describe the criteria that configure this pedagogical proposal as innovative, oriented to the collective construction of knowledge from educational research practices within the framework of the preparation of dissertations. In addition, to reflect on the teaching strategies and the production dynamics proposed and implemented with the groups of students.

The research questions are: How is the workshop built as an innovative educational proposal? What workshop strategies favoured the design and preparation of the student thesis project in the context of the pandemic? What pedagogical-didactic tools contributed to improve academic writing and strengthen training in educational research?

Keywords: Higher Education - Virtual scenarios - Innovative curricular proposal - Training in Educational Research - Academic Writing.

Desafíos del Taller de Tesina en Pandemia

En el año 2020 se llevó a cabo la propuesta educativa del Taller de Diseño y Elaboración de Tesina por segundo año consecutivo, siendo el primero que se desarrolló de manera anual y virtual dado el contexto de pandemia por COVID-19. Este escenario se presentó como una oportunidad particular para repensar los vínculos e integrar lo afectivo y lo cognitivo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es decir, no implicó una mera adecuación de soportes tecnológicos, sino el desafío más grande fue rediseñar la propuesta pedagógica del Taller a nuevos escenarios educativos fomentando formas de trabajo colaborativas y, fundamentalmente, dialógicas entre los docentes del equipo de cátedra, los estudiantes y el contexto.

En este sentido, se organizaron encuentros sincrónicos quincenales a través de *Meet*,³ teniendo en cuenta las fortalezas que la modalidad no presencial ofrecía para trabajar colaborativamente, a fin de respetar los lineamientos y principios establecidos originalmente en el encuadre de la propuesta pedagógica⁴.

Durante el año 2020 se desarrollaron diez talleres y durante el 2021, once, cada uno orientado a una temática específica en el proceso de diseño y elaboración de la tesina. Dichos encuentros se organizaron básicamente en tres momentos: en el primero un docente exponía los aspectos más importantes del tema a tratar, en el segundo se hacía un intercambio sobre las experiencias de cada tesista y, en un tercero se brindaban las consignas del próximo trabajo. Todos los encuentros fueron grabados con el debido consentimiento de los participantes. Posteriormente, fueron editados y compartidos con el grupo de estudiantes de manera fragmentada en formato mp3 y mp4 oportunamente, a fin de que el material quede a su disposición para realizar consultas posteriores. Cabe aclarar que la agenda de trabajo fue flexible y se reorganizó de acuerdo a los dinámicos cambios del contexto. Ante lo cual los plazos de entrega de producciones se fueron ampliando y los encuentros sincrónicos reorganizándose.

El 100% de los trabajos presentados fueron aprobados con alto nivel de satisfacción de acuerdo a los criterios establecidos por el equipo docente. Sin embargo, se reflejó heterogeneidad en las etapas de desarrollo de cada estudiante, ya que la mayoría (71%) fue elaborando su proyecto de tesina durante el taller y otros ya venían trabajando con sus directores y siguieron haciéndolo de manera paralela junto al espacio del Taller. Cabe señalar que el 36% de estudiantes no recibió ninguna revisión por parte de su director/a al finalizar el Taller.

La modalidad de cursado excepcional que habilitó el contexto de pandemia brindó la posibilidad de completar su carrera a estudiantes oriundos de provincias vecinas, como Salta y Santiago del Estero, que ya no residían en Tucumán. Tal es el caso de tres estudiantes (21%) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que estaban trabajando en las fuerzas policiales de Salta y no habrían podido cursar de manera presencial esta materia, que tiene carácter obligatorio.

A su vez, el contexto de cuarentena ha facilitado que estudiantes que trabajaban en ciertos ámbitos (como los vinculados a la educación) pudieran cursar ya que lo hacían de manera remota⁵. Se estima que esto favoreció a, por lo menos, el 71% de estudiantes del Taller que ya egresó del profesorado y que se desempeña en el ámbito educativo. Asimismo, el porcentaje de estudiantes del plan de estudio 1996 que decidió cursar este espacio curricular de manera vocacional aumentó del 25% en el 2019 al 36% en el 2020 y disminuyó nuevamente al 25% en el 2021 ya que las egresadas retomaron de manera presencial sus actividades laborales en el Ministerio de Educación, escuelas e Institutos de Formación docente.

3 Meet es una plataforma de Google que permite realizar videoconferencias y presentaciones en línea.

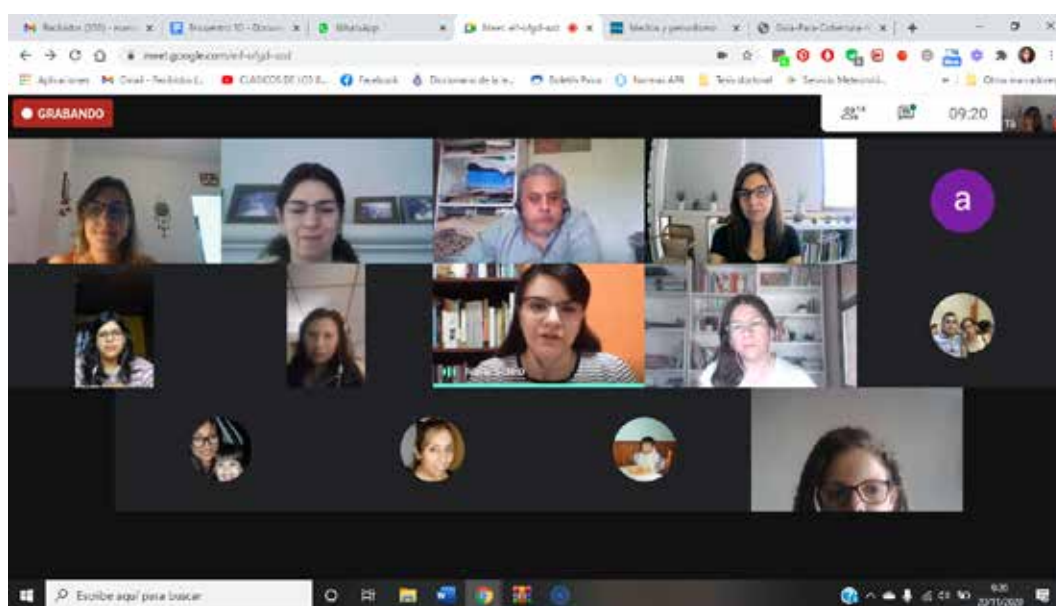
4 El espacio curricular Taller de Diseño y Elaboración de Tesina es una experiencia innovadora que vincula la formación, la investigación y la transferencia de conocimientos. Se estructura a través de un trabajo colaborativo que desde el año 2019 viene construyendo un grupo de profesores del Dpto. de Ciencias de la Educación con una vasta formación en diferentes áreas disciplinarias y en investigación educativa. El proyecto es coordinado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. En el desarrollo de la propuesta se recuperan contenidos de las asignaturas Investigación educativa I y II. Como así también se promueve la vinculación y recuperación de otras áreas disciplinares y asignaturas de la carrera de acuerdo a la problematización elaborada por cada estudiante.

5 El 100% de estudiantes inscriptos en el Taller trabaja y la jornada laboral del 93% de este grupo de estudiantes ocupa por lo menos la mitad del día (el 50% tiene dedicación completa, el 43% parcial y el 7% simple). Esto dificulta la disponibilidad horaria para un cursado presencial de las materias que adeudan para completar la carrera. En el caso del Taller de Tesina además del tiempo que demanda el cursado de una asignatura, se requiere dedicación para el proceso de lectura, escritura e investigación, lo cual se le complica a los y las estudiantes por la alta carga horaria laboral.

Si bien la medida de Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) ha favorecido el cursado de materias a través de entornos digitales, el contexto de pandemia no ha sido estimulante para la producción científica. Al respecto, los testimonios de estudiantes ilustran los obstáculos presentados en el proceso de elaboración de tesina

durante la pandemia: “el principal obstáculo fue no poder dedicarle el tiempo necesario debido a que constantemente tuve que reorganizar mis actividades por el Coronavirus”, “A lo largo del proceso de elaboración de mi tesina, las principales dificultades estuvieron vinculadas a la falta de tiempo por las exigencias laborales. “También considero que llevar adelante este camino de investigación, requiere conocimientos y capacidades que aún no forman parte de un hábito. Por ejemplo, la tarea de escritura, la búsqueda de fuentes, la presentación de trabajos científicos, lo metodológico, etc”, “Por mi falta de experiencia requiere un mayor esfuerzo. Implica encarar una producción que es propia y única donde las etapas son muchas, requiriendo dedicación, constancia, rigurosidad, tiempo y formación”, expresó otro estudiante.

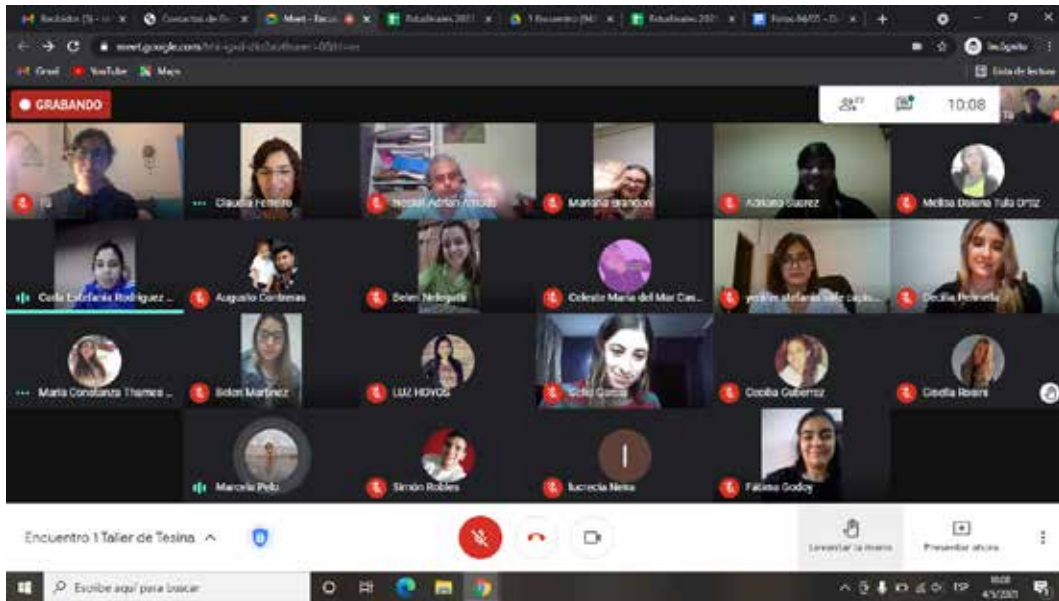
Por otro lado, la situación de aislamiento social favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales tendientes a la generación de nuevas formas de relacionarnos y estrechar vínculos mediados por una pantalla, como así también ha impulsado el desarrollo de la creatividad, resiliencia, trabajo en equipo, organización y administración del tiempo.



10º encuentro sincrónico del ciclo lectivo 2020

El ciclo lectivo 2021 fue el segundo que se desarrolló en entornos digitales, lo que posibilitó capitalizar la experiencia del año anterior y ofrecer nuevas herramientas para acompañar el proceso de escritura de cada tesista. Si bien el número de estudiantes interesados en realizar el Taller aumentó un 61,5% en comparación con el año anterior. Sin embargo, muchos estudiantes desistieron por cuestiones laborales y por lo que el taller implica. Sólo el 7% pudo dar continuidad al proceso de diseño y elaboración de su tesina en el marco del cursado del Taller y regularizar la materia, con la satisfacción de que uno de ellos obtuvo una beca de investigación financiada por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la UNT.

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación



1º encuentro sincrónico del año académico 2021

Aspectos innovadores de la propuesta pedagógica

El primer aspecto innovador del Taller de Diseño y Elaboración de Tesina es que se trata de una propuesta educativa institucionalizada en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Está coordinado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) con el fin de sistematizar las experiencias de formación en investigación educativa y promover un análisis crítico de las instancias de formación desde las prácticas de investigación.

También es un aspecto innovador la conformación del equipo docente, integrado por profesores e investigadores de la carrera en Cs. de la Educación con una vasta trayectoria en proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la UNT. Otro criterio es la promoción del trabajo colaborativo intercátedras, logrado a partir de la integración de saberes. A su vez, el tejido de redes con los docentes de la carrera y con directores/as de las tesinas.

La institucionalización es, por lo tanto, una particularidad del Taller, ya que no tiene los mismos alcances y posibilidades que los talleres informales externos a las currículas académicas; lo cual ha permitido contar con el apoyo para llevar adelante distintos proyectos, por ejemplo, se promovió la generación de lazos institucionales entre la universidad y la policía al gestionar permiso ante el Honorable Consejo Directivo (HCD) de la Facultad de Filosofía y Letras para que profesionales de las fuerzas policiales de la provincia de Salta dirijan las tesinas de estudiantes oriundos de esa provincia que trabajan en dicha área. En este trabajo nos preguntamos acerca de las estrategias del taller, si favorecieron el diseño y la elaboración del proyecto de tesina de estudiantes en el contexto de pandemia y por las herramientas pedagógico-didácticas si contribuyeron a mejorar la escritura académica y a fortalecer la formación en investigación educativa.

En cuanto a las estrategias pedagógicas del taller, principalmente, buscan fomentar la reescritura y el acompañamiento del equipo docente a cada estudiante durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación. Es decir, no sólo se imparten los saberes necesarios para encarar las

distintas etapas de la tesina, sino también se ofrecen orientaciones y recomendaciones en base a la experiencia de escritura individual a través de la revisión de los diferentes prácticos pautados.

Las orientaciones docentes durante el proceso de escritura académica permiten que el estudiante sea quien asuma la responsabilidad de su propio escrito, que pueda distanciarse de su rol de autor para leerlo críticamente, repensarlo a partir de los comentarios, realizar ajustes, incorporar nuevos aportes, hacer cambios y emprender la reescritura como herramienta clave del discurso académico. Tal como afirma Ana María Finocchio (2014) la revisión “no sólo los orienta en saber cómo ajustar sus producciones, sino también en saber que la revisión integra el complejo proceso de la escritura y que su dominio posibilita la transformación del conocimiento que implica escribir” (p. 112). En este sentido, varios autores resaltan la potencialidad de la escritura para incidir en la forma de estructuración del pensamiento.

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación —antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo—, podrá despejar más pronto sus pensamientos. Escribir un borrador sin datos le permitirá ver con mayor claridad lo que desea analizar y, por lo tanto, establecer qué clase de información necesita conseguir. Este modo de escribir determinará la forma de su plan de investigación. (Becker, 2014, 36)

Esta incidencia de la escritura en el pensamiento se evidenció en las nuevas entregas que los y las estudiantes hicieron de sus trabajos. Precisamente, como fruto de la revisión y de la reescritura, las nuevas producciones de los y las estudiantes presentaron mejoras considerables, no sólo modificaron aspectos de superficie de sus textos, sino también resolvieron problemas retóricos y semánticos en la instancia del planteamiento del problema de investigación, en la delimitación del tema y en la formulación de los objetivos. Es decir, en el transcurso de los talleres se pudo observar la evolución de los y las estudiantes durante el proceso, por ejemplo, pasaron de tener una idea general del tema a estudiar a construir su propio objeto de estudio, problematizando aquella situación que en primera instancia sólo describieron. Así, por ejemplo, el primer escrito presentado por una estudiante que realizó el Taller en el 2020 expresaba vagamente su idea de investigación: “Si bien son de mi interés diversos aspectos sobre la formación general de la docencia me gustaría centrarme principalmente en un “día a día” de una práctica docente para poder intervenir y aportar conocimiento respecto a las problemáticas que hoy en día enfrenta la educación especial en la universidad”. En un escrito posterior, pudo precisar mejor la idea y aproximarse al tema de estudio: “Factores institucionales y pedagógicos que intervienen en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UNT”.

Los frutos de las revisiones e intercambios dialógicos con docentes y pares no se reflejaron sólo en mejoras de sus escritos, sino en el desarrollo de sus pensamientos y saberes. Una estudiante que cursó el Taller en el año 2021 expresaba en una primera entrega: “El tema de estudio será la atención temprana y el rol del pedagogo en ella. El ejercicio de su rol, los aportes desde su formación ya sea con el niño, con la familia y/o en el entorno inmediato, desde los equipos interdisciplinarios que llevan a cabo las acciones de atención integral”. Finalmente, logró expresarlo de la siguiente manera: “La siguiente tesina, se enfoca en conocer como el pedagogo desde su formación en la carrera, puede aportar al tratamiento de la atención temprana. Por lo cual, el estudio estará abocado a describir cómo es su rol en el equipo a cargo de la atención, de qué forma trabaja, como son sus aportes, entre otras cuestiones que serán tenidas en cuenta” (SIC).

En los casos presentados se puede observar cómo las estudiantes desarrollaron un proceso dialéctico entre sus conocimientos y las especificidades del discurso académico a partir de la escritura, la

socialización, la lectura, la revisión docente y la reescritura. La reescritura es una práctica poco habitual entre los y las estudiantes universitarios, acostumbrados a escribir un solo texto y directamente entregarlo. Howard Becker (2014) afirma que “los estudiantes universitarios no tienen tiempo para reescribir porque casi siempre deben entregar varias monografías en una misma fecha” (p. 29). El autor advierte que sus estudiantes desconocían que los escritores profesionales siempre reescriben sus trabajos y los convenció de que la reescritura es una práctica habitual “de modo que les dije (con absoluta sinceridad) que por lo general reescribo mis manuscritos entre ocho y diez veces antes de que sean publicados (pero no antes de dárselos a leer a mis amigos)” (p. 24-25).

Al respecto, las estudiantes que cursaron el Taller afirman que las devoluciones realizadas por el equipo de cátedra y los intercambios dialógicos entre estudiantes y docentes, llevados a cabo a través de *Meet*, favorecieron el desarrollo de sus proyectos de tesina. “El espacio de aprendizaje colaborativo con otros compañeros y docentes favoreció poner de manifiesto procesos de reflexión y análisis sobre el proceso de investigación”. “El proceso individual fue de crecimiento continuo porque las correcciones nos permitieron avanzar y las instancias grupales también fueron significativas porque se puede aprender del compañero y eso va enriqueciendo nuestros conocimientos”.

Cabe destacar que la dinámica de los encuentros del Taller ha favorecido la construcción de una lectura y escritura colectiva, fomentada a partir del diálogo, la escucha, el pensar(se) con los otros. Es decir, en el proceso de reelaboración de sus propias producciones cobró un papel fundamental el grupo de pares ya que compartir y discutir las ideas de cada estudiante permitió enriquecer los abordajes del objeto de estudio de cada tesista, como así también se sintieron animados y acompañados en el proceso de escritura y de revisión bibliográfica, que generalmente son tareas solitarias. En este sentido, un estudiante afirma: “el trabajo en grupo me ayudó a estructurar y organizar mi proceso individual, junto con la metodología del taller, fechas de entrega y presentación de avances. La socialización de los procesos individuales me ayudó a comprender el proceso como aprendizaje y a sacarme algunas presiones y angustias, al darme cuenta de que no estaba sola en ese camino por recorrer”. De igual modo, otro joven expresa que “las instancias grupales fueron relevantes para enriquecer la propia mirada teniendo en cuenta dudas, problemas y caminos tomados por compañeros/as. Las sugerencias y el proceso de seguimiento del equipo docente fue también significativo”.

A su vez, se destaca la unificación de criterios de revisión establecidos por el equipo de cátedra a través de una grilla de evaluación en la que cada docente completaba diferentes aspectos del trabajo revisado. La explicitación de estos criterios fue de ayuda no sólo para los docentes, sino también para los y las estudiantes ya que dicha devolución escrita constituye también un instrumento educativo en el sentido de que ofrece pautas para que los propios autores revisen sus producciones junto a sus directores/as. Es menester aclarar (e insistir) que la revisión no se centra en corregir linealmente los textos atendiendo a aspectos locales, sino que se realizan observaciones globales que contribuyan a mejorar la organización del escrito, que los ayude a establecer categorías de análisis para abordar los problemas planteados y que los movilice a seguir pensando sobre su objeto de estudio.

El relato que se presenta a continuación expresa la reflexión de una joven sobre los aprendizajes construidos en el marco del Taller: “Entender la constante revisión y reflexión de la propia práctica como parte del proceso de formación y profesionalización continua. Entender mi profesión desde un lugar de conciencia y responsabilidad social, permitiéndome construir una perspectiva integral de mi rol y una ética profesional cimentada en el compromiso conmigo misma y con el medio y las personas que me rodean. Poder visibilizar aprendizajes en todos los aspectos de mi vida (no solo en los ámbitos académico y laboral) que me permitan crecer como profesional”.

Resaltan también los aprendizajes vinculados a la planificación, se refieren, por un lado, a la organización y gestión del tiempo personal (diario, semanal, mensual) para desarrollar las distin-

tas actividades que cada etapa del proceso de investigación requiere -las del momento epistémico, técnico metodológico y teórico-. Por otro lado, dan cuenta de la necesidad de establecer y acordar cronogramas de trabajo con sus directores a fin de pautar entregas de avances de escritura para su revisión.

A su vez, el Taller busca promover el rol activo de los y las estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento científico, asumiendo tareas de organización y gestión. En este sentido, se promovió la participación de estudiantes y su colaboración en la organización de las Jornadas de Celebración de los 35 años del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación. Así también, se construyó un espacio de encuentro con los directores, tesistas y docentes del taller donde se dialogó sobre los logros y el desarrollo de sus proyectos de tesinas.

Además, se realizó dos conversatorios con estudiantes que defendieron sus tesinas en el año 2020 y 2021 a través de una plataforma digital. La narración de sus experiencias brindó consejos y reveló sentidos sobre la “cocina” de la elaboración y defensa de una tesis. Fueron experiencias enriquecedoras, en las cuales los saberes teóricos se articularon con la práctica en una auténtica *praxis* de investigación-acción.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo describimos los criterios que configuran como innovadora la propuesta pedagógica del taller de Diseño y Elaboración de Tesina, la cual está orientada a la construcción colectiva de saberes desde las prácticas de investigación educativa. Una propuesta que se configuró a partir de la articulación entre el Departamento de Cs. de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación (InstitutoICE), avanzando en nuevas dinámicas institucionales que se alejan de las propuestas docentes desde prácticas de cátedras fragmentadas o de propuestas yuxtapuestas. El trabajo colaborativo entre docentes posibilita dimensionar la complejidad de la tarea que implica la formación de estudiantes como productores de conocimientos. En este incipiente camino podemos advertir como indispensable asumir una responsabilidad ético-política frente a la configuración de nuevas relaciones institucionales sustentadas en el trabajo colaborativo y distantes de prácticas individuales.

La reflexión acerca de las estrategias de enseñanza y las dinámicas de producción propuestas ha sido una constante a lo largo de estos años, no solo para dar una respuesta pedagógico-didáctica en la pandemia mediante la elaboración de una propuesta de enseñanza del taller “adaptada” a entornos virtuales, integrando momentos sincrónicos y asincrónicos de trabajo tanto individuales, en pequeños grupos como de manera colectiva, en los que la producción y el trabajo colaborativo fueron centrales. Sino a la vez, porque como docentes e investigadores asumimos la responsabilidad de *pensarnos ¿qué implica ser docente universitario, hoy?* Implica construir relaciones no solo con el conocimiento y dominio disciplinar para impartir a estudiantes, sino relaciones significativas con los estudiantes, con colegas y con las instituciones vinculantes. Estamos ante un gran desafío que es el de configurar una propuesta político-pedagógica desde la concepción del ser docente que asume su tarea como una práctica relacional multidimensional (al decir de Verónica Walker). En este aspecto el próximo año, consideramos menester seguir trabajando de manera conjunta con el Dpto. de la carrera y con el IICE, sobre el rol de los y las directores/as de Tesina dado que la selección y la comunicación constante con él/ella son los principales obstáculos que los y las tesistas identificaron en el proceso de elaboración de sus tesinas.

Se puede decir que la reflexión continua sobre la práctica investigativa, el aprendizaje colaborativo y la escritura académica son los tres aspectos de la formación en la práctica de investigación

reconocidos por los y las estudiantes que les ha proporcionado el Taller de Diseño y Elaboración de Tesina.

Es así como, el taller se fue configurando como propuesta educativa innovadora desde sus inicios en el año 2019, el que se vio capitalizado por la experiencia en el contexto de pandemia. Desde este enfoque asumido, se sostiene que el proyecto de tesina de cada estudiante implica la configuración no solo de la mirada epistémica del investigador/a sobre su objeto de estudio, sino de una mirada situada en las condiciones personales y académicas de producción de conocimiento desde las experiencias singulares atravesadas por el contexto socio-histórico.

Al respecto, la importancia de asumir el compromiso ético en la producción de investigación es un aspecto a seguir considerando que en el decir de una de las estudiantes se evidencia como “un proceso complejo de grandes desafíos y de aprendizajes que contribuyen a la formación y desarrollo profesional como investigadores en la educación. Por lo tanto no se trata de un trámite para obtener un título más. Implica valorar la práctica investigativa como una posibilidad para generar nuevos conocimientos y aportar a la mejora y transformación de la educación en sus diferentes ámbitos”.

Referencias bibliográficas

Becker, H. S. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.

Finocchio, A. M. (2014). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.

Trabajos Finales de Licenciatura en el Nivel Inicial:

Problemas y Perspectivas

María Virginia Elisa Ferro¹

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática en torno al desarrollo de los Trabajos Finales de Licenciatura de Nivel Inicial. En primer lugar, se establecen distinciones conceptuales entre tesis, tesina y distintos trabajos académicos escritos y su ámbito de aplicación en relación con la reglamentación vigente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En segundo lugar, se describen los antecedentes de proyectos tendientes a identificar y solucionar problemas relativos a los Trabajos Finales de Licenciatura (TFL). Finalmente se procede a evidenciar el cambio de temáticas y áreas de interés y se analizan obstáculos y soluciones alternativas con el objetivo de alcanzar una propuesta superadora tanto para los docentes involucrados como para los estudiantes que se encuentran en proceso de desarrollo de los mismos.

Palabras clave: Trabajos Finales de Licenciatura - Temáticas de interés - Obstáculos.

¹ Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Química y Naturales. UNRC. Campus de la universidad: Ruta 36 km. 601. Río Cuarto. 5800. mveferro@gmail.com

Abstract

The present work approaches the problematic around the development of the Final Works of Bachelor of Initial Level. In the first place, conceptual distinctions are established between thesis, dissertation and different written academic works and their scope of application in relation to the current regulations in the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto. Secondly, the background of projects aimed at identifying and solving problems related to the Final Degree Projects is described. Finally, the change in themes and areas of interest is evidenced and obstacles and alternative solutions are analyzed with the aim of reaching a superior proposal for both the teachers involved and the students who are in the process of developing them.

Keywords: Final undergraduate work - Topics of interest - Obstacles.

Algunas distinciones

Siguiendo el Diccionario de la Real Academia española (RAE), se entiende por tesis: “Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos, opinión de alguien sobre algo, o disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad”. (RAE-1)

Por tesina, en cambio se entiende como “trabajo escrito exigido para ciertos grados en general inferiores al de doctor” (RAE-2). Y por pasantía, “ejercicio del pasante en las facultades y profesiones” (RAE-3)

Rezzónico (1999), distingue entre distintos tipos de trabajos académicos: Informe de investigación científica (*scientific research report*); tesis doctorales (*doctoral thesis*); tesis de magíster (*magister thesis*); trabajo final/ especialidad (*final work/report*); monografía o informe temático (*monograph*), informe sobre el estado del arte (*state of art*), trabajos de campo (*field research/framework*); informe técnico (*technical report*); ensayo (*essay*); comunicaciones científicas o artículo científico (*scientific paper*); artículo de revisión (*review paper*); comunicaciones a conferencias (*conference report*); artículo de divulgación científica (*science writing*); relato (*account/ report/ stude case presentation*).

En el caso del trabajo final, especifica que es un informe académico en dónde los autores deben demostrar- a través de su aplicación- el nivel de conocimientos alcanzados en determinada área, confirmando la presencia de capacidades y habilidades que han sido objetivos de la formación brindada en la carrera.

En la Reglamentación vigente en la Facultad de Ciencias Humanas de Trabajos Finales de Licenciatura (Res. N° 310/98. C. D), en su artículo primero, se establece:

(...) que no debe entenderse como una Tesis de posgrado- constituye el resultado de una actividad de investigación que se articula a un proceso de aprendizaje activo de contenidos curriculares y su presentación conforma un requisito irremplazable que deberán presentar los alumnos en los planes de estudio que así lo especifiquen para acceder al título de Licenciado. Los TFL constituyen requisitos de aprendizaje científico que tienden a la formación integral de los alumnos proveyéndole, fundamentalmente, herramientas metodológicas para el tratamiento de conceptos significativos en el marco de los trabajos académicos, de investigación o de realización fáctica en el campo profesional.

Normalmente se nos olvida la importancia de establecer una relación entre alcances profesionales y perfil del título de Licenciada en Nivel Inicial, que se relacionan con el primer trabajo de investigación que se debe afrontar al finalizar la carrera.

Los alcances profesionales son:

- Diseñar, dirigir, ejecutar planes, programas y proyectos educativos y culturales vinculados con la infancia.
- Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa en el área de la educación inicial.
- Trabajar en programas y planificaciones que requieran aportes de la educación inicial, ya se desarrollen en ámbito formal y/o no formal.
- Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y de accionar comunitario en relación con la Educación Inicial.
- Y el perfil del título involucra:
- Conocimiento de los campos teóricos y metodológicos referidos a la investigación educativa y a todas aquellas que involucran a la infancia.
- Conocimiento de las relaciones que existen entre los diferentes proyectos políticos y las prácticas educativas.
- Demostrar capacidad para investigar acerca de problemáticas en el campo de la Educación Inicial.
- Elaborar, implementar, evaluar, asesorar proyectos destinados a la infancia, a los actores e instituciones intervinientes.
- Participar con idoneidad en actividades de investigación en el ámbito de la Educación Formal y No Formal.
- Integrar equipos interdisciplinarios en función del tratamiento de distintas temáticas relacionadas con niñez.
- Asumir una actitud ética, crítica y solidaria en su desempeño profesional.

En relación con lo expuesto anteriormente, la presencia de Trabajos Finales de Licenciatura cumple un rol esencial en la formación de profesionales que conciban su práctica científica cotidiana como una investigación, o explícitamente realicen investigaciones en instituciones educativas. (Chavarría Olarte; Villalobos. 1997).

En segundo lugar, el Trabajo Final de Licenciatura es el primer antecedente de elaboración de investigación en el inicio de futuras carreras docentes para aquellas personas que quieran incorporarse a la docencia e investigación académica en el ámbito universitario.

Antecedentes del Seminario de Orientación y Seguimiento de TFL

En el Departamento de Educación Inicial de la misma Facultad, entre los años 2005 al 2008, se implementó un espacio de cuatro horas semanales a lo largo de todo el año lectivo, destinado a los estudiantes de Licenciatura Especial en Educación Inicial (Res. N°081/01 del C.S. y 200/01 del

C.D.) que abarcó hasta 2011 también a la Licenciatura (ciclo normal). Si bien el seminario tenía asignado un código en el marco de los planes de estudio, hubo que esperar hasta el 2016 para que el espacio fuera reconocido formalmente.

Entre los años 2005 al 2007, se participó en la coordinación del *“Espacio Institucional para la Orientación de Alumnos que están Elaborando el Trabajo Final de Licenciatura”*, un proyecto surgido desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El espacio estaba conformado interdisciplinariamente: un docente en el área metodológica, uno en el de redacción y un representante por Biblioteca Central.

El mismo estaba originariamente destinado a los alumnos de grado de todas las carreras de la Facultad mencionada. Se trataba de seis encuentros (uno por semana, de cuatro horas de duración), distribuidos a lo largo del año. El trabajo se inició con una búsqueda e identificación sistemática de estudiantes que hubieran finalizado el cursado de carreras, pero no hubieran realizado sus trabajos finales. Era la primera vez que se pensaba institucionalmente en implementar un espacio acotado que tenía como objetivo general: definir políticas académicas tendientes a reducir el número de alumnos de las licenciaturas que no presentan su trabajo final. Y como objetivo específico: crear espacios de contención realizando talleres periódicos de orientación que estimulen la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura, como aporte para superar la situación de mora en la finalización de los estudios de grado.

Se puso especial énfasis en aquellas carreras en las que el número de alumnos a los que sólo les resta la presentación del TFL resultaba elevado (siguiendo datos brindados por el Centro de Cómputos de la misma Facultad), en la relación ingresante/egresado entre los años 2000 al 2005.

Se tuvieron en cuenta variables tales como: estado de avance del proyecto de TFL o TFL ya iniciado, participación en talleres periódicos de orientación, niveles de dificultad en la selección del tema, elección del director, organización del trabajo, búsqueda de información, resolución de problemas metodológicos, redacción de informes, contención brindada al estudiante desde el Departamento o Facultad, conocimiento de la Reglamentación vigente por parte del estudiante.

El diagnóstico inicial arrojó cifras significativas pudiendo establecer tres grandes grupos de problemas a abordar: 1. Alumnos que están en la última fase de la producción; 2. Alumnos que se encuentran en la primera instancia (elección de tema y director); 3. Alumnos que han desistido de la presentación del Trabajo Final de Licenciatura.

Con respecto al primer grupo, se manifestaban dificultades en: encontrar tema, encontrar director, organizar el trabajo con el director, diseñar el plan de trabajo, búsqueda de información y documentación en relación al tema elegido, resolución de problemas metodológicos, problemas de redacción, poca disposición de tiempo y de recursos económicos. La mayoría de los alumnos manifestaba conocer la reglamentación vigente.

En el otro extremo: aquellos alumnos que habían desistido de terminar su TFL, manifestaban dificultades en todos los ítems antes mencionados y declaraban disconformidad con el director elegido y falta de apoyo de los Departamentos y la Facultad. La mayoría desconocía la reglamentación vigente.

En la actualidad, se lleva a cabo un Proyecto “Potenciar la Graduación” que emerge de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que entre otras cuestiones aborda la temática de los Trabajos Finales de Licenciatura. Coexisten en la Facultad de Ciencias Humanas situaciones alternas: carreras en donde se han formalizado el dictado de seminarios de Trabajo Final

de Licenciatura con sus respectivos códigos, otras dónde se han creado espacios de contención semi-formales; pero con variantes: Tesis, Tesinas, Trabajos Finales o Pasantías.

Desde el punto de vista institucional; la preocupación por las autoridades de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ha llevado a plantearse proyectos (incluyendo líneas de trabajo, prioridades institucionales, enmarcadas en los lineamientos de la universidad tanto como en convocatorias de la misma) que abordaran la temática:

A nivel de la Universidad:

Idea Proyecto N°3 del Plan Estratégico Institucional *“Los Trabajos Finales de Grado. ¿Obstáculo para el egreso u oportunidad de aprendizaje y compromiso social? Nudos problemáticos y alternativas de acción”*. Coordinadora: Mgster. Gisela Vélez y Viviana Macchiarola. UNRC.

A nivel de Facultad de Ciencias Humanas:

Proyecto de Mejoramiento Estratégico Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas. Convocatoria PIIMEI 2012/2014. *Línea 8: Seminario de Trabajo Final de Licenciatura*. Res N° 822/2013 Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

A nivel de Departamento de Educación Inicial:

Proyecto de Finalización de Carrera, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas. (2013-2015).

Desde el año 2016 se presenta un proyecto al Departamento de Educación Inicial tendiente al reconocimiento formal del Seminario de orientación y seguimiento de TFL, acorde a su código y que formalmente reconociera una carga horaria semanal de dictado de cuatro horas, en la franja horaria destinada para asignaturas de quinto año de la Licenciatura en Educación Inicial, que fuera obligatorio para los estudiantes y con un régimen de regularidad. La modalidad de presentación contemplaba dos instancias: durante el primer cuatrimestre el cursado por parte de los alumnos y durante el segundo, el seguimiento con los directores. Al mismo tiempo se solicitaba que se tuviera en cuenta la posibilidad de realizar una modalidad de trabajo final tradicional y una de intervención o de investigación aplicada.

De manera paralela con el dictado de la asignatura se crearon grupos cerrados por año utilizando redes sociales (*faceboock*) y se digitalizaron materiales pertinentes a la elaboración de un proyecto de TFL, envío de información en formato PDF (Resolución en vigencia sobre elaboración de TFL), manuales de redacción y establecimiento de una red de contactos (para la elección de director/co-director de TFL).

Las novedades introducidas fueron:

- Propiciar el trabajo conjunto con todos los docentes del área metodológica del Departamento de Educación Inicial, tanto como la incorporación en calidad de colaboradores, ayudantes alumnos, adscriptos o becarios de investigación de aquellos alumnos que están iniciando su TFL, de manera que la realización de los mismos signifique parte de la práctica investigativa

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

novel, siguiendo en todo momento la Reglamentación vigente establecida por la Facultad de Ciencias Humanas.

- La posibilidad de realizar una modalidad de trabajo final tradicional y una de intervención o de investigación aplicada.
- Realizar material didáctico específico con vistas a ser aplicado durante el desarrollo del Seminario.
- Continuar con el trabajo de sistematización de TFL ya evaluados en un banco de datos que conforme el *corpus* de investigación hecha históricamente desde las distintas áreas del Departamento de Educación Inicial como manera de valorizar y tomar conciencia del trabajo investigativo desarrollado durante años. Este objetivo se comenzó a lograr en relación con el TFL de las alumnas: Herrera Juliana Soledad y Mensa Aylén Evelyn (2018) *“Análisis Bibliométrico de Tesis Finales de Licenciatura en Nivel Inicial. Periodo 2001 – 2017”*.

Objetivos del Seminario:

- Informar al alumno sobre la Reglamentación vigente en la Facultad de Ciencias Humanas de elaboración de Trabajo Final de la Licenciatura.
- Asesorar al alumno sobre aspectos vinculados a la presentación del proyecto y del informe de Trabajo Final de la Licenciatura.
- Guiar al alumno sobre la presentación y defensa del Trabajo Final de Licenciatura

Los contenidos del programa del Seminario contemplan los siguientes apartados:

- Presentación y discusión del Reglamento vigente en la Facultad de Ciencias Humanas referente a la elaboración de defensa de Trabajos Finales de Licenciatura.
- Investigación, proceso, diseño y proyecto
- Tipos de trabajos de investigación
- Aspectos formales a ser tenidos en cuenta para la presentación de un Proyecto de Trabajo Final de Licenciatura.
- El Proyecto de Trabajo Final de Licenciatura
- El informe o Trabajo Final de Licenciatura propiamente dicho.
- La presentación y defensa del Trabajo Final de Licenciatura.

En 2017, se presenta un nuevo proyecto en el marco de la segunda convocatoria “Hacia la construcción dialógica de materiales mediados por TIC (Tecnologías de la Información y de la comunicación), para las asignaturas del primer cuatrimestre y anuales”, organizada por el Área de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de la Secretaría Académica”.

El problema o necesidad identificada a la cual se quiere dar respuesta con el desarrollo de la propuesta en general y del material en particular, se centra en las dificultades que manifiestan los estudiantes para asistir a las clases en la franja horaria relativa a quinto año, dado que la mayoría de los mismos proceden de localidades cercanas a la Ciudad de Río Cuarto, y se suma el hecho de disponer menos tiempo dado su ingreso al mercado laboral.

La propuesta consiste en unificar el espacio de encuentro en torno a un blog educativo que permitiría introducir una mayor interacción entre los contenidos y acciones propuestas desde el seminario con los directores del Trabajo Final de Licenciatura.

El objetivo general es el de crear un espacio virtual (Blog educativo) que brinde información y apertura comunicacional entre docentes del Departamento de Educación Inicial y alumnos que deben realizar su TFL. Y los objetivos específicos:

- Creación de un blog educativo para el espacio Seminario de Orientación y Seguimiento de Trabajo Final de Licenciatura.
- Elaboración de nuevos materiales didácticos que favorezcan la comprensión de la realización de su TFL (Videos Tutoriales)
- Articulación con Biblioteca Central de la UNRC, con vistas a desarrollar un banco de datos sobre TFL culminados en Educación Inicial
- La idea central gira en torno a la creación de un blog educativo que se inserte en la página web de la Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Inicial, a la que tengan acceso estudiantes y docentes involucrados en la realización de TFL.
- Desarrollo de videos tutoriales (*CatcherTube*) por parte del equipo del seminario dónde se expliciten acciones tendientes al seguimiento y orientación de los alumnos.
- Incorporación de material bibliográfico en formato PDF (referidos al desarrollo de proyectos y escritura de Trabajos Finales), tanto como de documentación pertinente (reglamentaciones).
- Espacios dónde el alumno pueda consultar resúmenes de TFL ya finalizados (Articulación con Biblioteca Central de la UNRC).
- Espacios dónde el alumno pueda obtener información sobre presentaciones en distintos formatos (*Power Point, Prezy*) con vistas al momento de la defensa de su trabajo.
- En tiempos de pandemia (2020-21), el Seminario de TFL se trabajó con encuentros virtuales semanales durante el segundo cuatrimestre, llevados a cabo mediante el uso de la plataforma de *google meet*.
- A principios del año 2022, desde el Departamento de Educación Inicial y en relación con las reformas curriculares del plan de estudio, se comenzaron a discutir:
 - problemas de redacción en nuestros alumnos: en tal sentido, se analizó a lo largo de la carrera que se escribe en cada asignatura, por ejemplo: informes, monografías, relatos, etc.
 - qué rol cumplen los seminarios de investigación en relación con asignaturas de contenidos específicos y qué diferencias se pueden marcar con asignaturas de índole metodológica, antes del Seminario de TFL.
 - -cómo resolver el problema de la disponibilidad de directores y co-directores de Trabajos Finales de Licenciatura. Se propusieron dos vías:
 - a. implementación de jornadas de intercambio en la que participan alumnos y docentes, y dónde se informa sobre los grupos de investigación en que participan los docentes, con la posibilidad de ser incorporados en temáticas y dirección vinculados a los mismos.

- b. presentación por parte de aquellos alumnos que son becarios de investigación de tres trabajos publicados en congresos como base de desarrollo del Trabajo Final de Licenciatura.

Se pueden identificar algunas dificultades en torno a los alumnos y los docentes que participan en los procesos de TFL:

Problemas por parte de los alumnos:

- Elección de la temática de estudio y escritura.
- Elección del director/co-director
- Conformación de grupo vs. trabajo en solitario
- Funcionamiento del grupo durante la redacción del TFL
- Uso del tiempo en el proceso de redacción

Problemas por parte de los docentes (directores, co-directores y evaluadores de TFL)

- -Conocimiento y puesta en práctica del Reglamento de TFL vigente.
- -Seguimiento de grupos en el tiempo
- -Correcciones de redacción y aspectos metodológicos
- -Consensos entre los miembros del tribunal evaluador en el momento del dictamen.

En relación con el seguimiento de los TFL, un ensayo ha sido el trabajo de Herrera Juliana Soledad y Mensa Aylene Evelyn (2018) *“Análisis Bibliométrico de Tesis Finales de Licenciatura en Nivel Inicial. Periodo 2001 – 2017”*, el cual arroja luz sobre la evolución y cambios temáticos a lo largo del período nombrado.

El trabajo consistió en la realización de un análisis preliminar bibliométrico aplicado a 70 Trabajos Finales de Licenciatura que se hallaban en el reservorio de la Biblioteca Central Juan Filloy de la UNRC. Se identificaron y seleccionaron indicadores que pudieran ser aplicados al estudio: productividad diacrónica, índice de dispersión, indicadores de contenido, índice de temática y marco metodológico adoptado.

En segundo lugar, se procedió a realizar un banco de datos que consta de los siguientes puntos: redacción de resúmenes, identificando temas, palabras claves, director/a, año de defensa y su contenido propiamente dicho.

Caben destacar algunos datos tales como:

- Áreas de estudio con mayor número de TFL: Psicología educativa, Filosofía, Seminario del campo profesional, Epistemología, Política y Legislación en el Nivel Inicial, Tecnología y su didáctica, (las áreas de estudio no han sido explicitadas dentro de los trabajos).
- Número de integrantes por TFL: en mayor proporción se identificaron tres miembros, muy pocos trabajos son desarrollados en solitario.
- Sobre el marco metodológico adoptado en el TFL: en la gran mayoría de los casos, los trabajos son de investigación cualitativa.

- Sobre temáticas, en general se advierte correspondencia con inquietudes que provienen de la actividad laboral que desarrollan las tesis: a principios de los 2000: integración, problemas de lecto-escritura, normas escolares, inclusión, educar la visión, entre otros. A mitad del decenio: creatividad, teorías implícitas, propuestas epistemológicas, concepciones docentes, entre otros. Al final del período se introducen temáticas vinculadas con educación sexual integral, planteos sobre el uso de TIC., multiculturalismo, entre otros.

Puede resultar interesante esta aproximación desde el análisis bibliométrico como una punta para desarrollar seguimientos en el tiempo por departamentos de los TFL. También sabemos que la mayor dificultad para llevarlos a cabo tiene que ver con factores tales como:

- disponer en cada Departamento de los ingresos de proyectos de TFL, de los informes de avances y documentación pertinente al cierre de los mismos.
- solicitar a Registro de Alumnos de la Facultad, los listados de egresados por año por carrera y Departamento.

Discusiones

A lo largo de los años se han propuesto diversas alternativas para propiciar el desarrollo de los TFL a nivel de grado. Todas las opciones han tenido ventajas y desventajas. Se han identificado en tal sentido también problemas con respecto a los aspectos administrativos principalmente en la aplicación de la resolución vigente hasta el momento que regula los TFL, tanto como operativos a nivel departamental (inicio o cierre de trámites vinculados con la presentación de versión final, conformación de tribunales examinadores y criterios de evaluación). Por el lado de los alumnos, la situación se ha vuelto más compleja: en el caso del Departamento de Educación Inicial hay estudiantes que se gradúan como Profesores e interrumpen sus estudios de Licenciatura (para volver años más tarde), lo que conlleva dispersión y falta de training (hay responsabilidades sobre trabajo, familia, transporte y comunicación, conjuntamente con volver a asumir cierto grado de sistematización para el estudio y la escritura). Por otro lado, los alumnos manifiestan una disociación entre opciones de temáticas que puede ofrecer la universidad a través de sus docentes y aquellas que son de interés para resolver problemas concretos en sus lugares de trabajo.

La importancia de los TFL sigue radicando a pesar del paso del tiempo en poder demostrar habilidades y formación situados en los conocimientos adquiridos durante la carrera tanto a nivel teórico como práctico. Para alguno de nuestros alumnos será el único escrito formal que presentarán en toda su vida laboral de carácter estrictamente científico.

Referencias Bibliográficas

- Chavarría Olarte, M.; Villalobos, M. (1997). *Orientaciones para la elaboración y presentación de tesis*. Editorial Trillas. México
- Herrera J. S.; A. E. Mensa (2018) *Análisis Bibliométrico de Tesis Finales de Licenciatura en Nivel Inicial. Periodo 2001 – 2017*. Trabajo Final de Licenciatura. Departamento de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Río Cuarto. Córdoba.
- López Yepes, J. (1996) *La aventura de la investigación científica*. Guía del investigador y del director de investigación. Síntesis. Madrid.

Rezónico, R. (1999) *Informes científicos, académicos y profesionales*. Orientaciones para su diseño, ejecución, presentación y defensa. Ediciones Eudecor. Córdoba

Documentos Consultados:

1998-Resolución de Trabajos Finales de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. (Res. N° 310/98. C. D)

2001-Resolución de la Licenciatura Especial en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. (Res. N°081/01 del C.S.)

2001- Resolución de Licenciatura Especial en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. (200/01 del C.D.)

2007-Resolución de Consejo Facultad de Ciencias Humanas 380/2007. UNRC.

2005/2007-Espacio Institucional para la Orientación de Alumnos que están Elaborando el Trabajo Final de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

2013/2014-Proyecto de Mejoramiento Estratégico Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas. Convocatoria PIIMEI 2012/2014.Línea 8: Seminario de Trabajo Final de Licenciatura. Res N° 822/2013 Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

2007-2008-Idea Proyecto N°3 del Plan Estratégico Institucional “Los Trabajos Finales de Grado. ¿Obstáculo para el egreso u oportunidad de aprendizaje y compromiso social? Nudos problemáticos y alternativas de acción”. Coordinadora: Mgster. Gisela Vélez y Viviana Macchiarella. UNRC.

Plan de carrera Licenciatura en el nivel inicial. https://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/hum_lic_educacion_inicial.php

Tesis de grado en educación inicial. Biblioteca Central de la UNRC. <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/consulta/consultadoc.php>

RAE (1) Documento consultado el 30 de noviembre de 2017. <http://dle.rae.es/?id=ZeE19CB>

RAE (2) Documento consultado el 30 de noviembre de 2017. <http://dle.rae.es/?id=ZeBw2w2>

RAE (3) Documento consultado el 30 de noviembre de 2017. <http://dle.rae.es/?id=S2oMzkq>

La articulación entre la formación docente y disciplinar a partir de una investigación diagnóstica

Aluminé S. Fessia¹, Carolina I. Roldán² y Graciela R. Lecumberry³

Resumen

A la enseñanza universitaria de la Microbiología se la suele asociar a un enfoque técnico con pocas, o casi nulas, instancias de renovación de las modalidades que asumen. Seguramente, el surgimiento de esta ciencia asociada a conocimientos básicos y aplicados de la Biología, al estudio de los seres vivos que se encuentran por debajo del poder resolutivo del ojo humano, delimitará procedimientos sobre la génesis del conocimiento aplicándolos a las prácticas educativas sin cuestionamientos.

Esto plantea, a los docentes, la necesidad de la construcción de escenarios didácticos que promuevan la reflexión sobre el conocimiento microbiológico y los conocimientos construidos por los estudiantes, con la intención de generar una aproximación a comprender y construir otra forma hacia mejores y más profundos aprendizajes. En este sentido, se presenta en este escrito, como resultado

1 Microbióloga y Doctora en Ciencias Biológicas; Estudiante de la Especialización en Docencia en Educación Superior; Becaria post-doctoral de CONICET; Universidad Nacional de Río Cuarto; afessia@exa.unrc.edu.ar

2 Lic. en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación. Asesora Pedagógica de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Integrante del área de Coordinación de Vinculación de la Secretaría Académica Central. Universidad Nacional de Río Cuarto; croldan@ayv.unrc.edu.ar

3 Profesora en Física y Química. Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Educación y Universidad. Profesora adjunta en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; glecumberry@exa.unrc.edu.ar

de un proceso de formación docente, un proyecto de investigación enmarcado en el trabajo final de la Especialización en Docencia en Educación Superior. El mismo consiste en una evaluación diagnóstica, orientada por las siguientes preguntas de conocimiento: ¿Cómo se expresa la articulación del contenido disciplinar con la futura práctica profesional? ¿Cómo se articulan las distintas actividades de enseñanza (teóricas, teóricas-prácticas y trabajos prácticos) con la futura práctica profesional de la Medicina Veterinaria? Problematizar la práctica de enseñanza de la Microbiología en la formación de Medicina Veterinaria, busca generar conocimiento del objeto-problema con la finalidad de construir aportes para pensar esta articulación entre la mirada epistemológica de la Microbiología y el perfil profesional del Médico Veterinario.

Palabras clave: Articulación - Formación docente - Conocimiento disciplinar - Investigación diagnóstica.

Abstract

The teaching of Microbiology is usually associated with a technical approach with little, or almost null, instances of renewal of the modalities that they assume. The emergence of this science related to basic and applied knowledge of Biology to the study of living beings, which below the resolving power of the human eye, will define procedures on the genesis of knowledge to apply them to educational practices without questioning. These raises, for teachers, the need to build didactic scenarios that promote reflection on microbiological knowledge, and the constructed knowledge by students, with the intention of generating an approach to understanding and constructing another way towards better and deeper learning. In this sense, it is presented in this work as a result of a teacher training process, a research project framed in the final work of the Specialization in Teaching in Higher Education. It consists of a diagnostic evaluation guided by the following knowledge questions: How is the articulation of the disciplinary content expressed with future professional practice? How are the different teaching activities (theoretical, theoretical-practical, and practical work) articulated with the future professional practice of Veterinary Medicine? To problematize the teaching practice of Microbiology in the training of Veterinary Medicine seeks to generate knowledge of the object-problem in order to build contributions to think about this articulation between the epistemological view of Microbiology and the professional profile of the veterinary doctor.

Keys words: Articulation - Teacher training - Disciplinary knowledge - Diagnostic research.

Contextualización

La palabra Microbiología deriva del griego «μικρος» mikros, *pequeño*, «βιος» bios, *vida* y «-λογία» -logía, tratado, estudio, ciencia. De acuerdo a su etimología se la define como una disciplina que estudia a los seres vivos, los cuales se encuentran por debajo del poder resolutivo del ojo humano. El libro de referencia para la enseñanza universitaria de la Microbiología: *Biología de los Microorganismos*, la define como una ciencia que estudia la diversidad y evolución de los microorganismos, el modo en que surgieron los diferentes tipos y el por qué (Madigan, Martinko, Dunlap y Clark, 2009).

La Microbiología se considera como una ciencia básica cuya principal área de conocimiento es la comprensión de procesos vitales y la aplicación de ese conocimiento para la humanidad (Madigan y otros, 2009). Además, como ciencia aplicada, la Microbiología busca resolver problemas prácticos

generados por microorganismos que contribuyen a tratar problemas prácticos como así también emplear a estos en diferentes campos debido a sus múltiples aplicaciones en la agricultura, la medicina, el medio ambiente, la industria, en veterinaria, como así también en aspectos biotecnológicos, entre otros (Madigan y otros, 2009; Diaz Perez, Castro Gil y Badillo Viloría, 2017).

La Microbiología se encuentra relacionada con diversas disciplinas y estudia el modo de vida, aspectos benéficos y patógenos de bacterias, virus, parásitos y hongos, tal como se indicó previamente. El conocimiento de la Microbiología, como ya se mencionó, configura a las Ciencias Naturales y es del tipo científico proposicional y explicativo. Se caracteriza por contar con un método para justificar los resultados que obtiene y originar teorías científicas con carácter sistemático. Siendo explicativo al basarse en una ley o un conjunto de leyes para explicar cómo se origina un hecho o fenómeno (Echeverry y Nesci, 2006).

Por lo antes expuesto, generalmente, su enseñanza se enfrenta a dificultades tales como explicar fenómenos biológicos en organismos que son invisibles a los ojos de los estudiantes. A ello, se suma una gran cantidad de conceptos asociados a la complejidad del discurso disciplinar, el cual requiere que los estudiantes comprendan conceptualizaciones y términos disciplinares que les permitan explicar y/o desarrollar las diferentes unidades teóricas del programa (Durango Zapata, 2012). Las teorías fundamentales cambian relativamente poco, pero la masa de datos es inmensa. No se trata de decidir entre la información teórica de moda y las recetas prácticas, sino adoptar los avances de la ciencia que permitan la comprensión del desarrollo de los conocimientos (Echeverry y Nesci, 2006). Preguntar qué es una buena enseñanza es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia merecedor de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, citado en Litwin, 1996).

La particularidad de ciencia aplicada de la Microbiología, se refleja en asumir su enseñanza, con una fuerte influencia de un enfoque técnico, con poca, o casi nula, instancias a la renovación didáctica centrada en jerarquizar la dimensión epistemológica de conocimiento. Esto plantea, a los docentes, la necesidad de la construcción de escenarios didácticos que promuevan la reflexión sobre el conocimiento microbiológico, con la intención de generar una aproximación a comprender y construir otra forma hacia mejores y más profundos aprendizajes. Esta necesidad y su problematización llevan a generar un análisis de las propias prácticas docentes acerca del decir, pensar y hacer, para alcanzar la construcción de un saber y un saber hacer en las prácticas docentes. Es aquí donde la formación docente y la necesidad de aprender a enseñar, conduce a nuevas miradas no sólo del contenido científico a enseñar sino que puntualmente permitirá reestructurar la práctica hacia modelos contextualistas, moderadamente realistas y racionalistas (Aduriz Bravo, 2010).

Con la idea de que al socializar el saber en el aula, el docente debe presentar una actitud epistémica, de hacerse preguntas, más que buscar respuestas o transmitir nociones de carácter cerradas y no cuestionadas, es que se resalta la importancia de una mirada epistemológica de la disciplina. De esta manera es posible interpelar los objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento, provocando una nueva praxis informada y crítica que sustenta las intervenciones didácticas. Sin dudas, las modalidades pedagógicas utilizadas en la enseñanza de las ciencias deben permitir alcanzar el objetivo con el cual fue propuesto y fundamentado para un dado perfil profesional al ser incorporadas a su currículo.

Lucarelli (2004) ha indicado que el docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar. Sin embargo, esta formación no necesariamente se encuentra acompañada por conocimientos sobre la práctica de la enseñanza, generando una tensión entre los saberes pedagógicos y los contenidos de la propia formación disciplinar.

Steiman (2020) define como práctica de enseñanza al trabajo docente en la práctica pedagógica que supone una intervención en el mundo personal de los estudiantes, donde se propone una *actividad* que les facilite la apropiación de un contenido curricular. Los autores como Lucarelli (2001) y Steiman (2020) han exteriorizado que las prácticas de enseñanza en la Educación Superior tienen sus características distintivas para un contexto, donde se prepara a estudiantes para el desempeño de una profesión, por lo cual las relaciones entre teoría y práctica son de gran relevancia.

Una de las grandes problemáticas en el Educación Superior, continúa siendo, el *divorcio entre la teoría y la práctica*, recuperando palabras de Steiman (2020) a partir de diálogos con los protagonistas de este escenario, se pueden mencionar los siguientes indicadores: quiebre entre las demandas de la profesión y la formación profesional durante la carrera, presencia de una distancia entre los contenidos del currículo y los problemas profesionales de la práctica, ausencia de experiencias orientadas a cuestiones de la práctica, desajuste de contenidos, diferentes situaciones de aprendizajes, tiempos de clases y el tipo de actividad entre clases teóricas y de trabajos prácticos.

En coincidencia con Escoba (2014), entendemos que, para abordar esta problemática, es necesario consensuar qué entendemos por *la práctica*, desde diversas perspectivas: como la oportunidad para desarrollar en instancias formativas las destrezas y las competencias que supone el ejercicio profesional, como un ámbito de trabajo privilegiado tanto para el acceso como para el afianzamiento del conocimiento, como la combinación de ambas situaciones. Lucarelli (2004) indica que la articulación teoría-práctica presenta dos formas: como proceso general y genuino de aprendizaje, y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específica y relativa a la práctica profesional. La autora propone a esta articulación como un eje en la construcción de una didáctica que sea superadora de una visión instrumentalista del enseñar y el aprender, para alcanzar una vinculación de cada acción en el aula con propósitos y fundamentos. La articulación entre momentos teóricos y momentos prácticos en la construcción del conocimiento y en la enseñanza se presenta como lo opuesto a la fragmentación y al aislamiento de los componentes de un todo.

En este sentido, se presenta en este escrito, como resultado de un proceso de formación docente, un proyecto de investigación enmarcado en el trabajo final de la Especialización en Docencia en Educación Superior. El mismo consiste en una evaluación diagnóstica, orientada por las siguientes preguntas de conocimiento: ¿Cómo se expresa la articulación del contenido disciplinar con la futura práctica profesional? ¿Cómo se articulan las distintas actividades de enseñanza (teóricas, teóricas-prácticas y trabajos prácticos) con la futura práctica profesional de la Medicina Veterinaria?

La evaluación diagnóstica como escenario para re-significar la enseñanza de la Microbiología

La asignatura Microbiología, identificada con el código 3070 en el plan de estudio, pertenece al ciclo básico de la carrera de grado de Medicina Veterinaria dictada por la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Ésta es cuatrimestral y es dictada en el segundo año de la carrera, específicamente en el segundo cuatrimestre. Los docentes de la asignatura pertenecen al Departamento de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN), y al Área de Microscopía Electrónica perteneciente a la FAV. El equipo docente está conformado por profesores adjuntos, jefes de trabajos prácticos, ayudantes de primera, becarios doctorales y pos-doctorales como colaboradores de trabajos prácticos y ayudantes de segunda, todos ellos con distintas dedicaciones: simple, semiexclusivo y exclusivo. La ubicación del código en el plan de estudio de la carrera, nos indica que es

una asignatura básica asociada a diferentes asignaturas. De acuerdo al régimen de correlatividades, se evidencia una clara rigidez entre las asignaturas entre año y año, donde algunas de ellas pueden ser orden administrativo y otras debido a una secuencia en los contenidos.

Problematizar la práctica de enseñanza de la Microbiología en la formación de Medicina Veterinaria, busca generar conocimiento del objeto-problema con la finalidad de construir aportes para pensar esta articulación entre la mirada epistemológica de la Microbiología y el perfil profesional del Médico Veterinario. El plantear cómo se enseñan los contenidos disciplinares, permitirá otorgarle un nuevo sentido al para qué y por qué enseñar y por ende conducir al desarrollo de nuevas metodologías y abordajes. Al abordar el interrogante desde la incorporación significativa del saber se necesita de prácticas que

[...] permita resituar el papel de la creatividad y la imaginación como componentes de todo diseño experimental; que revierta el carácter demostrativo de la experimentación; que deje espacio al estudiante en la tarea de diseño de experiencias y la reflexión respecto del por qué y para qué de cada actividad y que promueva en los estudiantes el cambio conceptual, el razonamiento práctico y argumental y la comprensión de la condición problemática, histórica y cultural de la actividad científica (Rivarosa y Astudillo, 2013, p 45-46).

El objeto de estudio, la articulación del contenido disciplinar de la Microbiología a estudiantes de Medicina Veterinaria con la futura práctica profesional en la práctica de enseñanza, se construyó a partir de los siguientes descriptores: bajo rendimiento académico de los estudiantes, bajo desempeño de los estudiantes en los exámenes finales, importante número de estudiantes recursantes, bajo porcentaje de asistencia a las clases teóricas, fragmentación de los contenidos, escasa permeabilidad entre contenidos conceptuales y el resto de actividades que hacen a la disciplina, desmotivación en el equipo docente y en los estudiantes, exceso de información disciplinar y poca conexión con el perfil del futuro egresado, entre otros. Las preguntas de conocimiento ¿Cómo se expresa la articulación del contenido disciplinar con la futura práctica profesional? ¿Cómo se articulan las distintas actividades de enseñanza (teóricas, teóricas-prácticas y trabajos prácticos) con la futura práctica profesional de la Medicina Veterinaria?, dieron lugar al objetivo de esta investigación: identificar las modalidades en que se manifiesta la articulación del contenido disciplinar con la futura práctica profesional en el contexto áulico, de forma tal que se puedan generar prácticas de enseñanza dirigidas a una formación más integral.

Esta propuesta de investigación diagnóstica tiene la intención de indagar de manera intencional y sistemática con el fin de recolectar información y dar lugar a una construcción de conocimiento organizado para comprender lo que ocurre en la práctica de enseñanza de la Microbiología para futuros Médicos Veterinarios y poder proponer lineamientos de intervención didáctica con el fin de alcanzar una enseñanza contextualizada. Continuando el camino hacia el cómo investigar, fue necesario tomar decisiones acerca del tipo de diseño requerido para poder responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, como así también decidir acerca del instrumento de recolección y la forma más apropiada de análisis de la información empírica. La lógica de investigación de este trabajo es cualitativa, ya que se realiza foco en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas, con el fin de profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad (Calvo, 2015).

En este estudio, se consideró necesario indagar cómo se piensan las futuras prácticas profesionales del Médico Veterinario en relación con los saberes microbiológicos. Por ello, en una primera instancia de trabajo con documentos se realizó una lectura y análisis del plan de estudio de la carrera Medicina Veterinaria, con el fin de conocer en mayor profundidad el perfil del egresado y el alcance del título. De aquí, se llega a la resolución N°1186 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, donde se enumeran los alcances del título de Médico Veterinario expedido por la UNRC. En total se enumeran 26 acciones, de las cuales 5 de ellas se podrían encontrar asociadas con la asignatura aquí en estudio.

La selección de los alcances del título se realizó de acuerdo al recorrido en la asignatura como así también a partir de una lectura en conjunto del programa brindado por el equipo docente, con la intención de realizar una triangulación. En los documentos correspondientes al plan de estudio, no se halló una fundamentación o contenidos mínimos de la asignatura, como hubiéramos esperado, para poder incluirlo como criterio de selección. Cabe aclarar, que con el transcurso de los años se han realizado modificaciones, versiones del plan de estudio con la intención de adecuarlo a las necesidades de docentes y estudiantes, como así también para responder a necesidades del medio y adecuarlo a la resolución N°1034/05 del Ministerio de Educación y la Resolución N° 01/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria.

Se entiende como alcance a las actividades profesionales que el futuro profesional estará habilitado a realizar de acuerdo a su formación de calidad en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. Las actividades de desempeño profesional seleccionadas comparten en común el diagnóstico, la prevención y el tratamiento de las enfermedades de los animales como actividades comunes las cuales el graduado desempeñará en su campo profesional a partir de realizar e interpretar análisis, formulación de preparados o en asesoramientos de establecimientos en lo antes mencionado. Luego, se reconoce aquel relacionado al control higiénico-sanitarios, debido a que el futuro profesional podría desempeñarse en un área de bromatología.

Por otro lado, se entiende como perfil del título al conjunto de conocimientos y capacidades que el título acredita, es decir, el saber, el saber hacer y el pensar sobre ambos procesos. Incluye al conocimiento del fundamento teórico y metodológico del accionar profesional, las capacidades y habilidades necesarias para concretar aquellas actividades que le incumben al título. De un total de 13 capacidades y habilidades profesionales, se seleccionaron dos. La selección de las mismas se fundamenta en su relación con el hacer en el ámbito profesional y a la fundamentación de la asignatura brindada.

Luego de este primer análisis del texto ordenado del Plan de Estudio, considerando el perfil y alcance del título, podemos interpretar que la asignatura debería brindarle al estudiante métodos, técnicas e instrumentos que le permitan al futuro graduado realizar e interpretar análisis bacteriológicos, parasitológicos, biológicos, físico-químicos y técnicas de laboratorio con el fin de diagnosticar, prevenir y tratar enfermedades de los animales como así también para realizar el control higiénico-sanitario de alimentos o productos. Además, de brindarle el conocimiento para aplicar estrategias de prevención, control y erradicación de enfermedades de animales y de aquellas transmitidas y/o compartidas con el hombre.

Queda aún pendiente de esta primera aproximación de análisis, el diálogo con Médicos Veterinarios y docentes integrantes de la comisión curricular permanente de la carrera para identificar sus representaciones sobre la relación que establecen ellos como profesionales del campo entre los conocimientos disciplinares y el perfil definido en el plan de estudios. Este relevamiento permitirá acercarnos a una visión del *ser y saber hacer* profesional desde la voz de los protagonistas y construir una dimensión sobre este aspecto para el análisis de los datos que se obtendrán.

En una segunda instancia del análisis documental se propuso evaluar diferentes materiales como a) guías de trabajos teóricos - prácticos y todo aquel material producidos por el equipo docente; b) consignas de instancias evaluativas tanto parciales como finales; c) programa de la asignatura, con el fin de identificar las modalidades en que se manifiesta la articulación entre el campo disciplinar y la futura práctica profesional en los diferentes documentos brindados por el equipo docente en la práctica de enseñanza.

La primera decisión tomada en esta etapa fue elegir el programa a analizar, cuál iba a ser el recorte y porqué. Por ello, el recorte de la selección de este material documental se ejecutó considerando el periodo comprendido entre 2019 y 2021, debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. El programa del año 2022, no fue seleccionado, porque al momento de este análisis aún la asignatura no se ha dictado.

Cada programa cuenta con las siguientes secciones: docentes responsables, características del curso, fundamentación, objetivos, contenidos y bibliografía, actividades y cronograma, requisitos para obtener la regularidad y promoción ó régimen de aprobación. Como se indicó previamente, el equipo de trabajo está conformado por docentes del departamento de Microbiología e Inmunología de la FCEFQyN, y docentes del Área de Microscopía Electrónica de la FAV. Esta conformación de equipo puede explicarse de acuerdo a que la asignatura se encuentra conformada por unidades de contenidos relacionados a Microbiología principalmente bacteriana y por contenidos correspondiente al área de Parasitología. Esta conformación sugiere un equipo docente diverso con diferente lugar de trabajo, lo que puede conducir a diferentes enfoques de trabajo entre las unidades I-IV y V.

Como se mencionó anteriormente, el código pertenece al plan de estudios de 1998, con una carga horaria semanal de 9 h y total de 120 h, comprendidas en 14 semanas. A lo largo de una semana, los estudiantes deben cursar 5 h de clases teóricas, 4 h de seminarios y 4 h de trabajos prácticos de laboratorios. De acuerdo a lo observado en los cronogramas de los años 2020 y 2021, sólo se realizó el dictado de clases teóricas y seminarios mediante instancias sincrónicas y asincrónicas. En uno de ellos, se aclara que las clases teóricas fueron compartidas en el aula virtual de EVELIA a partir de un video grabado con audio y luego la presencia de encuentro sincrónico mediante Google Meet para resolver dudas y realizar los cuestionarios integradores. Las actividades de trabajo prácticas fueron reemplazadas por enlaces de videos de YouTube. Lamentablemente, esta situación podría provocar una distancia en la articulación entre el contenido disciplinar y las actividades luego a desempeñar en el campo profesional.

Dentro del programa de la asignatura se encontró la fundamentación de la misma, la cual indica que se busca contribuir al perfil del egresado, en términos generales, ya que el estudiante al finalizar la carrera debe reunir conocimientos de los métodos, técnicas e instrumentos destinados al diagnóstico, prevención y tratamiento de las enfermedades de los animales, como así también debe mostrar capacidad para aplicar estrategias para la prevención, control y erradicación de las enfermedades en animales considerando aquellas de riesgo profesional que se transmiten al hombre, como también controlar e inspeccionar el estado sanitario de los alimentos de origen animal. La lectura de la misma se corresponde a las dos primeras actividades de desempeño profesional que se mencionan en los alcances del título e indica una gran similitud en el texto. Esta fundamentación se observó en todos los programas analizados, sin evidenciar cambios a lo largo de los tres años.

De acuerdo a los tres programas, el objetivo general es “proveer una visión general del mundo microbiano y parasitario, considerando aquellos agentes etiológicos de significación en la clínica veterinaria, como también microorganismos de interés sanitario y microorganismos no patógenos de aplicación en la industria alimenticia”. Aquí se puede interpretar como la asignatura busca trabajar con grupos microbianos que presentan una significancia clínica y sanitaria, como así también

con microorganismos no patógenos con implicancia en la industria alimenticia, lo cual son algunas de las actividades que el graduado desempeña en el campo profesional. De la lectura del objetivo general, se puede apreciar como la asignatura comprende *dos partes* microbiana y parasitaria. De la lectura entre la fundamentación y los objetivos, es posible percibir acciones diferentes: en la primera parte se puede ver reflejado el campo profesional a partir las palabras claves: diagnóstico, prevención y tratamiento de enfermedades de animales y estado sanitario, sin embargo en el objetivo general se hace referencia a una visión general del mundo microbiano y parasitario. Si bien al ser una asignatura básica, los contenidos luego serán profundizados en asignaturas siguientes, permitiendo alcanzar un conocimiento que sea aplicado más específicamente al campo profesional. De aquí surgen las preguntas: ¿Qué se entiende por visión general? ¿Cuál es el puente que permite conectar el diagnóstico, la prevención y el tratamiento con los objetivos específicos? ¿Cuál es la relación o aplicación en el campo profesional?

Los contenidos se presentan en cinco unidades temáticas, las cuales se encuentran organizadas en temas (I-XVIII). La unidad I contiene siete temas correspondientes a conceptos generales de Microbiología como conceptos asociados a interacciones microorganismo-hospedador, genética microbiana y taxonomía. A partir de la unidad II, cada una realiza foco en bacterias, hongos, virus y parásitos de interés veterinario, respectivamente. Las unidades II, III y IV contienen dos grandes temas, los cuales comprenden conceptos generales y grupos de microorganismos de interés veterinario. Por último, la unidad V contiene cuatro temas asociados a parasitología; desde conceptos básicos de parasitología hasta diferentes ejemplos de parásitos asociados a la Medicina Veterinaria. Esto indica que el contenido disciplinar de la asignatura es bastante amplio para ser desarrollado en un único cuatrimestre, lo que puede generar interrupciones en la transición entre las primeras cuatro unidades y la unidad cinco.

La metodología es similar en los tres años, detallando la cantidad de días y horas semanales de cada actividad, sin dar una explicación general acerca de las decisiones o la forma de enseñanza de la asignatura. Se indica que la clase teórica consiste en una presentación expositiva empleando como recurso una presentación de power point y algunas preguntas motivadoras para trabajar en grupos de no más de 3. Cabe aclarar, que se indica que algunos temas serán abordados desde la modalidad AULA-Taller con la intención que diferentes invitados compartan su experiencia profesional. De aquí surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los temas seleccionados para la modalidad AULA-Taller? ¿Con qué criterio se seleccionan estos temas? ¿Cómo se organiza esta modalidad? ¿Cómo es la selección del profesional invitado, éste cambia de año a año? ¿Cómo perciben esta modalidad los estudiantes y los docentes?. Las clases de laboratorio consisten en un trabajo grupal donde el equipo docente espera que los estudiantes analicen los resultados de su trabajo y los de sus compañeros de comisión, con el objetivo de evaluar los aciertos y errores operativos en el aprendizaje de las técnicas microbiológicas. Esto podría indicar, en coincidencia con uno de los objetivos específicos, que el estudiante sólo debe *saber hacer* una técnica para luego reproducirla. Si fuera así ¿Cómo se fundamenta el recorte procedimental de la realización de algunas técnicas microbiológicas? ¿Cómo el estudiante articula estas técnicas con su futuro campo profesional?

Luego, se enumeran 7 laboratorios, donde el título de los dictados en el marco de las Unidades I-IV hace referencia a una técnica o procedimiento por ejemplo *medios de cultivo y técnicas de siembra o marcha bacteriológica*, mientras que los tres correspondiente a la Unidad V-parasitología se encuentran contextualizados a partir del procesamiento de muestras de pequeños o grandes animales, tal como se menciona en su indicación. Esto denota una diferencia de enfoque en los trabajos prácticos de acuerdo a los docentes responsables de dichos temas. Esta situación se observa nuevamente cuando se mencionan los 6 trabajos teóricos-prácticos. Los correspondientes al área de parasitología hacen un foco en la toma y envío de muestras, como en su procesamiento.

Por último, los seminarios son espacios donde se realiza el planteo de situaciones problemáticas que deben analizar en forma grupal y luego discutir con el docente. Nuevamente de aquí surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo es la selección de estas situaciones problemáticas? ¿Son reales o ficticias? ¿Cuál es la finalidad de emplear una situación problemática? ¿Cómo se realiza el debate de cada una?

Reflexiones finales

Reflexionar sobre el conocimiento que se enseña, como principal motor para la enseñanza, sería el principal aporte epistemológico que aplicaría a la disciplina. Gil Pérez (1991), expone en su escrito: ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? y que es necesario que el docente tenga una visión dinámica y reflexiva acerca de lo que está enseñando, además de contar con un buen conocimiento de su asignatura, de modo tal que pueda afrontar los retos que se presenten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este *buen conocimiento* se puede nombrar diferentes puntos tales como el conocer la historia de las ciencias, lo que lleva a conocer los problemas que originaron la construcción de los conocimientos científicos. Además de conocer la forma en que los científicos abordan los problemas, cuáles son las características en su actividad; conocer cuáles son las interacciones entre la ciencia, tecnología y sociedad de su campo disciplinar, como así también saber cuáles son los contenidos adecuados para darle una visión al estudiante, que le permita luego desarrollar sus prácticas profesionales a partir de conocimientos significativos alcanzados durante su formación de grado.

El análisis que se presenta en este escrito se desencadenó como resultado de un proceso de formación docente en articulación con la búsqueda de construir escenarios didácticos que promuevan la reflexión sobre el conocimiento microbiológico y los conocimientos construidos por los estudiantes con significado según el perfil profesional. Sin lugar a dudas, la inmersión en el análisis que se detalló permitió reflexionar sobre el conocimiento que se enseña, sobre la finalidad de la enseñanza de la Microbiología en la formación de futuros Médicos Veterinarios, entre otros aspectos. Además de potenciar la importancia de los espacios de formación para una docente novel con un breve recorrido en docencia, que promueven la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza y generen puentes que permitan articular la formación disciplinar con la pedagógica-didáctica con el fin de construir conocimientos críticos en los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Adúriz-Bravo, A. (2010). «Hacia una didáctica de las ciencias experimentales basada en modelos» en II Congr s Internacional de Did ctiques. Universidad de Girona, Universidad de Granada y Universidad de Genève. Girona, España.
- Diaz Perez, A.; Castro Gil, P. y Badillo Vilorio, M. A. (2017). «Reflexión ontológica y epistemológica de la Microbiología» en Escenarios Humanos. 1(2), 1-12. Recuperado en <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/eschum>
- Calvo, G. (2015). *La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras* (Tesis de doctorado). UBA, Buenos Aires, Argentina.

- Durango Zapata, M. L. (2012). «La microbiología en la escuela: una experiencia didáctica aplicada a séptimo grado de educación básica». Facultad de Ciencias. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Escoba, R.P.; Delgado, C. M. y González, A. J. (2014). «Recursos didácticos para la enseñanza de la microbiología. Una propuesta para la formación docente» en *Praxis*, 10 (1), 78-90.
- Etcheverry, M. G. y Nesci, A. V. (2006). «Impacto de la perspectiva histórica en la enseñanza de la microbiología» *Revista Iberoamericana de educación*, 38 (7), 1-11.
- Litwin, E. (1996). «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda» en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M y Barco, S (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, Argentina: OPFYL, UBA.
- Lucarelli, E. (2004). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular*. Tesis doctoral. Buenos Aires: UBA, FFyL.
- Madigan, M. T.; Martinko, J. M.; Dunlap, P. V y Clark, D. P. (2009). *Brock, Biología de los Microorganismos*. Pearson Educación, ISBN: 978-84-7829-097-0. 12 edición.
- Rivarosa, A. S. y Astudillo, C. S. (2013). «Las prácticas científicas y la cultura: una reflexión necesaria para un educador de ciencias» en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 8 (23), 45-66.
- Steiman, J. (2020). *Las prácticas de enseñanza—en análisis desde una Didáctica reflexiva—* Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.

Estrategias curriculares innovadoras de Lectura y Escritura en Anatomía Veterinaria para la formación del futuro Médico Veterinario

Rita Cecilia Fioretti¹, Rosana Moine², Soledad Gigena³, Horacio Mouguelar⁴ y Matías Varela⁵

Resumen

Dentro de las problemáticas actuales del currículo universitario se encuentra el desafío de desarrollar competencias de lectura y escritura orientadas a mejorar el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes, cuestión que también hace eco en nuestra facultad. Los objetivos de esta innovación consistieron en desarrollar estrategias de lectura y escritura para abordar textos descriptivos mediante el modelo pedagógico de deconstrucción, construcción y edición de textos, en estudiantes ingresantes de la carrera Medicina Veterinaria. Se utilizaron textos modelo (informes

1 Médica Veterinaria, Profesora Adjunta Exclusiva en las asignaturas Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II, FAV, UNRC.

2 Médica Veterinaria, Profesora Titular Exclusiva en las asignaturas Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II, FAV, UNRC.

3 Médica Veterinaria, Jefe de Trabajos Prácticos Exclusiva en las asignaturas Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II, FAV, UNRC.

4 Médico Veterinario, Profesor Adjunto Exclusivo en las asignaturas Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II, FAV, UNRC.

5 Médico Veterinario, Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo en las asignaturas Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II, FAV, UNRC

descriptivos), para que el estudiante, con la compañía del docente, logre sistematizar la información y apropiarse de conocimientos. Se realizaron talleres durante el cursado de Anatomía Veterinaria, donde docentes de dicha asignatura, alumnos ayudantes de segunda y tutores proporcionaron un material educativo con la presentación del tema “lectura y escritura en el nivel universitario”, para favorecer procesos reflexivos. En talleres avanzados de la cursada de primer año se trabajó la edición del texto. Los resultados muestran que el 63% de los alumnos presentaron textos con coherencia, lógica interna y redacción ordenada. El desarrollo de estas competencias implicó cierta ruptura de prácticas docentes ya conocidas, con el propósito de lograr un nuevo rumbo: el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura y de los contenidos a partir del lenguaje. Seguiremos propiciando un currículo más flexible que integre e incorpore estas problemáticas y permita formar estudiantes y docentes con sentido crítico de la realidad que nos atraviesa.

Palabras clave: Estrategias – Lectura – Escritura - Anatomía.

Abstract

Within the current problems of the university curriculum, there is the challenge of developing reading and writing skills aimed at improving academic performance and the permanence of students in our school. The objectives of this innovation were to develop reading and writing strategies for the genre description using pedagogical model of deconstruction, construction and editing of text at the incoming students of Veterinary Medicine career. Workshops in Veterinary Anatomy were the teachers, assistant students and tutors provided educational material with the presentation of the topic “reading and writing at the university level”, to promote reflective processes. In advanced workshops of the first year, the edition of the text was worked on. The reading comprehension of the students and the organization and structure of their writings were evaluated. The results shows that 63% of the students presented texts with coherence, internal logic an orderly writing. The development of these competences implied a certain rupture of already known teaching practices, with the purpose of achieving a new course: learning writing from reading and content from language. We will continue promoting a more flexible curriculum that integrates and incorporates these problems and allows students and teachers to be trained with a critical sense of the reality that we are going through.

Keywords: Strategies – Reading – Writing - Anatomy.

Introducción

Las estrategias curriculares innovadoras de lectura y escritura desarrolladas en este trabajo se enmarcan en el módulo de Ciencias Morfológicas del Ingreso y en las asignaturas Anatomía Veterinaria I (Cód. 3057), del primer cuatrimestre y Anatomía Veterinaria II (Cód. 3061) del segundo cuatrimestre de primer año de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A su vez tiene proyección con la asignatura Fisiología Animal (Cód.3067), de segundo año y de carácter anual. Los docentes que dictan Anatomía Veterinaria I y Anatomía Veterinaria II pertenecen al Departamento de Anatomía Animal de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. La cantidad de alumnos aspirantes para cursar primer año oscila en 480.

La situación problemática que justificó este proceso de alfabetización académica se manifiesta en las citadas asignaturas, donde se han detectado inconvenientes en la adquisición del lenguaje técnico anatómico y en la elaboración e interpretación de textos disciplinares. Se presenta, en general, una escasa autonomía en la producción de textos escritos descriptivos y muchas veces ausencia de coherencia en las redacciones solicitadas. En nuestra experiencia, en el marco de la asignatura que dictamos, advertimos que un alto porcentaje de alumnos tienen dificultades para interrelacionar la nomenclatura anatómica con otros temas y otras asignaturas. Por otra parte, los estudiantes muestran poca motivación para la lectura y escritura descriptiva al abordar los ejes temáticos y no logran visualizar su importancia. Estamos convencidos que nuestra tarea docente no sólo debe abordar, diseñar e incorporar estrategias de lectura y escritura que logren vincularse con la construcción de conocimientos significativos en nuestros estudiantes sino además favorecer procesos reflexivos. Por lo tanto, los ejes temáticos abordados fueron el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura y de los contenidos a partir del lenguaje; la meta-cognición y el pensamiento crítico en la formación de grado.

Nos ha preocupado hacia el interior de las asignaturas Anatomía Veterinaria I y II, la alfabetización académica, entendiéndola como alternativas para ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias (Padilla, 2012). Se trata de enseñar y aprender a leer y escribir en el campo disciplinar, haciendo visibles los procesos implicados en dichas tareas, de manera personal y grupal y en dónde profesores y estudiantes revisan críticamente sus estrategias en busca de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Moyano (2010), Moyano (2019) y Moyano y Blanco, (2021) han señalado que el aprendizaje de la lectura y la escritura contribuyen con el desarrollo del conocimiento disciplinar, ya que favorece los procesos de construcción del aprendizaje. Aunque la escritura en el nivel de la educación superior parecería ser la continuación de un proceso de desarrollo que se inicia en el nivel inicial y medio, la universidad debe propiciar ese desarrollo. Se debe tener presente que las posibilidades de estudiar a partir de apuntes o resúmenes elaborados por docentes u otros estudiantes limita el aprendizaje (Moyano, 2018). Por lo tanto, la autonomía en la escritura permite reelaborar lo aprendido transformando el conocimiento, lo que implica un mayor aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1987). En este sentido, Rabazo *et al.* (2008) también plantea que revisar sucesivamente un texto borrador favorece al escritor en un reajuste de ideas y, por lo tanto, en la construcción de nuevos aprendizajes. Según Waigandt *et al.* (2019), el trabajo con el discurso académico en el aula, la exploración de los textos, el análisis de los recursos lingüísticos para la construcción de significados y la estructura son prácticas sumamente enriquecedoras para la construcción y reelaboración del pensamiento. Además, el análisis del discurso permite identificar aquel género discursivo que favorece el aprendizaje de una disciplina dada o que se espera que los estudiantes produzcan en el contexto de esa disciplina (Moyano, 2017).

Este trabajo innovador se realizó para acompañar y orientar los procesos metacognitivos y discursivos complejos a los que se ven enfrentados nuestros ingresantes. Nuestros estudiantes, en general, como sujetos lectores de textos anatómicos, no comprenden los procesos metacognitivos asociados con la lectura y escritura.; siendo que ellos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y en el recuerdo de lo que se ha sido leído. Es nuestra tarea docente propiciar y promover las habilidades de los estudiantes y acompañarlos en la exploración de los textos y el análisis de los recursos lingüísticos para la construcción de significados y reelaboración del pensamiento. La labor del equipo docente, central para la alfabetización académica, propiciará para que los estudiantes se comprometan en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación.

Es habitual que en esta disciplina se solicite a los estudiantes que describan los órganos animales tanto en su conformación externa, como interna y la ubicación de los mismos en el organismo. Esto se lleva a cabo durante las clases prácticas y en los exámenes. Por lo planteado anteriormente,

consideramos relevante trabajar la descripción (informe composicional) como género discursivo. Para llevarlo a cabo desarrollamos talleres durante el ingreso a la carrera y en el primer cuatrimestre, donde se abordan textos descriptivos y se brinda a los estudiantes múltiples instancias de ejercitación en situaciones concretas, de modo tal que puedan apropiarse de la estructura y las características propias de este género discursivo antes de llegar al cursado de Anatomía Veterinaria II y con proyección a Fisiología Animal (asignatura del segundo año de la carrera).

Lo expuesto justifica la búsqueda de acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales unidas a la enseñanza disciplinar en el campo de la Anatomía Veterinaria, basados en el modelo didáctico que propone el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura, y de los contenidos a partir del lenguaje (Moyano, 2017).

Objetivo general

- Afianzar y evaluar las competencias básicas relativas a las prácticas de lectura y escritura en el ingreso y durante el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias de lectura y escritura para el género descripción (informe composicional) mediante el modelo pedagógico de deconstrucción, construcción y edición de textos, en Anatomía Veterinaria I y II de la carrera Medicina Veterinaria.
- Orientar en la producción y edición de los textos utilizando como herramienta una grilla con las características principales de los textos descriptivos.
- Generar un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes, ayudantes de segunda y tutores, relativo a prácticas de lectura y escritura que articulen contenidos disciplinares.

Desarrollo

Para lograr los objetivos propuestos se realizaron tres talleres, el primero se desarrolló en el ingreso a la Carrera de Medicina Veterinaria, el segundo se llevó a cabo a mediados del primer cuatrimestre y el último a comienzos del segundo cuatrimestre del primer año, de forma tal que los estudiantes lleguen al cursado de Fisiología Animal habiendo ejercitado la escritura de textos descriptivos disciplinares.

En el primer taller, desarrollado en el módulo de Ciencias Morfológicas, el docente propuso trabajar con un material educativo para dar inicio al tema de la lectura y la escritura en el nivel universitario, sus alcances e importancia y se presentó un texto descriptivo modelo de un órgano animal para generar conciencia genérica y lingüística sobre este tipo de material académico. Durante esta actividad, denominada deconstrucción, el docente leyó el texto seleccionado y, junto a los estudiantes, se analizó la estructura propia del género: definición del objeto de estudio, características principales, importancia de citar las partes que lo componen y la/s función/es que lleva a cabo. Además, se abordaron recursos lingüísticos como verbos, marcadores y conectores más frecuentes, entre otros.

En el segundo taller, durante el desarrollo de las actividades teóricas-prácticas de Anatomía Veterinaria I, el docente propuso que entre todos elaboren una descripción de un determinado órgano animal, relacionados con los temas del primer taller, teniendo presente la estructura y recursos lingüísticos propios del género descripción (informe composicional). Posteriormente, el docente

solicitó a los estudiantes que formen grupos de a cinco y realicen un texto escrito con la descripción de un segundo órgano animal, tomando como ejemplo la descripción realizada en forma conjunta. En la figura 1 se observa la modalidad de trabajo del segundo taller.



Figura 1. Puesta en práctica de las estrategias curriculares innovadoras de lectura y escritura en las salas de Anatomía.

En el tercer taller, al comienzo del segundo cuatrimestre de primer año, el docente propuso que elaboren un nuevo texto escrito descriptivo. En este taller se hizo hincapié en la “edición” del texto. Para ello, el docente socializó una guía de edición, plasmada en una tabla en la que se explicita el propósito social, la estructura del texto, los recursos lingüísticos, los conceptos teóricos utilizados, entre otros, que se deben tener en cuenta al momento de escribir. Una vez presentada la guía, el docente selecciona una producción escrita elaborada por los estudiantes como texto modelo, lo lee en voz alta revisando cada punto contenido en la guía de edición, de modo que el texto original se vaya modificando hasta lograr una nueva versión mejorada. Finalmente, el docente socializó para todos los estudiantes otras producciones, dando cierre al proceso pedagógico.

Resultados

Los resultados fueron analizados entre los partícipes de esta experiencia educativa: estudiantes, docentes y tutores. Se evaluó el género discursivo descriptivo, que es el que predomina en los textos de la disciplina. Se valoró la comprensión lectora de los estudiantes y la organización y estructura de sus escritos. Los resultados muestran que el 63% de los alumnos presentaron textos con coherencia y lógica interna, además de una redacción ordenada (Fig.2). Del análisis de encuestas surgió que un 74% de ellos se vieron motivados por estas actividades y establecieron el propósito de la lectura. Además, la propuesta resultó disparadora de la reflexión para un 71 % de los estudiantes. Queda un porcentaje para seguir evaluando, quienes aún reproducen textualmente información de los libros y no logran elaborar textos descriptivos propios.



Figura 2. determinación de la pertinencia de los textos como facilitadores del aprendizaje.

Conclusiones

Coincidimos con Moyano (2019) en que el aprendizaje de la lectura y la escritura contribuyen con el desarrollo del conocimiento disciplinar, ya que favorece los procesos de construcción del aprendizaje. La universidad debe propiciar la continuidad del desarrollo de la lectura y escritura que se inicia en el nivel inicial y medio. La autonomía en la escritura permite reelaborar lo aprendido implicando lograr un mayor aprendizaje. Es por ello que propiciamos revisar sucesivamente un texto borrador para favorecer que el estudiante pueda reajustar ideas y construir nuevos aprendizajes.

Nuestros estudiantes, en general, como sujetos lectores de textos veterinarios necesitan reforzar competencias básicas psicolingüísticas desde el inicio de la carrera, como lo son: comprensión lectora, expresión oral y escrita, capacidad para argumentar y cuestionar la realidad.

El desarrollo de estas competencias implicó cierta ruptura de prácticas docentes ya conocidas, con el propósito de lograr un nuevo rumbo: el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura y de los contenidos a partir del lenguaje. Seguiremos propiciando un currículo más flexible que integre e incorpore estas problemáticas y permita formar estudiantes y docentes con sentido crítico de la realidad que nos atraviesa.

Referencias Bibliográficas

- Bereiter, C. y M. Scardamalia. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74): 465-488.
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e Implementación de Programas de Lectura y Escritura en el Nivel Universitario: Principios y Estrategias. *Lenguas Modernas* 50: 47-72. Universidad de Chile.

- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34.1: 235-267.
- Moyano, E. I. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam, v. 139. Special Issue Linguistic and discourse issues in contemporary scientific communication, p. 231-246.
- Moyano, E. y N. Blanco. (2021). Función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v.24, n.3, p. 95-116.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.
- Rabazo Méndez, M. J.; Moreno Manso, J. M.; Rabazo Resmella, A. M. (2008). Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Badajoz, v. 4, n. 1, p. 473-481.
- Waigandt, D.; C. Carrere.; M. Perassi y M.M Añino. (2019). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. In: Bazerman, Ch., González-Pinzón, B.Y.; Russell, D.; Rogers, P; Peña, L.B.; Narváz, E.; Carlino, P; Castelló, M; Tapia Ladino, M. (Eds.). *Conocer la Escritura: Investigación más allá de las Fronteras*. Bogotá/ Colorado: Pontificia Universidad Javeriana – The WAC Clearinghouse, p. 311-332.

Compromiso académico en futuros docentes a partir de una experiencia educativa innovadora

Guadalupe Guarido¹ y Lucía Llanes²

Resumen

La investigación que se presenta tiene como objetivo describir cómo un grupo de estudiantes universitarios percibieron el desarrollo del compromiso académico, en sus diferentes dimensiones, a lo largo de una experiencia educativa innovadora mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el contexto de un programa de formación docente en el nivel superior de educación. Participaron 44 estudiantes de diversos profesorado que se encontraban cursando la asignatura Psicología Educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Bajo un diseño cualitativo interpretativo, se planificó una experiencia de innovación pedagógica y disciplinar proponiendo a la ciudad en clave educativa como espacio mediador entre los contenidos de la asignatura, los saberes disciplinares específicos de cada profesorado, y al uso de las TIC de manera novedosa como soporte para trabajar el contenido. Se recolectaron datos a partir de cuestionarios abiertos y de entrevistas grupales. Los resultados sugieren que las experiencias educativas innovadoras en el nivel superior de educación constituyen un recurso potencial para promover el compromiso académico de los estudiantes, en sus diferentes dimensiones. Lo hallado muestra la importancia de plantear actividades que tengan sentido práctico para la vida profesional futura, que expandan las aulas universitarias y que recuperen el uso de las TIC con sentido educativo.

1 Lic. en Psicopedagogía; Universidad Nacional de Río Cuarto; guadagu@hotmail.com

2 Lic. en Psicopedagogía; Universidad Nacional de Río Cuarto; lu.llanes.09@gmail.com

Palabras claves: Compromiso académico - Innovación educativa - Formación docente.

Abstract

The research presented aims to describe how a group of university students perceived the development of academic engagement, in its different dimensions, through an innovative educational experience mediated by Information and Communication Technologies (TIC) in the context of a teacher training program at the higher level of education. 44 students participated from various professors who were taking the subject of Educational Psychology at the National University of Río Cuarto, Argentina. Under an interpretative qualitative design, an experience of pedagogical and disciplinary innovation was generated, proposing the city in an educational key as a mediating space between the contents of the subject, the specific disciplinary knowledge of each teacher, and the use of TIC in a novel way as support to work the content. Data were collected from open questionnaires and group interviews. The results suggest that innovative educational experiences at the higher level of education constitute a potential resource to promote the academic engagement of students, in its different dimensions. What was found shows the importance of proposing activities that have practical meaning for future professional life, that expand university classrooms and that recover the use of TIC with an educational meaning.

Keywords: Academic engagement - Educational innovation - Teacher training.

Introducción

El compromiso académico es un constructo que resulta importante considerar a la hora de pensar en el mejoramiento de la educación. Se asocia con un mejor rendimiento académico y la finalización de los estudios, con favorables logros académicos y también asistencia y persistencia educativa (Fredericks et al., 2019).

Gutiérrez et al. (2017) lo definen en relación a la implicación que muestran los estudiantes para conseguir el logro académico. Involucra el investimento psicológico y el esfuerzo que el estudiante dirige hacia el aprendizaje, comprensión o mejoramiento de conocimientos o habilidades que las tareas académicas pretenden promover (Newmann, 1998, como se citó en Finn y Zimmer, 2012).

Entendiendo la complejidad y multidimensionalidad del compromiso en el ámbito académico (Christenson et al., 2012), actualmente se pueden reconocer cuatro dimensiones que componen al mismo: cognitivo, afectivo, conductual y agente (Gutiérrez et al., 2017). La dimensión cognitiva comprende el uso de estrategias de autorregulación en las tareas de aprendizaje (Reeve, 2012, como se citó en Gutiérrez et al., 2017). La dimensión afectiva refiere a los sentimientos y actitudes de los estudiantes con respecto a su relación con la institución educativa y los agentes que intervienen en la misma (Jimerson et al., 2003; Gutierrez et al., 2017). La dimensión conductual se basa en el desempeño observable de los estudiantes (Jimerson et al., 2003) e incluye el esfuerzo, la persistencia y la participación en clases (Gutierrez et al., 2017). Por último, la dimensión agente refiere a las acciones que realiza el estudiante para participar de manera proactiva en las actividades de aprendizaje, construyendo metas propias de manera intencional para modificar su entorno de aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011 como se citó en Gutiérrez et al., 2017).

Los estudiantes comprometidos no solo asisten o se desempeñan académicamente, también se esfuerzan, persisten, autorregulan su comportamiento hacia las metas, se desafían a superarlas y disfrutan de los desafíos y el aprendizaje (Christenson et al., 2012).

Resulta importante aclarar al respecto que el compromiso académico es un proceso dinámico, no un resultado absoluto. Además, no es un atributo propio del estudiante, sino que depende del contexto en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Christenson et al. 2012). Es por ello que los esfuerzos se enfocan en el mejoramiento de las tareas académicas, que funcionan como facilitadoras u obstaculizadoras del compromiso de los estudiantes (Rigo, 2020).

En este sentido se introduce la idea de innovación educativa, entendida como un “cambio o ruptura con prácticas y modos de pensar preexistentes o mejoramiento de la enseñanza” (Macchiarella, 2012, p.17). Lo que se modifica es el estilo didáctico habitual en cualquiera de los aspectos y dimensiones que conforman una situación de formación (Lucarelli, 2004). Las innovaciones en educación se sustentan en procesos creativos y de reflexión sobre la generación de formas alternativas de enseñar y potenciar aprendizajes diversos (Rigo et al., 2019).

Considerando entonces lo antedicho, se propuso describir cómo un grupo de estudiantes universitarios percibieron el desarrollo del compromiso académico, en sus diferentes dimensiones, a lo largo de una experiencia educativa innovadora mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el contexto de un programa de formación docente en el nivel superior de educación.

Caracterización de la experiencia

El trabajo desarrollado incluyó la puesta en marcha de una experiencia de innovación pedagógica y disciplinar en carreras de formación docente, proponiendo a la ciudad en clave educativa como espacio mediador entre los contenidos de la asignatura de Psicología Educativa y los saberes disciplinares específicos de diversos profesorados, y al uso de las TIC de manera novedosa como soporte para trabajar el contenido. Al constituir la experiencia una instancia evaluativa dentro de la materia, la misma fue concebida como modificación del contexto para potenciar el compromiso académico de los estudiantes futuros docentes. Cabe destacar que se partió de la formulación de un desafío en tiempos de pandemia.

La consigna de la actividad posicionaba a los estudiantes en el futuro rol profesional, con una triple dificultad: debían diseñar una propuesta educativa que incluyera a la ciudad como un potencial recurso educativo, planificando un recorrido por ella con el propósito de enseñar algunos contenidos o temática disciplinar como futuros profesores; también debía incorporar a las TIC como canal de acercamiento del contenido y de desarrollo de las actividades que propusieran; y además, la propuesta debía integrar contenidos de dos disciplinas ya que la experiencia se realizó de manera grupal e interdisciplinaria, siendo que la cátedra albergaba estudiantes de diferentes profesorados.

Para su desarrollo se presentó una instancia de reflexión teórica inicial. Luego se mostraron ejemplos diversos de herramientas tecnológicas de libre acceso para desarrollar visitas virtuales en diversas ciudades del mundo. Los futuros docentes debieron reflexionar por escrito sobre algunos aspectos particulares tales como: 1. A qué grupo de estudiantes está destinada la propuesta de enseñanza; 2. Si la actividad se propone como una propuesta educativa extracurricular o no; 3. qué se enseñará; 4. ¿qué se espera que los estudiantes logren?; y 5. ¿cómo se llevaría a cabo y con qué recursos? Asimismo, debían fundamentar, también por escrito, desde los contenidos centrales de la materia Psicología Educativa, la importancia de la propuesta. Finalmente, debían resumir lo

planificado en un video corto de no más de 10 minutos, priorizando el recorrido virtual y la fundamentación.

Metodología

En cuanto a la metodología de investigación, la misma se enmarca en un diseño cualitativo interpretativo. Participaron 44 estudiantes que conformaron 13 grupos interdisciplinarios y la edad promedio fue de 22,93 años con una desviación estándar de 4,46. Se indagaron a partir de cuestionarios abiertos y de entrevistas grupales aspectos relacionados con sentimientos y reflexiones que la actividad les hayan suscitado a los estudiantes, regulaciones que fueron realizando en torno a las decisiones que debían tomar, negociaciones y resistencias dentro del grupo, aportes (o no) de la discusión fuera del grupo (con otros compañeros y docentes por medio del grupo de Facebook creado para tal fin), sentimientos en torno al trabajo interdisciplinario, interrogantes de formación que se plantearon a raíz de la situación contextual de pandemia, si hubo (o no) aspectos de la experiencia que promovieron transformaciones y reflexiones acerca del rol docente.

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Sampieri et al., 2010), por medio del *software* computacional para la sistematización y análisis de información en investigaciones cualitativas ATLAS.tiV8, implementando una codificación abierta, diferenciando, clasificando y ordenando las respuestas para dilucidar aquello que interesa a esta investigación.

Resultados y discusión

Del análisis de las respuestas de los estudiantes emergen tres grandes categorías. Por cuestiones de espacio, se recuperan sólo algunas voces de los estudiantes.

A) Reflexión sobre el rol docente

En esta categoría se incluyen expresiones donde los estudiantes revisaron constantemente sobre el desempeño profesional al que aspira la formación, es decir, el trabajo docente como profesores de diferentes áreas disciplinares en el nivel educativo secundario, reflexionando sobre las tareas que les corresponderían realizar una vez que concluyan sus estudios de grado. Al hacer esto, valoran y resignifican aspectos del compromiso académico asumido a lo largo de la actividad propuesta, potenciando también su dimensión de agencia, específicamente en cuanto a los elementos de la misma vinculados a orientaciones temporales: el elemento iterativo, que refiere a la reactivación selectiva de patrones pasados de pensamiento y acción (Emirbayer y Mische, 1998), recuperando vivencias pasadas y presentes como estudiantes y resignificando los comportamientos y actitudes de los diferentes docentes con los que se fueron encontrando a lo largo de su trayecto de formación; el elemento proyectivo, que abarca la generación imaginativa de posibles trayectorias, en las que las estructuras de pensamiento y acción pueden reconfigurarse creativamente en torno a las esperanzas, los temores y los deseos de los actores para el futuro (Emirbayer y Mische, 1998), pensando en cómo serán los futuros destinatarios de sus propuestas educativas, qué relación les gustaría mantener con sus estudiantes, qué es lo que valoran ellos con respecto a lo que un docente genera en la clase y los comportamientos que promueve; y el elemento práctico-evaluativo, que implica la capacidad de los actores para hacer juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias de acción alternativas,

en respuesta a las demandas emergentes (Emirbayer y Mische, 1998), valorando y reflexionando sobre las prácticas educativas.

(...) Con respecto a las actividades, por ahí uno cuando la plantea se pone a pensar en cómo se hubiera sentido cuando era alumno si le tocaba ese tipo de consignas. (Entrevista, Grupo G)

(...) Me sentí comprometido cuando pensábamos qué actividad proponer, porque me imaginaba yo dando esa actividad a mis alumnos y eso era motivante e interesante. No niego ni afirmo haberme dejado llevar e ilusionarme con llevar a la práctica nuestra propuesta. (Cuestionario, Estudiante 8)

En este proceso de reflexión ellos toman consciencia de que existe un aspecto crucial a la hora de planificar actividades que sean promotoras de compromiso y aprendizaje, que tiene que ver con cómo se representan a sí mismos como profesionales y a los destinatarios de las experiencias. De esta manera, se posicionan como sus futuros alumnos, pero también como futuros docentes. Este esfuerzo que realizaron los estudiantes a lo largo de la experiencia se podría justificar a partir de que es una acción que los entrevistados consideran necesaria para lograr ser un docente que puede generar cambios para promover el compromiso de sus alumnos.

Los entrevistados reconocen que para plantear actividades que promuevan tanto el aprendizaje como el compromiso de los estudiantes, será necesario extender los estudios más allá de la formación de grado, actualizando permanentemente los saberes y habilidades en función de nuevas investigaciones o de los cambios generacionales de los destinatarios.

Yo pienso como futuro docente, decir 'ah, ya lo tengo armado para 4° así, para qué voy a estar todos los años buscando, total ya les doy estoy listo'. No, sino ir renovándose, ver qué nuevos textos salen, si hay alguna investigación reciente sobre el tema, se me ocurre, sea alguna peli que salió respecto al tema... Digamos ir innovando, porque si no, digamos, si nos quedamos quietos me parece que así nunca vamos a cambiar el sistema educativo. (Entrevista, Grupo B)

Los resultados del análisis de la entrevista sugieren entonces que los estudiantes perciben que un docente que se forma de manera permanente y no solo en ámbitos formales o no formales, sino también informales o autodidactas (Souto-Seijo et al., 2021) se encuentran mejor preparados para modificar diferentes dimensiones del clima de la clase de manera tal que los estudiantes puedan mejorar su compromiso académico en cuanto a las actividades que se propongan.

B) Novedad, compromiso y movilización

Esta segunda categoría surge a partir de las expresiones de los estudiantes sobre formas didácticas que presentó la actividad, que, por su carácter movilizador o innovador, permitieron generar una percepción de compromiso académico en los entrevistados.

Me sentí mucho más informada y comprometida con la materia ya que se abordó de una manera más didáctica y no tan tradicional. (Cuestionario, Estudiante 31)

No es lo mismo que te den un texto para analizar y extraer conceptos, a que nos dieran esta posibilidad de que nosotros eligiéramos un recorrido, que nosotros lo hiciéramos y viéramos qué podíamos rescatar para formular una actividad. Fue algo innovador. (Entrevista, Grupo C)

Los estudiantes expresan como positivo para promover el compromiso académico que las actividades presentadas por los docentes contemplen formas metodológicas y didácticas diferentes de las tradicionales, e incluso se imaginan como docentes planteando actividades con esas características, tales como aquellas que implican salir del aula, abordar de manera conjunta contenidos de asignaturas diversas y la incorporación de las TIC como medio para potenciar el aprendizaje.

En primer lugar, el planteo de actividades que propongan al contexto del aula como un espacio más de enseñanza y aprendizaje, pero no el único. Es decir, propuestas que puedan traspasar las paredes del lugar físico de educación predilecto desde una perspectiva tradicional. El trabajo cognitivo que implica este cambio, sumado a la novedad y al vínculo cercano que se genera entre los contenidos escolares y saberes de la vida cotidiana, podría ser potencialmente un aspecto que promueva el compromiso académico de los estudiantes en sus cuatro dimensiones.

Yo creo que favorece al compromiso. Un tipo de actividad como esta, no sólo para nosotros, sino también para los estudiantes. Por ahí el problema típico de que la institución es una realidad aparte, eso pasa constantemente. Y poder vincular el conocimiento que uno estudia ahí, en ese lugar, con el resto del mundo y también salir a observarlo o poder realizar una actividad de este tipo, creo que puede aumentar el compromiso, sí. (Entrevista, Grupo E)

Se trata de ensanchar las fronteras de la educación tradicional, estandarizada, ampliando los límites hacia nuevas interacciones con otros actores, tiempos y espacios diferentes a los de la institución escolar, pero siendo el propio sistema educativo quien posibilita el sostén de las bases de esta expansión educativa y asume el riesgo que esta exploración fuera de los cánones supone (Lafuente y Lara, 2013).

La educación expandida desorganiza, confronta y tensiona el sistema educativo, la formalidad y la institucionalidad. La principal premisa de esta idea es que la educación, particularmente el aprendizaje, sucede no solo en cualquier momento y lugar, sino que ya no está circunscrito a los límites formales e institucionales de la escuela (Díaz y Freire, 2012 como se citó en Uribe Zapata, 2015).

Otra forma metodológica que los estudiantes consideran innovadora y potenciadora de compromiso académico, que viene de la mano con salir del aula, es el trabajo que vincula diferentes disciplinas y asignaturas logrando una síntesis curricular.

Para mí, lo atractivo era poder unir disciplinas que parece que no tienen nada en común y tienen un montón en común. Y creo que el crecimiento estuvo ahí, en decir 'che, me puedo sentar a dialogar con otras disciplinas y podemos hacer un trabajo sumamente buenísimo para que los chicos verdaderamente aprendan fuera de lo normal' (Entrevista, Grupo B).

Las interacciones con los compañeros de otras carreras. La interacción, el compartir diversos puntos de vista y opiniones me pareció muy enriquecedor a nivel personal (Cuestionario, Estudiante 24).

Si recurrimos entonces a prácticas cotidianas nos encontramos que la complejidad inherente de estos espacios articula conceptos y contenidos multidimensionales, por ende, para abordar una aproximación abarcadora es necesario utilizar un enfoque interdisciplinar y multidimensional (Bahamonde, 2012). Se trata de generar un paso de la fragmentación del conocimiento hacia la hibridación de las disciplinas, creando y sosteniendo innovaciones en las intersecciones entre ellas (Dogan y Pahre, 1989, como se citó en Rigo, 2020).

En cuanto a la incorporación de las TIC en educación, los estudiantes las perciben como potenciadoras de compromiso académico, particularmente en su dimensión cognitiva, ya que implican una transformación del sentido o fin con la que se emplean. Así, considerando que forman parte de la vida cotidiana de los destinatarios de las propuestas, reflexionan sobre la diferencia que existe entre usarlas en momentos de ocio como entretenimiento y usarlas como medio de aprendizaje. Al respecto, Ferreiro (2016, como se citó en Rigo, 2020) plantea como desafío contemporáneo de la educación formular procesos de aprendizaje que incorporen como objetivo desarrollar en los estudiantes criterios de confiabilidad en la búsqueda de información por Internet.

Muchas veces usamos la tecnología, pero quizás, que se yo, para estar comunicado con alguien o Instagram, por ejemplo, para chusmear esas cosas. Y quizás también aprender a que las tecnologías sirven justamente para aprender, o sea, si los usamos a conciencia y de modo responsable podemos aprender un montón de cosas (Entrevista, Grupo B).

La incorporación de las nuevas tecnologías en la educación presenta muchas ventajas, pero también nuevos desafíos y necesidades tanto para la formación de los profesores como para la incorporación efectiva en las disponibilidades de los estudiantes (Litwin, 2010). Para potenciar la educación mediante las TIC, Boatto y Ripoll (2010) sugieren que se tome conciencia de la necesidad de que los docentes incorporen entre sus contenidos a enseñar aquellas competencias que posibilitan aprendizajes más constructivos a través de las tecnologías, superando los usos que les dan a ellas los estudiantes de manera espontánea (Boatto y Ripoll, 2010).

Finalmente, a partir del análisis e interpretación de las voces de los entrevistados se podría decir que la experiencia desarrollada permitió que los estudiantes se replantearan y valoraran la dimensión agente del compromiso académico, manifestando entusiasmo para promover la autonomía en sus futuros estudiantes.

C) Compromiso y trabajo en equipo: aprendizajes implícitos.

En esta categoría se incluyen expresiones de los estudiantes que refieren el trabajo en grupo como promotor de conductas asociadas a la dimensión comportamental del compromiso académico y al desarrollo de nuevos aprendizajes metacognitivos relacionados con el vínculo de trabajo con compañeros.

En primer lugar, los estudiantes manifiestan haber participado de la experiencia de manera comprometida tanto con la tarea a realizar como con el grupo de trabajo. Esto, según el análisis de las respuestas de los entrevistados, podría deberse a motivos relacionados con la solidaridad con los compañeros, intentando que ellos también logren un buen desenvolvimiento de la tarea gracias a los aportes y participación de todos los integrantes.

No es lo mismo hacer un trabajo individual que si decís ‘Bueno, si lo hago mal o no me comprometo la única perjudicada soy yo’, a hacer un trabajo grupal que sabés que

si vos no aportás tu parte no te estás perjudicando vos sola, sino que estás perjudicando a todo un grupo, a otras personas (Entrevista, Grupo C).

Por otra parte, hubo un reconocimiento y explicitación de las competencias y habilidades previas de los estudiantes, en términos de lo que Flavell (1970, 1987, como se citó en Pozo et al., 2001) considera como una de las fuentes primordiales del desarrollo de la capacidad metacognitiva, que es el conocimiento de variables personales relacionadas con la facilidad o dificultad de las tareas a realizar.

Fue un trabajo de reconocer nuestras fortalezas y la fortaleza de los otros y eso me parece lo destacable de esta actividad (Entrevista, Grupo C).

Me sentí comprometida al hacer trabajos grupales ya que en la mayoría de las materias lo hacemos de forma individual. Fue una experiencia más para aprender a trabajar con otras personas y ser abierta a las opiniones ajenas. Además, al hacer trabajos con mis compañeros entendí que cada uno lleva un ritmo diferente y que nadie me estaba presionando, solo era yo la que se presionaba porque no quería pasar vergüenza. Gracias a estas experiencias pude reflexionar sobre mi forma de aprender y mi capacidad para relacionarme con otras personas (Cuestionario, Estudiante 20).

También se valoró como positivo para promocionar el compromiso de los estudiantes, el reconocimiento de los compañeros sobre el aporte personal al trabajo en el equipo, generando a su vez sentimiento de autoeficacia.

Te motiva que otras personas te digan ‘Bueno, vos sos buena en esto’ o ‘Me gusta lo que hiciste’. Como que hubo una especie de reconocimiento entre nosotros que también nos ayudó a comprometernos, de decir ‘Ah bueno, soy bueno en esto, puedo hacer bien esto, puedo aportar con esto...’ entonces ahí sentí un mayor compromiso que si estás vos sólo haciendo todo (Entrevista, Grupo C).

Finalmente, se podría decir que el trabajo en grupo desarrollado en una experiencia educativa innovadora promovió el compromiso académico en la dimensión comportamental, y que favoreció el desarrollo de la capacidad metacognitiva asociada al conocimiento declarativo de variables personales. A su vez, se puede advertir la construcción progresiva de una agencia colaborativa, definida por Lemos (2017) como un proceso que permite a los participantes construir y visualizar de forma colaborativa nuevas posibilidades hacia un objeto conjunto. Un encuentro creativo en el que los participantes se comprometen hacia un objeto común, frente a la necesidad de ampliar la experiencia y encontrar soluciones a problemáticas diversas (Miettinen, 2010).

Conclusiones

Los resultados sugieren que las experiencias educativas innovadoras en el nivel superior de educación constituyen un recurso potencial para promover el compromiso académico de los estudiantes, en sus diferentes dimensiones. Se destacan las actividades con sentido práctico para la vida profesional futura, que expanden las aulas universitarias y que recuperan el uso de las TIC con sentido educativo. La novedad y el uso integrado de múltiples códigos además permiten el desarrollo de un pensamiento complejo en términos de Morin (2000, como se citó en Monereo y Pozo, 2008)

al asumir al conocimiento y pensamiento como un diálogo con la incertidumbre, solo abordable a partir de la puesta en marcha de competencias cognitivas y metacognitivas cada vez más exigentes (Monereo y Pozo, 2008).

Las innovaciones educativas son gestadas o llevadas a cabo por docentes innovadores, que no sólo se empeñan en favorecer el compromiso académico en sus estudiantes, sino que ellos mismos se comprometen con la tarea, persisten en la obtención de sus objetivos, muestran confianza en sí mismos, son proactivos, independientes y se mueven a partir de una motivación intrínseca (Libedinsky, 2016).

Se propone un modelo no lineal de plantear la relación entre la Psicología Educacional y la formación de docentes rescatando y enfatizando la interdependencia del conocimiento científico y profesional, abriendo caminos para desarrollar el compromiso de los futuros docentes, quienes se convertirán muy prontamente en verdaderos creadores de situaciones de enseñanza en contextos cambiantes y particulares. De esta manera, es responsabilidad de la formación docente brindar espacios educativos que potencien la innovación y la creatividad de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*. 103(4), 962-1023. learner agency in teaching and learning a new school subject, Leaving Certificate Computer Science, in Ireland: Considerations for teacher education. *Computers & Education*, 174, 104291.
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555–566. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Uribe Zapata, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 180-190. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Bahamonde, N. (2012). Aportes para pensar la educación científica y la enseñanza de la alimentación. En Rivarosa, A. y De Longhi, A. L. (Coord.), *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: La alimentación* (pp. 132 – 140). Miño y Dávila.
- Boatto, Y., y Ripoll, P. (2010). La potencialidad de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas simbólicas mediadoras del aprendizaje. *Revista Borradores*, 10, 11, 1-14. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/La%20potencialidad%20de%20las%20Nuevas%20Tecnologias%20de%20la%20Informacion%20y%20la%20Comunicacion%20como%20herramientas%20simbolicas%20mediadoras%20del%20aprendizaje.pdf>
- Christenson, S., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1981). Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.) *Evaluación de contextos*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Fredricks J. A., Reschly A. L. y Christenson S. L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. A. Fredricks, A.L. Reschly y S. L. Christenson (Ed.), 12 Handbook of Student Engagement Interventions (pp.121-134). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35, 1-2017, 21-37
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Lafuente, A., y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 168–177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144572>
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.
- Litwin, E. (2010). La buena enseñanza en la educación a distancia. En Alzamora, S. y Campagno, L. (Comp.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. (pp. 237-246). EdUNL-Pam.
- Lucarelli, E. (2004). *Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.*
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. UNIRÍO.
- Miettinen, R. (2010). *Creative encounters and the emergence of object-oriented collaborative agency*. Lisbon, Portugal: European Group of Organizational Studies.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp.109-131). MORATA.
- Pozo, J. I., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- Rigo, D. Y., Piretro, M., Elisondo, R., Kowszyk, D. I., Riccetti, A., Chesta, R. C. (2019). Feria sobre innovaciones. Una propuesta educativa e investigativa de formación docente. En D. J. Michelini, S. Otero y M. I. Crabay (Eds.), *Convivir en un mundo con fronteras* (pp.140-142). ICALA.
- Rigo, Y. D. (2020). CMD13 | Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 0. <http://hdl.handle.net/10045/108190>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., y Sande, O. . (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 39(2), 61–80. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>

(Re) habitar el aula de Extensión Rural: el desafío de motivar a los estudiantes

Amparo Heguiabehere¹, Andrea Porporato² y Azul Barbeito³

Resumen

Desde Extensión Rural, de Ingeniería Agronómica FAV, UNRC, venimos trabajando en pos de re significar y visualizar el rol que como docentes asumimos a la hora de hacer, investigar y enseñar extensión. Esta puede abordarse desde el ámbito institucional, que implica el trabajo desde la Universidad en extensión vinculada y vinculante con la sociedad; el curricular es la organización de la propuesta educativa y el áulico es donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Una preocupación es la disminución de estudiantes que cursan la asignatura, y el aumento de quienes la rinden libre. El objetivo fue conocer y caracterizar este problema, indagando las valoraciones y percepciones de estudiantes y docentes y a las innovaciones que podrían contribuir a revertir esta situación. Se trabajó mediante investigación cualitativa realizando encuestas y entrevistas. El 75% de los estudiantes asocian a la extensión con procesos difusionistas y solo un 25% con procesos participativo. Dentro de actividades motivantes para el cursado de la asignatura destaca la categoría metodología

1 Ingeniera Agrónoma, Jefa Trabajos Prácticos en Extensión Rural. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto. ahguiabehere@ayv.unrc.edu.ar

2 Ingeniera Agrónoma, Jefa Trabajos Prácticos en Extensión Rural. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto. aporporato@ayv.unrc.edu.ar

3 Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Ayudante de primera en Extensión Rural. FAV. Universidad Nacional de Río Cuarto. abarbeito@ayv.unrc.edu.ar

de trabajo con un valor cercano al 70%. En este sentido, identificamos seis dimensiones: actividades prácticas, actividades a campo; charlas/invitados; actividades grupales, actividades didácticas (trabajos grupales, debates en el aula, trabajos prácticos, etc.) y otras; poniendo en manifiesto la necesidad de parte de los estudiantes de vincularse con el medio en el cuál se desempeñaran profesionalmente en el futuro. Con los resultados obtenidos de esta investigación diagnóstica, pretendemos avanzar en el diseño de un proyecto didáctico innovador que contemple diferentes estrategias pedagógicas que aporten a la resolución de la problemática diagnosticada.

Palabras clave: Extensión - Enseñanza/aprendizaje - Motivación

Abstract

From Rural Extension, FAV Agronomic Engineering, UNRC, we have been working to re-signify and visualize the role that we as teachers assume when doing, researching and teaching extension. This can be approached from the institutional sphere, which implies work from the University in extension linked and binding with society; the curricular is the organization of the educational proposal and the classroom is where the teaching/learning takes place. One concern is the decrease in students who take the course, and the increase in those who take it free. The objective was to know and characterize this problem, investigating the evaluations and perceptions of students and teachers and the innovations that could contribute to reversing this situation. We worked through qualitative research conducting surveys and interviews. 75% of the students associate extension with diffusionist processes and only 25% with participatory processes. Within motivating activities for the completion of the subject, the work methodology category stands out with a value close to 70%. In this sense, we identify six dimensions: practical activities, field activities; talks/guests; group activities, didactic activities and others; highlighting the need for students to link with the environment in which they will perform professionally in the future. With the results obtained from this diagnostic research, we intend to advance in the design of an innovative didactic project that contemplates different pedagogical strategies that contribute to the resolution of the diagnosed problem.

Keywords: Extension,- Teaching/learning – Motivation.

Introducción

La extensión universitaria, desde la Reforma de 1918, se constituyó como una de las tres funciones sustantivas de la universidad junto a la investigación y la docencia (Martín, 2016), y tiene como objetivo, “promover procesos permanentes de interacción e integración con las comunidades regionales, nacionales e internacionales, en orden a asegurar su proyección social y su contribución a la comprensión y solución de los problemas sociales más relevantes, integrando la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación formal e informal, recuperando los problemas de la sociedad como insumos que orienten la investigación y la docencia” (UNRC, 2011). En su historia, la extensión como uno de los pilares de la universidad pública, se ha visto relegada en relación a la investigación y docencia (Romero y Verdin, 2017; Villaberde *et al*, 2018; Heguiabehere *et al*, 2021).

La función de extensión universitaria atraviesa tres ámbitos desde las cuales se puede abordar, estos son: el institucional, el curricular y el áulico. El primero implica el trabajo desde la Universidad en extensión vinculada y vinculante con y para la sociedad, esto es el ejercicio de la extensión

en territorio, o la territorialización de la extensión. El ámbito curricular, es la organización de la propuesta educativa que se ofrece en la formación de los futuros profesionales. En el ámbito áulico, en el cual focalizamos este trabajo, se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el marco de la asignatura Extensión Rural, estos procesos están orientados a reflexionar críticamente sobre los fundamentos, la estructura y la metodología de trabajo de la extensión, su trascendencia y futuro. Además, se analiza el desarrollo territorial/rural en el país, sus diferentes concepciones en relación a sistemas productivos, procesos sociales, relaciones de poder, medio ambiente, agroecología, sustentabilidad, políticas; teniendo presente el papel de la extensión en cada uno de ellos.

Desde la cátedra Extensión Rural del 4° año de la carrera de Ingeniería Agronómica, venimos trabajando en pos de re significar y visualizar el rol que como docentes asumimos a la hora de hacer, investigar y enseñar extensión, y a la integración que la misma presenta con la docencia y la investigación. Pero además, nos encontramos con una problemática que impacta en el aula de extensión, que es la falta de motivación de los estudiantes en áreas de mayor vinculación con las ciencias sociales, generándose un espacio para problematizar y trabajar en nuevos desafíos.

Los supuestos hipotéticos de partida que orientaron nuestro trabajo son, que la desvalorización de la extensión rural en la carrera, (ligada a una desvalorización de la extensión como función universitaria); y la falta de interés/motivación por aprender contenidos de extensión rural, (que provienen principalmente de las ciencias sociales); se relacionan con la disminución en la última década de estudiantes que cursan esta asignatura, entre otros motivos. Entonces: ¿cómo podremos potenciar la formación de grado como una forma de revalorizar la extensión?

El objetivo fue conocer y caracterizar este problema, indagando las valoraciones y percepciones de las/los estudiantes respecto a la extensión; y analizando la perspectiva del equipo docente en relación a la disminución de cursantes y a las innovaciones que podrían contribuir a revertir esta situación.

Metodología

La investigación diagnóstica se implementó desde la perspectiva cualitativa, ya que se pretenden estudiar procesos no lineales, teniendo en cuenta los motivos, razones e intenciones de los actores en sus contextos (Vasilachis, 2006; Vera Vélez, 1999; Sautu, *et al.*, 2005). Esta investigación fue interpretativa y exploratoria, porque “intenta determinar las categorías y variables vinculadas a un concepto; nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación” (Yuni y Urbano, 2014). Para la obtención de datos se recurrió a encuestas a estudiantes que cursaron la asignatura en el 2021 y entrevistas a docentes y estudiantes y para el análisis se adoptó la estrategia general de codificación y categorización desde una perspectiva comprensivista e interpretativa, y se complementó con un análisis descriptivo de frecuencias de las respuestas.

Las voces de los estudiantes

Los principales resultados en los que focalizamos en este trabajo se basaron las respuestas a dos preguntas: ¿Qué es la extensión? y ¿Qué actividades generan motivación durante el cursado de la asignatura?

Cuando analizamos la respuesta de los estudiantes respecto a lo que consideran que refiere la extensión, el 75 % la asocian a procesos difusionistas de vinculación entre los saberes de las instituciones y el medio. Este *modelo difusionista* de la extensión es el que prevalece también para otros

ámbitos como el curricular y el institucional. El mismo se caracteriza por sostener un modo de comunicación vertical, que hace énfasis en el producto y/o efecto, con propuestas de trabajo a corto plazo, dinámicas individuales, entre otros.

Las justificaciones van desde una simple acción de extender conocimientos, información con connotación productiva: *“La extensión se encarga de extender los conocimientos de los productores”*; una mirada de la extensión como ciencia, disciplina: *“Es una disciplina que aporta conocimientos tanto económicos como sociales que nos sirven de herramienta para ayudar a las familias agropecuarias”*; hasta definiciones de extensión que incluyen la dimensión educativa: *“Es la enseñanza de procesos y métodos a través de organismos gubernamentales con el fin de informar e instruir a los productores”*.

En este plano, lo educativo pareciera tener una sola dirección, en donde la opinión del otro no es protagonista y estaría basado solamente en la trasmisión de conocimiento de forma unidireccional, es decir desde un modelo pedagógico conductista. Su única finalidad es el resultado, y se basa en una forma paternalista y autoritaria de comunicación en donde el emisor es dueño del mensaje y el educando sólo es un objeto del proceso. Este modelo conductista solo pretende instalar las ideas para lo cual, trabaja con diferentes estrategias que le facilitan ese objetivo (Kaplún, 2002).

Sin embargo, un 25% de los estudiantes visualizan a la extensión desde una mirada más participativa, en donde se transita un camino con diferentes matices hasta llegar a procesos asociados más a lo popular e interactivo. Por ejemplo: *“Un proceso participativo que apunta al fortalecimiento de las partes a través del intercambio de conocimientos y prácticas.”*

En este caso, lo educativo se asocia a un modelo pedagógico problematizador, inclusivo, horizontal, con retroalimentación entre emisores y receptores del mensaje y una forma de construir saberes y conocimientos junto con el otro (Kaplún, 2002). Los procesos participativos y educativos van de la mano, y como señala Del Valle Rojas (2012), el **modelo participativo** supone pasar de la lógica vertical a la horizontal, de los productos a los procesos, de las propuestas a corto plazo a las propuestas de largo plazo, de las dinámicas individuales a las colectivas, de las condiciones de las entidades que financian a las necesidades de las comunidades, del acceso a la apropiación, y de la instrucción difusionista a la educación comunicacional (Del Valle Rojas, 2012).

La Tabla 1 refleja los resultados representados por cuatro categorías, que representan un rango de respuestas clasificadas según adhieran en mayor o menor medida a los modelos antes descriptos, a saber:

Tabla 1: ¿Qué crees que es la Extensión?

Más(+) Difusionista	Menos(-) Difusionista	Menos(-) Participativo	Más(+) Participativo
36.5%	39.2%	20.3%	4%
Difusionista: 75.7%		Participativo: 24.3%	

Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta Estudiantes 2021

Respecto a la segunda pregunta *¿Qué actividades te generan motivación durante el cursado de la asignatura?* las respuestas de los estudiantes pueden categorizarse de la siguiente manera: C1: Condiciones de la Materia, C2: Contenidos de la Materia, C4: Indiferencia/Idealista y C4: Metodología de Trabajo. Las tres primeras ocupan poco más del 30 %, pero la cuarta categoría, Metodología de trabajo es la que sobresale con casi el 70% en las respuestas de los estudiantes. A continuación compartimos una breve descripción de cada categoría:

C1: *Condiciones de la materia*: Que la materia contara con la condición de Promoción aparece como motivante en el 75% de las respuestas de los estudiantes, seguida de la posibilidad de que la asistencia a clases no fuera obligatoria.

C2: *Contenidos de la materia*: los estudiantes comparten que existen muchos contenidos que a ellos les resultan motivantes a la hora de cursar la asignatura destacando los siguientes: producción agrícola, extensión y sus vinculaciones, desarrollo rural, estructura agraria y agroecología.

C3: *Indiferencia/Idealista*: tiene la particularidad de contener las respuestas que van desde la casi “indiferencia” es decir, la motivación no pareciera afectarse por nuevas estrategias de parte de los docentes para los estudiantes: “*Las actividades que fueron propuestas en el cronograma me parecen acordes*”; al “idealismo”: casos en las que propuestas realizadas por los docentes siempre fueron valoradas positivamente por parte de los estudiantes de manera acrítica “*Todas las cosas que me puedan servir y brindar conocimientos para poder aprender sobre la materia*”, entre otras.

C4: *Metodología de trabajo*: como mencionamos, es la categoría que acumula casi el 70% de las actividades que los estudiantes encuentran como motivantes a la hora de cursar la asignatura extensión rural. Hablar de metodologías de trabajo nos permite entender el “cómo se hace”, con qué técnica podremos abordar las clases, qué actividades podemos pensar como docentes que nos permitan acercarnos a los estudiantes, qué actividades los estudiante pueden proponer para que el espacio áulico sea habitado en su totalidad.

Dentro de esta categoría, y con más del 80%, los estudiantes manifiestan que las actividades que le resultan motivantes son las relacionadas al trabajo sobre casos reales, salidas a campo, actividades prácticas dentro del aula, actividades grupales y de trabajo colaborativo, etc. A continuación se describen brevemente cada una de las 6 dimensiones identificadas:

- Actividades prácticas (30%): los trabajos o actividades prácticas dentro del aula, que les permitan visualizar en qué se pueden aplicar los contenidos teóricos. *Realizar prácticos concisos y enfocados en la realidad.*
- Actividades a campo (25%): se señalan como motivantes aquellas actividades que les permitan tener contacto directo con el campo, experiencias, productores, etc. *Aquellas que permitan estar en contacto con sistemas reales de producción.*
- Charlas/invitados (15%): organización de encuentros, visitas, disertación, o charlas con diferentes invitados del sector agropecuario tales como productores, extensionistas, técnicos, etc. *Escuchar a profesionales que se dediquen a distintas ramas de la producción sobre sus experiencias con distintos tipos de productores.*
- Actividades grupales (13%): realizar actividades grupales como metodología de trabajo dentro del aula resulta motivante para los estudiantes. *Cualquier actividad me motiva, pero me gusta hacerlas en grupo.*
- Actividades didácticas (11%): realizar actividades con diferentes estrategias didácticas. *Actividades didácticas donde podamos tener devoluciones de lo que vayamos desarrollando en los ejercicios.*
- Otras actividades (6%): otro tipo de actividades no contempladas en los casos anteriores que actúan como estimulantes *Incorporación de conceptos en encuestas o actividades; Devoluciones orales; Parcialitos cortos para llevar al día la materia.*

Estos números, ponen de manifiesto la necesidad por parte de los estudiantes de vincularse con el medio en el cual se desempeñarán profesionalmente en el futuro. Ellos manifiestan que este tipo de actividades les permite acercarse a la realidad y poder preguntar y/consultar a los referentes del medio sobre las particularidades del campo de acción profesional.

Con los resultados obtenidos de esta investigación diagnóstica avanzamos en el diseño de un proyecto pedagógico innovador para implementar en la asignatura, que nos permita abordar y resolver, en el mejor de los casos, los problemas referidos a la desmotivación para cursar extensión y la desvalorización de la misma

La propuesta pedagógica innovadora

La propuesta consiste en incorporar en Extensión Rural, las actividades prácticas, las salidas a campo, el trabajo a partir de casos reales, la invitación a referentes del sector, entre otras, para que actúe como estrategia didáctica con el fin de movilizar a los estudiantes para que se sientan motivados para habitar el aula de esta asignatura.

El propósito del proyecto pedagógico innovador entonces, será trabajar sobre la motivación de los estudiantes y para esto se plantea la elaboración de un **proyecto de extensión** durante el cursado de la asignatura, lo que implica vincularse con los diferentes actores del territorio, potenciando la relación de la teoría con el hacer,

Es fundamental tener claridad respecto a las problemáticas que atraviesan de alguna manera nuestros espacios de trabajo, es decir el aula, la vinculación con los alumnos, la relación con los conocimientos. Solo si nos planteamos problemas, generamos diagnósticos que nos acerquen a las causas de los mismos, analizamos las situaciones y particularidades desde la mirada de los docentes, desde la mirada de los estudiantes, desde la mirada de la institución, y podremos mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en definitiva son la razón de ser de quiénes trabajamos, ejercemos y sentimos como docentes.

Nos planteamos como objetivo de la propuesta, promover la articulación entre la teoría y la práctica en la asignatura Extensión Rural mediante la incorporación de un proyecto de extensión como *estrategia pedagógica* en el aula que estimule el interés de los estudiantes y como *estrategia de intervención* en territorio que les permita conectarse con situaciones reales

Con diferentes autores se van entretejiendo los fundamentos de la propuesta innovadora, la cual pretende problematizar a docentes y estudiantes de la carrera Ingeniería Agronómica sobre una nueva manera de pensar, entender y hacer en la asignatura extensión rural, por considerarla fundamental en la formación de los futuros ingenieros agrónomos, propiciando la capacidad de responder a las demandas sociales y que puedan dar soluciones a problemas complejos. Ante este panorama, es que consideramos la necesidad de una mirada innovadora para proponer estrategias pedagógicas y didácticas que nos acerquen a una formación integrada de los futuros profesionales. Nuestra profesión es de gran impacto social, por lo que debemos brindar conocimientos pedagógicos y didácticos, con nuevos enfoques (Trillo y Sanjurjo, 2008.; Bracchi, 2016.; Rinaudo 2013) y observaciones en situaciones reales, favoreciendo la metacognición, la posición crítica y constructivista, entre otras.

La situación problema de la cual partimos en este trabajo, tiene una matriz de doble entrada, esto es, por un lado los docentes, quienes asientan en su formación y en su práctica docente el quehacer diario, que discuten nuevas visiones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento (Rivarosa y Astudillo, 2013; Morin, 2005; Coll, 2001; Ortíz *et al*, 2006; Arduriz-Bravo, 2005), quienes

recurren a diferentes estrategias que permitan replantear y re significar sus práctica docentes (Macchiarola, 2005/2009; Martínez y Ferraro, 2013; Steiman, 2017) tales como, el trabajo en equipo, de manera colaborativa o cooperativa (Hagreaves, 1995; Souto, 1998; Martini *et al*, 2012; De la Barrera, 2007), la implementación de estrategias didácticas, tales como actividades dentro del aula que impliquen debate entre los compañeros o el trabajo en grupo, entre otras.

Por otro lado, y como parte fundamental de los procesos educativos están los estudiantes, quienes ponen en juego sus emociones, sus sentires respecto a la motivación que van vivenciando ante diferentes instancias del recorrido como estudiantes universitarios, el logro de aprendizajes significativos (Bono, 2010; Bracchi, 2016; Jackson, 1999; Kaplún, 2002; Freire, 1973; Trillo y Sanjurjo, 2008; Rinaudo, 2013; Souto, 1998; Litwin, 1996/2008; Paoloni, 2013; Davini, 2008) que le den sentido a este acto de formarse académicamente. Todos esto, en contextos poderosos de aprendizajes y resaltando el sentido de la tarea en vinculación directa con la puesta en realidad. (Rinaudo, 2013; Vélez, 2002; Freire, 1992; Jackson, 1999) Por lo tanto, las diferentes nociones teóricas en las que consideramos pertinente profundizar, fueron aquellas que rodean al *ser estudiante* y *ser docente*.

Para lograr el mejoramiento de la enseñanza, consideramos pertinente motivar a los alumnos a habitar los espacios áulicos, en este sentido la propuesta que presentamos es la elaboración de un proyecto de extensión con diferentes instituciones y/u organizaciones sociales durante el cursado de la asignatura. Vincular a los estudiantes con experiencias concretas y reales de extensión para que puedan poner en práctica los contenidos teóricos que se van desarrollando mientras cursa la asignatura. Los objetivos de la asignatura proponen una forma de analizar, describir y sintetizar el accionar del profesional en todas sus dimensiones. Ofrecen oportunidades de enseñanza y aprendizaje para que alumnos y docentes reflexionen críticamente sobre la actualidad y futuro de la extensión rural. Es fundamental conceptualizar la misma desde sus dimensiones históricas, sociales, políticas, productivas, educativas, comunicacionales, ambientales, culturales, metodológica, etc. Durante el dictado de la materia, el proyecto de extensión se constituirá como un eje transversal que articula y pone en práctica los diferentes contenidos del programa.

La propuesta pedagógica innovadora implica la siguiente estructura y organización: 4 etapas de trabajos con actividades para los estudiantes y para los docentes

- Etapas 1° “*trabajo de aula*”; 2° “*salidas a campo/territorio*”; 3° “*escritura del proyecto*” y 4° “*retroalimentación*”.
- Actividades:
 - Se armarán grupos de 4-5 personas.
 - Se ofrecerán diferentes espacios de intervención para trabajar tales como: proyectos de extensión, organizaciones sociales, instituciones educativas secundarias y primarias, copas de leche, merenderos, centros comunitarios, cooperativas, INTA, ONG, etc., y optarán por una.
 - Se buscará información secundaria respecto a la experiencia en la que los estudiantes van a intervenir.
 - En clases se trabajará en una grilla de salida a territorio con preguntas para realizar a los actores involucrados en la experiencia para poder caracterizar la población beneficiaria
 - Cada grupo deberá vincularse con la institución u organización elegida

- Los estudiantes realizarán un modelo problemático integrado con los actores del territorio para detectar problemáticas en las cuales se pueda intervenir.
- Se elaborará un proyecto de extensión para aportar en la resolución de alguna de las situaciones problemas detectadas.
- El proyecto de extensión elaborado será socializado con la organización/institución que se trabajó con el fin de generar una retroalimentación con los destinatarios.
- Este proyecto de extensión será la evaluación integradora de la asignatura extensión rural

La actividad propuesta pretende generar una articulación entre los contenidos desarrollados en el transcurso de la asignatura y la puesta en práctica de los mismos en situaciones reales. Las principales instancias que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje son clases teóricas/prácticas, en las cuales se aportan contenidos y se proponen actividades que permitan a los alumnos analizar, entender y sintetizar los temas trabajados.

Los alumnos contarán con un cronograma de actividades que serán compartidas todas las semanas y serán presentadas y debatidas en el contexto áulico y girarán especialmente en torno al proceso de elaboración del proyecto de extensión. En el transcurso del cuatrimestre, los alumnos plantearán una situación problema en su área de estudios y elaborarán a partir de esto, el proyecto de extensión. Las tareas serán desarrolladas grupalmente para estimular el trabajo colaborativo entre estudiantes y generar así, reflexiones críticas más ricas.

Finalmente, se trabajará sobre una propuesta de evaluación para la innovación, entendida como un proceso reflexivo a lo largo de la puesta en marcha del proyecto, de manera que nos permita ir redefiniendo actividades y corrigiendo los errores en el transcurso del mismo. Cada una de las etapas planteadas en el proyecto pedagógico innovador será evaluada desde el comienzo y tendrán un seguimiento continuo para disponer de información que permita valorar si las estrategias pedagógicas y didácticas logran promover y concientizar a los estudiantes en relación a la práctica de la extensión en territorio (...) “la evaluación implica un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar” (Aguerrondo, 1991)

Reflexiones Finales

En este trabajo partimos de la necesidad de conocer y caracterizar a qué se debía la disminución progresiva del número de estudiantes que cursan la asignatura extensión rural de la carrera de ingeniería agronómica. Es fundamental distinguir las situaciones problemáticas que atraviesan el aula, ya que problematizarnos respecto a esto nos permite avanzar en la búsqueda de soluciones.

La investigación diagnóstica permitió dilucidar cuál es el contexto en dónde sucede la extensión, cómo está vista y valorada la misma, tanto sea en el aula como también a nivel institucional y la mirada que los estudiantes tienen al respecto, cómo se paran frente a la extensión y a la posibilidad de trabajar en ella.

La extensión junto con la docencia e investigación, tendrían que converger en un eje esencial y transversal desarrollando en los futuros profesionales las habilidades necesarias para trabajar con actores del medio social y no sólo para ellos, para lograr una democratización real del saber y el conocimiento, ayudando a construir una sociedad más equitativa y diversa.

Nos parece oportuno plantear la necesidad de comenzar a trabajar en las aulas las problemáticas que interpelan a la universidad y a la extensión. Vivimos en un mundo de permanentes cambios, lo cual exige nuevos conocimientos y nuevas formas de producción de los mismos, problematizar y resignificar la importancia de salir al territorio y relacionarse con los sujetos que en él habitan, podría estimular el desarrollo y la formación integral de los futuros ingenieros agrónomos.

La implementación de prácticas socio comunitarias, proyectos de extensión, voluntariados universitarios, prácticas profesionales o pasantías, ponen de manifiesto la función social de la universidad y permiten integrar la teoría y la praxis, y conocer esta realidad que nos atraviesa como sujetos sociales para poder operar en ella. En ese *hacer* dentro del aula debiéramos sumar de manera contundente el *hacer* afuera de ella. ¿Qué mejor conocimiento de nuestro campo disciplinar que el del propio territorio? Revalorizar toda práctica que implique vincularse con la realidad, encontrar desde “nuestro” hacer docente el verdadero lugar que estas prácticas ocupan y desde ahí compartirlas con “nuestros estudiantes”, en “nuestras” asignaturas.

Y como cierre final de este capítulo, nos parece importante remarcar que es necesario que los docentes asumamos la idea de incorporar cambios que acerquen a los estudiantes a re habitar el aula de extensión. Es nuestra tarea como docentes generar esos espacios en donde convivir con los estudiantes, proponer e implementar las estrategias pedagógicas innovadoras que los motiven, que los inviten a transitar el camino de *aprehender* sobre la extensión y es para eso que pensamos el proyecto pedagógico innovador.

Es nuestro trabajo reconstruir la extensión, despojarse de la mirada difusionista y de transferencia, y re plantear desde un sentido crítico, como un encuentro de saberes, una auténtica comunicación y de compromiso con las problemáticas sociales en una relación dialógica con los sectores más vulnerables de la comunidad en la que estamos insertos.

Solo desde la formación de nuestros futuros extensionistas podremos resignificar el camino hacia la extensión. Esto nos invita a coordinar esfuerzos con una visión holística para problematizar y reformular la integración y práctica de la docencia, investigación y extensión en la formación de los ingenieros agrónomos como futuros extensionistas.

Referencias Bibliográficas

- Adúriz-Bravo, A. (2005). Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Aguerrondo, I. (1991). El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones en Esther Jacob (Ed.), *El Planeamiento como instrumento de cambio. Materiales para su re conceptualización*. (2° ed., pp. 113) Editorial Troquel. Argentina.
- Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007). Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. En Memorias de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, U. N. de Cuyo. Mendoza.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(2), 1-8.
- Brachi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Tray. Univers.*; Vol. 2 N°3, pp. 3, UNLP.

- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, N°1, pp. 1-11.
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De La Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? En: Rivarosa, Alcira. (Comp). 2007. *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria* (pp.4). Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Del Valle Rojas, C. (2012). Criticidad y complejidad en el campo de la comunicación: consideraciones epistémicas sobre la comunicación participativa y para el cambio social desde América Latina en Marcelo Antonio Martínez Hermida (coord.) y Francisco Sierra Caballero (coord.), *Comunicación y desarrollo: prácticas comunicativas y empoderamiento local* (1° Ed., pp. 57-83). Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Estatuto Universidad Nacional De Río Cuarto. (2011) Resolución Ministerio de Educación N° 1723/2011. Artículo N° 108. Recuperado de: www.unrc.edu.ar/descargar/EstatutoUNRC.pdf- UNRC, Río Cuarto, Córdoba.
- Freire, P. (1992). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, España: Paidós.
- Hargreaves, A. (1995). “La modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza”. *Revista Kiri-kiki*, N° 35, pp.49, Dossier.
- Heguiabehere A, Porporato A, y Villaberde M. (2021) La Extensión en Debate: Replanteando la Integración con la Docencia y la Investigación. Memorias del V Congreso Extensión da AUGM. Paraná, Brasil.
- Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu Colección Agenda Educativa.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular.). La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Litwin, E. (2008). Nuevos marcos interpretativos para las prácticas docentes, en *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (1ª ed., pp. 23-42) Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1996). El Campo de La Didáctica: La búsqueda de Una Nueva Agenda, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (1ª ed., pp. 91-115) Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2004). Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? En memorias de las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. UNS. Bahía Blanca, Argentina.
- Macchiarola, V. (2005). El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? En: *Colección de Cuadernillos* de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1-N° 5. Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación.
- Martín, M. B. (2016). Extensión como integración en la formación académica. Extensión en Red N°7 ISSN 1852-9569. Universidad Nacional de La Plata
- Martini, C.; Montebelli, A. y Macchiarola, V. (2012). “Tipologías de innovaciones” en Macchiarola, V. (Comp.) *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad* (pp.111). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.

- Martínez, A y Ferraro, A. (2013). El profesor universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Morin, E. (2005) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- Ortiz, F., Etchegaray, S., & Astudillo, M. (2006). Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión en *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Paoloni P. (2013). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Rinaudo, M. y González Fernández, A (Compiladores) *Cuestiones en Psicología Educativa: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.83). Río Cuarto, Argentina: Sociedad Latina de Comunicación Social –ed. no venal–La Laguna (Tenerife).
- Rinaudo, M. C. (2013) Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y frontera. En Rinaudo, M. y González Fernández, A (Compiladores) *Cuestiones en Psicología Educativa: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.83). Río Cuarto, Argentina: Sociedad Latina de Com. Social La Laguna (Tenerife).
- Rivarosa, A. y Astudillo, C. (2013). Las prácticas científicas y la cultura: una reflexión necesaria para un educador de ciencias. *Revista Iberoamericana CTS*, vol. 8, n°. 23, pp. 45-66
- Romero, S.; Verdier, M. (2017). La universidad y el conocimiento ¿para qué mundo? Memorias del III Congreso de Extensión Universitaria de Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Souto, M. (1998). Grupos y Dispositivos de Formación. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina: UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. Hologramática – FCS – UNLZ – Año XIV n° 26, V2, pp 115- 153.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo L. (2008). Conocer a los estudiantes: comprender el aprendizaje en el aula, en Sanjurjo, L. G. (Ed.) *Didáctica para profesores de a pie* (1ª ed., Vol. 3 pp. 105-116) Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Vélez, G. (2002.) Aprender en la universidad la relación del estudiante universitario con el conocimiento. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. Universidad Nacional de Río Cuarto. Cátedra Estrategias para el Trabajo Intelectual. ISBN 950-665-203
- Vera Vélez, L. (1999). La investigación Cualitativa. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado de: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/investigacion_cualitativa.pdf
- Villaberde M., Heguiabehere, A. y Porporato A. (2018). (Re) significando la extensión desde la práctica docente. Memorias del VII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias: 1ª ed.: UniRío Edit. E-book 978-987-688-313-9. Río Cuarto, Argentina.
- Yuni, J y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación- 1a ed. – Córdoba, Argentina: Brujas.

Enseñanza de la escritura profesional en una cátedra universitaria. Cambios en los significados y prácticas de docentes en el contexto de una experiencia de asesoramiento

Ivone Jakob¹, Pablo Rosales² y Paola Ripoll Alessandroni³

Resumen

Se comunican resultados parciales de un proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto que se propone analizar una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura un texto profesional, el informe psicopedagógico en ámbitos educativos en el caso que nos ocupa, en una asignatura universitaria.

La investigación es de corte cualitativo, inscripta en la modalidad de estudio de caso. La recolección de datos se realizó a través de la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones ocurridas entre las participantes en las sesiones de trabajo. En lo referente a los resultados,

1 Especialista Lectura escritura y educación; Profesora Adjunta Exclusiva en Psicopedagogía I, Didáctica I y Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación; Universidad Nacional de Río Cuarto; ijakob@hum.unrc.edu.ar

2 Mgter. en Educación y Universidad (UNRC), Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Profesor Adjunto en materias del campo didáctico en los Dptos. de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial, UNRC. pablounrc@yahoo.com.ar

3 Dra. En Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Ayudante de Primera exclusiva en: Didáctica I, Didáctica II (del lenguaje escrito) y Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación; Universidad Nacional de Río Cuarto; pripoll@hum.unrc.edu.ar

interesa en esta ocasión describir y comprender los significados elaborados y compartidos por las docentes, por un lado, y las innovaciones en la enseñanza que ellas emprendieron en función de la participación en la experiencia, por otro.

En el transcurso de las sesiones de trabajo se fue consolidando una concepción según la cual el aprendizaje de la escritura profesional requiere generar condiciones que promuevan la adquisición de conocimientos sobre los rasgos característicos del género en cuestión, la reflexión acerca de las particularidades que asume la situación en la que se inscribe su elaboración, hacer lugar a la complejidad de los procesos implicados en la producción escrita, así como considerar que la redacción de informes es un problema que vincula indisolublemente los problemas de dominio temático y retórico. Las resignificaciones alcanzadas orientaron las decisiones que tomaron las docentes para la enseñanza del género.

Palabras clave: Escritura profesional – Universidad – Enseñanza - Asesoramiento.

Abstract

The purpose of the presentation is to communicate the results of a research project approved by the Secretary of Science and Technology of Universidad Nacional de Río Cuarto (SeCyT-UNRC), which aims to analyze an experience of advising for the teaching of writing of a professional genre in a university course.

The research is qualitative, specifically a case study. Data collection was carried out through participant observation, and the recording and transcription of the interactions among all the participants in the work sessions. The results we share were obtained from the analysis of data related to the characterization of the teachers' meanings about the writing of a specific professional genre, its teaching and learning in the advising process, and the description of the teaching actions.

Based on the explicit ideas debated and agreed among the teachers and the advisor, it was possible to observe a conception that assumes that learning to write in this instance requires learning the specific characteristics of the professional genre, that it is not enough to possess writing generic skills, and that it is necessary to develop teaching actions in this sense, even when dealing with students who have already advanced in their academic training. The debate also allowed us to identify the need to overcome the problem of writing in dichotomous terms between content and form, between what and how to say in the texts.

The analysis of the process and the pedagogic decisions made allows us to state that the teachers advanced by resignifying the design of some teaching actions that they had already been implementing, as well as the inclusion of new ones. The results allow us to understand the relationship between the resignifications of the teachers and the decisions they make for teaching the writing of a professional genre.

Keywords: Professional writing – University - Teaching – Advising.

1. Introducción

El propósito del trabajo es comunicar resultados de un estudio que forma parte de un proyecto aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Se-

CyT-UNRC) que se propone investigar el asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos. En esta oportunidad se presentarán los hallazgos del estudio de una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto profesional en el marco de una asignatura universitaria. Los objetivos del estudio consistían en: por un lado, identificar y describir las intervenciones desplegadas por una asesora a fin de favorecer la construcción de una visión compartida con las docentes⁴ asesoradas y conducir la resolución colaborativa de los problemas abordados; y por otro lado, acceder a los significados que sobre el problema objeto de asesoramiento elaboran conjuntamente las personas implicadas. En esta comunicación haremos énfasis en describir y comprender los significados compartidos con las docentes en el proceso de asesoramiento seguido y las innovaciones en la enseñanza que ellas emprendieron en función de la participación en la experiencia.

El trabajo emprendido se sitúa en un contexto institucional y grupal que registra diversos antecedentes referidos a la investigación y a la innovación pedagógica. En efecto, la UNRC ha generado desde hace más de tres décadas acciones institucionales que promueven la innovación curricular, entre ellas las vinculadas a la alfabetización académico-disciplinar, tanto en el ámbito del ingreso al primer año de las carreras como en el resto de los años de las carreras y, más recientemente, la formalización del reconocimiento de la transversalización de la alfabetización académica como lineamiento de innovación curricular de los planes de estudio (Vogliotti, 2022).

2. Antecedentes y referentes conceptuales

2.1. Asesoramiento educativo para la enseñanza de la escritura profesional en la universidad

El asesoramiento educativo en el ámbito universitario es definido como una práctica profesional situada, multidimensional y compleja de producción pedagógica que se construye históricamente; que se orienta al acompañamiento, la ayuda y la colaboración; que se inscribe en un espacio de intersubjetividad requiriendo la construcción de confianza y conocimiento compartido con docentes, autoridades y estudiantes; que implica asumir alguna concepción pedagógica y didáctica; que se desarrolla a través de tareas específicas orientadas a la problematización, la reflexión en y sobre la práctica educativa, el diseño y desarrollo de acciones para cambiar esa práctica (en la institución y en el aula) y la promoción de la evaluación crítica de ese cambio en función de las intencionalidades asumidas (Lucarelli, 2000, 2015; Astudillo, 2003; Pereyra, 2019).

Se acuerda en concebir que el asesoramiento presenta dos dimensiones: es un proceso racional de resolución conjunta de problemas, y es un proceso de construcción de relaciones de colaboración (Sánchez Miguel, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003). En particular, el asesoramiento requiere “generar espacios comunes y relaciones horizontales con profesionales que tienen a su cargo la enseñanza (...) generar condiciones favorables a la construcción de *interpretaciones compartidas*” (Benvegnú y Muzzanti, 2019: 177; el subrayado nos pertenece). Los significados que es preciso construir y compartir refieren tanto a los problemas que se asuman como de mutuo interés como a las soluciones intentadas, en este caso a partir de decisiones que inciden en la enseñanza.

Dado que el proceso de asesoramiento didáctico que tratamos en esta investigación se vincula con la enseñanza de la escritura de un texto profesional en particular, compartimos a continuación algunas referencias conceptuales desde las cuales es posible comprender la problemática que se aborda.

⁴ Se usa y mantiene el género femenino en tanto se hace referencia a las personas que efectivamente intervinieron en este trabajo, las que en sus verbalizaciones se reconocen como pertenecientes a este género.

Las habilidades para la escritura profesional se adquieren, afirman Bach y López (2011), en distintos contextos, y en diferentes momentos. Para enseñarlas se recomienda configurar situaciones en las que el estudiantado haga uso de géneros profesionales, aunque su concreción en entornos académicos introduzca diferencias respecto de los textos producidos estrictamente en la práctica profesional (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013).

Asumimos que las profesiones construyen prácticas distintivas de escritura, y que su análisis se vuelve necesario a fin de considerar su enseñanza en el ámbito universitario. Moyano (2011) señala que desde esa postura asumida se pretende formar a los y las estudiantes como miembros de una comunidad disciplinar, haciéndose cargo de la enseñanza de la escritura los y las docentes en el marco del dictado de sus materias. En consecuencia, es posible pensar propuestas de enseñanza orientadas a promover la apropiación de prácticas de escritura profesional a partir del aprendizaje de quehaceres de escritura tales como aprender a planificar, textualizar y revisar textos profesionales al mismo tiempo que regular esos procesos en función de objetivos acordes a la situación comunicativa en la que esos textos se inscriben, entre otros (Zunino y Muschietti, 2013).

En la experiencia de asesoramiento que investigamos, las docentes manifestaban su interés por trabajar en torno a la enseñanza de la escritura de los informes psicopedagógicos que los y las cursantes de la asignatura tienen que presentar en las instituciones en las que han realizado sus procesos de práctica pre profesional en ámbitos educativos.

Considerando que el conocimiento de las prácticas letradas profesionales específicas es un aspecto relevante para la experiencia de asesoramiento que estudiamos, hemos recurrido a los resultados de investigaciones anteriores que nos permitieron acceder a los rasgos particulares de la escritura de informes psicopedagógicos en el ámbito educativo (Bergesse, Jakob y Rosales 2015; Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014, 2015; Placci, Jakob y Rosales, 2018; Jakob, Rosales, Ripoll, Pelizza, 2019a). Disponer de conocimientos acerca de esas prácticas letradas resulta un componente central al momento de discutir, analizar y enriquecer las ideas acerca de su aprendizaje y enseñanza.

2.2. Concepciones docentes y asesoramiento educativo

En el contexto de los trabajos sobre asesoramiento educativo la atención a las concepciones de docentes tiene una destacada presencia, en tanto el núcleo del trabajo consiste en buscar soluciones a problemas definidos de manera compartida. Ahora bien, el estudio de las concepciones y significados que se atribuyen a las prácticas y condiciones profesionales registra diversos antecedentes en el marco de distintas corrientes teóricas (Schön, 1982; Schulman, 2005; Bain, 2007; entre otros). Macchiarola (2006) señala que el conocimiento docente se construye en experiencias singulares e idiosincráticas, a la vez que sociales y compartidas; que está compuesto por conocimientos personales y creencias, contruidos y validados a través de la experiencia cotidiana, no siempre basados en razones científicas; que se construye espontáneamente para resolver problemas prácticos, inmediatos y situados, sin buscar explicaciones formales. Destacamos el carácter social y cultural del conocimiento docente en tanto se construye en relación con colegas, con estudiantes, y en el marco de una cultura institucional y social, lo cual permite postular la existencia de pautas de acción similares y contextualizadas, precisamente en función de significados compartidos en el marco de una cultura pedagógica común.

En particular, y en consonancia con el enfoque dado a nuestro trabajo, Moreno y Azcárate definen a las concepciones en su acepción más cognitivista del siguiente modo: “Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen

creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (2003: 267).

Por otra parte, los datos que relevamos acontecen a nivel de los significados verbalizados por las docentes y a los sentidos que interpretamos a partir de esos enunciados verbales, de las acciones de las docentes, y de la situación en que ello acontece.

Respecto de antecedentes dirigidos a estudiar específicamente las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en el contexto universitario, podemos mencionar los realizados por Natale (2013) y Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) y desarrollos propios en distintas carreras de nuestra Facultad (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009).

Natale (2013) expone una síntesis de trabajos sobre representaciones de docentes del nivel universitario acerca de la escritura destacando que en general es concebida como mero soporte de la oralidad, y como medio para fijar y comunicar ideas (y no en su función epistémica), destacándose aspectos de la escritura más centrados en la normativa y en el contenido que se comunica, entendiéndose a la escritura como una habilidad genérica que debe suponerse ya aprendida al ingresar en el nivel superior. Esas representaciones a su vez se relacionan con la presencia de la escritura dentro de las materias pero sin que los y las docentes se ocupen de su enseñanza, por lo tanto, sin que se desarrollen acciones explícitas, conscientes ni intencionadas. Por el contrario, pareciera que se asume que los y las estudiantes aprenderían a escribir los textos académicos y profesionales de manera intuitiva, por simple exposición a los textos que leen y por producir los que se les demandan.

De manera parcialmente coincidente, nuestros estudios desarrollados en cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Humanas nos han permitido inferir un abanico de concepciones docentes que van desde el reconocimiento de la escritura como una práctica instituida en la cultura universitaria sin mayor reflexión sobre ella ni diseño de acciones para enseñarla, hasta su conceptualización y diseño didáctico especializado reconociendo su función epistémica y considerándola como un complejo conjunto de habilidades que tienen que ser objeto de enseñanza (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009).

En una publicación reciente de nuestra universidad, Placci (2022) señala que, a pesar de los sobrados argumentos y evidencias aportados por la literatura sobre alfabetización académica acerca de la necesidad de enseñar a leer y escribir en las disciplinas, es frecuente que profesores y profesoras consideren que es una tarea que no les corresponde o que no tienen las competencias necesarias como para asumirla. Aun así, reconoce también, que son cada vez más las y los docentes que se involucran en propuestas de innovación en las múltiples y variadas dimensiones de la alfabetización académica.

3. Definiciones metodológicas

Se ha emprendido una investigación cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, entendido como el estudio de lo particular y único, y que profundiza en lo que puntualmente puede ser aprendido de un caso simple (Stake, 1998). Nos ha interesado centrarnos en una situación particular para realizar una descripción rica e intensiva de los fenómenos y luego, mediante un proceso inductivo de interpretación, arribar a algunas conclusiones (Pérez Serrano, 2003; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). El proceso de asesoramiento seguido fue definido como el caso en investigación, por cuanto es dentro de él que se desarrollan las intervenciones asesoras y los significados co-construidos por quienes participaron.

En cuanto a los criterios de selección del equipo de cátedra con el cual se desarrolló el asesoramiento, se analizó la factibilidad de realizar una experiencia con docentes que hubieran manifestado la necesidad de recibir ayuda, la conformidad para que el proceso de asesoramiento en el que se vieran involucradas fuera objeto de investigación, así como el compromiso manifestado por las docentes para emprender una secuencia de enseñanza diseñada conjuntamente con una asesora. Cabe destacar que se consideró especialmente que las docentes asumieran participar voluntariamente y que manifestaran interés para implicarse en un proceso de deliberación para planificar y desarrollar una experiencia de enseñanza.

El asesoramiento estuvo a cargo de una integrante del equipo de investigación, y se concretó con docentes de la asignatura “Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación”. Esta es una materia que se ubica en el quinto y último año de la Licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto) en la que las y los estudiantes desarrollan sus prácticas pre profesionales. La formación y las actividades profesionales de algunas de las personas integrantes del equipo de investigación permiten elaborar una propuesta de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto de la profesión psicopedagógica, y así convertirla en objeto de investigación al estudiar los intercambios entre asesora y asesoradas. Con este dispositivo se pretendió colaborar y acompañar a las docentes en la enseñanza de la escritura de los informes psicopedagógicos que tienen que elaborar al finalizar sus procesos de práctica pre profesional en ámbitos educativos.-

La recolección de datos se realizó a través de la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones ocurridas en las situaciones de asesoramiento (sesiones de trabajo) en las que se concretaron actividades diversas. Se obtuvieron así, registros de las seis sesiones de trabajo que comprendió el proceso de asesoramiento, con un promedio de dos horas y media cada una.

4. Análisis y discusión de resultados

Tal lo anunciado en apartados anteriores, los resultados a los que nos referimos en esta ocasión se vinculan con los significados que las docentes participantes fueron elaborando en torno a los problemas abordados y a las modificaciones que, en consecuencia, formularon para sus prácticas para la enseñanza de los informes psicopedagógicos solicitados.

4.1 Concepciones docentes sobre los problemas objeto de asesoramiento

En el entramado de interacciones generadas durante el proceso, se identifican significados que, en torno a la escritura profesional, su enseñanza y aprendizaje, fueron elaborando las docentes participantes en la experiencia de asesoramiento. Las docentes pudieron ir explicitando sus creencias sobre cuestiones atinentes a la enseñanza de la escritura profesional en el contexto académico, y problematizaron algunas de ellas paulatinamente. Las concepciones resignificadas se refirieron, en general, a: la consideración de la escritura como un proceso que involucra problemas temáticos y retóricos; los saberes disponibles por los estudiantes y los requeridos para afrontar la tarea de escribir informes; la complejidad inherente al proceso de escritura inscripta actividades socio culturales específicas; las intervenciones y situaciones requeridas para promover el aprendizaje de la escritura de informes (Jakob, Rosales, Ripoll y Pelizza, 2019b).

Pueden apreciarse algunas de estas cuestiones en la palabra de las docentes conforme se avanza en una sesión o a través de ellas:

Docente 3 (sesión 1): Pasa en estos tipos de escrito... Asumir un cierto tipo de paradigma de la complejidad, frente a las situaciones de intervención, que es algo que se trabaja en otras asignaturas también. Uno lo advierte en otros tipos de escritos, como son los parciales, por ejemplo. Es decir que, en el discurso, el alumno, a lo mejor, lo entiende, lo comprende, lo dice, lo sostiene; y luego en la forma en que lo escribe aparece un determinismo causal (se ríe) espantoso.

(En la misma sesión, luego de intercambios con las colegas y la asesora) Pero traducir esa forma de pensar, en la escritura, yo creo que conlleva a un trabajo mucho más difícil. ¿No?

Docente 2 (sesión 1): Sí... También es cierto que hay algunos... yo tengo la hipótesis de que las posibilidades de escribir un informe un poco más... un poco mejor, tiene que ver con las posibilidades que también tengan en el proceso los alumnos, de desasirse un poco de esta posición de alumno, que le da el profesor y que es para aprobar la práctica y que... digamos... Sí, asuman una posición un poco más cercana a lo que va a ser su rol profesional. (...) Porque también es cierto que una cosa es corregir un informe donde eso ocurre, entonces uno puede ajustar términos, decir: Bueno, mirá, esto que decís es pertinente, en todo caso no lo digas con esta palabra que suena un poco acusatoria... Una cosa es eso. Y otra cosa es cuando no hay ni siquiera reflexión. Hay más un corte y pegue... Entonces también eso depende de las posibilidades de cada practicante.

(En la misma sesión, luego de intercambios con las colegas y la asesora): Sí, pero eso también, me parece... Me parece que tiene la complejidad de... el transitar el paso de una posición a la otra. En realidad, ellos quedan en una posición en la que, ya no son alumnos... O nosotros les decimos, bueno: esto ya no lo escribís como alumno... digamos... no me escribas un resumen de... pensalo, hacé un análisis, poné cosas propias. Pero por otra parte, tampoco son profesionales, entonces también...

A partir de las ideas explicitadas, debatidas y acordadas entre las docentes y la asesora se fue consolidando una concepción que asume que aprender a escribir en esta instancia requiere aprender las particularidades del género profesional tratado, que no alcanza con que se disponga de habilidades de escritura genéricas, y que es necesario desarrollar acciones de enseñanza en ese sentido, aun cuando se trate de estudiantes que ya hayan transitado el mayor tramo de su formación académica.

Las profesoras, que ya eran conscientes de la complejidad de la escritura de este género, pudieron ocuparse del diseño de mejores condiciones de enseñanza. Mejoraron la consigna de escritura que utilizaban, pero también se trabajó con ellas para que simultáneamente revisaran la idea de que una mejor consigna por sí sola resuelve los problemas de enseñar a escribir.

Se seleccionaron textos-modelo a partir de informes bien logrados de estudiantes de años anteriores, prefiriéndose a los informes de profesionales ya que estos no pertenecen estrictamente al ámbito del trabajo de la cátedra. También problematizaron la creencia de que el ofrecimiento de textos-modelo redundaba en una inmediata apropiación por parte de los alumnos de sus características textuales.

Docente 1 (sesión 1): O sea, todo eso, lo tenemos claro nosotras, pero no lo transmitimos a los alumnos como objeto de enseñanza o de reflexión.

Se enriquecieron también los significados acerca del aprendizaje del proceso de redacción, reconociéndose la necesidad de promover los procesos de planificación y revisión de los escritos. Se superó la concepción de que el texto de los alumnos tiene que ser mejorado sólo en función de las correcciones de las docentes, para pasar a considerar que su revisión tiene sentido en función de atender a la audiencia y a los propósitos y efectos reales que tienen esos textos en el ámbito social en que circulan. Hubo que poner en cuestión también la idea de que en la instancia de escritura de distintas versiones, enseñar no se reduce a mostrarle al estudiante cómo debe escribir tal o cual pasaje, ni en suplantar sin más su escritura. Por el contrario, incluso trabajando con el modelado de la escritura de ciertos párrafos, se instó al estudiante a que se apropiara de esas sugerencias y las utilizara en la revisión del resto del texto, indicándole con precisión algunos de los problemas que el texto evidenciaba.

Docente 2 (sesión 1): ¿Cómo evitar el reescribirle a los alumnos, sobre lo que ellos escriben? Para hacer más explícita, más coherente, más ajustada, más integrada la... las ideas que ponen. ¿No?

Es preciso señalar que constituye todo un desafío inferir concepciones acerca de los problemas didácticos afrontados por las docentes en el curso de los intercambios verbales con la asesora. En efecto, se trata de identificar formas de pensar los distintos aspectos de la enseñanza de la escritura profesional, formas de concebir lo que es un problema que las propias docentes quieran asumir como tal, que quieran resignificar, y para los cuales asuman además soluciones concretizables en diseños didácticos, así como también formas de significar lo que se quiere modificar en su enseñanza. No se trata por supuesto del estudio de concepciones o creencias a partir de su indagación por medio de entrevistas o cuestionarios, sino de su rastreo en las explicitaciones de cada docente, discusiones y debates entre ellas, confrontaciones con aportes de la asesora, tomas de conciencia progresiva, asunciones explícitas de compromisos. Todo ello conforma unas maneras de pensar que es posible estudiar en su derrotero conforme avanzan las sesiones de trabajo.

4.2. Actividades de enseñanza

El análisis del proceso seguido y de las decisiones didácticas tomadas permite afirmar que las docentes avanzaron en el diseño de algunas acciones de enseñanza que ya venían implementando, así como en la inclusión de otras nuevas. Las actividades de enseñanza planificadas y desarrolladas se organizaron en tres instancias.

Una *actividad inicial extraclase* que tuvo como finalidad propiciar una primera aproximación y reflexión sobre el género “Informe Psicopedagógico” y sus variaciones, apuntando al análisis y reconocimiento de sus rasgos. Para ello se ofrecieron informes psicopedagógicos elaborados por alumnos y alumnas de años anteriores en el marco del cursado de la asignatura, referidos a procesos de intervención pre profesional diferentes según la problemática abordada (procesos vinculados al seguimiento y acompañamiento de estudiantes y procesos vinculados al diseño, implementación y evaluación de proyectos). Se les solicitó a los alumnos que seleccionaran uno de esos textos (en función del tipo de práctica que venía desarrollando en la materia) y los analizaran en base a ciertos criterios (contenido, estructura, destinatarios, propósitos, entre otros).

En un *segundo momento presencial* se generó un intercambio con el grupo total a fin de poner en común y reflexionar acerca del análisis realizado individualmente. Las docentes propiciaron reflexiones cada vez más complejas sobre el análisis de los informes, señalando aspectos en común, así como diferencias o especificidades. Entre los tópicos que se trataron podemos mencionar el análisis

de diferentes modos de decir (descripciones, implicancias, propuestas), la claridad, el nivel de explicitación y uso de lenguaje técnico a usar en los informes, intencionalidades visibles en las elecciones textuales, destinatarios no previstos que podrían leer los textos, implicancias éticas de lo que se dice en los textos (qué decir, cómo decirlo, cuánto decir, qué no decir). El objetivo no consistía tanto en tematizar teóricamente estas cuestiones, aunque también hubo momentos para ello, como en tornar objeto de percepción los aspectos textuales implicados en pasajes de los informes y reflexionar acerca de las decisiones que toma quien escribe para lograr esa redacción.

Hacia el final del encuentro se ofrecieron orientaciones para escribir las primeras versiones de los informes que los y las estudiantes tenían que comenzar a producir. Para ello se leyó la consigna de escritura (la que también fue objeto de revisión en el curso del proceso de asesoramiento) y se trabajó su comprensión con los alumnos y las alumnas.

El *tercer momento* consistió en asistir a las y los estudiantes a medida que iban elaborando las versiones del Informe solicitado, trabajando con ellos en la revisión de los mismos para su mejora, enseñando cómo proceder para escribir, y sugiriendo las modificaciones que fueren necesarias, incluyendo en ocasiones el modelado de cómo escribirlas.

Las mejoras en la consigna, el guión estructural para la producción del informe, y la posibilidad de acudir a los textos-modelo, sirvieron no solo como orientación para los y las estudiantes, sino también como referente para las sugerencias de revisión y corrección por parte de las docentes.

5. Conclusiones

Es preciso destacar, en primer lugar, que tanto la preocupación previa y sostenida de las integrantes de la cátedra por los aprendizajes profesionales incluyendo la escritura del informe psicopedagógico se traduce en concepciones iniciales que los colocaban en muy buena posición para seguir pensando en mejorar la enseñanza de la escritura de ese género.

En el proceso seguido puede reconocerse que el asesoramiento se estructuró en torno a problemas de enseñanza vinculados a contenidos y prácticas que preocupaban a las docentes, pero que no eran asumidas como parte de su experticia disciplinar. Ambas condiciones seguramente generaron una predisposición favorable para la construcción de relaciones de colaboración entre docentes y asesora.

En ese marco, la propuesta de enseñanza co construida entre docentes y asesora supone también una contribución para promover en el ámbito académico el aprendizaje de prácticas de escritura propias de una comunidad profesional específica, la psicopedagógica en el caso que nos ocupa.

Es preciso señalar finalmente que la condición de someter a estudio una experiencia específica de asesoramiento, que atienda a preocupaciones puntuales de un grupo de docentes con trayectorias singulares en sus prácticas de enseñanza, circunscribe nuestros hallazgos a esta experiencia en particular sin que ello impida que las interpretaciones puedan aportar al estudio de otros contextos sin resultar por supuesto directamente transferibles.

Referencias bibliográficas

Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Madrid, España: Labor.

- Astudillo, M. (2003). "Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria". En Macchiarola, V. y Mancini, A. (comps.) *Docencia universitaria: miradas críticas y prospectivas*. Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Bach, C. y López Ferrero, C. (2011). "De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales". En *Cuadernos Comillas* (1), 127-138. Recuperado de: <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Benvegnú, M. y Muzzanti, S. (2019). "Reflexiones sobre las posibilidades y resistencias que ofrece el trabajo colaborativo". En Astudillo, M., Pelizza, L., Rainero, M. y Clérico, J. (comps.) *Asesorías Pedagógicas Universitarias: contextos, prácticas y desafíos*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/978-987-688-326-9.pdf>.
- Bergesse, G., Jakob, I. y Rosales, P. (2015). "Las prácticas de escritura en el ámbito de la Psicopedagogía. Concepciones de profesionales y formadores". En Maldonado, G., Bono, A. y Sigal, D. (comps.) *¿Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas?* Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-191-3.pdf>.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). "La escritura académica en la universidad". *Revista de Docencia Universitaria*, (11), 17-36.
- Carlino, P.; Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". *Revista de docencia universitaria REDU*, Vol. 11 (1), 105 - 135.
- García, J. R.; Rosales, J. y Sánchez, E. (2003) "El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad". *Revista Cultura y Educación*, Vol. 15 (2), 128-148.
- Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., y Pelizza, L. (2019a). "El asesoramiento didáctico para la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos en una cátedra universitaria". En Bono, A. y Aguilera, S. (comps.) *Notas sobre investigación en Humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-353-5.pdf>.
- Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., Pelizza, L. (2019b). "Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura". II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Facultad de Humanidades, UNMdP. Mar del Plata, Argentina.
- Lucarelli, E. (edit.). (2000). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (comp.). (2015). *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- 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. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf>.

- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). “Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales”. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Moyano, E. (2011). “Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional”. Presentado en Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VI SIGET), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal, Brasil. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelaInesMoyano.pdf>.
- Natale, L. (2013). “Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes”. En Pereira, C. (edit.) *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales*. Los Polvorines. UNGS. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Libro-de-Actas-del-Congreso-Regional-de-la-C%C3%A1tedra-UNESCO-en-Lectura-y-Escritura.-Cultura-Escrita-y-Pol%C3%ADticas-Pedag%C3%B3gicas-en-las-Sociedades-Latinoamericanas-Actuales.pdf>.
- Pereyra, S. (2019). “Asesoramiento pedagógico a estudiantes y docentes: Tensiones y desafíos del acompañamiento”. En Astudillo, M., Pelizza, L. Rainero, M. y Clérici, J. (comps.) *Asesorías Pedagógicas Universitarias: Contextos, prácticas y desafíos*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/978-987-688-326-9.pdf>.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernández.
- Placci, G. (2022) Prologo. En Roldan, C.; Ledesma, M. L. y Clerici, J. (comps). *Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/alfabetizacion-academica/>
- Placci, G., Jakob, I., y Rosales, P. (2018). “El Informe Psicopedagógico. Contribuciones para una caracterización desde la teoría de género”. En Ortega de Hocevar, S. (comp.) *¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*. Mendoza. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11233/simposio-unesco-actas-interactivo-con-adenda.pdf.
- Sánchez Miguel, E. (2002) “El asesoramiento psicopedagógico: ¿qué es lo que dificulta el trabajo con los profesores?” En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 6 (8), 47-68. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6921/RGP_8-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 9 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7094819&pid=S1405-6666200900030001500025&lng=es.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vázquez, A., Jakob, I., Rosales, P., y Pelizza, L. (2014). “Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo”. En *Revista Innovación Educativa*, Vol. 14 (65), 17-42.

- Vázquez, A., Jakob, I., Rosales, P. y Pelizza, L. (2015). "Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional". En Maldonado, G., Bono, A. y Sigal, D. (Comps) ¿Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas? UniRío Editora. UNRC. Recuperado de: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-191-3.pdf>.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2009). "Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: Consignas y concepciones de los docentes". Publicada en Actas del "II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios culturales". EdUNLPam. Santa Rosa, Argentina.
- Vogliotti, A. (2022) "Contexto, conceptos y estrategias de (en) convocatorias para ampliar la Alfabetización Académica en la universidad". En Roldan, C.; Ledesma, M. L. y Clerici, J. (comps). Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora. UNRC. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/alfabetizacion-academica/>
- Zunino, C. y Muschietti, M. (2013). "Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia". En L. Natale (Coord.), El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS (pp. 21-43). Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582.pdf.

¿Currículum de formación docente con perspectiva de derechos?: Ecos de narrativas de estudiantes - futuros docentes de 4to Año del Profesorado en Psicología

María Cecilia Maurutto¹, Analía Daniele², María Cecilia Baigorria³ y Sandra Guadalupe Ortiz⁴

Resumen

Este escrito tiene como objetivo identificar tensiones en la Formación docente desde la perspectiva de Derechos con un encuadre crítico constructivista y una metodología cualitativa. Se realiza un recorrido de la formación docente focalizando en el nivel medio. Para indagar el atravesamiento (o no) de la perspectiva de Derechos en la formación docente de nivel secundario, se toma como población de análisis el grupo de estudiantes de 4to año (2021) que cursó la Práctica Docente 4 y de Residencia. Recuperamos sus “cosas dichas” en tres espacios muy diferentes que atraviesan su

1 Licenciada en Trabajo Social y Magister en Gestión y Desarrollo Territorial; Profesora Asociada en Trabajo Social y Sociología y Jefe de Trabajos Prácticos Exclusiva en Sociología. Universidad Nacional de Río Cuarto mmaurutto@hum.unrc.edu.ar

2 Licenciada en Trabajo Social UNC. Especialista en problemáticas sociales con abordaje comunitarios. (UNLa) Profesora Adjunta Exclusiva de Trabajo Social e Intervención III. UNRC adanielehum.unrc.edu.ar

3 Licenciada en Psicopedagogía UNRC. Especialista en Gestión y Conducción del sistema educativo y sus instituciones. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO) (Costa Rica) Ayudante de Primera en Pedagogía Social. UNRC. cbaigorria@hum.unrc.edu.ar

4 Profesora, Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Docencia Universitaria UNRC Profesora Adjunta en Sociología y Sociología de la Educación; Universidad Nacional de Río Cuarto; sortiz@hum.unrc.edu.ar

cursado; hace referencia a la percepción que tienen acerca de si la perspectiva de Derechos ha sido una temática (o no) transversal en su formación docente.

Las diferentes narrativas van haciendo mención a situaciones, experiencias y conceptos, que de manera consciente, intencionada y sistemática fueron retomadas de su formación de grado, o bien, de emergentes dispersos, intuitivos y cuasi improvisados que surgieron en otras instancias de esa misma formación de grado. Así también puede advertirse que hay vacíos conceptuales, ausencias imperiosas en la formación que bajo el nombre de la “especificidad disciplinar” eluden la temática de Derecho (explícita o implícitamente).

Sus voces ponen de manifiesto sus percepciones e interpretaciones de cómo el currículum de su formación docente posibilita (o no) desplegar una práctica docente con perspectiva de Derecho.

Palabras clave: Formación docente - Derechos - Nivel Secundario.

Abstract

This paper aims to identify tensions in teacher training from the perspective of Rights. From a critical constructivist frame and with a qualitative methodology. A tour of teacher training is carried out, focusing on the secondary level. In order to investigate the crossing (or not) of the perspective of Rights in teacher training at the secondary level, the group of 4th year students (2021) who completed Teaching Practice 4 and Residence is taken as the population for analysis. We recover his “said things” in three very different spaces that cross his course. It refers to the perception they have about whether the perspective of Rights has been a transversal theme (or not) in their teacher training.

The different narratives mention situations, experiences, and concepts that were taken consciously, intentionally, and systematically from their undergraduate training, or from scattered, intuitive, and quasi-improvised emergents that arose in other instances of that same training. degree. Thus, it can also be noticed that there are conceptual gaps, imperative absences in the training that under the name of “disciplinary specificity” elude the subject of Law (explicitly or implicitly).

Their voices reveal their perceptions and interpretations of how their teacher training curriculum makes it possible (or not) to deploy a teaching practice with a Law perspective.

Keywords: Teacher training - Rights - Secondary level.

Introducción

En el marco de una investigación⁵ preocupa centralmente identificar tensiones en la Formación Docente desde la perspectiva de Derechos. Desde un encuadre crítico constructivista y con una metodología cualitativa se trabaja hacia dos grandes objetivos: por un lado, se busca “describir la trama de significaciones subyacentes en las prácticas de formación docente inicial en las concepcio-

5 PROMIIE (Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa-2020-2023 con docentes de la UNRC y de Institutos de Formación Docente de la Prov. de Córdoba) “La Formación Docente Inicial desde la Perspectiva de Derechos: Los Supuestos sobre Sujetos Escolares, Escuela(s) y Sociedad(es) que resultan de la construcción colectiva de conocimientos en las Escuelas Asociada” Directoras Cecilia Maurutto y Cecilia De Dominci

nes de los futuros profesores en relación a los sentidos construidos sobre los sujetos escolares, las escuelas y las sociedades y por otro lado, problematizar las mismas desde la Perspectiva de Derechos; documentando las experiencias de Prácticas y Residencias Docentes”.

Para ello se realiza un recorrido de la formación docente por diferentes niveles del sistema educativo (primario y secundario) en un giro dialéctico permanente entre teoría - realidad culminando con un diálogo entre los niveles abordados. En esta oportunidad, se focalizará en el proceso trabajado en relación al nivel medio.

Para indagar el atravesamiento (o no) de la perspectiva de Derechos en la formación docente de nivel secundario, se toma como población de análisis el grupo de estudiantes de 4to año (cohorte 2021) que cursó los espacios curriculares Práctica Docente 4 y de Residencia. Recuperamos sus “cosas dichas” en tres espacios: un encuentro de meet de las y los estudiantes presentando las potencialidades y/o limitaciones identificadas en el desempeño de sus prácticas en clave de derechos; en segundo lugar, un video donde cada estudiante narra una experiencia concreta vivenciada en torno a la educación como Derecho y; en tercer lugar, los Informes Finales escritos presentados por las y los estudiantes al finalizar la Práctica Docente 4. El ítem en cuestión hace referencia a la percepción que tienen acerca de si la perspectiva de Derechos ha sido una temática (o no) transversal en su formación docente.

La información construida desde estas tres fuentes si bien es heterogénea, apunta centralmente a poner de manifiesto las diversas tensiones que entrecruzan la formación docente desde la mirada de la perspectiva de derechos. Se visibilizan cuestiones del orden de lo teórico, político, pedagógico institucional, vincular y socioafectivo.

Las diferentes narrativas van haciendo mención a situaciones, experiencias y conceptos, que de manera consciente, intencionada y sistemática fueron retomadas de su formación de grado, o bien, de emergentes dispersos, intuitivos y cuasi improvisados que surgieron en otras instancias de esa misma formación de grado. Así también puede advertirse que hay vacíos conceptuales, ausencias imperiosas en la formación que bajo el nombre de la “especificidad disciplinar” eluden la temática de Derecho (explícita o implícitamente).

Algunas/os estudiantes/practicantes ponen en palabras sus sentires expresando impotencias, límites, disciplinamiento en “estar en territorio escolar”. Habitar la escuela los pone en una encrucijada compleja; ven, por un lado, se sienten responsables de garantizar ciertos derechos ligados a la educación y al mismo tiempo buscan en sus capitales principios y estrategias para acompañar el proceso de construcción y consolidación de esos derechos. Desde esta autopercepción como sujetos sujetados a un tiempo y a un espacio explicitan que se les complejizó aún más la tarea en época de pandemia.

Se advierten expresiones que van en diferentes direcciones a la hora de caracterizar su manera de respetar/proteger/garantizar el derecho a la educación en su residencia, oscilando entre la dimensión afectivo emocional: valorando el compromiso, el esfuerzo y la voluntad como aspectos centrales; lo vincular: necesidad de integrar a los estudiantes, hacerlos sentir parte, luchar contra prejuicios que expulsan y auto expulsan de la escuela, hasta llegar a posicionamientos más políticos institucionales que interpretan la necesidad de acompañar las trayectorias escolares en vulnerabilidad en clave de Derecho Social y no sólo desde una actitud asistencialista y contenedora.

Compartimos algunas voces de estudiantes del último año del Profesorado en Psicología que narran de diferente manera su percepción e interpretación de cómo el currículum de su formación docente posibilita (o no) desplegar una práctica docente con perspectiva de Derecho.

En este sentido, proponemos a continuación explicitar el posicionamiento conceptual en cuanto al currículum y la formación docente con perspectiva de derechos que se asume en este escrito, luego a manera de diálogo entre teoría y realidad, las diferentes expresiones del grupo de estudiantes se irán enlazando con consideraciones conceptuales y luego cerrar con algunas reflexiones que permiten seguir pensando.

Currículum y formación docente con perspectiva de derecho. Algunas precisiones

Se parte de concebir al currículum como campo de lucha y puja de sentidos y significaciones, retomando el concepto de campo de Bourdieu. Lejos de pensarlo como una sumatoria de contenidos y habilidades ordenadas evolutivamente, desde una lógica prescriptiva indicada por el Ministerio de Educación y sus equipos técnicos especializados; por el contrario, se imponen inicialmente las preguntas: ¿quién lo escribe?, ¿desde dónde se escribe?, ¿qué y cómo se escribe?, ¿para qué y para quiénes se escribe?, ¿a favor y en contra de qué se escribe? Y demás interrogantes que de entrada ubican al currículum en una construcción histórica, situada y compleja; en la cual no hay lugar para la neutralidad ni objetividad, sino que contiene ciertas concepciones de ciencia, sujeto, sociedad, métodos, valores que emergen de un determinado tramado de relaciones de poder y de disputas de sentidos políticos y pedagógicos.

Tomaz Tadeu da Silva, invita a que el curriculum sea pensado como un “Documento de Identidad” Lo concibe como lugar, espacio, territorio, donde hay relación de poder y a la vez es trayectoria, viaje, recorrido. Esto permite dar lugar a la idea de proceso, proceso no lineal sino disruptivo, con contradicciones, marchas y contramarchas. Y al mismo tiempo también es texto, discurso, documento, un documento en el que se forja nuestra identidad. Este concepto de curriculum que tiene una raíz teórica en la racionalidad científica en los años '20 en EEUU impregnada de la lógica de producción taylorista, tuvo la impronta de racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de los aprendizajes a fin de afianzar el control y aumentar su eficiencia. Este mandato fundacional se sostuvo sedimentando especialmente las Teorías Tradicionales que priorizaban la eficiencia como nudo central a lograr, conquistar y mantener en todo proceso de aprendizaje, como si el sistema educativo fuese una industria, capaz de gestar resultados específicos con una metodología precisa, tecnicista que se articulara con una forma de evaluación que permitiese saber con exactitud si dichos resultados fueron alcanzados. Convirtiendo todo currículum en una cuestión de organización casi mecánica en función de objetivos a alcanzar.

Las corrientes enmarcadas en el Pensamiento Crítico, van a ir poniendo en tela de juicio desde un lugar teórico que se denominó Movimiento de Reconceptualización. Como su nombre lo indica, estos análisis enfatizaban el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículo, recalcando el lugar político de reproducción de las estructuras sociales desiguales a través del currículum, entre otras instancias educativas. Las categorías conceptuales de Althusser, Gramsci, Bourdieu abonaron en gran medida una fuerte crítica posicionando planteos tales como: ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, currículo oculto, concientización, emancipación, liberación y resistencia; en tanto claves de interpretación analítica al currículum. Foucault, Freire, Apple, Giroux (entre otros) continúan este camino enriqueciéndolo con la dimensión de la intervención humana, en tanto posibilidad y negociación en el terreno de las disputas socio históricas políticas que se dan a la hora de la selección de los contenidos que forman parte (o no) del currículum. Selección entonces, arbitraria histórica y posicionada.

Estas discusiones a su vez abren a otras lecturas, llamadas PosCríticas que retomando estos planteos avanzan hacia la incorporación de categorías tales como: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso saber – poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo, entre otras. Esta perspectiva le da complejidad y actualidad al abordaje del currículum, pues permite ser pensado desde la tensión colonización / descolonización de territorio curricular en desigualdades que se entrecruzan, ya no sólo se trata de la reproducción capitalista, sino también de la colonización blanca, europeizante, patriarcal, católica y heterosexual, la que construye una trama que subrepticamente (no tanto) va emergiendo con forma de contenidos, habilidades, actitudes y demás manifestaciones curriculares.

Este brevísimo recorrido por los ejes vertebradores de las Teorías Tradicionales, Críticas y Pos-Críticas (sin ninguna intención de exhaustividad) pretende sólo referenciar posibles lecturas al currículum de formación docente y entonces desde este lugar reflexionar acerca de la perspectiva de derecho, no como una cuestión a sumar como otro contenido, sino a problematizar su presencia, ausencia, resignificación, atravesamiento, en tanto una decisión político pedagógica que disputa terreno, pues contiene determinadas concepciones de sociedad, historia, sujeto, educación, cultura.

Discutir, analizar la perspectiva de derecho en el currículum de la formación docente, implica visibilizar un proceso de lucha teórica y política, para nada fácil y lineal, sino que se trata de una disputa compleja y desafiante. En esta encrucijada se instalan a continuación las siguientes reflexiones sobre la articulación fundante entre educación y Derechos Humanos.

Educación como derecho y derechos en educación.

Para comenzar resulta de importancia aclarar cómo se enclava la educación en los derechos humanos. La primera referencia es la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26 que menciona:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En este sentido, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) aclara la idea de que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” y agrega “que debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Pacto Internacional de los DESC, artículo 13). De esta manera, damos cuenta que la educación forma parte específica de los derechos humanos y, por lo tanto, hablamos, pues, de educación en derechos humanos.

La vinculación directa entre la educación como derecho y la educación en derechos supone, además, que la educación “debe ser capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre

todos los grupos raciales, étnicos y religiosos, y promover las actividades de Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Con este encuadre, en la actualidad, consideramos los derechos humanos tan propios de la condición humana y tan esenciales para nuestra vida como respirar, caminar o hablar. Sin embargo, su sentido es complejo y nunca automático. Aunque a veces puedan parecerse naturales y autoevidentes, no es así porque no nos fueron “dados” por la naturaleza ni por un ser superior: son una creación cultural, una construcción humana. No se ganaron de una vez para siempre ni se adquieren de manera espontánea. Cada nueva generación debe aprenderlos y ejercitarlos; cada generación mayor debe respetarlos, defenderlos y enseñarlos. Por eso, la DUDH viene a instalar que todas las personas como las instituciones deben promover su respeto mediante “la enseñanza y la educación”.

¿Qué es la educación en derechos humanos (EDH)? Hoy contamos con un nutrido y valioso cuerpo teórico que la conceptualiza, el cual incluye destacados aportes de educadores latinoamericanos. Resumiendo las ideas predominantes, la EDH es: un acuerdo internacional y, por tanto, un compromiso de los Estados; una práctica de mediación entre el reconocimiento filosófico y legal de los derechos humanos y la vigencia de los derechos humanos en la vida social; una formación sustentada en la dignidad de las personas y los derechos que de ella se derivan; una formación integral –cognitiva, afectiva y para la acción– orientada a que las personas se reconozcan y se conduzcan como verdaderos sujetos de derechos y una formación para el ejercicio activo de la ciudadanía, la convivencia democrática y una cultura de inclusión y paz. (Rodino, 2011).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en las regiones de América Latina y el Caribe, la educación en Derechos Humanos asume como ejes claves el re establecimiento del ejercicio de la ciudadanía y la defensa y consolidación de las débiles democracias después de la vivencia del horror de los proyectos dictatoriales.

En sentido amplio, los DD. HH. abarcan una multiplicidad de campos disciplinares –derechos sociales, políticos, culturales, ambientales, sexuales y reproductivos, lingüísticos y comunicacionales– y conforman un extenso campo de formación e intervención profesional que no debería desconocerse o ignorarse en los espacios educativos. Por otra parte, el conocimiento de la historia reciente y la recuperación de la memoria son ejes transversales de la formación académica y profesional (Abratte, 2019).

Hoy, en tiempos en que los DD. HH. aparecen vinculados en nuestra región tanto a la experiencia de las dictaduras y a la vulneración de los derechos elementales como a las políticas neoliberales que restringen derechos individuales y sociales a amplios sectores de la población de modo creciente, se torna más relevante y necesario fortalecer no solo las experiencias desarrolladas en cada ámbito institucional, sino también desarrollar trabajos cooperativos, transdisciplinarios, interinstitucionales y en red. En esto consiste la experiencia que estamos presentando en el marco del PROMIIE (Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa entre UNRC e ISFD provinciales).

Los derechos humanos hechos pensamientos, categorías, cuerpos, emociones, territorio

Los ecos de las narrativas de estudiantes - futuros docentes de 4to año del Profesorado en Psicología que cursaron en tiempos de Pandemia en el año 2021, se fueron construyendo desde tres instancias diferentes:

- un encuentro de meet de las y los estudiantes presentando las potencialidades y/o limitaciones identificadas en el desempeño de sus prácticas en clave de derechos;
- un video donde cada estudiante narra una experiencia concreta vivenciada en torno a la educación como Derecho
- y los Informes Finales escritos presentados por las y los estudiantes al finalizar la Práctica Docente 4. Específicamente el ítem en cuestión que hace referencia a la percepción que tienen acerca de si la perspectiva de Derechos ha sido una temática (o no) transversal en su formación docente.

De todo lo que se va procesando se puede presentar a continuación algunos escollos y algunas indagaciones investigativas en lo que refiere a los lineamientos o directrices para la formación docente en educación pública luego de la puesta en práctica de algunas intervenciones en territorio.

- *ESCUELA como lugar donde habitar:* “los estudiantes tenían muchas ganas de aprender, fueron participativos, así como también tenían muchas necesidades académicas, que desde la institución no eran resueltas, ya que los propios estudiantes manifestaban problemáticas específicas a las que no se les otorgaba ninguna solución, y si bien yo intente desde mi lugar, otorgarle más herramientas para que ellos puedan desenvolverse por sí mismos, sentí muchos límites a la hora de hacerlo, así como también, hubo temas que los estudiantes querían aprender, presente las planificaciones, pero no me dejaron proseguir con los temas.” Es de observar que se vislumbra impotencia, límites e imposibilidades.
- *Sentido de SUJETO sujetado:* “poder controlar a los estudiantes, cuando en algunas ocasiones, había estudiantes que no trabajaban, (que nunca era más que uno solo, en una clase, no el mismo estudiante) y por lo general, se ponía a realizar actividades para desconcentrar a los otros, y cuando eso sucedía, y los estudiantes presentan confusiones entre las relaciones de los contenidos, me costaba poder mantener el ambiente de trabajo, para que sigan con lo que estábamos haciendo, y no se desconcentren por quienes no hacían las tareas y solo buscaban la atención del resto.” Aquí se observa disciplinamiento, del cual se realiza una crítica a lo institucional.
- *ESCUELA como espacio de disputas:* “en los pasillos se pueden observar las paredes cuidadas y pintadas con color blanco y verde militar, también carteleras realizadas por los alumnos de diferentes divisiones. Es preciso resaltar que es un colegio seguro, ya que está asegurado con rejas en la entrada principal, cámaras y alarmas de seguridad. Además, la institución cuenta con un amplio patio, donde es utilizado por los estudiantes ya sea para realizar educación física, como también, para recreos, y horas libres.” Referencia a sentido ÚNICO y de status quo de cómo debe ser el espacio escolar.
- *SUJETO en sentido pasivo, sujeto institucionalizado:* “los estudiantes asisten desde ; transcurren a una segunda etapa que cada uno de ellos puede decidir de acuerdo a lo que les conviene para su futuro ; realizan proyectos siendo partícipes los alumnos, para recaudar fondos y así mejorar el establecimiento educativo cada año ; presentan un proyecto llamado “Tiza a la Popularidad”, realizado año tras año por los alumnos de 4to año, que hace referencia ; otro proyecto que transcurre año tras año, es la revista “La Lupa”, que es presentado por los estudiantes de 5to y 6to, al cual consta de...”
- *SUJETO como otro:* “...al tener conocimientos previos sobre los contenidos nos favoreció en cuanto a las actividades que tenían que realizar y en las dificultades que se presentaban en ellas. Por su parte una de las limitaciones que tuvimos fue que para nosotras los estudiantes al

concernos por ser del mismo pueblo, no nos tomaban en serio es decir, no nos tenían respeto como practicantes o futuras docentes y a medida que fueron pasando los días nos fuimos dando cuenta que teníamos que ir estableciendo ciertos límites...” Estudiantes como sujetos de disciplinamiento. El otro como oposición a lo “esperado”.

- *ESCUELA como contexto. Fuera y dentro como impacto de Pandemia:* “La enseñanza remota dificultó y reorganizó escenarios que estaban ocultos y no eran conocidos, porque se cambió la escuela por los hogares y esos cambios como otros afectaron a la educación en todos los niveles educativos ; Nos hubiera gustado haber creado más vínculos con los docentes a cargo, quizás por falta de tiempo o diferentes motivos que no pudo darse por la modalidad presencial ; Se hizo lo que se pudo y como se pudo, frase que la escuchamos diariamente y en cualquier ámbito de nuestras vidas, pero hoy más que nunca resuena muy fuerte, como fuerte debimos ser a la hora de aprender y enseñar de nuestros profesores a cargo de la práctica...”. Mirada de la Práctica en Pandemia, como lo remoto afectó e hizo que los “contornos” se desdibujen al momento de ver situación y contexto.
- *DEFENSA DEL DERECHO* a la educación desde la voluntad y el esfuerzo: varias estudiantes expresaron con énfasis que sentía que defender el derecho a la educación de los jóvenes en vulnerabilidad se sostenía en un terreno de voluntariado con una motivación y un esfuerzo de orden afectivo. “yo veía cómo iban poniendo fuerzas y ganas por superarse”, “yo les decía vamos!! Ustedes pueden superarse a sí mismo”, “yo creo que si todos ponemos un poquito de energía vamos a salir adelante”. Esta mirada de los derechos desde el esfuerzo personal, sin duda pudo haber influenciado positivamente en los avances de los sujetos en aprendizaje, sin embargo, corre el riesgo de no visibilizar la dimensión política que es inherente a los derechos y eso es grave al tratarse de estudiantes a punto de recibirse.
- *La PERSPECTIVA DE DERECHOS* en la formación de grado es focalizada: las estudiantes expresan que “hemos aprendido mucho y con solidez en algunas materias UDI III y UDI I y en algún otro seminario”, “hemos tenido profesores que nos hablan de los derechos, pero no siempre nos dan bibliografía”, “deberíamos reflexionar más sobre los derechos”, “sería importante que los derechos atravesaran toda nuestra formación”. Estas expresiones permiten reconocer y valorar los espacios curriculares que plantean la cuestión de los derechos de manera explícita y sistemática, sin embargo, habría que reflexionar sobre las ausencias o las presencias intuitivas y esporádicas a fin de vertebrarlas y convertirlas en transdisciplinarias a lo largo de toda la carrera.
- *Uso de categorías analíticas propias del campo de la pedagogía crítica* freireana escindidas de la práctica desarrollada coexistiendo con miradas propias de paradigmas funcionalistas. Por ejemplo:
 - ... el docente, debe tener herramientas propias que puedan hondar en los niños y jóvenes, para que estos confíen y puedan sacar a luz lo más lindo del ser. Más allá de los aprendizajes teóricos, prácticos, se quiere formar buenas personas, con valores, con buena moral, con esencia que contamine todos los lugares que pise. Otro de los conceptos que trabajamos durante la carrera y puedo relacionar con la práctica, es la del *docente facilitador*, siguiendo a Paulo Freire (2004) se trata de un docente constructivista, que cumpla el papel de modelador, mediador, facilitador que debe conocer los intereses del estudiante y sus necesidades; a partir de ello creo que ese fue un poco también mi trabajo dentro de esta experiencia.

Sin ánimo de dejar cerrado el análisis, la intención es ir presentando los primeros diálogos entre las expresiones de lo vivenciado y ciertas consideraciones teóricas que van surgiendo. La idea en continuar este camino iniciado profundizando los entrecruzamientos teoría realidad...

Algunas reflexiones que permiten seguir pensando

Pareciera que la perspectiva de derechos en la formación docente, se presenta como un eje teórico político a ser conquistado en el campo de disputa del currículum. Una disputa que contiene intereses emancipatorios y de empoderamiento de sectores sociales en situación de pobreza que se enfrentan y resisten a un poder hegemónico clasista y academicista que obtura este desarrollo. El desafío de la educación pública, ya sea de la Universidad o del Instituto de Formación Docente, se encuentra en esa encrucijada donde se debiera batallar política y culturalmente para construir un currículum que apunte a lograr mayor densidad democrática.

En esta realidad impredecible y en tanto proceso que implica continuidades, cambios, imprevistos, la variable tiempo es una variable que no puede soslayarse, ya que se trata de introducir elementos instituyentes que en la cultura y en el proyecto de formación docente que tomen fuerza en esta dirección. La lucha institucional y formal necesariamente debe corresponderse con el compromiso personal y social en las prácticas cotidianas que camine a desarmar las modalidades habituales instaladas. Que puedan reconstruir sentidos y prácticas que actualicen potencialidades individuales y colectivas, reconozcan singularidades culturales y garanticen las condiciones para el ejercicio de derechos.

Las desigualdades sociales, educativas agudizadas por la situación radical de pandemia en estos tiempos, nos requiere en las aulas a lxs docentes con la necesidad de desarrollar mayor capacidad analítica que explicita las causas complejas que hacen de las desigualdades situaciones de importante dificultad para la reproducción social de la existencia de amplios sectores populares de la región. Esto modifica y agrava las situaciones objetivas de vida de las familias de estudiantes que habitan, habitaban las aulas exponiendo el desafío de proponer mayor institucionalidad en los espacios públicos que atiendan a dichas situaciones. Profundizar la mirada crítica es un componente primordial de nuestros currículum como derecho: derechos a tener derechos (Arendt, 1954).

La emergencia de nuevos-viejos problemas sociales que dejan en mayor evidencia las profundas relaciones de desigualdad existentes plantea desafíos que se orientan a la urgente necesidad de consolidar espacios, políticas, currículos que garanticen la formación integral en derechos y humanos y la instrumentalización necesaria para poder dar garantía a su ejercicio en la práctica docente. No alcanza con el reconocimiento formal de los derechos humanos para el ejercicio efectivo de los mismos. Todavía sigue existiendo una profunda distancia entre el reconocimiento de los mismos y su ejercicio. En medio, está el Estado en sus múltiples manifestaciones para construir las condiciones necesarias para su efectivo ejercicio. Y los docentes, en tanto agentes del estado, debemos asumir un rol fundamental en este proceso.

Como se ha expresado en el presente trabajo, toda práctica pedagógica es una práctica social y política. Subyace una intencionalidad respecto a las personas que queremos formar y al mundo que queremos construir. En esta práctica docente no solo se disputan saberes, contenidos sino también subjetividades que impactan en determinados modos de ser sujetos sociales.

El proceso de profundización de la perspectiva de derechos supone el ejercicio de explicitar las concepciones acerca de cómo los y las estudiantes en proceso de formación docente perciben a los sujetos de sus prácticas, la contextualización de las trayectorias educativas, el análisis del rol asumido

y no asumido por las instituciones educativas, parece ser tarea pendiente en la materialización de la transversalización del currículo en perspectiva de derechos.

Este primer acercamiento a las voces de los estudiantes en proceso de formación deja en evidencia las deudas y vacíos existentes en el currículum si pretendemos construirlo en perspectiva de derechos. No solo la ausencia de contenidos específicos en los espacios disciplinares sino también la ausencia de espacios reflexivos, colectivos que propicien la integración de las categorías analíticas y las prácticas desarrolladas. Es preciso profundizar en cómo significan los estudiantes en formación esta doble pertenencia: ser sujetos del derecho de la educación y ser garante del mismo.

Referencias Bibliográficas

- Abratte J.P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En Derechos humanos y educación superior. Paraná: Editorial Uader.
- Althusser, L., Gruppi, L., & Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (pp. 7-66). Buenos Aires: Nueva visión.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión: 1930-1954; escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt* (Vol. 54). Caparrós editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). Los herederos, Siglo XXI. *Buenos Aires*.
- Burawoy, M., Hernández Cervantes, J., Álvarez Agüí, N., & Álvarez Peralta, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología; 30 (1) (2014)*.
- Da Silva, T. T. (1997). Educação pós-crítica e formação docente1. *Cadernos de educação, 8*.
- Fernández, CMM (2018). O processo de transnacionalização dos movimentos socioterritoriais: estudo das transterritorialities da Via Campesina over as proposições de agroecologia e Soberania Alimentar no Confronto Político.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Gentili, P., & Apple, M. W. (1997). Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Grollios, G., Giroux, H.A., Gounari, P., & Macedo, D. (2015). Paulo Freire and the curriculum. Routledge.
- Halvorsen, S. Fernandes, B. M., & Torres, F. V. (2021). Movimientos socioterritoriales: casos de América Latina y Europa. *Geograficando, 17*.
- Marano, M. G. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: Teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. *Serie Pedagógica, (4-5)*, 265-303.
- Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía, 73*, 317-336.
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J., & Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13(1)* 17-46.

Rodino, A.M. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico: Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>

Permear las aulas. Experiencias en contextos diversos...o inciertos

María Fernanda Melgar¹, Romina Elisondo², Erica Fagotti Kucharski³ y César Quiroga⁴

Resumen

Compartimos algunas acciones desarrolladas durante los años 2020-2022 en el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado: *Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables*. Las aulas permeables se conciben como espacios porosos para compartir conocimientos, experiencias y saberes. Realizamos diferentes propuestas, en el contexto de la enseñanza virtual y presencial, con estudiantes de Psicopedagogía, Educación Especial, Educación Inicial y Enfermería (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto).

1 Doctora en Psicología. Jefa de Trabajos Prácticos en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. fernanda-melgar@gmail.com

2 Doctora en Psicología. Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas CONICET. relisondo@gmail.com

3 Magíster en Ciencias Sociales. Ayudante de Primera en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. ericamkucharski@gmail.com

4 Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Profesor Asociado en el Departamento de Ciencias de la Comunicación y en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. cquiroga@hum.unrc.edu.ar

Entre ellas, *Buscando tesoros. La información como recurso para nuestra formación; Experiencia de los Grupos APSI –Apoyo Psicosocial Institucional en Pandemia-; Experiencias en Museos Virtuales (TIC); Estudiantes y graduados como docentes inesperados (roles invertidos); Profesionales y especialistas nos visitan (campo profesional clínico); Tramar aprendizajes comunes para diferentes cátedras y carreras (contenidos transversales)*. Las expresiones de los estudiantes indican que las actividades son valoradas positivamente como instancias novedosas de formación, como oportunidades para construir colaborativamente aprendizajes con compañeros de otras carreras. Se destacan aprendizajes vinculados a contenidos específicos de las materias, contenidos procedimentales de búsqueda y selección de información y trabajo en equipo. Se señalan aprendizajes actitudinales emergentes del trabajo grupal (empatía, respeto y solidaridad) y se identifican potencialidades de los aprendizajes construidos para su futuro académico y profesional. Desafíos: ¿Cómo evaluar aprendizajes en aulas permeables?, ¿Cómo deconstruir nuestras prácticas instituidas en contextos porosos e inciertos?, sólo dos de las múltiples preguntas que emergen de las experiencias.

Palabras clave: Aulas permeables - Innovación – Contextos diversos - Interdisciplina - Docencia colaborativa.

Abstract

We share some actions developed during the years 2020-2022 in the Project of Innovation and Research for the Improvement of Undergraduate Teaching: *Frames, networks and contexts. In search of permeable classrooms*. Permeable classrooms are conceived as porous spaces to share knowledge, experiences and insights. We carry out different proposals, in the context of virtual and face-to-face teaching, with students of Psychopedagogy, Special Education, Initial Education and Nursing (Faculty of Human Sciences, National University of Río Cuarto): *Searching for treasures. Information as a resource for our training; Experience of APSI Groups - Institutional Psychosocial Support in Pandemic-; Experiences in Virtual Museums (TIC); Students and graduates as unexpected teachers (reversed roles); Professionals and specialists visit us (clinical professional field); Plan common learning for different chairs and careers (cross-cutting content)*. The expressions of the students indicate that the activities are valued positively as novel training instances, as opportunities to collaboratively build learning with colleagues from other careers. Learning linked to specific content of the subjects, procedural content of search and selection of information and teamwork are highlighted. Attitudinal learning emerging from group work (empathy, respect and solidarity) is pointed out and potentialities of learning built for their academic and professional future are identified. Challenges: How to evaluate learning in permeable classrooms? How to deconstruct our practices instituted in porous and uncertain contexts? just two of the many questions that emerge from the experiences.

Keywords: Permeable classrooms - Innovation - Diverse contexts - Interdiscipline - Collaborative teaching.

Introducción

Nos interesa compartir algunas acciones desarrolladas durante los años 2020-2022 en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado -PI-IMEG- titulado *Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables* (Aprob. por la Resol. Rec.

422/2020)⁵. En éste, las aulas permeables se definen como espacios porosos para compartir conocimientos (Rivarosa *et al.*, 2016; Sanguinetti y Otondo, 2017); nos valimos de cinco ejes para organizar diferentes propuestas: *Educación patrimonial y museos*, *Docentes inesperados*, *Redes en la red*, *Más allá de las aulas y los Profesionales comunican*. El proyecto inicial se vio también permeado por las condiciones contextuales, Pandemia por COVID-19, que impidieron abrir las aulas físicas⁶. Sin embargo, la virtualidad también propició algunos intercambios que, tal vez, no hubiesen sido posibles en contextos presenciales.

En el marco del proyecto mencionado hemos realizado una serie de actividades con el propósito de permear las aulas, es decir, propiciar encuentros entre estudiantes, docentes y especialistas. Permea las aulas implica dejar salir y dejar entrar personas, en contextos de pandemia estas acciones implicaron *admitir*, *compartir links* y *habitar* los mismos *ZOOM* y *MEET*. No obstante, permear las aulas es mucho más que esto, es pensar a los contextos de enseñanza y de aprendizaje como espacios fluidos, abiertos y dinámicos. Es pensar a los contextos formales de educación en interacciones con espacios no formales e informales. Es dar lugar a la palabra de docentes inesperados, personas que entran a las aulas con el propósito de compartir conocimientos, experiencias e historias valiosas para repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Permea las aulas es pensar espacios extendidos de aprendizaje, es reconocer el valor de la virtualidad como oportunidad para encontrarnos. Es desafiar las limitaciones y restricciones de la pandemia, para potenciar las posibilidades de enseñar y aprender. Es ampliar la educación, no poner límites ni fronteras a los procesos de construcción de conocimientos. Es pensar al mundo como contexto, es recibir a un investigador español, es recorrer museos virtuales, es discutir dimensiones éticas, es aprender con compañeros nuevos, es reflexionar sobre las prácticas profesionales. Es también generar rupturas con formas tradicionales y verticalistas de enseñanza, es reconocer las potencialidades de los estudiantes como docentes inesperados, es dar voz a nuevos profesores y que a la vez, los profesores de siempre, puedan posicionarse como sujetos que aprenden. En definitiva, es invertir y expandir la clase, pensar nuevas configuraciones didácticas y desafiar contextos adversos con propuestas educativas indisciplinadas (Melgar y Elisondo, 2021).

Antecedentes y Dimensiones teóricas para permear aulas

¿Por qué y para qué permear las aulas? En general, como resultado de otros PIIMEGs observamos que los estudiantes de Psicopedagogía y Educación Inicial tienen valoraciones y percepciones positivas sobre las tareas de alfabetización informacional, que implican el desarrollo de habilidades y competencias referidas a las TIC. Específicamente reconocen que en estas actividades pudieron conocer sobre herramientas tecnológicas y trabajar de manera colaborativa. En relación con los museos virtuales, son percibidos como contextos valiosos para el quehacer psicopedagógico así como para la formación cultural propia y de otros (Melgar y Chiecher, 2016; Usorach, Melgar y Elisondo, 2016). Sin embargo, existe cierta dificultad por encontrar relación con contenidos conceptuales de las asignaturas. Por ello planteamos la necesidad de trabajar en el diseño de contextos que promuevan relaciones entre experiencias innovadoras y los contenidos curriculares de las asignaturas.

5 Las propuestas se desarrollan con diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

6 Ante la pandemia causada por COVID-19, en Argentina los decretos presidenciales de ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) y DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio) dispusieron el cierre de diferentes organizaciones, incluidas las escuelas. Como consecuencia de ello la educación en todos los niveles, que era presencial hasta ese momento, se desarrolló de manera remota o virtual durante los años 2020 y 2021 (con algunas mixturas de presencialidad reducida *-burbujas-* en algunos de ellos).

Además, desde nuestra práctica docente como desde resultados de nuestras investigaciones y de otros colegas, observamos que los estudiantes valoran diferentes instancias de aprendizaje, que implican la interacción con docentes inesperados, el salir del aula, insertarse en territorios/organizaciones, el empleo de TIC y la posibilidad de realizar intercambios con otros compañeros (Baigorria, 2016-2017; Fagotti Kucharski, 2018; Kandel Veghazi, 2013; Macchiarola y Juárez, 2014; Mato, 2013; Melgar y Elisondo, 2017; Melgar, Elisondo y Bustos, 2019; Quiroga y Fagotti Kucharski, 2017; Rivarosa, Chesta, De la Barrera y De Piccoli, 2016).

Esto nos lleva a seguir considerando necesario generar contextos de aprendizaje que amplíen los límites de las aulas y las carreras, pudiendo convertirse en espacios transversales de formación en los que se vinculen estudiantes y docentes de diferentes espacios y carreras. Es necesario generar espacios de encuentro, comunicación y formación para estudiantes, en contextos formales y no formales, presenciales y virtuales, disciplinares y transversales. Ofrecer oportunidades para aprender y crear conocimientos en la interrelación con diferentes tipos de experiencias, propiciar el intercambio entre docentes, estudiantes y contextos diversos para su construcción, promover el empleo de diversas herramientas TIC, prácticas profesionales vinculadas a la oralidad, generar redes y espacios de docencia compartida con profesores de diferentes espacios curriculares y carreras.

Las aulas permeables nos desafían en término de lo instituido y lo instituyente, suponen pensarlas desde prácticas docentes colaborativas y desde una perspectiva creativa de la educación.

Tensiones entre lo instituido e instituyente...

Para romper el molde, *permear* las aulas, tal como las concebimos y configuramos históricamente, ya sean los espacios físicos o los virtuales (*Meet, Zoom, Jitsi*) que en los últimos dos años habitamos, recuperamos las consideraciones que giran en torno a los conceptos, organización, institución y fuerzas instituidas e instituyentes.

Vale aclarar que partimos de planteos que no consideran sinónimos los términos organización e institución.

El establecimiento, con su organización, sería el escenario concreto donde la institución toma cuerpo. La escuela como institución, configuración de representaciones, se materializa en la "Institución- Establecimiento". No toda institución tiene un establecimiento como forma de concretización específica. Hay formaciones sociales y culturales instituidas que no se realizan en un establecimiento, ni tienen expresión jurídica o normativa explícita; en el ámbito educativo es difícil encontrarlas, más aún después del proceso de escolarización de la sociedad (Garay, 1994, p. 2).

Para Garay (1994) la escuela es una institución, un momento particular, histórico, de organizar la educación. Sostiene la autora «Se instituyó de tal modo que impregnó la vida social y cultural de escolarización, haciendo difícil reconocer otras formas educativas no escolares» (p. 2). Reconoce que la misma es más que una institución, más bien, una institución de instituciones.

Dentro de ella, en cada establecimiento, existen muchísimas instituciones pedagógicas y sociales que la atraviesan formando su tejido institucional. El trabajo, la religión, el dinero, familiares, en fin, una diversidad de instituciones sociales y culturales. Además, instituciones pedagógicas: "el maestro", "la dirección", "el recreo"; desde las que con-

servan su función y sentido activo (los exámenes) hasta las que han perdido su funcionalidad y sólo conservan valor simbólico (el guardapolvo blanco) (Garay, 1994, p. 2).

Explica que una institución es un producto instituido, que ha sido precedida de un proceso de constitución que se llama institucionalización. Es decir, ha tenido un origen, difícil de establecer con certeza, una génesis que es reinventada desde el presente, imaginario retrospectivo que conforma la *mitología de los orígenes*, «la cual tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan» (Garay, 1994, p. 3).

La institucionalización, en tanto proceso, tiene tres planos: uno con la sociedad y con la etapa histórica que ha creado las condiciones, objetivas y subjetivas, que posibilitan el surgimiento e institucionalización. Otro plano, en la sociedad con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción y finalmente la institucionalización en los individuos.

Podría decirse que la institucionalización, en tanto proceso concreto, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento. Ella produce y es producida por luchas de fuerzas, movimientos, mutaciones y transformaciones de sus características [...] en pocas ocasiones privilegiadas se puede asistir, históricamente, al nacimiento de una gran institución. A lo que sí se puede asistir es a grandes momentos históricos de revolución de una institución, de profundas transformaciones de una institución (Garay, 1994, p. 3).

Esas transformaciones -quiebres o extinciones- pueden darse, según esta autora, por fuerzas y luchas de fuerzas, que llama instituyentes. Pueden ser productoras de nuevas ideas y valores o bien del pasado que se reinstituyen. «Son fuerzas productoras de códigos, símbolos. Generan una nueva institucionalización, otras características institucionales, otro instituido» (Garay, 1994, p. 3). Si bien esas ideas o valores son sostenidos por fuerzas instituyentes o bien por imaginarios transformadores, utopías sociales o educativas, para instituirse deberán plasmarse en proyectos que estén consensuados y que además debería existir condiciones objetivas que lo hagan posible; condiciones objetivas y subjetivas al interior de la institución y en la sociedad.

En este sentido, Raffaelli (2016) sostiene que el concepto de institución puede ser pensado a partir de las dos conceptualizaciones que dialécticamente lo definen: lo instituido -lo fijo, el orden establecido, los valores y las normas- y lo instituyente -como el cuestionamiento, la crítica y la capacidad de innovar y transformar-.

Entendemos de esta forma, el desafío de generar aulas permeables en la educación universitaria, de instituir *nuevas* u *otras* formas de pensar los modelos, procesos y contextos de enseñanza y aprendizaje, así como nuestras prácticas docentes.

Docencia colaborativa

Las prácticas docentes colaborativas promueven la comunicación, el trabajo solidario entre docentes y potencian los aprendizajes.

La colaboración es vista como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en educación. Supone una cultura diferente que afecta los modos de entender la universidad, los procesos de enseñar y de aprender

en ella, las tareas docentes, las interacciones entre los profesores con los estudiantes y la comunidad toda. Surge y se desarrolla en el interior de grupos que vislumbran un propósito decidido en forma conjunta, convencidos de que las necesidades, intereses, complejidades y finalidades de la tarea educativa requieren de la cooperación desde la independencia, desde la libertad individual de cada uno de los actores comprometidos (de la Barrera, 2007, p. 13).

Creemos que compartir conocimientos, experiencias y prácticas entre docentes es un camino propicio para generar cambios en las formas de enseñanza y también potenciar los aprendizajes de los estudiantes generando maneras alternativas de construir conocimientos.

González García (2021) señala que la docencia colaborativa invita a participar de construcciones colectivas donde se conjugan competencias y esfuerzos para lograr ciertas metas, que permiten el desarrollo de habilidades mixtas, personales y sociales. El trabajo colaborativo supone una reciprocidad entre los participantes, el compartir experiencias y conocimientos, adquirir destrezas y actitudes que surgen de las interacciones grupales, la construcción de un aprendizaje consensuado mediante la cooperación y corresponsabilidad por las acciones grupales. Otro aspecto a destacar, es que la colaboración tiende a ser espontánea y de interés mutuo.

Algunas de estas ideas son las que apoyan el desarrollo de aulas permeables en el contexto de la UNRC; construcciones colectivas, colaboraciones espontáneas e intereses mutuos.

Perspectiva creativa de la educación

Desde perspectivas socioculturales, entendemos a la creatividad como una construcción que depende de interacciones sociales, orientadas a generar pensamientos y producciones novedosas, alternativas y divergentes. En este sentido, pensamos que permear las aulas es una acción propicia para la creatividad en tanto genera rupturas con formas tradicionales de enseñanza, potencia el desarrollo de pensamientos divergentes y promueve iniciativas de creación de conocimientos compartidos. En el campo educativo, las perspectivas socio-culturales de la creatividad enfatizan el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes como oportunidad para la construcción de nuevos conocimientos y formas novedosas de aprendizaje. Las propuestas que intentan ampliar las posibilidades de interactuar con otros estudiantes y otros docentes resultan favorables para la creatividad. Asimismo, permear también permite indisciplinar los conocimientos, trabajar con problemas en las fronteras de las disciplinas y los lenguajes académicos (Elisondo, 2015).

Beghetto y Kaufman (2014) analizan los contextos de la clase que resultan propicios para la creatividad. Destacan la importancia de la flexibilidad curricular, la colaboración entre docentes y la construcción de alianzas educativas con organizaciones comunitarias y expertos que pueden ayudar a construir entornos creativos de aprendizaje dentro y fuera de las aulas. Según los autores «las salas que tienen estructuras permeables favorecen el aprendizaje creativo, permiten entrar personas y extender los aprendizajes más allá de las paredes de las aulas» (p. 14).

Bolois Ortueta, Ochoa y de Ugarte (2017) se refieren a las aulas permeables como:

espacios donde se busca que el alumnado disfrute de experiencias diferentes y diversas que les ayuden a cambiar sus puntos de vista y les abra los ojos a otras realidades. Así será más fácil que aflore su creatividad y que recojan nuevas ideas. (...) Nuestro concepto de aula está cambiando. Queremos incluir en ella el mayor número de experiencias posible y para ello salimos con el alumnado y permitimos que personas de cualquier

ámbito con algo que aportar entren en ella (...) Por las clases pasan cocineros, caricaturistas, expertos en musicoterapia, en urban dance, químicos.... Y, como algo muy curioso, a medida que se conoce la filosofía surgen personas que se muestran encantadas por participar, que quieren contar su experiencia en las aulas: cuentacuentos de otras culturas o contados por personas mayores, emprendedores (algunos para contar sus “inno fiascos”), asesores... (p. 139)

En suma, las aulas permeables permiten la circulación de personas, de conocimientos indisciplinados y propuestas colaborativas de enseñanza y aprendizaje. Dadas estas condiciones, y según los enfoques socioculturales de la creatividad, serían instancias valiosas para el desarrollo de pensamientos y acciones creativas.

Descripción de las experiencias o propuestas

Varias fueron las propuestas con el propósito de permear las aulas en contextos de virtualidad y pandemia, el retorno a las clases presenciales en 2022 habilitó a desarrollar algunas en las aulas de la universidad. Las mismas se llevaron a cabo con estudiantes de Psicopedagogía, Educación Especial, Educación Inicial y Enfermería, en espacios curriculares que habitamos como profesores. A continuación, describimos brevemente algunas de las acciones para construir aulas permeables:

1) *Buscando tesoros. La información como recurso para nuestra formación.* En formato taller, de manera virtual, se llevó a cabo la propuesta con estudiantes de Psicopedagogía y Educación Inicial con el objetivo de aprender a utilizar distintos buscadores especializados, software y aplicaciones informáticas para el trabajo académico. El taller se organizó en diferentes partes, en la primera las docentes comentaron las ideas de información de acceso abierto, buscadores especializados y diferentes formatos de textos científicos. Luego, se presentó una propuesta, en grupos conformados al azar, las estudiantes produjeron un escrito académico que intentó integrar ideas acerca de la alfabetización informacional, los recursos educativos abiertos y artículos científicos de acceso abierto. Esta actividad fue realizada con el propósito de promover el desarrollo de competencias vinculadas a la búsqueda, selección, organización y lectura crítica de información científica disponible en medios digitales, mediante la interacción, el intercambio y el trabajo colaborativo no sólo entre docente y alumno sino también entre estudiantes de diferentes carreras.

2) *Experiencia de los Grupos APSI (Apoyo Psicosocial Institucional en Pandemia).* La actividad se realizó con estudiantes de Enfermería y Psicopedagogía, con formato de conversatorio virtual. Para ello se contó con la participación de dos Licenciadas en Psicología que socializaron la experiencia que desarrollaron en la provincia de San Luis. Las profesionales comenzaron explicando en qué consisten los Grupos APSI (dependientes del Programa Gestión de Políticas en Salud Mental del Ministerio de Salud, Gobierno de San Luis), sus acciones concretas, compartieron un audiovisual que ejemplifica el trabajo en red que realizan en los diferentes Centros de Salud de la provincia. Finalmente se abrió un diálogo entre estudiantes y profesionales. Este espacio permitió articular la pertinencia del trabajo que vienen desarrollando en este contexto actual estos grupos y los contenidos académicos y disciplinares relacionados con la importancia de cuidar y acompañar a los familiares y profesionales de la salud, ante los procesos de enfermedad en general y particularmente en la actualidad en el marco de la pandemia.

3) *Museos Virtuales: contextos poderosos y creativos para aprender.* Participaron de la actividad, estudiantes de la asignatura Teoría y Técnica de los Test, Psicometría Educacional y Exploración Psicométrica, de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Edu-

cación Especial. La propuesta didáctica intentó promover la utilización de las TIC y la inclusión de los museos virtuales, considerados recursos poderosos para la educación. A la vez, buscó favorecer la participación, la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción de aprendizajes colectivos. En la primera semana, los/as distintos/as integrantes crearon un grupo cerrado en *Facebook*, agregando a las docentes de la asignatura. En esa primera instancia, los/as estudiantes exploraron de manera personal los sitios web propuestos en la consigna: Museo Experimental de Psicología; Museos Vivos; y Google Arts and Culture. Posteriormente, eligieron uno y argumentaron la elección de manera escrita en *Google Drive*. En la segunda semana, los grupos elaboraron una descripción del sitio web elegido, comentando sobre la organización del mismo, los recursos que ofrece, las actividades que se pueden realizar, los contenidos que aborda, sus características, entre otros aspectos. Asimismo, diseñaron una tarea de aprendizaje que debía tener en cuenta el empleo del sitio web, explicitando los destinatarios, el contexto, los objetivos y los recursos a utilizar. En la tercera semana, los estudiantes propusieron un tema que les interesó en el recorrido del sitio web elegido. Luego, crearon y editaron un *blog* sobre el mismo, agregando información, videos y fotos. En esa instancia, los grupos socializaron su *blog* con el resto de sus compañeros/as en la plataforma *Classroom* de la asignatura, presentando el link de la página del *blog* que editaron para que todos pudieran ingresar y dejar comentarios.

4) *Estudiantes y graduados como docentes inesperados*. En las clases virtuales, intentamos generar espacios de diálogo con estudiantes y graduados recientes, los invitamos para reflexionar con ellos respecto de diversas temáticas de relevancia para la formación profesional. En estas experiencias se invirtieron los roles, estudiantes y graduados se transformaron en docentes inesperados. Las voces de estos docentes inesperados nos interpelan respecto de los roles profesionales, los procesos de elaboración de Trabajos Finales de Licenciatura y problemáticas actuales en tiempos de pandemia. Dos estudiantes de la carrera de Psicopedagogía presentaron la temática “*Pensando a la Psicología Social en problemáticas que nos interpelan: Comunidad Trans y Vínculos en pandemia*”. Una estudiante de Educación Especial, en el encuentro “*Dilemas éticos y práctica profesional*” nos invitó a reflexionar acerca de dimensiones éticas del trabajo en contextos educativos. Graduados recientes de la carrera de Psicopedagogía, comentaron sus Trabajos Finales de Licenciatura a estudiantes de Educación Inicial, Psicopedagogía, Educación Especial y Enfermería, específicamente se compartieron los trabajos: “*Museos y Alzheimer*” y “*Museos e Infancias*”.

5) *Profesionales y especialistas nos visitan*. Invitamos a una psicopedagoga que se desempeña en el campo de la salud pública para que compartiera experiencias respecto del uso de instrumentos de medición en su práctica profesional. En este encuentro virtual, “*La psicopedagogía y los test*” debatimos respecto de procedimientos de evaluación psicopedagógica y comunicación de resultados. Asimismo, se consideraron recaudos éticos indispensables para el trabajo profesional. En este espacio se compartieron experiencias e historias relevantes para reflexionar sobre el campo de la psicopedagogía clínica. La actividad se realizó con estudiantes de 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía. También dejamos *entrar* a nuestras aulas virtuales, a un investigador de la Universidad de Mongradon (España). En su presentación titulada “*Creatividad y Pensamiento de Diseño*” conversamos respecto de procesos de construcción de instrumentos de medición para la realización de investigaciones. Se compartieron experiencias de formación de grado y posgrado y se habilitaron espacios para el intercambio respecto de posibilidades de formación en universidades españolas.

6) *Tramar aprendizajes comunes para diferentes cátedras y carreras (contenidos transversales)*. Con el objetivo de tramar aprendizajes comunes, en el año 2022, la vuelta presencial a las aulas permitió concretar un taller, en el que las metodologías de investigación se volvieron puente para permear aulas. Reunidos en un anfiteatro del campus, se encontraron estudiantes de Educación Inicial, Educación Especial y Psicopedagogía. La investigación fue el pretexto para permear el aula, con

el objetivo de conocer y aprender sobre distintos buscadores especializados, software, aplicaciones informáticas, información de acceso abierto y diferentes formatos de textos científicos (entre ellos, revistas científicas) para el trabajo académico, así como las experiencias/vivencias de este tipo de actividades educativas por parte de los estudiantes, la propuesta de trabajo estuvo organizada en tres momentos. Los dos primeros momentos fueron presentados por los docentes y el tercero conllevó un trabajo grupal. Durante dos horas los estudiantes participaron de la actividad propuesta, tanto de la instancia expositiva, así como del intercambio entre ellos en la búsqueda de la información solicitada. En el intercambio oral final, algunos mencionaban lo que habían buscado (investigaciones sobre test, intervenciones comunitarias), otros en qué habían focalizado (detenerse en la lectura de un artículo que les resultó muy interesante y no avanzar en las consignas). También comentaron que el uso de buscadores era novedoso y que por ello ensayaban cómo se utilizaban las plataformas sin importar qué buscaban.

Valoraciones y sentidos de los estudiantes...el *feedback* necesario

En este intento de plantear aulas permeables como formas de deconstruir/instituir procesos de enseñanza y aprendizaje y avanzar en innovaciones educativas (creativas) consideramos relevante la retroalimentación de voces. En el marco de este PIIMEG, la evaluación tiene como objetivo general identificar fortalezas y debilidades del proceso innovador a fin de informar respecto de los cambios necesarios. Por ello, se apeló a una evaluación de procesos, el objetivo es retroalimentar la innovación, considerar las diferentes instancias de esta propuesta, así como las voces de los diferentes actores. Coincidimos con Carlino (2013, p. 17) que «...la buena enseñanza requiere investigación (...) reflexión sobre el quehacer cotidiano, diálogo con otros docentes, diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, experimentación en el aula, reconstrucción por escrito de lo ocurrido en la clase para poder analizarlo y revisarlo...»

En este caso, las expresiones de las estudiantes en intercambios orales y cuestionarios *online* indican que las actividades en aulas permeables son significadas positivamente como instancias novedosas de formación. Las estudiantes connotan las experiencias como oportunidades para construir colaborativamente aprendizajes con compañeras de otras carreras, compartir vivencias y construir acuerdos a partir de diferentes puntos de vista. También destacaron aprendizajes vinculados a contenidos específicos de las materias, contenidos procedimentales de búsqueda y selección de información y trabajo en equipo. Algunas señalaron aprendizajes actitudinales emergentes del trabajo grupal, hablaron de empatía, respeto y solidaridad. Del mismo modo, identificaron potencialidades de los aprendizajes construidos para su futuro académico y profesional. Entre los obstáculos mencionan: la falta de conectividad, la dificultad de coordinar tiempos para encuentros sincrónicos, escaso compromiso de algunos participantes, dificultades técnicas en algunos buscadores; referido a la actividad presencial, modificarían el momento de exposición teórica de la clase (presentación del contenido, intercambios docentes-alumnos, soporte de *power point*, tiempo de exposición) y como consecuencia de ello, el escaso tiempo de trabajo grupal.

Las voces de las estudiantes destacan la importancia de los conversatorios con estudiantes, graduados y profesionales, en tanto oportunidades para aprender a partir de experiencias concretas de grupos de trabajo que se desempeñan en organizaciones de salud, educación e investigación; reconocen el papel de las miradas interdisciplinarias. En suma, las participantes señalaron que las experiencias fueron enriquecedoras y pertinentes en el contexto de educación remota por la pandemia. En relación al taller presencial, es interesante recuperar que ellos referían a este encuentro como un espacio para *charlar* con personas nuevas, conocer sobre la vida universitaria, vale recordar que, para muchos de ellos, este año 2022, es el primer año en el campus de la UNRC ya que algunos ingre-

saron a la universidad en el 2020 (o en el 2019) pero a la fecha han transcurrido mayoritariamente la educación superior de manera remota.

Consideraciones finales

Permear las aulas, proponer experiencias en contextos diversos o *incierto*s ante la emergencia de una pandemia, supone desafíos dirigidos en distintas direcciones. Implica *romper el molde*, instituir nuevas miradas y formas de quehacer en las aulas; supone *socios y socias* que trabajan en pos de una trama, red y contexto colaborativo en el que aprendemos todos. Finalmente, permear las aulas, es *crear* contextos para aprender, tareas y propuestas académicas situadas, contextualizadas, indisciplinadas. Permear las aulas, es reconocer que *el camino se hace al andar*, y que allí, es posible reflexionar con otros, en especial, con los y las estudiantes.

Las voces de los estudiantes, y nuestras reflexiones como grupo de docentes, nos muestran que el camino está lleno de potencialidades, y también de desafíos. ¿Cómo afrontar las limitaciones de tiempos, espacios y recursos disponibles construir aulas permeables e instancias de docencia compartida? ¿Cómo articular los contenidos conceptuales de las materias con las temáticas abordadas de manera transversal en las aulas permeables? ¿Cómo favorecer aprendizajes colaborativos en grupos que trasciendan los espacios de las aulas tradicionales? ¿Cómo conformar grupos de aprendizaje con estudiantes de diferentes asignaturas, carreras y facultades? ¿Cómo evaluar aprendizajes en aulas permeables? En definitiva, ¿Cómo deconstruir nuestras prácticas instituidas de aprendizaje y enseñanza en contextos porosos e inciertos? Algunas de las preguntas que nos orientan en el camino...

Referencias Bibliográficas

- Baigorria, M. S. (2016-2017). Diálogos en territorio. Sobre las prácticas socio-comunitarias en la Escuela Quechalén. Universidad Nacional Río Cuarto: UniRio Editora.
- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69.
- Bolois Ortueta, A.; Ochoa, A. y de Ugarte, F. S. (2017). Comunidades Educativas innovadoras: abriendo el aula a la creatividad. En de la Torre, M. (Editor) *La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas* (pp.140-146). Madrid: Ediciones Egregius.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de la Barrera, S. (2007). *Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 566-588.
- Fagotti Kucharski, E. (2018). *Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula*. En Elisondo, R. y M. F. Melgar (Comp.) *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas* (155-164). Murcia: Editorial EUMED.

- Garay, L. (1994) Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- González García, G. (2021). Incidencia del trabajo colaborativo de docentes universitarios en el contexto de la acreditación internacional. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22), e011. Epub 21 de mayo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.834>
- Kandel Veghazi, V. (2013) Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad de Buenos Aires. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS): 2(2), 177-193. DOI <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art9.pdf>
- Macchiarola, V. y Juárez, M. P. (Comp.) (2014) Experiencias de Prácticas Socio-comunitarias en la universidad. Recorridos, emergencias y desafíos de una innovación pedagógico-social. Universidad Nacional de Río Cuarto: UniRío Editora.
- Mato, D. (2013) Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, 2008. Revista Apuntes: XL (72): 33-56, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. DOI dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4371692.pdf.
- Melgar, M.F y Chiecher A (2016). De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación; 1, 79-89.
- Melgar, M. y Elisondo, R. (2017). Museos, formación profesional e innovación educativa en la universidad. Revista Contextos de Educación, 22: 30-37. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/477>
- Melgar, M. y Elisondo, R. (2021). Indisciplinar los museos. Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica. Universidad Nacional de Río Cuarto: UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/indisciplinar-los-museos/>
- Melgar, M.F.; Elisondo, R y Bustos, M I (2019) Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. Revista de Didácticas Específicas, 20: 25-44. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/didacticas2019.20.002>
- Quiroga, C y Kucharski Fagotti, E. (2017). Experiencias socio-pedagógicas de estudiantes universitarios. Significaciones y desafíos. Mesa Temática 31: Universidad y Territorio: los desafíos del aprendizaje en comunidad. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10554/experienciassociopedagogicas.pdf
- Raffaelli, C. (2016). Producción de subjetividad en instituciones educativas. Trabajo Final de Grado. Licenciatura en Psicología. UDELAR. Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/js-pui/bitstream/20.500.12008/8503/1/Raffaelli%2C%20Carlos.pdf>
- Rivarosa, A.; Chesta, R.C.; de la Barrera, M.L. y De Piccoli, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. Revista Latinoamericana de Educación Infantil - RELAdEI. Monográfico La formación del profesorado de educación infantil 5(4): 175–182. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/reladei>
- Sanguinetti, F. y Otondo, A. (2017). Aulas permeables. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65865/Documento_completo.12.-AULAS-PERMEABLES.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Usorach, A; Melgar, M.F y Elisondo, R (2016). Museos, TIC y creatividad: ¿Te animás? En Michelin, D.; Peppino, S. y Bonyuan, M (ed.) Ética en la ciencia y en la vida. XXI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación Icala. 3 y 4 de noviembre de 2016, Río Cuarto.

Permear las aulas desde la investigación.

Experiencias para compartir en la Educación Inicial

*María Fernanda Melgar¹, María Noelia Galetto², María Laura de la Barrera³
y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano⁴*

Resumen

Permear las aulas supone generar contextos de enseñanza y de aprendizaje en los que existe un intercambio entre “el afuera y el adentro”, en el que los límites físicos se desdibujan e indisciplinan.

1 Doctora en Psicología, Máster en Psicología de la Educación y Licenciada en Psicopedagogía. Jefa de Trabajo Prácticos en el Departamento de Educación y Ayudante de Primera en el Departamento de Educación Inicial de la FCH de la UNRC; fernandamelgar@gmail.com

2 Especialista en Estudios Culturales de Prácticas e Identidades en Contexto de Globalización; Prof. y Lic. en Educación Inicial; Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Seminario de Investigación Educativa, Organización de Jardines de Infantes y Antropología Cultural (Dpto. de Educación Inicial); Ayudante de Primera en Pedagogía (Dpto. de Ciencias de la Educación); UNRC; mngaletto@hum.unrc.edu.ar

3 Doctora en Psicología, Prof. Adjunta UNRC, Neurociencias y Psicología Educativa, UNRC-ISTE-CONICET, Profesora en el ISMI; mbarrera@hum.unrc.edu.ar

4 Postdoctora en currículum, innovación pedagógica y formación. Doctora en educación. Magíster en administración de instituciones educativas. Comunicadora social-periodista. Directora de la Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, EDU REVIEW. Asesora pedagógica en collaborative online international learning. Par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Investigadora colaboradora del Instituto de Investigación de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Atacama; mcipagauta@uniminuto.edu

Este intercambio se ve nutrido por personas, ideas, experiencias y contenidos diversos. En términos de Sanguinetti y Otondo (2017), las aulas permeables articulan el adentro-afuera, lo individual y colectivo, lo académico y lo profesional, lo teórico y la experiencia concreta y, además, permiten construir teorías a partir de las experiencias. Las aulas permeables se generan desde tramas y redes que entretejen los sujetos.

En el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), titulado “Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables”, del que forma parte el Seminario de Investigación Educativa de 4to año del Prof. y Lic. en Educación Inicial, se llevaron a cabo una Actividad Académica Extracurricular (AAE) y un taller de experiencias colaborativas en investigación sobre educación entre universidades latinoamericanas. Ambas propuestas, que configuran tramas y redes, se gestaron por la necesidad de socializar y compartir experiencias de investigación, entendiendo la misma, no sólo como función social básica de las universidades públicas, sino como una competencia transversal a la formación de grado y docente.

El presente trabajo tiene como objetivo socializar la AAE y la experiencia del taller, realizadas en el Departamento de Educación Inicial, que dan cuenta de cómo, a través de propuestas innovadoras, se pueden permear las aulas universitarias desde la investigación.

Palabras clave: Aula permeable – Investigación - Docencia colaborativa - Innovación curricular - Educación inicial.

Abstract

Permeating the classrooms supposes generating teaching and learning contexts in which there is an exchange between “the outside and the inside”, in which the physical limits are blurred and un-disciplined. This exchange is nurtured by diverse people, ideas, experiences, and content. In terms of Sanguinetti and Otondo (2017), permeable classrooms articulate the inside-outside, the individual and the collective, the academic and the professional, the theoretical and the concrete experience and, in addition, allow the construction of theories based on experiences. The permeable classrooms are generated from plots and networks that interweave the subjects.-

Within the framework of an Innovation and Research Project for the Improvement of Undergraduate Teaching (PIIMEG), entitled “Plots, networks, and contexts. In search of permeable classrooms”, of which the Educational Research Seminar of 4th year of the Teacher Education Program and the Bachelor’s Program in Preschool Education is part, an Extracurricular Academic Activity (EAA) and a workshop on collaborative experiences in research on education were carried out among Latin American universities. Both proposals, which make up plots and networks, were conceived of the need to socialize and share research experiences, understanding it not only as a basic social function of public universities, but as a cross-cutting competence for undergraduate and teacher education.

The purpose of this paper is to socialize the EAA and the workshop experience, carried out in the Department of Preschool Education, which show how, through innovative proposals, university classrooms can be permeated by research.

Keywords: Permeable classroom – Research - Collaborative teaching - Curricular innovation - Preschool education.

Permear las aulas. En busca de nuevas configuraciones

La pandemia impactó en la vida de todas las personas, en especial, fue necesario repensar ciertas prácticas de una manera “imprevista o inmediata”. En este sentido, desde el campo educativo, una de las cuestiones que generó controversias fue el pensar “un aula” desde la no presencialidad. Las y los docentes tuvimos el desafío de buscar nuevas maneras de vincularnos con las y los estudiantes y los contenidos; fue necesario revisar nuestras configuraciones didácticas. Se menciona este acontecimiento histórico como una situación que se impuso de tal manera, haciendo necesario dar respuestas. Sin embargo, previo a la pandemia y en la actualidad, post pandemia, las aulas universitarias son permeadas de diferentes maneras.

Cuando se propone la perspectiva de “permear aulas” necesariamente se piensa en término de nuevas configuraciones didácticas. Ellas se expresan en las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje, en las que se integran los contextos y las construcciones personales de las y los docentes. Las configuraciones didácticas se presentan como las maneras en que las profesoras y los profesores despliegan estrategias y contenidos para favorecer la construcción social de conocimientos. Suponen un modo particular de abordar un campo disciplinar (Litwin, 1997; Escobar, 2017). En la configuración se pone en juego el tratamiento de los contenidos, las concepciones de aprendizaje, las prácticas metacognitivas, los vínculos, la negociación de significados, entre otros.

El aula, en el marco de la institución universitaria, se considera como una unidad social compleja; en ella se reconocen singulares procesos de socialización que conforman determinadas maneras de producir y circular el conocimiento, formas diversas de establecer relaciones, 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 (Astudillo, Martini, Benegas y Astudillo, 2018). Tradicionalmente, el aula universitaria ha sido concebida como una estructura contextualizada conformada por un conjunto de elementos y procesos que toman una determinada configuración teniendo en cuenta las relaciones con el “adentro y afuera” de la misma. Precisamente, la idea de permear las aulas pone en juego y borra los límites de ese “adentro y afuera”, proponiendo que la educación puede ocurrir en cualquier momento y lugar, siempre que haya objetivos pedagógicos que la guíen. Permear las aulas es aprender haciendo, desde la experiencia y de manera significativa. En términos de Sanguinetti y Otondo (2017), las aulas permeables articulan el adentro-afuera, lo individual y colectivo, lo académico y lo profesional, lo teórico y la experiencia concreta y, además, permiten construir teorías a partir de las experiencias. Se generan desde tramas y redes que entretejen los sujetos. Las tramas son entendidas como acciones organizadas que persiguen ciertos propósitos y las redes se comprenden desde las relaciones interpersonales que se gestan en diferentes contextos.

En esta ponencia compartiremos dos experiencias desarrolladas en la Asignatura “Seminario: Investigación Educativa” (Cód. 6855) de 4to año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) titulado “Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables”⁵. Las propuestas se pensaron como actividades desde la que se configuran tramas y redes generadas por la necesidad de socializar y compartir experiencias de investigación, entendiendo la misma, no sólo como función social básica de las universidades públicas, sino como una competencia transversal a la formación de grado y docente.

5 Aprobado por Res. 422/20. Directora Melgar Maria Fernanda. Codirectora Romina Elisondo. Integrantes Docentes: Fagotti Kucharski, Erica; Galetto, Noelia; Chesta, Rosana; de la Barrera, M. Laura y Quiroga, Cesar.

Una de ellas fue una Actividad Académica Extracurricular (AAE) denominada *Conversatorio “¿Qué investigamos en el Departamento de Educación Inicial? Encuentros para dialogar”*⁶ que se desarrolló durante los meses de mayo y junio de 2022. La otra fue una propuesta de *Taller de experiencias colaborativas en investigación sobre educación entre universidades latinoamericanas*, desarrollada con modalidad similar a una actividad de *Collaborative Online International Learning* (COIL en adelante) realizada, en dos encuentros virtuales durante los meses de junio y julio del corriente año.

La investigación pensada como *un puente para permear las aulas universitarias*

En diálogos informales en el aula, cuando preguntamos a nuestras estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial “¿Cómo se perciben en su futuro desempeño profesional?” Generalmente, hacen referencia a la docencia en el nivel inicial y, a veces, en nivel superior. Sin embargo, el título de licenciadas las habilita a la participación en procesos de construcción de conocimientos científicos. Poder pensarse como “investigadoras” supone, desde nuestras prácticas docentes, construir dimensiones para pensar “sus identidades profesionales”, entendidas, no como estáticas, sino por el contrario, como “identidades en construcción” que se nutren de múltiples experiencias.

Recuperando los planteos de Roeser, Peck y Nasir (2006 en Rinaudo, 2019), la identidad puede ser comprendida desde diferentes componentes individuales (representaciones mentales y conciencia fenomenológica) y componentes sociales (específicamente referido a las influencias que se ejercen desde la sociedad y la cultura a través de las instituciones sociales -nivel macro- como la escuela y sus prácticas concretas en el aula- nivel micro-).

Desde Rinaudo (2019) es posible mencionar diferentes mecanismos desde los que las influencias sociales se ejercen: 1) etiquetar a las personas como miembros de determinados grupos, 2) otorgar a comportamientos desarrollados por las y los estudiantes valoraciones y feedback que los ubican en clases específicas de identidad y 3) apoyar u obstaculizar la participación en actividades conducentes al logro de competencias, autonomía y pertenencia social. Las clases se presentan como espacios, contextos y escenarios en los que las y los estudiantes van construyendo sus identidades en múltiples sentidos.

Específicamente, en el marco de las aulas universitarias, Rinaudo (2019) destaca los resultados de un estudio realizado por Smith y Reio (2006) quienes trataron de comprender el impacto de los estudios universitarios en la identidad.

Los resultados mostraron cambios positivos en habilidades cognitivas y el desarrollo intelectual pero también cambios de orden psicosocial relativos a la persona (autoconcepto, autoestima) y sus relaciones con el mundo y con los otros (altruismo, valores cívicos, actitudes respecto de los derechos civiles). Por otra parte, los años de la vida en que mayoritariamente se cursan los estudios universitarios, 18 a 23, se consideran también como una etapa de adultez emergente, en la que las personas, libres todavía de las expectativas sobre roles sociales más definidos, pueden explorar distintos modos de vida. En este sentido, los estudios de tercer nivel favorecen sobremedida el establecimiento de nuevas relaciones, con grupos más diversos y especialmente la exploración de distintas carreras y las identidades que se les asocia (Rinaudo, 2019, p. 38).

El pasaje por las aulas universitarias debería capitalizarse en términos de nuevas maneras de ser y estar en el mundo. Nuevas aristas sobre las que “pensarse, sentirse y hacerse”. Desde las perspectivas

6 Aprobada por Resolución del Consejo Directivo Nro. 219/2022.

socioculturales, se señala que “la mente, el yo de cada uno y las capacidades de agencia no son dones naturales sino adquisiciones socioculturales” (Martin 2006 en Rinaudo, 2019, p. 42). La participación en determinadas prácticas socioculturales de un modo activo y relacional contribuye en la construcción de conocimientos y comprensión del mundo en que vivimos.

Proponer permear las aulas, desde la investigación, tiene por objetivo contribuir a la participación en experiencias que habiliten nuevas formas de ser y estar. Las aulas universitarias pueden ofrecer prácticas que visibilicen las relaciones entre los conocimientos que circulan en los contextos universitarios y los mundos figurados que ellos favorecen.

Otro aspecto que nos invita a permear las aulas desde la investigación es la concepción de “identidad vinculada a las prácticas”. Rinaudo (2019) menciona que esta idea pone en valor “el modo en que las personas forman representaciones de sí misma a través del compromiso profundo con prácticas cultural e históricamente situadas y socialmente actuadas, así como al modo en que las perspectivas individuales pueden ser modificadas durante las interacciones con pares y adultos” (p. 64). Es por medio de la participación en determinadas prácticas que se pueden desarrollar ciertos intereses, capaces de participar en los procesos de identidad. En este sentido, los diseños de ambientes, por medio de propuestas y prácticas educativas específicas, podrían favorecer la emergencia de intereses y compromisos.

En el marco del PIIMEG “Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables”, como mencionamos anteriormente, hemos desarrollado dos actividades con estudiantes que cursan la asignatura Seminario: Investigación Educativa.

La AAE sobre el *Conversatorio “¿Qué investigamos en el Departamento de Educación Inicial? Encuentros para dialogar”* tuvo como objetivo promover espacios de encuentros y diálogos entre estudiantes de los últimos años de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y docentes/investigadores para visibilizar líneas de investigación, intervención y/o innovación desarrolladas en el Departamento de Educación Inicial. De esta propuesta participaron profesoras, profesores, investigadoras, investigadores, becarias, becarios y tesis de diversas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Durante el conversatorio, los equipos fueron compartiendo diferentes aspectos de las investigaciones y los proyectos de innovación en curso con el fin que las estudiantes pudieran pensar posibles temas a abordar en sus Trabajos Finales de Licenciatura (TFL). Luego, se generó un interesante espacio de intercambio entre las estudiantes y las y los docentes.

Por otro lado, el *Taller de experiencias colaborativas en investigación sobre educación entre universidades latinoamericanas*, se llevó a cabo entre estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial (UNRC) y de la Maestría en Educación de Colombia (Corporación universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO). En esta actividad, tuvo una participación voluntaria para las estudiantes de la UNRC. Consistió en que, cada grupo (conformado por estudiantes argentinas, colombianas y colombianos) tenía que pensar una problemática educativa común a ambos países para, luego, trabajar y presentar un informe que contenga: un título, el planteo de la problemática, los objetivos, las preguntas de investigación y los antecedentes de investigación. En el marco de dicha actividad, las y los estudiantes de ambas universidades abordaron las siguientes problemáticas educativas: Las TIC y los procesos de enseñanza; las realidades socio-educativas en contextos diversos; la inteligencia emocional en las prácticas docentes; la enseñanza inclusiva en niños en situación de discapacidad y la formación docente.

La actividad se desarrolló en encuentros virtuales sincrónicos en los que nos presentamos las docentes que participamos en cada grupo, se comentó la propuesta de trabajo y, luego, cada grupo socializó, por medio de una presentación, el informe realizado. Esta actividad fue valorada positiva-

mente por las y los estudiantes ya que les permitió, entre otras cuestiones, conocer personas de otro país, compartir acerca de las realidades socio-culturales y educativas de Argentina y Colombia, pensar y elaborar colaborativamente apartados de un proyecto de investigación, aprender unos de otros.

Consideramos que este taller de intercambio favoreció, entre otras cuestiones, los vínculos entre universidades latinoamericanas, la internacionalización del currículum desde una perspectiva colaborativa y la apropiación de prácticas interculturales en estudiantes y docentes.

Valoraciones de las estudiantes sobre el Conversatorio ¿Qué investigamos en el Dpto. de Educación Inicial? Encuentros para dialogar

En este apartado recuperamos algunas valoraciones realizadas por las estudiantes acerca del Conversatorio. De manera general, ellas reconocen aprendizajes de diferentes tipos: vinculados a temas y propuestas diversas, al trabajo interdisciplinario, a maneras de hacer investigación (metodologías, recolección de datos, etc.); posibles intereses para la realización de trabajos finales y nuevos perfiles del título.

Respecto a la propuesta de conversatorio, señalaron que les gustó la predisposición de las docentes y las compañeras y compañeros de otros años para contarles lo que investigan, también, mencionaron que les resultó interesante que compartieran cómo superaron ciertos obstáculos durante la pandemia para concretar los proyectos de investigación. Se destaca la importancia de visibilizar el trabajo en equipo y la posibilidad de incorporarse como estudiantes a los mismos, dimensiones que desconocían. En relación con los aspectos a modificar, expresaron aquellos relativos a “los tiempos”. Más tiempo para escuchar determinadas propuestas, o, mejor distribución, ya que algunos hablaron más que otros. Además, destacaron que sería interesante que estas propuestas se realicen desde los primeros años del cursado.

Finalmente, las estudiantes expresan que la actividad contribuyó en su formación académica, al permitir “abrir nuevas miradas y posibilidades acerca de su práctica profesional”, “a pensar en un futuro lo que les gustaría hacer”; “pensar en nuevas oportunidades de trabajo”, entre otros. También, proponen nuevas maneras de permear las aulas, invitando a más profesionales, trabajando temas como Educación Sexual Integral (ESI), Trastornos del Espectro Autista (TEA); participando de reuniones de equipos de investigación, conversatorios con docentes en ejercicio, entre otros.

Las devoluciones de las estudiantes acerca del conversatorio nos invitan, como docentes, a seguir pensando y (re)pensando propuestas, actividades y experiencias innovadoras que nos permitan seguir permeando las aulas universitarias desde la investigación.

Reflexiones

En esta ponencia nos propusimos dar a conocer una AAE y una experiencia de intercambio con otro país, realizadas con estudiantes de 4to año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, que dan cuenta de cómo, a través de propuestas innovadoras y desde la investigación, se pueden permear las aulas universitarias. A partir de las experiencias realizadas pudimos vivenciar cómo las aulas permeables articulan el adentro-afuera, lo individual y colectivo, lo académico y lo profesional, lo teórico y la experiencia concreta y, además, permiten construir teorías a partir de las experiencias. Es decir, las aulas permeables se generan desde tramas y redes que entretejen los sujetos.

En ambas actividades, tal como expresaron las estudiantes, se pudieron generar, a partir del intercambio, la escucha, el trabajo conjunto y colaborativo, nuevas maneras de ser y estar en el

mundo. Nuevas aristas sobre las que “pensar-se, sentir-se y hacer-se” en tanto profesoras y licenciadas en Educación Inicial. La participación en estas prácticas socioculturales y educativas de un modo activo, relacional y crítico contribuye en la construcción de conocimientos y la comprensión del mundo en que vivimos. Estas experiencias y prácticas, en este caso, a partir de la investigación se vinculan con la construcción de identidades desde perspectivas relacionales, identidades que se construyen en y con el otro, identidades que se van transformando.

Consideramos, como educadoras, que es importante seguir tejiendo, tramando y desentramando con y entre otros sujetos, universidades, culturas y contextos, por medio de propuestas, actividades y experiencias innovadoras, que nos permitan continuar permeando las aulas universitarias desde la investigación, un campo en el que pueden, también, ejercer las licenciadas en Educación Inicial.

La implementación de un taller con estudiantes de otro país, a modo de una COIL, sin duda, fortalece las competencias investigativas, que para el caso se abordaron, pero también las habilidades del trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, las destrezas digitales y por supuesto, las competencias interculturales, esenciales en aprendizaje colaborativo intencional en línea. Como profesoras haber sido parte del proyecto nos motiva a seguir explorando este tipo de estrategias didácticas que, complementada con otras, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio, el estudio de casos o el aula invertida, constituyen al enriquecimiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Referencias bibliográficas

- Astudillo, M.; Martini, C.; Benegas, M. A y Astudillo, C. (2018). Fortaleciendo el desarrollo profesional docente: diplomatura superior en docencia universitaria. En Barroso, S. y Benegas, M. A. *Hacia el cambio curricular. Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas PIIMEI 2015-2016*. Río Cuarto: UNIRÍO.
- Escobar, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier* (15) https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf.
- Litwin, E. (1997). Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós.
- Rinaudo, M. C. (2019). El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa. En Paoloni, V. P; Rinaudo, M. C. y Martin, R. B. (Compiladoras) *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 21-75). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Sanguinetti, F. y Otondo, A. (octubre de 2017). Aulas permeables. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. Facultad de Bellas Artes. La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65865/Documento_completo.12.-AULAS-PERMEABLES.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Propuesta de innovación curricular: la distinción teoría – práctica en la educación superior

Oswaldo Natali¹, Elina Reinoso² y Ana Testa³

Resumen

Uno de los problemas más frecuentes que tienen los planes de estudio de las distintas unidades académicas, está relacionado con la separación teoría y práctica. Existe una organización tubular donde la práctica se ubica al final de la carrera. Esta organización no favorece a los estudiantes, ya que muchos de los problemas a los que se enfrentan no están en los libros y no se pueden resolver apelando exclusivamente al conocimiento teórico. En un trabajo colaborativo con profesores de la UNC y UNRC, se planteó un proyecto de integración teoría-práctica. Se propone la integración teoría-práctica como componente transversal de la práctica profesional. Este proyecto intenta incorporar situaciones de práctica profesional en escenarios reales de carrera, como detonante de problemas que serán abordados desde diferentes disciplinas y dimensiones teóricas. De esta manera, la práctica tiene una importancia central para los contenidos de las diversas disciplinas. Nuestro proyecto se basa en un modelo basado en la resolución de problemas enmarcado en las perspectivas del

1 Ingeniero Mecánico Electricista, Especialista en Docencia Universitaria, Prof. Adjunto SE en Física I y Termodinámica, Universidad Nacional de Córdoba. nataliosvaldo63@gmail.com

2 Dra. en Cs. Biológicas, Especialista en Docencia Universitaria, Prof. Adjunta SE en Genética Microbiana, Universidad Nacional de Río Cuarto. reinoso@exa.unrc.edu.ar

3 Lic. en Filosofía, Especialista en Docencia Universitaria, Prof. Adjunta SE en Filosofía de la Educación y Problemáticas Filosóficas, Universidad Nacional de Córdoba. Anatesta16@gmail.com

aprendizaje significativo, en el que se asume que el conocimiento implica un procesamiento activo que involucra esquemas de acción y conocimientos previos del aprendiz. El proyecto de innovación se lleva a cabo en la Facultad Cs. Exactas, Físicas y Naturales de la UNC, cátedra de Termodinámica-Termotecnia, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Licenciatura y Cátedra en Filosofía, Licenciatura y Cátedra en Ciencias de la Educación y en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas-Químicas y Naturales Ciencias de la UNRC, Carrera de Microbiología.

Palabras clave: Teoría-Práctica – Currículum - Innovación.

Abstract

One of the most frequent problems that the curricula of the different academic units have, is related to the separation between theory and practice. There is a tubular organization where practice is located at the end of the career. This organization does not favor the students, since many of the problems that a Bachelor Degree face is not in the books and cannot be solved by appealing to theoretical knowledge. In a collaborative work with professors from the UNC and UNRC, a theory-practice integration project was proposed. Theory-practice integration is proposed as a transversal component of professional practice. This project attempts to incorporate situations of professional practice in real career scenarios, as a trigger for problems that will be addressed by different disciplines and theoretical dimensions. In this way, the practice is of central importance for the contents of the various disciplines. Our project is based on a problem-solving learning model framed in the perspectives of meaningful learning, in which it is assumed that knowledge involves active processing involving action schemes and prior knowledge of the learner. The innovation project is carried out at the Fac. Cs. Exact, Physical and Natural of the UNC, chair of Thermodynamics-Thermotechnics, in the Faculty of Philosophy and Humanities of the UNC, Degree and Professorship in Philosophy, Degree and Professorship in Educational Sciences and in the Faculty of Exact, Physical-Chemical and Natural Sciences of the UNRC, Microbiology Career.

Keywords: Theory-practice – Curriculum – Innovation.

Introducción

Uno de los problemas más frecuentes y generalizables que aparecen en los planes de estudio de las distintas unidades académicas se vinculan con la separación entre la teoría y la práctica, con una organización tubular en donde la práctica se ubica al final de la carrera, en general con criterios aplicacionistas, sin que se contacte tempranamente (desde el inicio de la carrera) a los estudiantes con el campo profesional. Muchos de los problemas con los que se enfrenta un profesional no están en los libros y no pueden resolverse apelando exclusivamente a conocimientos teóricos y a procedimientos enseñados.

En un trabajo colaborativo con docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se propuso una integración teoría-práctica y una transversalidad de la práctica profesional en nuestras asignaturas, incorporando las situaciones de práctica profesional en escenarios reales de la carrera, como disparadora de problemas que serán abordados por diferentes disciplinas y dimensiones teóricas. De este modo, el contacto con la práctica crea un nuevo contexto de significación para los contenidos de las diversas disciplinas.

En el marco de una perspectiva crítica propositiva, nuestra propuesta de innovación considera como problemática la distinción teoría-práctica que se replica de diferentes maneras en las distintas carreras planteando problemáticas comunes y a la vez diferenciales que encuentran su expresión más clara al interior de las cátedras. Se basa en un modelo de aprendizaje orientado a la resolución de problemas enmarcados en las perspectivas del aprendizaje significativo, en el que se asume que el conocimiento involucra un procesamiento activo donde intervienen esquemas de acción y conocimientos previos de quien aprende.

La propuesta de innovación se lleva a cabo en la Facultad. Cs. Exactas, Físicas y Naturales de la UNC, cátedra de Termodinámica-Termotecnia, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Licenciatura y Profesorado en Filosofía, Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y en la Fac de Cs Exactas, Fco-Qcas y Naturales de la UNRC, Carrera de Microbiología.

Como parte de la evaluación de nuestro proyecto, a fin de valorar la innovación realizada en cada una de las asignaturas, realizamos distintos procedimientos que se ajustan a los denominados estudios de investigación descriptivos tipo encuesta y a las técnicas de recolección de datos con cuestionarios. También proponemos como evaluación la documentación narrativa de las prácticas docentes. Y finalmente la elaboración de un informe. Asimismo, durante el desarrollo del proyecto, el mismo se evalúa según sus avances, analizando obstáculos y dificultades a fin de cumplir con los objetivos propuestos.

A continuación, describimos brevemente cada una de las propuestas de innovación.

Desarrollo

Propuesta uno: La utilización de problemas abiertos para superar la distancia entre teoría y práctica en las clases de Termodinámica: una propuesta superadora e innovadora.

La innovación didáctica consiste en la inclusión de situaciones problemáticas semiabiertas y/o abiertas, las cuales se caracterizan por no tener todos los datos iniciales y cuya solución no es única en las clases prácticas de la asignatura Termodinámica que se dicta en el tercer y quinto cuatrimestre (de acuerdo con la carrera) para las carreras de ingeniería mecánica, aeronáutica y civil. Se elige, en principio, una de las carreras para realizar la intervención. La cantidad de estudiantes afectados a la propuesta es aproximadamente de 40. Se trabajará con el tema “Aire Húmedo” ya que tiene múltiples aplicaciones relacionadas con la Ingeniería y además involucra conceptos trabajados en unidades anteriores.

La tradición en la Facultad, de Ingeniería de la UNC, en lo referido a la forma de enseñanza, es mantener la llamada “forma clásica” para el dictado de las clases; por un lado, se dictan las clases teóricas magistrales que por lo general son clases masivas donde asisten en promedio aproximadamente 200 estudiantes y las dictan solamente los profesores Titulares, Asociados y/o Adjuntos de la Cátedra. Esta modalidad es frecuente en las asignaturas del ciclo básico.

El desarrollo de los teóricos se sustenta en la exposición por parte del profesor de los contenidos teóricos / científicos que incluyen desarrollos matemáticos; por lo general utiliza el pizarrón o el recurso tecnológico PowerPoint. Cuando finaliza el tema correspondiente, los estudiantes pueden hacer preguntas sobre lo desarrollado. Pocas veces se da la interacción con los estudiantes durante la exposición del profesor.

Luego de recibir las clases teóricas, los/as estudiantes asisten a las prácticas que según la asignatura, además de trabajar con ejercicios y problemas, también se desarrollan trabajos de laboratorio. Para el desarrollo de estas clases se conforman comisiones de cuarenta estudiantes aproximadamente y son dictadas por los Profesores Asistentes y/o Profesores Ayudantes. En los prácticos por lo general el profesor desarrolla ejercicios en el pizarrón detallando los pasos necesarios para alcanzar la solución. Dichos ejercicios se encuentran en las guías de trabajos prácticos elaboradas por la cátedra. Una vez finalizado el desarrollo del profesor, los/as estudiantes se abocan a la tarea de realizar los ejercicios restantes, consultan al docente en caso de encontrar dificultad durante el proceso de resolución de estos. El trabajo por lo general se realiza en forma individual y eventualmente en forma grupal.

Muchas veces, lo que se trabaja en las clases teóricas no se relaciona con las clases prácticas; pareciera como que son dos asignaturas distintas, aunque cabe aclarar que esta situación no se da en todos los temas. Y muchas veces los/as estudiantes no logran relacionar teoría con práctica, algo que es esencial para su futuro como profesionales. (Jover, 2003)

Buscando acercar a los/as estudiantes a una forma de trabajo similar a la que realizarán como futuros profesionales intentando acercar y articular la teoría y la práctica, se propone una innovación en las clases prácticas a partir de incorporar *situaciones problemáticas abiertas* en las cuales la participación de aquellos adquiere mayor relevancia en el sentido de que son los principales protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, Pozo, J. & Echeverría, M. (2009, pág. 131) establecen que para que la enseñanza universitaria sea eficaz, tiene que apoyarse en nuevas formas de enseñanza que se relacionan con lo que en psicología del aprendizaje se define como aprendizaje constructivo que presenta dos características importantes en lo referido al aprendizaje: una de ellas orientada hacia la comprensión en lugar de promover la repetición y la otra se refiere al uso competente de los conocimientos adquiridos que le permitirán a los estudiantes enfrentar la resolución de problemas y tareas realmente nuevas, en lugar de limitarse a aplicar los conocimientos de forma rutinaria a ejercicios ya conocidos. Esto implica gestionar el conocimiento en contextos de incertidumbre que son formas más complejas y eficaces para aprender. Los problemas abiertos indefectiblemente modifican la estructura de la clase. Como lo afirma Edelstein, G (2020, clase 4 p.7), una clase *“es una estructura global de actividad, episódica y a la vez configurativa”*. Cuando se habla de clase en realidad se la entiende como una propuesta didáctica. La configuración de la clase se modifica con la inclusión de este tipo de problemas de lo estructural (disposición material del aula y de los/as estudiantes) a lo didáctico, que en esta propuesta el protagonismo lo asumen de manera paulatina aquellos. Para ello se debe reconocer,

...el grado de comprensión que alcanzan, tener en claro lo que saben y lo que les falta saber, cuáles son las ideas sustantivas. Son los estudiantes los que deberán reunir y compartir la información con el objeto de generar posibles soluciones, evaluarlas y comunicar, finalmente, la solución a la que arriban.” (Litwin, E., 2008 p.101).

La propuesta se lleva a cabo en tres encuentros.

Primer encuentro: Se desarrolla una explicación introductoria del tema con el objetivo de recuperar lo visto en la clase teórica, planteando interrogantes y ejemplos con la intención de trabajar de manera conjunta una situación problemática abierta. Además, se realizan mediciones de algunos parámetros utilizando el instrumental adecuado. Los contenidos a trabajar son: definición de aire húmedo, parámetros que lo caracterizan, determinación de estos utilizando gráficos y tablas psicrométricas y resolución de ejercicios.

Segundo encuentro: Se lleva adelante la propuesta de innovación. El docente comienza la clase explicando qué son los problemas abiertos, como se presentan y qué estructura tienen para luego presentar un ejemplo sencillo para que los estudiantes identifiquen las partes de este, estimen los datos de partida y propongan un plan de acción para la resolución. Esta actividad será realizada por toda la clase. Posteriormente el docente divide a la clase en 8 grupos de 5 estudiantes; el objetivo es fomentar el trabajo colaborativo, la discusión para lograr acuerdos entre los miembros del grupo y así arribar a la posible solución del problema planteado.

Tercer encuentro: se procede a la discusión y cierre de la intervención.

Propuesta dos: La relación teoría y práctica en la formación de pedagogos: una propuesta de innovación para revisar y superar la dicotomía.

La presente innovación se propone aportar a la integración de la teoría-práctica en la formación de Licenciados y Profesores en Ciencias de la Educación de la UNC. El interrogante inicial que guía este trabajo es ¿Cuál es el lugar de la teoría y de la práctica en la formación de los pedagogos? Los contenidos a articular en esta propuesta de innovación pertenecen a dos espacios curriculares, Problemáticas Filosóficas y Educación y Epistemología de las Ciencias Sociales. En ambos espacios se abordan discusiones filosóficas y epistemológicas en torno a la educación y que particularmente problematizan el concepto de práctica educativa a la luz de sus dimensiones normativas y prescriptivas.

La relación entre teoría y práctica educativa abarca y está presente al menos en tres áreas de intervención educativa en la práctica profesional de los pedagogos. Por un lado, la que se refiere a la enseñanza, por otro, la que se vincula con actividades de asesoramiento pedagógico y finalmente, la que se relaciona con el ámbito de investigación educativa. Dilucidar de qué manera opera la distinción teoría y práctica en estas áreas y el alcance que tiene, constituye un tema de debate epistemológico que implica situar el problema y su discusión en un contexto de mayor alcance filosófico que permita recuperar la noción de acción humana e indagar su vínculo con la noción de práctica. En el ámbito educativo, ésta última se ha ido configurando de manera propia y un tanto ajena a desarrollos teóricos y conceptuales de otras disciplinas. Por ello, esta propuesta de innovación tiene como finalidad recuperar particularmente los desarrollos de la filosofía en torno a las nociones de práctica y de acción con el objetivo de esclarecer el entramado conceptual en que se inserta la discusión educativa en torno a la relación teoría y práctica.

Descripción general de la propuesta: Algunas consideraciones en torno a la metodología de la propuesta

¿Qué rasgos debe presentar un espacio de formación entendido en términos de una innovación para propiciar un pensamiento reflexivo capaz de trascender la dicotomía teoría y práctica? ¿Sobre qué contenidos y a partir de qué actividades es posible generar un espacio de formación que no reproduzca contenidos disciplinares y que sea capaz de favorecer en los participantes instancias de problematización de algunos conceptos que están en el núcleo de la tensión teoría y práctica entendida en su dimensión epistemológica? Esos son algunos interrogantes que surgieron al momento de pensar la propuesta y que a la vez sirvieron como guía de la misma. La iniciación en la práctica reflexiva requiere examinar bajo qué condiciones se dan en el aula y a partir de qué prácticas educativas es posible que los estudiantes incorporen actitudes reflexivas que les permita convertirse en actores de su propia formación.

Tomando como punto de partida estas consideraciones, nos parece relevante abordar con cierto detenimiento aquellos rasgos salientes del taller como dispositivo pedagógico. Una estrategia para dilucidar la significación de la noción de taller desde el punto de vista pedagógico es la de recurrir a los sentidos que el término tiene en el uso cotidiano (Egg, 1999). Dichos sentidos, comprenden el taller como un espacio en el que se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Estas significaciones son recuperadas en la comprensión pedagógica de la noción de taller, en ella se reconoce el carácter productivo en el que se “aprende haciendo”, un aprendizaje que supera la mera reproducción de contenidos para dar lugar a un trabajo colectivo en el que se ponen en juego saberes previos, conceptualizaciones y representaciones de sentido común con el objetivo de iniciar un proceso reflexivo.

A decir de Egg “(1999) el taller es una forma de enseñar, pero sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente” (1999, p.40). El “aprender haciendo” ofrece un espacio propicio para la superación entre formación teórica y formación práctica en la medida en que, mediante el trabajo colaborativo se reinterpreta y resignifica determinado conocimiento a la luz de una problemática particular, resignificación en la que los participantes se vuelven productores de su propio conocimiento. Entendemos que el formato taller permite un replanteo de la dinámica de aprendizaje en la medida que propone una alteración en los roles que habitualmente se dan en el aula, los participantes dejan de lado el lugar de meros receptores para convertirse en sujetos productores de su saber. En el taller la bibliografía se transforma en una herramienta, una especie de tecnología que permite ampliar puntos de vista, plantar nuevos y corregir preconceptos en torno a determinadas situaciones y casos en un espacio de interacción cooperativo.

El taller como espacio de formación permite integrar en un mismo proceso la acción y la reflexión dando sentido a la noción de praxis, en la medida que suscita un trabajo de análisis sobre los hechos y datos de la realidad, apoyado en elementos teóricos que sirven para el desarrollo de un saber de la práctica. Un tipo de saber que se sitúa más allá del saber cómo y el saber qué y que tiene el juicio reflexivo como condición para su desarrollo. Un saber que no puede desligarse de la experiencia y de su transformación frente al carácter siempre inestable y contingente de toda situación educativa. Pensar la práctica, construir saber sobre ella es, a la vez, una tarea teórica como una práctica teórica en la que, la experiencia como modo de comprender lo real funciona como nexo. La experiencia, como modo de interactuar con la realidad, no es un estado de pasividad sino una manera de conocer mediada conceptualmente que interpreta lo real como siendo de determinada manera.

Estas consideraciones generales en torno a las potencialidades del formato taller nos lleva a privilegiar un enfoque narrativo para el desarrollo de la propuesta. Las narrativas pedagógicas se constituyen en un espacio en el que no sólo se reconstruyen esas experiencias, sino que también se reconstruyen saberes y comprensiones sobre lo educativo.

No son pocos quienes han resaltado el interés actual en los relatos y las narraciones en educación como la expresión de una crítica del conocimiento como racionalidad técnica, señalando que el interés por la narrativa expresa el deseo de volver significativos aquellos sucesos y hechos que encontramos en la vida cotidiana. De allí que la narrativa no solo sea un ejercicio descriptivo de hechos o situaciones sino también una manera de hacer explícitas las interpretaciones, valoraciones y formas de conceptualizar que están en juego en dichas descripciones. Un reflexionar en y sobre la experiencia.

La narrativa despliega una racionalidad interpretativa y genera un tipo de conocimiento que se sitúa más allá de la mera aplicación técnica de teorías. Pensar los espacios de formación como espacios de intercambio narrativo nos permite promover un espacio de significación que da sentido al carácter intersubjetivo que conlleva todo proceso de aprendizaje.

El análisis de casos, el diario académico y las cartas en tanto dispositivos narrativos se constituyen, en nuestra propuesta, en una herramienta para hacer frente a las dificultades que los estudiantes tienen para comprender la relación teoría y práctica en su formación profesional. Dificultades que muchas veces se relacionan con, como señala Vain (2003), la diferencia que existe entre la estructura cognitiva del alumno y la estructura de la ciencia. En este sentido, entendemos que parte de la tarea formativa consiste en un acercamiento progresivo a dos lógicas de producción del saber. En este sentido, el interés por las narrativas no constituye un rechazo de la ciencia sino más bien un método con el que abordar las preocupaciones que quedan fuera de la ciencia normal.

Los contenidos del taller se organizan en dos ejes o núcleos temáticos que si bien pueden considerarse independientes, guardan entre sí una relación y una unidad conceptual y metodológica. El objetivo es favorecer la construcción de conocimiento por parte de los participantes del taller y propiciar un espacio de intercambio en el que los estudiantes pongan en tensión sus ideas previas a los fines de evaluarlas a la luz de las actividades planteadas en cada uno de los encuentros. El propósito es el de explicitar los diversos sentidos que están en juego en relación a la noción de práctica y la manera en que estos condicionan sus propios procesos de formación.

Entendemos que la propuesta aporta un primer acercamiento a una problemática nodal en la formación de pedagogos al tiempo que permite pensar propuestas de innovación que posibiliten repensar los modelos de formación vigentes que se encuentran naturalizados no solo en los estudiantes sino también en los docentes.

Propuesta tres: Articulación teoría-práctica, un desafío para la enseñanza de la genética microbiana

La propuesta de innovación en lo referido a la relación entre teoría y práctica se llevará a cabo a nivel de cátedra, Asignatura Genética Microbiana, Fac. Cs. Exactas de la UNRC. Como metodología de trabajo se pretende desarrollar los contenidos del programa de la asignatura incorporando guías y situaciones problemáticas teniendo en cuenta una mirada histórica y conceptual de los temas, analizando la evolución de los mismos, contextualizando situaciones actuales y reales, teniendo en cuenta su aplicación actual y como podría ser su aplicación en un futuro cercano. Feldman (2015) propone la articulación entre contenidos y la diversidad de alumnos para comprender esos contenidos, como así también la importancia de las secuencias de trabajo a lo largo de la carrera. Resulta importante comenzar desde lo más simple hacia lo más complejo.

Se propone trabajar con situaciones problemáticas que pueden ocurrir en el laboratorio tanto de investigación, diagnóstico e industria como disparadores de la teoría. Se trata de inducir a los alumnos a la curiosidad, a la crítica y a cuestionamientos relacionados al tema. Para la resolución de las situaciones problemáticas se brindan distintos textos científicos ricos en temas y conexiones para la resolución de problemas.

Se propone que a partir de un trabajo grupal los alumnos, discutan los temas que se entienden, se hable sobre lo que saben los alumnos y lo relacionen con los conocimientos anteriores brindados por otras asignaturas y que también pongan en juego sus creencias y supuestos.

Se pretende que el alumno emita hipótesis a partir de su estructura cognoscitiva, compare, saque conclusiones y busque una o varias soluciones al problema. Las respuestas obtenidas, serán confrontadas oralmente por los distintos grupos incentivando a los alumnos a la discusión sobre el tema tratado y así comenzar a impartir conocimientos teóricos, de manera tal de hacer más entendible y amena la teoría. A lo largo de la clase se deben ir tomando decisiones de acuerdo a discusiones,

respuestas y/o preguntas de los alumnos. De esta manera se articulan los contenidos con la práctica y se trata de aprender por construcción.

Así, comenzando las clases con un contenido práctico se vuelve a los conceptos teóricos todas las veces que son necesarios y cuando los alumnos lo requieran. Esto permite que el alumno pueda equivocarse, ya que al hacerlo está operando con una teoría internalizada. El error se produce porque hay teoría, que puede ser errónea o incompleta. Por eso, la importancia de leer textos científicos para comenzar a enseñar conceptos es que se parte desde donde ya se sabe.

Desde la posición de indagación en el análisis es necesario hacerse algunas preguntas como por ejemplo ¿los alumnos en grupos forman subgrupos? ¿trabajan todos por igual? ¿se sienten cómodos? ¿se trabaja efectivamente cómo se había propuesto? ¿relacionan conceptos previamente aprendidos en otras materias? ¿qué otras micro-decisiones se pueden tomar?

También resulta importante relacionar el conocimiento a enseñar en su contexto histórico con los problemas que se intentan solucionar, las herramientas conceptuales y metodológicas disponibles y la cultura y los valores vigentes en cada momento (Quintanilla y col., 2005). De acuerdo a Edwards (2004, p.14), es necesario tener una visión global de los problemas y desafíos a los que se enfrenta la sociedad. La preparación de ciudadanos capaces de participar en decisiones fundamentadas exige de los educadores una adecuada percepción de estos problemas y medidas a adoptar, superando el habitual reduccionismo.

En la presente propuesta se propone como estrategia que los estudiantes logren conocimientos disciplinares y habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones. También se trata de estimular el pensamiento divergente y posibilitar el trabajo sobre sus propias hipótesis y argumentaciones para construir conocimientos a partir de sus ideas previas. De acuerdo a Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza se establecen a través de las actividades que el docente propone y que los estudiantes realizan. Se entiende por actividades las tareas que los estudiantes realizan para apropiarse de diferentes saberes, herramientas con los que el docente tiene y pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Así, la clase funciona cuando todos los componentes de la programación son coherentes entre sí (Anijovich y Mora, 2010: 22).

Como metodología de trabajo se proponen tres secuencias didácticas, las cuales brevemente se detallan a continuación:

1. Lectura de un texto científico como disparador de la teoría. Asimismo, se pretende favorecer el diálogo entre el docente y el alumno.
2. Resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo grupal.
3. Realización de una actividad práctica de laboratorio. Se propone la escritura de un protocolo de laboratorio y un posterior informe. Finalmente, la elaboración de un glosario.
4. Cierre de la actividad. Conclusiones.

Entre las actividades se proponen distintos trabajos en grupo como lecturas y análisis de textos científicos, discusión de los mismos, resolución de problemas, elaboración de protocolos de laboratorio, elaboración de un glosario, redacción de informes, elaboración de mapas conceptuales. La lectura y la escritura de textos científicos como elementos básicos de la alfabetización académica, se concibe como una estrategia inclusiva en la educación superior. Desde una perspectiva crítica componen las habilitaciones intersubjetivas que permiten leer, comprender y objetivar la realidad (inmediata, mediata y distante), desde múltiples dimensiones: políticas, sociales, culturales e ideo-

lógicas, para aportar cambios superadores (Carlino, 2003). El trabajo en grupo ayuda a reconocer dificultades que se van presentando en los estudiantes durante su aprendizaje y puede colaborar en su resolución. Pero también hay que reconocer que puede conducir a resultados equívocos (Zabalza, 2003). De aquí la importancia del andamiaje y acompañamiento docente en cada una de las tareas. Asimismo, se incentivará a que los estudiantes, como actividad de cierre, realicen distintos tipos de presentaciones como protocolos, informes, síntesis, mapas conceptuales.

Respecto a la evaluación

La evaluación es inherente a la enseñanza, es reconocida como una práctica social que comprende a todos los campos y objetos disciplinares, no tiene identidad ni pertenencia disciplinar exclusiva y se considera una estrategia de desarrollo curricular. Distintos autores han definido la evaluación. Zabalza (2012) sostiene que la evaluación está enraizada en las innovaciones y que necesitamos saber qué aspectos son relevantes en ellas y sobre cuáles de sus dimensiones y momentos de desarrollo precisamos información para conocer más en profundidad lo realizado. Se manifiesta como un conjunto de acciones positivas que generan información sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, para que luego de analizada, permita la toma de decisiones con el propósito de mejorar dicha calidad. Está articulada en las fases de todo proyecto: en su diseño, puesta en marcha y en su finalización.

En nuestro proyecto evaluaremos la integración teoría -práctica en nuestras asignaturas. La evaluación será interna, diagnóstica y formativa. Evaluaremos en cada asignatura durante y al finalizar la propuesta de innovación. Como parte de la evaluación, realizaremos distintos procedimientos que se ajustan a los denominados estudios de investigación descriptivos tipo encuesta y a las técnicas de recolección de datos con cuestionarios. También proponemos como evaluación la documentación narrativa de las prácticas docentes. Y finalmente realizar un informe.

La intención de la evaluación será recabar la mayor información posible que permita valorar la innovación realizada en cada una de las asignaturas. Asimismo, durante el desarrollo del proyecto, el mismo se evaluará según sus avances. Se analizarán los obstáculos y dificultades que puedan surgir y la manera de superarlos para cumplir con los objetivos propuestos. También se considerará la opinión de los alumnos respecto a la actividad y a la complejidad de la misma. Las encuestas serán anónimas e individuales con el objeto de evaluar el cambio ocurrido en los alumnos. Su función será también informar sobre la eficacia del proyecto innovador. La recolección de datos a través de cuestionarios está prevista realizarla antes, durante y después de implementar la propuesta. Para ello, se plantearán preguntas semiestructuradas sobre el proyecto de innovación realizado. Esta estrategia estará orientada a determinar si se cumplieron las expectativas de los estudiantes y docentes del curso como así también si se alcanzaron los objetivos de la innovación.

Creemos que la documentación narrativa de las prácticas docentes como modalidad de indagación y acción pedagógica orientada nos permite describir, narrar, relatar, documentar las prácticas que los docentes construimos y reconstruimos, a través de nuestros relatos, nuestras acciones, logros, obstáculos y debates.

Conclusiones

Si bien la teórica y la práctica son ambos cuerpos necesarios, muchas veces se excluyen el uno al otro y se encuentran en una situación de constante tensión. Esta tensión es una de las principales causas de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La presente propuesta de innovación

abarca asignaturas de distintas Universidades y contribuye de manera sustancial a las innovaciones generando una nueva propuesta, asume un enfoque crítico propositivo, tiene la intención reflexionar sobre la relación teoría - práctica en la educación superior y favorece un proyecto que aspira a desnaturalizar la perspectiva dualista a fin de crear mejores aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Buenos Aires. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/02/Anijovich-Mora.-Estrategias-de-Enseñanza-Otra-mirada-al-quehacer-en-el-aula.pdf>
- Bruner, J. (2003). *Fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Bs.As. FCE.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carlino, Paula (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, Revista Venezolana de Educación, 6 (20) 409-420.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As.: Ed. Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. Una referencia disciplinar. Revista IICE. Año IX, 17, 3-7.
- Edwards, M., Gil, D., Vilches, A. y Praia, J. (2004). *La atención a la situación del mundo en la educación científica*. Universitat de València, España. Universidade de Porto. Portugal: Enseñanza de las ciencias, 22(1).
- Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Bs. As.: Magisterio del Rio de la Plata.
- Feldman, D. (2015). *Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad*. Trayectorias Universitarias, 1(1).
- Jover, M. (2003). La resolución de problemas en la enseñanza de la Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Lucarelli, E. (2012). *Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza, formación, intervención e investigación*. Porto Alegre: Ensino Superior Inovação e qualidade na docência.
- Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ed. Morata.
- Quintanilla, M., Izquierdo y M., Adúriz Bravo, A. (2005). Avances en la construcción de marcos teóricos para incorporar la historia de la ciencia en la formación inicial del profesorado de Ciencias Naturales, *Revista Enseñanza de las Ciencias*, VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Granada, España.
- Vain, P. (2007). *¿Y si el estudiante no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga.

Zabalza Beraza, M. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Zabalza, M.A. (2003). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

La evaluación en la enseñanza y los aprendizajes de Física: acciones para construir lógicas compartidas

Silvia Orlando¹, Graciela Lecumberry², Matías Scorsetti³ y Luciana Fernández⁴

Resumen

Las acciones que se relatan se enmarcan en un proyecto de innovación e investigación de mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) que analiza las prácticas de evaluación, al asumir la enseñanza de Física desde un enfoque cooperativo e integrado como estrategia para abordar las problemáticas que se manifiestan al aprenderla en los primeros años de la universidad en carreras científicas y tecnológicas.

1 Profesora en Física y Química. Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación y Universidad. Profesora adjunta en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; sorlando@exa.unrc.edu.ar

2 Profesora en Física y Química. Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación y Universidad. Profesora adjunta en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; glecumberry@exa.unrc.edu.ar

3 Profesor en Física. Profesor en Química. Analista en Química. Magister en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología. Ayudante de Primera en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; mscorsetti@exa.unrc.edu.ar

4 Licenciada en Química. Doctora en Ciencias Químicas. Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto; lfernandez@exa.unrc.edu.ar

Dichas acciones innovadoras se configuran en las aulas de la primera asignatura de Física de carreras relacionadas con la Biología, Geología y Microbiología. Se focalizan en analizar la evaluación como campo multidimensional en donde lo conceptual, lo administrativo-metodológico, lo actitudinal, lo comunicativo, lo histórico– epistemológico y lo emocional, se entraman.

En este sentido, rediseñar las prácticas evaluativas implicó la reestructuración de componentes didácticos y curriculares, con el propósito de potenciar la comprensión de nociones de Física, acorde al perfil profesional. Se implementaron modalidades particulares, donde la escritura, lo grupal y las orientaciones (pedagógicas y disciplinares) contribuyeron a un proceso participativo de los estudiantes.

El seguimiento de la innovación se articuló con el del aprendizaje, centrado en la lectura y revisión de las producciones de los estudiantes cuando realizaron diversas tareas (análisis de casos, resolución de problemas, elaboración de textos argumentativos, comparaciones de situaciones, etc.), y en las instancias de retroalimentación. Se sostiene, que estas prácticas potencian la evaluación formativa, pero también, promueven relaciones horizontales de colaboración e instalan una cultura democrática de participación activa, permitiendo configurar lógicas compartidas entre docentes y estudiantes al aprender Física.

Palabras clave: Enseñanza universitaria de Física - Innovación educativa - Evaluación.

Abstract

The actions outlined below are framed in a project of innovation and research on the improvement of higher education teaching (PIIMEG). So that, this project analyzes evaluation practices assuming the teaching of Physics from a cooperative and integrated approach as a strategy to address the problems manifested when learning Physics in the first university years of science and technology courses. The mentioned innovative actions are shaped in the first Physics lessons of courses related to Biology, Geology and Microbiology. They focus on the analyses of evaluation as a multidimensional field in which conceptual, administrative-methodological, attitudinal, communicative, historic-epistemological and emotional perspectives are interwoven. In this sense, redesigning the assessment practices has implied to restructure didactic and curricular components with the purpose of strengthening the comprehension of Physics notions according to the professional students profile. Thus, particular methods of writing, group activities and pedagogical and disciplinary orientations were implemented to contribute to a participative students' process.

Monitoring the innovation was brought together with the learning process that was centred in the reading and revision of the students' productions when doing diverse tasks (analyses of cases, problem solving, elaboration of argumentative reports, comparison of situations among others), and also during the feedback instances. Then, it is argued that these practices not only boost the training evaluation, but also promote a horizontal relationship of collaboration and a democratic culture of active participation among students and professors promoting shared logics when studying Physics.

Keywords: University physics teaching - Educational innovation - Evaluation.

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de innovación e investigación de mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) que analiza las prácticas de evaluación, al asumir la enseñanza de Física desde un enfoque cooperativo e integrado como estrategia para abordar las problemáticas que se manifiestan al aprenderla en los primeros años de la universidad en carreras científicas y tecnológicas. El mismo tiene como propósito relatar las experiencias, inquietudes y valoraciones de los cambios en este proyecto.

Las acciones que aquí se describen e ilustran se fueron generando en un largo recorrido que abarcó el período de aislamiento social y obligatorio por la pandemia de Covid-19 y el regreso a la educación presencial. Dichas acciones innovadoras se configuran en las aulas de la primera asignatura de Física de las carreras de: Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Geología, Microbiología y Técnico de Laboratorio. Estas se focalizan en el análisis de la evaluación como campo multidimensional en donde lo conceptual, lo administrativo-metodológico, lo actitudinal, lo comunicativo, lo histórico-epistemológico y lo emocional, se entraman.

Particularidades de la innovación

Objetivos que la estructura

Considerando que varias asignaturas integran este PIIMEG, las experiencias que se desarrollan en cada una de ellas, están orientadas por:

- -Reconocer el sentido que le otorgan los estudiantes y docentes a las prácticas de evaluación de Física.
- -Desarrollar y repensar prácticas de enseñanza integradas y colaborativas.
- -Consensuar criterios de evaluación de los aprendizajes que permitan abordar la integración de la Física con otros campos de conocimiento (Biología, Microbiología y Geología).

Contextualización de su surgimiento

Desde hace tiempo, se vienen realizando acciones innovadoras en dos asignaturas, Física General y Física Biológica, que le fueron delineando un perfil particular, al asumir la enseñanza desde un enfoque cooperativo e integrado (Orlando, et al. 2004; Lecumberry, et al. 2011; Lecumberry y Orlando, 2013). En esta experiencia innovadora se incorporan nuevas asignaturas al proyecto, Física I para la Licenciatura en Geología e Introducción a la Física para el Profesorado y la Licenciatura en Física, planteando desafíos y problemáticas a abordar en estos nuevos escenarios.

La construcción de una línea de innovaciones aportó diferentes dimensiones de análisis sobre las prácticas educativas de Física. El PIIMEG 2011-2012 se centró en problematizar el enseñar y el aprender Física en la vida universitaria, a través de la reflexión y el diseño de propuestas focalizadas en los alumnos, que potenciarán aprendizajes en acción sobre saberes físicos integrados a fenómenos de interés biológicos como estrategia básica y transversal de retención.

Mientras que en el PIIMEG 2013-2014, se estimuló el desarrollo de prácticas de intervención educativas que problematizan los modelos físicos (sobre el proceso de medición, fluidos, óptica y magnetismo) a partir de diversificar las actividades de aprendizajes (nuevas prácticas de laborato-

rio, situaciones problemáticas que relacionen física-biología, problemas experimentales, teóricos demostrativos) centradas en movilizar la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. La autonomía en el aprendizaje requiere de los alumnos, haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades cognitivas y metacognitivas, y tener conocimientos significativos sobre los dominios específicos desde los cuales se pueden ir construyendo nuevos saberes. Potenciar estos procesos en el aula requiere de una “enseñanza estratégica” que tiene como objetivo el enseñar a aprender, es decir, enseñar a comprender el conocimiento científico (Orlando, Lecumberry y Ortiz; 2006; Lecumberry y Orlando, 2013).

En las convocatorias PIIMEG 2015-2016 y 2017-2018, los problemas prácticos de la innovación se centraron sobre la evaluación de los aprendizajes. Problemática compleja con múltiples aristas, que se analizó a partir de estudios del tipo exploratorio. Al inicio, por un lado, se identificó cómo la evaluación se relaciona con los aspectos subjetivos de los estudiantes y con la organización de sus tiempos de estudio. Por otro lado, se relaciona con problematizar el cómo evaluar para valorar si la enseñanza de la Física promueve aprendizajes autónomos y significativos. Se reconoció de este modo, que dentro del proceso didáctico existen momentos de síntesis evaluativas, como señala Celman (2007, p.8):

Desde la perspectiva de los enfoques de evaluación educativa, la construcción metodológica en este campo puede asemejarse a un proceso espiralado en el que se destacan, dentro de un continuo, instancias más cercanas a la formulación de problemas e hipótesis, con preguntas del tipo ¿Qué está pasando aquí? ¿Por qué ocurre? y otras, con rasgos semejantes a las síntesis valorativas, como por ejemplo, el trabajo muestra que vamos superando obstáculos.

Estos momentos de síntesis evaluativas permitieron reconocer dificultades en los aprendizajes de los estudiantes, como son:

- El desarrollo de aprendizajes superficiales en los núcleos conceptuales.
- Conocimientos procedimentales insuficientes para el desarrollo de prácticas experimentales y el desinterés en participar en su realización.
- Inconvenientes para relacionar los contenidos de física en casos particulares y con otras áreas de conocimiento.
- La dificultad de relacionar el conocimiento matemático y los modelos físicos.
- La dificultad de integrar conocimientos o los modelos físicos para dar una explicación a un fenómeno de interés según el perfil profesional.
- Fragmentada percepción de los alumnos sobre las instancias en las que se divide la carga horaria de la materia: lo teórico, los problemas, los laboratorios.

Otra situación detectada, y que se repite en estos últimos años, guarda relación con la incertidumbre e inseguridad que tienen los alumnos para rendir los exámenes parciales y finales. Esto se manifiesta en dos comportamientos, en relación con los parciales, los alumnos no se presentan en estas instancias, no justifican sus inasistencias, pero sí, asisten a todas las clases, tanto teóricas como prácticas. El otro comportamiento se manifiesta en los exámenes finales: donde se observa una marcada ausencia a los mismos, o dejan pasar mucho tiempo entre la regularización de la materia y la presentación al examen final.

Marco conceptual que la sustenta

Desde el campo de la didáctica de las Ciencias se destaca que la integración en la enseñanza a partir de la interdisciplinariedad es un fértil terreno para superar las dificultades de fragmentación, planteadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, Fumagalli (1993) sostiene que este tipo de enfoque integrado obedece a una necesidad pedagógica de establecer nexos conceptuales entre las disciplinas para favorecer la construcción de conceptos más amplios y profundos. Nexos que se construyen estableciendo relaciones de significado entre los conceptos y las prácticas.

Además, es necesario plantear un enfoque integrado de modo horizontal en las mismas asignaturas para favorecer la reflexión sobre una visión diferente de las ciencias experimentales. Es decir, una integración metodológica que vincule las tareas que se les ofrecen a los estudiantes y que potencien una articulación dialéctica entre la teoría (nociones científicas trabajadas) y la práctica (Lucarelli, 2009); a través de diversificar, enriquecer y ampliar las experiencias educativas que se les ofrecen a los estudiantes.

También es necesario, no solo, diversificar las tareas de aprendizajes para los estudiantes, sino, incluir distintas estrategias de comprensión (Perkins, 1995; Gaskins y Elliot, 1999; Aiziczon y Cudmani, 2009) para promover aprendizajes autónomos y significativos, “aprendizajes en acción”. Según Guisasola, et al. (2004), los estudiantes necesitan practicar diferentes características de la metodología científica como: hacer preguntas apropiadas en un análisis cualitativo de una situación problemática, hacer predicciones, diseñar la experimentación, recoger y analizar datos, identificar resultados y comunicar los resultados a los compañeros, como también, expresarse en forma oral y escrita con coherencia, pudiendo emplear los conceptos para argumentar respuestas posibles.

Estos cambios no pueden dejar de lado las aportaciones que se derivan de la evaluación de los aprendizajes, ya que se entiende por evaluación, como sostiene Santos Guerra, (2015a) la ejecución de un proceso de comprobación muy complejo,

...ya que consiste en cerciorarse con rigor, de que los conocimientos que los alumnos tienen que adquirir se hayan adquirido realmente; que las destrezas o habilidades que los alumnos tenían que dominar, se hayan dominado y que las actitudes que tenían que cultivar, se hayan asimilado. Componentes complejos por que no resulta fácil para los docentes, comprobar con rigor esas adquisiciones por parte de los alumnos. Dado que la evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico. (p. 129)

Reconocemos a la evaluación como un campo multidimensional, como sostiene Tovar- Gálvez (2008), al estar conformado por las dimensiones conceptuales, administrativo–metodológicas, actitudinales, comunicativo, histórico-epistemológico y emocionales. Además, la evaluación proporciona información sobre la evolución del conocimiento de cada alumno y permite orientar su secuencia de aprendizaje de manera personalizada (Geli, 2000). Esto conlleva en asumir a la evaluación como formativa (Anijovich, 2010; 2019) y democrática (Trillo, 2021), totalmente inserta en la trama del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite valorar avances y retrocesos de ambos procesos e implica reconocerle el carácter continuo y participativo que la caracteriza (Santos Guerra, 2015b).

Las prácticas de evaluación al enseñar y aprender Física

Para hablar de las prácticas de evaluación en Física es necesario, en primer lugar, analizar particularidades de las actividades de aprendizajes que se les propone a los estudiantes. En este sentido,

se reconoce la importancia de diversificar dichas actividades, además de potenciar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las mismas. Con este propósito se diseñaron situaciones problemáticas que incluyeran demandas de lectura y escritura, iniciando con un trabajo de consenso sobre la escritura epistémica, la cual sirve, no solo para comunicar ideas académicas, sino también para generar conocimientos. No solo se acordó con los alumnos, qué lenguaje escrito usa la Física, sino también, qué se interpretaba por descripción, explicación, argumentación de modelos físicos, representación a través de un dibujo, lectura e interpretación de gráficos. Otro punto fue el diseño de los problemas, el generar situaciones problemáticas que no implican cálculos para responderlas, o la menor cantidad posible, sino la comprensión de los conceptos y su argumentación. Generando problemáticas, por ejemplo, en donde al estudiante se le solicita corregir problemas resueltos, indicando los aspectos correctos y los incorrectos, fundamentando sus respuestas. Estas demandas, les permite a los estudiantes potenciar la autonomía en los aprendizajes de Física, porque para tal fin deberán desarrollar un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades cognitivas y metacognitivas, y tener conocimientos significativos sobre los dominios específicos disciplinares, desde los cuales se pueden ir construyendo nuevos saberes. Estos tipos de situaciones problemáticas se utilizaron en los exámenes parciales. Como, por ejemplo:

Actividad: *Equilibrio y Estabilidad*

Carla está en el gimnasio y el profesor le pide que realice un ejercicio de equilibrio y estabilidad, apoyándose con un pie sobre una media esfera, tal como se muestra en la Figura 1.

¿Por qué es posible afirmar que Carla al realizar esa postura (como indica la figura 1) está en equilibrio estable?

Elaborar una respuesta que incluya los siguientes términos: Equilibrio, estabilidad, momento de una fuerza, centro de gravedad, fuerza de gravedad, base de apoyo.

También, la diversificación de actividades se hizo presente en los laboratorios, generando diversas opciones de prácticas con diferentes estructuras en el modo de proponer las modalidades de resolución. Prácticas de laboratorios semi-estructurados o algunas propuestas, consideradas abiertas, ya que los estudiantes debían decidir y seleccionar un modo pertinente para realizarlas. A modo de ejemplo: una propuesta donde los estudiantes debían seleccionar un árbol en función de intereses y decidir el cómo realizar las determinaciones, qué medir, etc.

Práctica experimental: *Proceso de medición*

Determinar experimentalmente, a partir de mediciones indirectas, el diámetro y la altura de un árbol vivo (sin alterarlo, ni dañarlo).

Además se generaron instancias, en las clases, para potenciar la comunicación oral de lo realizado al resto de la clase. Se alteró el modo único en que presentaban los informes de los prácticos de laboratorios, dando protagonismo a las voces de los estudiantes en las clases.

Otra línea de acción para el replanteo de las prácticas de evaluación, está vinculada con el diseño del seguimiento del proceso de aprendizaje, considerando a la persona evaluada. Como este trabajo de innovación e investigación atravesó el período de aislamiento por la pandemia de Covid 19, el seguimiento se pensó a partir del desarrollo de distintas tareas que se presentaron utilizando diferentes herramientas digitales (foros, sección de *actividades de aulas virtuales*, *whatsapp*). Este proceso estuvo acompañado de lectura y revisión de las producciones de los estudiantes por parte de los docentes. De este modo, se fue trabajando, entre docentes y estudiantes, criterios y pautas

para el desempeño apropiado, como dice Auvieux, et. al. (2020) sabiendo “*a dónde tiene que llegar*” (p. 3). Sostenemos que estas prácticas potencian la evaluación formativa, pero también, como propone Anijovich (2019), promueven relaciones horizontales de colaboración e instalan una cultura democrática de participación activa.

Mientras que otra línea de análisis (la tercera) sobre la evaluación en la enseñanza de Física se relacionó con los instrumentos que tradicionalmente se utilizan para valorar los aprendizajes. Aspecto que se relaciona estrechamente con las modalidades de la evaluación en las materias.

En esta dirección, se diseñaron diversos formatos para la instancia de evaluación que llamamos parciales. Instancias que se centran en valorar los aprendizajes construidos durante el cursado de las asignaturas. Es decir, donde se articula el proceso de sistematización de recogida de información (evaluar) y de traducir los resultados a partir de un proceso de comparación con criterios definidos, en un valor (calificar).

Estos formatos consistieron, por ejemplo:

- en instancias de evaluación que contemplan dos modalidades diferentes. Una instancia individual que se desarrolló en un día y horario acordado. La otra instancia consistió en una actividad organizada con varias tareas basadas en un simulador (de uso libre) que analiza el movimiento de una patinadora (skater) sobre una plataforma de diferentes formas. La consigna de estas actividades se presentó a los estudiantes, en una fecha acordada y disponían de una semana para resolverla y presentarla. La actividad se podía desarrollar de modo individual o grupal. Los estudiantes que decidían formar grupos para realizar esta actividad debían resolver la totalidad de los casos planteados e informar la conformación del mismo hasta una fecha acordada con el objetivo de armar un documento compartido entre los integrantes del grupo y los docentes. Los alumnos que decidían trabajar de modo individual debían resolver dos casos de los descriptos en la actividad (tenían que resolver el caso 1 y podían seleccionar entre el caso 2 o 3, explicitando el porqué de la selección).
- en instancias de evaluación que consisten en un “trabajo integrador encadenado” donde se articularon tres trabajos prácticos (uno sobre fuerza gravitatoria, otro sobre fuerzas electromagnéticas y el último sobre fuerzas nucleares) que conducían a un trabajo práctico final integrador, sobre Fuerzas fundamentales de la naturaleza. Cada trabajo práctico contaba con instancias individuales y de producción colaborativa.

En cuanto a la modalidad de los exámenes finales, se definió incluir una instancia de exposición oral en todas las asignaturas que integran el PIIMEG. En esta instancia, si los alumnos promocionan la materia presentan el análisis de un único tema del programa, previamente acordado con los docentes; si el estudiante regularizó la materia tiene la opción de seleccionar un tema del programa de la asignatura para iniciar la exposición que luego continúa con el desarrollo de otras temáticas seleccionadas por los docentes. A partir de la innovación, se explicitaron sugerencias para la organización de las presentaciones, las cuales se utilizaron como criterios de valoración. Dichas sugerencias plantean:

- Contextualizar la problemática a analizar (podrá plantear un esquema acompañado de un texto explicativo del mismo).
- Plantear el desarrollo físico-matemático (de la temática) que culmina con la obtención de una ecuación, fórmula, principio o ley.

- Realizar un análisis detallado de cómo depende la magnitud hallada de cada parámetro presente en la expresión (o fórmula) final.
- Describir una situación que ejemplifique la temática planteada, un ejemplo de aplicación de la temática en un caso de relevancia en las prácticas profesionales.

Las modalidades de las diferentes instancias de evaluación, fueron acordadas con los estudiantes, con la intención de que sean partícipes de este proceso y potencien su autonomía.

Análisis sobre la innovación

El rediseño de las prácticas evaluativas se reestructuró con los aportes de los componentes didácticos y curriculares, con el propósito de potenciar la comprensión de nociones de Física, acorde a los diferentes perfiles profesionales. En este sentido, se implementaron modalidades particulares, donde la escritura, la resolución de problemas, la lectura, los trabajos de laboratorios, la discusión de modelos físicos, lo grupal y las orientaciones (pedagógicas y disciplinares) contribuyeron a un proceso participativo de los estudiantes. Además, el seguimiento de las innovaciones e investigación se focalizó en la lectura y revisión de las producciones de los estudiantes cuando realizaron diversas tareas (análisis de casos, resolución de problemas, elaboración de textos argumentativos, comparaciones de situaciones, etc.), como también, la revisión continua de las actividades de los docentes, generando instancias de retroalimentación.

Las mejoras identificadas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se vinculan con:

- Un aumento en el número de alumnos que regularizan las asignaturas.
- los estudiantes que fueron potenciando un proceso autónomo en sus aprendizajes a lo largo del cursado presentan los exámenes finales en un corto tiempo y manifiestan un alto nivel de comprensión de las temáticas abordadas. Es decir, los alumnos muestran un continuo de mejoras en el cursado y al presentar los exámenes finales en tiempo y forma.
- Los alumnos de las asignaturas que presentan promoción, logran exposiciones muy interesantes, organizadas, con ejemplos de su campo profesional y se muestran satisfechos de sus logros. Este último aspecto, también se identificó en los estudiantes que regularizaron y aprobaron Física en un periodo corto.

A modo de ejemplo se citan palabras de un estudiante que dan cuenta del sentido que le otorgan a la evaluación como instancia de reconocimientos de los aprendizajes logrados.

[...] ¡A mí particularmente me gustó! A pesar de que algunas cosas me costaron un poco más que las otras y tuve algunos inconvenientes, fue un final muy lindo, la instancia escrita está buena, porque te tocan dos temas en los que realmente te das cuenta de si sabes o no las cosas, ya que tienes un tiempo intermedio para resolverlo. A su vez me pareció bueno que nos entreguen las correcciones antes de rendir la instancia oral, debido a que pude ver bien los errores que tuve, para poder realizarlos de nuevo y lograr entenderlos. Con respecto a la instancia oral, como dije antes, me gustó. Me compliqué un poco con el tema que preparé, pero también me pude ir dando cuenta de los errores que había cometido. Además, desde mi punto de vista siento que en el oral terminas de entender algunas cosas, y/o a pensar de diferentes formas y eso está bueno (Alumna).

A modo de cierre

Si bien los avances son positivos, se continúa observando, en un porcentaje reducido, una disociación en las perspectivas de los docentes y de los alumnos, sobre la evaluación de los aprendizajes, diferenciándose en dos instancias, la de regularización (parciales) y la de aprobación (los finales). Este aspecto se constituyó en el punto central para esta innovación, tanto para trabajar con los equipos docentes, como para analizar y concientizar con los estudiantes. También, se sostiene la necesidad de revisar este punto en el nivel curricular e institucional, de modo de comprender que la evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo que permite dar a conocer las relaciones construidas entre la teoría y la práctica.

El debate de evaluación como control o como producción, se constituyó en un punto que se discutió fuertemente en los grupos docentes y orientó los diseños didácticos de las diferentes instancias que asumió la evaluación en el proceso educativo.

Otro aspecto analizado en la innovación fue “la producción escrita y las presentaciones orales en las distintas instancias de evaluación”. En cuanto a este punto se logró integrar estos dos aspectos de lenguaje disciplinar en las nuevas modalidades que asumió la evaluación en las asignaturas.

En síntesis, el participar en este tipo de investigación e innovación significó para los docentes un aprendizaje sobre la enseñanza y la evaluación al lograr deconstruir perspectivas, hábitos y prácticas. En lo que respecta a las *perspectivas*, se advierte que el mayor desafío para implementar una evaluación formativa consiste en la confianza a la integridad ética de las prácticas realizadas por los estudiantes y el estar dispuestos los docentes a asumir un rol orientador en la enseñanza. En lo que concierne a los hábitos, a modificar el uso del tiempo destinado a la exposición a favor del seguimiento y la orientación. Y en cuanto a las prácticas, a diseñar ambientes y actividades que promuevan la participación, el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes.

Por todo lo expuesto anteriormente, se sostiene, que estas prácticas potencian la evaluación formativa, pero también, promueven relaciones horizontales de colaboración e instalan una cultura democrática de participación activa, permitiendo configurar lógicas compartidas entre docentes y estudiantes al aprender Física.

Referencias Bibliográficas

- Aiziczon, B. y Cudmani, L. (2009). “Modelo de construcción del conocimiento en biofísica para carreras de medicina” en *Revista de enseñanza de la Física*, vol. 22, N° 2, pp. 29-41
- Anijovich, R. (2010). *La Evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Recuperado de: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACIONFORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Auvieux, N.; Bossolasco, M. L.; Enrico, R.; García, F.; Guzmán, M. F.; Hidalgo, M. F y Torres Auad, L. F. (2020). *Recomendaciones para los procesos de evaluación en entornos virtuales*. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.

- Celman, S (2007). “Evaluación de aprendizajes universitarios. Más Allá de la Acreditación”. Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria Año 2. N° 11. Serie: Conversaciones sobre el enseñar y el aprender en la universidad. Secretaría Académica - Área de Vinculación. UNRC. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo-febrero-2007.pdf>
- Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Gaskins, I., Elliot, T. (1999). *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Geli, A. (2000). “La evaluación de los procesos y de los resultados en la enseñanza de Las Ciencias”, en Perales Palacios, F y Cañal, P. (Comp.) *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias* (pp. 187-205). Alicante, España: Editorial Marfil. .
- Guisasola, J.; Gras-Martí, A.; Martínez-Torregrosa, J.; Almudí, J.; Becerra Labra, C (2004). “La enseñanza universitaria de la física y las aportaciones de la investigación en didáctica de la física” en *Rev. Española de Física-v-final*. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23596/1/2004_JMT_REF.pdf
- Lecumberry, G.; Orlando, S.; Dalerba, L. y Ortiz, F. (2011). “Problemáticas de Fluidos a partir de un caso de interés biológico: En busca de aprendizajes integrados y significativos” en Memorias de la XVII Reunión de la SUF y 96 Reunión Nacional de la AFA. Uruguay.
- Lecumberry, G. y Orlando, S. (2013). “Enseñanza Integrada de Física Universitaria: Aportes y nuevos planteos desde la innovación física básica universitaria” en Memorias de las I Jornadas Internacionales “Problemáticas en Torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Dialogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”. UNVM. Villa María, Córdoba, Argentina.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Orlando, S.; Lecumberry, G; Dalerba, L.; Santo, M.; Ortiz, F.; Quintero, T.; Castro, S.; Fabra, A. (2004). “Enseñanza cooperativa e integrada en física y biología en la universidad” en *Memorias de la 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Buenos Aires. Argentina.
- Orlando, S.; Lecumberry, G.; Ortiz, F. (2006). “Estrategias y niveles de comprensión de los alumnos Acerca de las leyes de Newton” en Memorias del 8 Simposio de Investigación en Educación en Física (S.I.E.F). Gualeguaychú, Entre Ríos. Argentina.
- Perkins, D. (1995). *La escuela Inteligente*. 1ª edición. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Santos Guerra, M. (2015a). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Santos Guerra, M. (2015b). “Corazón no solo cabeza en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación” en *Revista de docencia universitaria REDU*. Vol 13 (2), pp.125-142.
- Trillo, F. (2021). *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate*. Madrid, España: Editorial Narcea.

*Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

Tovar-Gálvez, J. (2008). “Modelos metacognitivos como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias y su relación con las competencias” en *Revista Iberoamericana de educación*, N° 46, 7, pp. 1-9.

Intentando desmitificar el “ayudar” y el “asistir” en estudiantes de psicopedagogía y trabajo social

Sandra Guadalupe Ortiz¹ y María Cecilia Maurutto²

Resumen

En nuestros espacios curriculares de primer año de trabajo social y psicopedagogía encontramos diferentes narrativas que nos preocupan sobre la representación que tienen de su futura práctica profesional. En ambas carreras vemos una fuerte pretensión por parte de los alumnos de pensar su trabajo profesional desde una lógica centrada en la asistencia y/o en la ayuda a un sujeto (individual o colectivo) que se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad (social, educativa).

En esta coyuntura actual marcada por la pandemia del Covid-19 nos preguntamos si ha incidido en los argumentos y discursos de los estudiantes que eligen estudiar estas carreras. El objetivo es poner en jaque, problematizar concepciones instaladas en el sentido común de la sociedad en general, pero sobre todo en los alumnos en formación.

Tensionar estos conceptos (asistencia/ayuda), analizarlos, ponerlos en discusión para poder resignificar su contenido y su orientación. Apuntamos a repensar la modalidad de trabajo de nuestros espacios curriculares interpelados por las concepciones que traen los alumnos y las alumnas sobre sus próximas tareas profesionales.

1 Profesora, Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Docencia Universitaria; Profesora Adjunta en Sociología y Sociología de la Educación; Universidad Nacional de Río Cuarto; sortiz@hum.unrc.edu.ar

2 Licenciada en Trabajo Social y Magister en Gestión y Desarrollo Territorial; Profesora Asociada en Trabajo Social y Sociología; Universidad Nacional de Río Cuarto mmaurutto@hum.unrc.edu.ar

Habitar la pregunta que procura desnaturalizar y complejizar para contextualizar, historizar, politizar se convierte en un horizonte necesario para trabajar en la formación de profesionales comprometidos con la desigualdad en sus diversas manifestaciones, propio del sentido político pedagógico de la universidad pública.

Palabras clave: Formación – Ayuda - Problematización.

Abstract

In our first-year curricular spaces of social work and psychopedagogy, different narratives that concern us about the representation they have of their future professional practice. In both careers we see a strong claim on the part of the students to think about their professional work from a logic centered on assistance and/or help to a subject (individual or collective) who is in a situation of vulnerability (social, educational).

In this current situation marked by the Covid-19 pandemic, we wonder if it has affected the arguments and discourses of students who choose to study these careers. The objective is to put in check, to problematize conceptions installed in the common sense of society in general, but especially in students in training.

Stress these concepts (assistance/help), analyze them, put them up for discussion in order to give new meaning to their content and orientation. We aim to rethink the modality of work of our curricular spaces questioned by the conceptions that the students bring about their next professional tasks.

Inhabiting the question that seeks to denature and complexify to contextualize, historicize, politicize becomes a necessary horizon to work on the training of professionals committed to inequality in its various manifestations, typical of the political-pedagogical sense of the public university.

Keywords: Training – Help - Problematization.

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG:2020-2023) denominado: Problematizando el “asistir” y el “ayudar” en la tarea psicopedagógica y el trabajo social.

La *innovación* a la que apuntamos consiste en repensar la modalidad de trabajo de los espacios curriculares de primer año de las carreras de psicopedagogía y trabajo social. Donde encontramos una fuerte pretensión por parte de los alumnos de pensar su trabajo profesional desde una lógica centrada en la asistencia y/o en la ayuda a un sujeto (individual o colectivo) que se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad (social, educativa).

Desde las asignaturas: Sociología, Sociología de la educación, Introducción al trabajo social y Práctica de indagación e inserción profesional buscamos poner en jaque, problematizar concepciones instaladas en el sentido común de la sociedad en general, pero sobre todo en los alumnos alumnas sobre sus próximas tareas profesionales.

La intencionalidad está puesta en que el desarrollo de las clases teóricas, prácticas y teórico-prácticas, se pueblen de interpelaciones de esas posibles realidades que se les presentarán a los alumnos y alumnas; es en este sentido dialéctico de teoría/realidad/teoría... en el que cobra sentido tanto la apropiación de los conceptos cuanto la lectura de la realidad. Permitir que el territorio (en sentido amplio) “entre” al aula de diferente manera es igual de significativo que el aula “salga” al territorio desde el momento inicial de cada carrera. En este sentido, estamos implementado acciones tales como: talleres y técnicas participativas (por carrera y juntas) en los cuales los alumnos y alumnas manifiesten los sentidos, significaciones, construcciones en torno al asistir y ayudar como vertebrador de sus futuros trabajos profesionales. Recorridos por distintos barrios de la ciudad, “leerlos” en clave teórico – contextual. Luego espacios de reflexión sobre las posibles acciones profesionales tensionando el asistir y la ayuda en esos contextos recorridos, entre otras tantas.

Al momento van surgiendo algunas cuestiones donde se puede percibir la idea de un accionar individual, teórico-instrumental despolitizado, que procura abordar a un otro, un destinatario cuyo fin es “sacarlo” de esa situación de carencia (económica o social). Aparece una exaltación de las condiciones empáticas, como si fuesen las prioritarias para el accionar profesional y, por otro lado, de manera disociada van cursando materias teóricas – básicas como la Sociología (para psicopedagogía) e Introducción al Trabajo Social (para trabajo social) como si los contenidos fueran por un camino paralelo a la futura práctica profesional. Esta percepción amorosa, voluntariosa establece una impronta, que tiende a mirar y pensar en intervenir ante una determinada situación a la cual se enfrenta profesionalmente, desde una lógica individualista, descontextualizada y muchas veces meritocrática. Propiciando abordajes que son funcionales al restablecimiento del orden social establecido, que es el mismo que genera las situaciones problemáticas que requieren una intervención especializada y fundada. Nos preocupa esta matriz instalada desde antes de llegar inclusive a la universidad y que se vaya arraigando más que desvaneciendo.

Ante ello nos preguntamos: ¿qué relaciones de poder contiene este posicionamiento? ¿asistir es igual a asistencia? ¿asistencia o asistencialismo? ¿asistencia versus promoción? ¿asistencia y promoción? ¿ayudar, acompañar, contener es lo mismo que resolver problemas de aprendizaje? ¿desde qué lugar se ayuda o asiste? ¿desde y para lo individual? La asistencia y la ayuda ¿neutraliza o provoca la construcción de derechos? ¿La asistencia es un derecho? En el asistir y en el ayudar ¿hay negación o reconocimiento de sujetos de derechos?

Somos conscientes que estos interrogantes dan cuenta de una compleja situación que exceden nuestros espacios curriculares y también el alcance del propio PIIMEG; sin embargo, nos desafía la necesidad de problematizar ciertos “sentidos comunes” que hegemonizan los sentires iniciales de las y los alumnos de psicopedagogía y trabajos social, desde reflexiones provocadoras, inquietantes que apuntan a desmitificar la carga salvadora ‘del ayudar` y ‘el asistir` de ambas prácticas profesionales. Es nuestro objetivo que los estudiantes puedan habitar la pregunta que procura desnaturalizar y complejizar para contextualizar, historizar, politizar. Esa pregunta se convierte en un horizonte necesario para trabajar en la formación de profesionales comprometidos con la desigualdad, en sus diversas manifestaciones y coincide con el sentido político pedagógico de la universidad pública.

La práctica docente universitaria como escenario de visiones hegemónicas y contrahegemónicas en las carreras de Psicopedagogía y Trabajo Social

Se torna imperioso en primer lugar situar a la práctica docente en la universidad en tanto terreno donde se develan concepciones (entre otras cuestiones) acerca de las carreras. Por ello se explicita desde dónde se la concibe. La práctica docente en tanto práctica social tiene como escenario los

contextos del aula, la institución y la sociedad, contextos que se interrelacionan como campos en tensión, con sus contradicciones, negociaciones, conflictos y luchas entre dos fuerzas: conservación y transformación.

Se reconoce a la práctica docente en tanto construcción teórica, rompiendo así con aquellas consideraciones que la reducen sólo a su dimensión técnico instrumental; reemplazando de este modo visiones fragmentarias por abordajes complejos y contextualizados. Esto implica decir que la práctica docente está cargada de significaciones políticas que la definen y orientan.

Sin caer en una dicotomía esquemática y determinista, se podría pensar que la práctica docente se encuentra en la encrucijada entre la naturalización del asistir y ayudar como ethos de cada carrera y la desmitificación y visibilización de los riesgos políticos teóricos de esta impronta profesional y su consecuente accionar social. Naturalización – desmitificación, transformación – conservación, hegemonía – contrahegemonía, pensamiento crítico – pensamiento único, podrían ser polos de tensión que traman una compleja red donde emergen concepciones profesionales en pugna.

La construcción de un pensamiento único es un sustento ideológico central de la hegemonía. El modelo dominante busca “naturalizarse” en el sentido común de la gente como si fuera consecuencia del inexorable cumplimiento de una ley universal (la condición de inevitabilidad) Su discurso se presenta cerrado en sí mismo, axiológico y, por tanto, no dispuesto a recibir miradas y reflexiones críticas. Auspicia una ciudadanía dentro de un vacío político, de una práctica social no problemática. Emerge y se consolida así una ciudadanía acrítica, tímida, fragmentada, apática y hasta consumidora de bienes culturales.

Frente a ello, el presente trabajo se define por una ciencia social con una mirada crítica y transformadora que piensa y recrea escenarios socioculturales de la mano de una educación y una universidad que apunte a la emancipación que se resista al asistir y ayudar en psicopedagogía y trabajo social.

Significaciones teórico políticas acerca del asistir y el ayudar

La pregunta inicial que se realiza Carmen Inés Lerda (2015) en su libro y podría iniciar esta presentación es “¿por qué abordar el tema de la Asistencia Social, las políticas asistenciales o devenida de las intervenciones profesionales? ¿por qué la elección por esta noción tan vieja y quizás poco atractiva? (p.3). A la que podrían sumarse por qué pensar su presencia en el discurso de los estudiantes que eligen estudiar estas carreras. Los argumentos por parte de algunos profesionales cuando refieren a lo asistencial muestran ciertos «reparos» como si la mención a este término ya estuviera presuponiendo un tipo de intervención a desterrar sin advertir la necesidad de reflexionar y resignificar la idea de asistencia enlazándola con la noción de derecho y ciudadanía.

Roberto Zampari (2021) sostiene que en el debate de las y los colegas (trabajadores sociales) el tema de lo asistencial se presenta como un fuerte problema, ya que interpela no sólo la práctica diaria, sino también las representaciones que sobre la profesión se tiene y piensa. La historia del trabajo social nos muestra, en diversos momentos, de qué manera el papel de lo asistencial legitimó su desarrollo, por lo cual esta relación conflictiva es parte constitutiva de su misma existencia.

Por su parte Melisa Campana cree en el carácter estratégico del rescate de la asistencia social de su histórico sesgo peyorativo y residual. Esto ha contribuido en la propia fobia del Trabajo Social hacia la dimensión asistencial de su intervención, en el marco de una disputa por el sentido de la protección social. “Renegar de la asistencia, deslegitimarla como práctica válida y como campo de intervención, ha hecho muy difícil discutirla en clave de derechos” (Campana, 2016, p.1).

El asistir y el ayudar parecen formar parte de la esencia del trabajo social e incidir fuertemente en los motivos de elección de esta carrera universitaria. El imaginario que tienen los estudiantes de primer año de la profesión y de sus futuras prácticas profesionales está fuertemente marcada y atravesada por una lógica centrada en la asistencia o ayuda dirigida a un sujeto, ya sea individual o colectivo, que se encuentra en una situación de vulnerabilidad.

Tensionar estos conceptos (asistencia/ayuda), analizarlos, ponerlos en discusión para poder resignificar su contenido y su orientación (Alayon, 2008) ya que en sus discursos se puede percibir la idea de un accionar individual, teórico-instrumental despolitizado, que procura abordar a un otro, un destinatario cuyo fin es “sacarlo” de la situación de vulnerabilidad o carencia (económica o social).

Esta percepción amorosa, voluntariosa le da una impronta a ciertas carreras, que tiende a mirar y pensar en intervenir ante una determinada situación a la cual se enfrenta profesionalmente, desde una lógica individualista, descontextualizada y muchas veces meritocrática, llevando a abordajes que son funcionales al restablecimiento del orden social establecido, que es el mismo que genera las situaciones problemáticas que requieren una intervención especializada y fundada.

Nora Aquín (2021) plantea que la asistencia, tanto en su dimensión práctica como conceptual, es atravesada no sólo desde las ciencias sociales en su totalidad. Se lo analiza, cuestiona, categoriza desde diferentes ángulos y aun así la discusión se mantiene intacta, aunque los argumentos al definirlos varían ampliamente.

La asistencia, es en sí misma una categoría problemática, que es objeto de significados teóricos distintos según el área que se problematice. Si es tomada desde el plano político, la asistencia es cuestionada fuertemente tanto desde posiciones de derecha como de izquierda y los argumentos plasman diferencias diacrónicas como sincrónicas.

A nivel teórico se retira esta divergencia y al mismo tiempo el sentido común naturaliza la idea de merecimiento, como la de la meritocracia para adherir o rechazar toda acción social que la implique.

Desde el relato y la concepción neoliberal se ha logrado instalar la separación entre las condiciones de vida, de carácter individual y el proyecto nacional instalado en el imaginario de que los logros personales son independientes de los políticos y del Estado. Quedando la asistencia como aspecto central y fundamental de la protección social cristalizado en la noción confusa de que “el gobierno me saca para darle a los vagos, que no quieren salir adelante” (Aquín, 2021, p.9).

Reforzando lo planteado (Alayon, 2008) sostiene que la asistencia involucra dos ideas: por un lado, el reconocimiento de la misma como derechos sociales y por otro lado la cobertura de los problemas sociales, como ejes centrales de la concepción.

Históricamente el modelo de intervención, al menos en Argentina, se ha construido en base de, por lo menos, dos componentes centrales: la asistencia y la promoción social. La dimensión asistencial es asociada a la entrega o facilitación de recursos materiales (económicos o en especies) y son percibidas y definidas como transitorias y paliativas a ciertas demandas. La promoción social, complejiza a la relación del vínculo asistencial, ya que supone una idea de desarrollo que apunta a generar cambios a niveles subjetivos de los sujetos-objetos de las intervenciones y para ello se enfoca en los aspectos no materiales de la pobreza. (Arias, 2019). Cuando hablamos de asistencia en relación a la pobreza lo hacemos en referencia a una modalidad específica de gobierno de la pobreza, que nos permite dar cuenta de la construcción social-histórica de la pobreza, como un problema social y la relación que esta tiene desde el vínculo asistencial.

Desde las voces de lo/as estudiantes

En el aula resuenan las voces de los estudiantes que traen estas concepciones como argumentos frente a la elección de la carrera que se encuentran transitando, en la descripción de la vocación o el deseo, inclinación por estas profesiones.

Ante la pregunta de *'por qué elegiste esta carrera'* encontramos numerosas respuestas que justifican esa decisión a porque les gusta ayudar.

Los/as estudiantes evocan la ayuda cuando hacen referencia a los motivos que fundamentan la elección de la carrera, Se destacan sus prácticas sociales, muchas veces vinculadas a lo religioso. La fuerza de lo vocacional, muestra su eficacia a través del "acto de voluntad", pareciendo ponerse en evidencia la impronta filantrópico-caritativa presente en muchas expresiones como: siempre me gustó ayudara los demás o la evocación del deseo presente de ayudar a la gente.

Ayudar a aquellos que más lo necesitan, trabajar en pos de una mejora en la calidad de vida de las personas o en pos de colaborar en la sociedad son evocaciones frecuentes.

Los antecedentes en acciones solidarias o del voluntariado como pertenecer a un grupo de scout en el colegio secundario o haber participado en instituciones religiosas como catequistas, evangelizadores o llevar adelante colectas de bienes materiales para cubrir necesidades de familias o niños pobres. Las huellas de esas acciones son referencias permanentes, a modo de ilustración un integrante de trabajo social expresa:

'Yo a esta carrera la elegí ya que al ser catequista a los 16 años más o menos, participé en Cáritas y me pareció muy bueno todo eso y empecé a averiguar carreras que tratan sobre eso y encontré trabajo social' (estudiante de trabajo social, 2020).

También la búsqueda de una carrera que califique técnicamente esta ayuda o estar preparado, formado. Pensando el paso por la universidad como una manera de proveerse de herramientas que mejore esa acción.

Estar preparado para ayudar; modificar al sujeto que tiene el problema; hacer algo para la gente; estar con la gente, ser mediador entre las necesidades de la gente y el Estado.

Aunque sin poder precisar a qué y para qué. Se rechaza la idea de que esa entrega implique un sacrificio, sino que se la ubica más bien como una realización. El hacer algo por el otro, planteado en términos de entrega, no es percibido como negación del sujeto sino como identificación con el otro, como ser empático y ponerse en su lugar, en el lugar del otro. Una estudiante de psicopedagogía explica:

'Mi primera profesión era psicología, pero por temas económicos no pude irme a estudiar a Córdoba o pagar una privada acá, entonces, busqué una carrera similar y con la misma vocación de ayuda y contacto con las personas. Está carrera fue la que más me llamó la atención y me sentí identificada' (estudiante de psicopedagogía, 2019).

En ocasiones, la propuesta formulada por las/os estudiantes es ayudar, ellos expresan el deseo de cambiar algo de la realidad que es vivida en el presente; la transformación de lo que se percibe como actual; estudiar para cambiar algo o cambiar la realidad.

La dimensión política se presenta confusa, sobredimensionada y ambigua en su concepción. Y esto ubica la intervención profesional en paralelo o sin distinción de una práctica política militante.

Los/as estudiantes delinear los primeros modelos a partir de los cuales se comienza a construir la identidad profesional y revisten importancia si, además, consideramos que se construyen, para el caso de nuestras/os consultadas/os, sobre la base de un cierto desconocimiento de la actividad y evidencian que no es el conocimiento directo de tales actividades en las que se basan la elección de estas carreras. Un estudiante de trabajo social señala:

‘Militar o ayudar a las personas que más necesitan o de escasos recursos. Por ejemplo, yo conozco a una trabajadora social que ayudó a mi tío, que está postrado en la cama, para conseguir mercadería, una cama mejor para él y a mí me ayudó con el informe socioeconómico para poder conseguir la beca, también ayudó a una nena con problemas en el corazón para que obtenga una *notebook* para que pueda seguir con sus estudios’ (estudiante de trabajo social, 2022).

Los/as estudiantes también traen un ideal transformador, aunque desde una perspectiva heterogénea y dispar, en donde los fines vinculados al cambio social conviven de manera compleja y contradictoria con los deseos de ayuda. Y siempre la teoría ocupa un espacio menor que la práctica.

La noción de ayuda se presenta como una acción inespecífica, a veces diferenciada explícitamente al dar en tanto dádiva, con la necesidad de diferenciarla de la beneficencia o el asistencialismo, aunque tampoco puedan precisar claramente la diferencia.

Las cualidades personales aparecen ligadas al compromiso social, a la empatía, a la vocación de servicio. Si bien la ayuda ya no se inscribe en el marco de lo filantrópico-caritativa; sin embargo, sus implicancias no están definitivamente alejadas y la ayuda continúa siendo un eje articulador en el discurso de muchas/os estudiantes y por supuesto en profesionales cuyas prácticas dan origen a estas representaciones.

Reflexiones para cerrar abriendo...

Valoramos que, frente al individualismo competitivo, a las elecciones profesionales guiadas por la remuneración o la obtención más segura de un puesto de trabajo, jóvenes decidan embarcarse en carreras de más de cinco años guiados por la solidaridad, por la empatía y la búsqueda de una sociedad más justa. Reforzamos la nobleza de esa vocación, pero no obstante volvemos a preguntarnos, y lo hacemos con nuestros estudiantes también, ¿qué diferencia hay entre una intervención profesional y una práctica religiosa, política, militante o voluntaria?

Sin pretensión de responder acabadamente desde nuestras asignaturas en primer año comenzamos a trabajar una construcción que irá creciendo a medida que avancen en su formación. Hemos permitido que estos proyectos institucionales como PIMEG, prácticas socio comunitarias (PSC) y también nuestro anclaje en proyectos de investigación y extensión atraviesen en nuestros contenidos y bibliografías de cátedra.

Desde esos contenidos vamos delineando una intervención profesional como una práctica inserta en una división social de este sistema capitalista como trabajo y como trabajo asalariado.

Los problemas o las necesidades sociales que conmueven y movilizan van siendo resignificados desde una concepción de necesidades como espacios de lucha que se convierten en problemas y que no se presentan como dados, sino que se construyen como objetos de intervención.

Ese otro, esos sujetos destinatarios de las intervenciones profesionales se vuelven sujetos enmarcados en un contexto económico, social, político. Sujetos situados en una clase social, ‘enclasados’, ceñidos por condiciones objetivas y subjetivas de existencia.

La intervención profesional se aleja de la práctica voluntaria y para empezar a concebir una práctica fundada teóricamente, ideológica, política y ética.

La intervención y la docencia como intervención propia también necesariamente debe ser transitada y permanentemente revisada por la formación y la argumentación teórica sin dejar espacios vacíos a ser ocupados con valores morales que la conviertan en consejos (Cazzaniga,2020:45).

Haber iniciado este camino de la indagación y posible desmitificación de ciertas concepciones instaladas en tanto matrices en ambas carreras, ligadas al asistir y al ayudar, convoca a continuar este andar como desafío político y pedagógico, al entender que la práctica docente en psicopedagogía y en trabajo social se presenta como un terreno en disputa, propio de las construcciones en ciencias sociales.

Develamiento y lucha, he ahí la dialéctica de la ciencia social, que incorpora el ejercicio intelectual de la crítica, pero no se agota en ella, descubre y estudia la injusticia, la desigualdad y sus causas, pero también las denuncia apasionadamente y se rebela activamente contra ellas.

Coherente lógica de la posibilidad, alejada del voluntarismo ingenuo y del posibilismo conservador. Desafío de las ciencias sociales, desafío universitario y por tanto desafío político.

En consideración a lo expresado inicialmente, apelamos aquí a una cita del maestro Freire (1993) que permite relocalizar el valor de la esperanza:

La esperanza es un imperativo existencial e histórico... En cuanto necesidad ontológica, la esperanza precisa de la práctica para convertirse en concreción histórica. Es por eso que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que resulta espera vana (p.8).

Consigna que se actualiza para orientar nuestro hacer en las ciencias sociales, nuestras búsquedas, para dar sentido histórico a nuestros compromisos.

Referencias bibliográficas

- Alayon, N. (2008). *Asistencia y asistencialismo ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Buenos Aires: Lumen humanita.
- Archenti, N., & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, (Auts.). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emecé. 29-44.-
- Aquín, N. (2021) El derecho a la asistencia. *Conciencia social. Revista digital de trabajo social*, 5(9), 8-10.
- Arias, A. J. (2019). De aditivos a amortiguadores. Cambios en el modelo de intervención asistencial. *Conciencia social. Revista digital de trabajo social*, 2, 30-45.
- Campana, M. (2016). La Asistencia social como derecho: integración y precariedad. In *III Foro latinoamericano de trabajo social*. La Plata, Argentina.

- Cazzaniga, S. (2020) Desentramando y volviendo a ligar hilos y nudos: La formación, la intervención y lo político en trabajo social. En Verbauwede, V., & Romero, G. *La intervención en trabajo social: sujetos, prácticas y políticas*. Buenos Aires, Fundación La Hazienda.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fuentes, M. P. (2022). Trabajo social y cambio epocal: una mirada desde el sur para pensar los tiempos de pandemia: *Debates en el marco de los XXV años de la maestría en trabajo social*.
- Lera, C. I. (2015). *Intervenciones profesionales y dimensión asistencial: problematizaciones urgentes desde trabajo social*. Facultad de trabajo social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista Pensamiento & gestión*, (39), 1-7.
- Repetti, G., Yazbek, M. C., Martinelli, M. L., Amaral, M. V. B., Raichelis, R., Trindade, R. L. P., & Guerra, Y. D. (2017). Espacios socio-ocupacionales y tendencias del trabajo social en el contexto de la reconfiguración de las políticas sociales en Brasil. In *Trabajo y formación en trabajo social: avances y tensiones en el contexto de Iberoamérica* (pp. 205-222). Institut d'Estudis Tarraconenses Ramon Berenguer IV.
- Robles, C. (2012). *Trabajo social como elección profesional*. Buenos Aires, Espacio editorial.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de la investigación social cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo libros editorial.
- Zampani, R. (2021). Trabajo social y asistencia, apuntes para un nuevo (viejo) debate. *Revista Cátedra Paralela*, (2), 77-84.

Tareas académicas como oportunidades de aprendizaje. Avanzando hacia propuestas de innovación basadas en perspectivas amplias e integradoras

Paola Verónica Paoloni¹, Arabela Beatriz Vaja² y Daiana Schlegel³

Resumen

En las últimas décadas, se ha extendido considerablemente la noción sobre tareas académicas. Actualmente, se interpretan desde perspectivas más complejas, sus características se consideran dinámicas, situadas, en permanente interacción con factores personales y contextuales y no deterministas en sus efectos potenciales. Posicionados en estas visiones más culturalistas, diseñamos una propuesta de enseñanza orientada a promover en estudiantes de Carreras de Educación, una formación profesional integral capaz de habilitar la puesta en juego de una diversidad de recursos personales e interpersonales. Pensamos así en un conjunto de tareas académicas entendidas como oportunidades para la construcción, desarrollo y diversificación de competencias cognitivas, motivacionales, sociales y

1 Dra. en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Magister en Educación y Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Independiente del CONICET. paopaoloni17@hotmail.com

2 Dra. en Psicología y Lic. en Psicopedagogía. Ayudante de Primera en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Investigadora Asistente en el Centro de Investigaciones y Transferencias Villa María - CONICET. arabelavaja@gmail.com

3 Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (en formación), Universidad Nacional de Cuyo. daiana-schlegel@hotmail.com

emocionales. Específicamente nos propusimos: a) describir las tareas académicas solicitadas a un grupo de estudiantes de carreras de educación -Facultad de Ciencias Humanas, UNRC; b) analizar los rasgos teóricos que definieron a las tareas requeridas; c) explorar las percepciones y valoraciones de los estudiantes al respecto; d) sugerir senderos promisorios para futura investigación educativa comprometida con la innovación en educación superior. Los datos necesarios fueron recabados mediante análisis de documentos y un cuestionario no estandarizado. El análisis de documento focalizó en las consignas de tareas solicitadas durante el 2022 a alumnos/as de Didáctica II y Didáctica -Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorados en Filosofía y Geografía. El cuestionario fue respondido por 27 de los cursantes. Los hallazgos obtenidos son de interés en dos sentidos complementarios: para avanzar en el proceso de reflexión sobre innovación curricular; para futura investigación educativa comprometida con la innovación en la educación superior.

Palabras clave: Tareas académicas - Competencias socioemocionales - Enseñanza - Aprendizaje - Innovación.

Abstract

In recent decades, the notion of academic tasks has expanded considerably. Currently, they are interpreted from more complex perspectives, their characteristics are considered dynamic, situated, in permanent interaction with personal and contextual factors and non-deterministic in their potential effects. Positioned in these more culturalist visions, we designed a teaching proposal aimed at promoting in students of Careers of Education, a comprehensive professional training capable of enabling the putting into play of a diversity of personal and interpersonal resources. We thus think of a set of academic tasks understood as opportunities for the construction, development and diversification of cognitive, motivational, social and emotional skills. Specifically, we set out to: a) describe the academic tasks requested of a group of students of education careers -Faculty of Human Sciences, UNRC; b) analyze the theoretical features that defined the required tasks; c) explore the perceptions and assessments of students in this regard; d) suggest promising paths for future educational research committed to innovation in higher education. The necessary data were collected through document analysis and a non-standardized questionnaire. The document analysis focused on the assignments of tasks requested during 2022 to students of Didactics II and Didactics - Degree in Psychopedagogy and Teaching career in Philosophy and Geography. The questionnaire was answered by 27 of the students. The findings obtained are of interest in two complementary senses: to advance in the process of reflection on curricular innovation; for future educational research committed to innovation in higher education.

Keywords: Academic tasks - Socio-emotional skills - Teaching - Learning - Innovation.

Introducción

Desde enfoques socioculturales, aprender es mucho más que adquirir conocimientos o competencias. Aprender no es una acumulación de habilidades e informaciones, implica un proceso de construcción de significados culturalmente valorados y supone, además, «volverse una cierta persona» (...) Ganar una competencia *implica volverse alguien para quien la competencia es un modo significativo de vivir en el mundo*» (Wenger, 2010 en Rinaudo, 2014, p. 184).

De acuerdo con lo referido, la participación de las personas en experiencias de aprendizaje, emerge como un aspecto clave, no sólo porque da forma a lo que la persona hace -tareas de albañilería,

ensayos de laboratorio, resumen de material bibliográfico, ensamblado de una línea de montaje-, sino porque también conforma quién es y cómo interpreta lo que hace (Lave y Wenger, 1991 en Rinaudo, 2014). Así, las experiencias de aprendizaje transforman quiénes somos y lo que podemos hacer, ampliando o restringiendo nuestras posibilidades de proyectarnos a futuro. La educación en tal sentido, ejerce una influencia poderosa al habilitar diferentes caminos o alternativas para comprender, transitar y construir futuros diferentes (Rinaudo, 2019).

En línea con lo expuesto y circunscrito al campo de la educación formal, se entiende entonces que las tareas académicas en las que participan los estudiantes durante sus trayectos de formación, adquieren singular relevancia. Al respecto, Doyle –uno de los precursores en el estudio de las tareas académicas- anticipó hace casi 40 años que el análisis de las tareas académicas sería un enfoque prometedor para comprender cómo se producen los efectos de la enseñanza en las aulas; destacó así su importancia para entender el compromiso desplegado por los estudiantes respecto de sus aprendizajes (Doyle, 1983). Pocos años después, Winne y Marx (1989) definieron a las tareas académicas como «eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales» (p. 242; ver también Rinaudo, 1999). En un trabajo reciente, Paoloni y Rinaudo (2021) actualizaron esta definición, integrando algunas dimensiones personales y sociales que, en estas últimas décadas, han sido puestas sobre el tapete por la investigación en Psicología Educativa. Nos referimos específicamente a aspectos emocionales y sociales implicados en los aprendizajes. Así, las autoras entienden a las tareas académicas como eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes construyan y hagan uso de recursos cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales para el logro de metas personales y educacionales, culturalmente valoradas (Paoloni y Rinaudo, 2021).

Tekumru-Kisa, Stein y Doyle (2020) advierten que «los estudiantes aprenden lo que tienen la oportunidad de pensar» y declaran que «lo que tienen oportunidad de pensar está limitado por las tareas en las que se les asigna trabajar» (p.1). Al respecto y desde enfoques más integrales, sabemos que lo que los estudiantes tienen oportunidad de pensar se sinergiza con lo que tienen oportunidad de sentir, de hacer y de compartir con y para los demás (Paoloni y Schlegel, 2022). Las tareas, no sólo son oportunidades para el desarrollo de recursos cognitivos, sino también para la promoción y diversificación de recursos motivacionales, emocionales y sociales. Una tarea se constituye así en el sistema de actividad necesario para comprender la naturaleza y dinamismo de las creencias motivacionales de los estudiantes y de las competencias sociales y emocionales en estrecha vinculación con sus pensamientos y aprendizajes (Paoloni y Rinaudo, 2021). Las tareas académicas en la educación superior, representan entonces genuinas oportunidades con potencial para orientar procesos de formación profesional que integren de modo coherente, dimensiones del saber, saber hacer, querer hacer, y saber ser y estar con uno mismo y con los demás (Paoloni, 2018).

En el marco de lo referido, este trabajo se orientó a generar aportes teóricos y metodológicos capaces de enriquecer el debate sobre innovación curricular en la educación superior. Específicamente, nos propusimos: a) describir las tareas académicas solicitadas en el marco de una asignatura de grado a un grupo de estudiantes de Educación de Facultad de Ciencias Humanas -UNRC-; b) analizar los principales rasgos teóricos que definieron a las tareas requeridas; c) explorar las valoraciones de los estudiantes al respecto; d) sugerir senderos promisorios para futura investigación educativa comprometida con la innovación en la educación superior.

Aspectos metodológicos

Diseño y contexto de la investigación. El trabajo realizado se integra en el marco de dos proyectos de investigación: un PPI 2020-2022 titulado ‘Competencias socio-emocionales para una formación

integral. Un estudio orientado a promover su desarrollo en estudiantes avanzados de Educación y de Ingeniería; un proyecto CONICET 2020-2021 denominado ‘Tareas académicas, emociones y competencias socio-emocionales en la universidad. Aportes para mejorar las oportunidades de aprendizaje en tiempos de pandemia’. La propuesta es descriptiva y apela a métodos mixtos, particularmente al análisis de documentos curriculares generados como propuestas de innovación educativa en el marco de una asignatura de grado y al análisis de las respuestas que los estudiantes brindaron a un cuestionario no estandarizado orientado a explorar sus apreciaciones y valoraciones sobre las tareas académicas de las que participaron (n=27).

Participantes. Estudiantes que cursaron Didáctica II y Didáctica durante el primer cuatrimestre del 2022. Didáctica II y Didáctica son asignaturas integradas, respectivamente, al plan de estudio de 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía y de 3er año de los Profesorados de Geografía y de Filosofía -Facultad de Ciencias Humanas, UNRC-.

Modalidades de recolección y análisis de datos. Los datos necesarios fueron recabados mediante análisis de documentos y un cuestionario no estandarizado. El análisis de documentos, focalizó en las consignas de las tareas propuestas a los estudiantes como parte de sus procesos de formación profesional en el contexto de Didáctica. El cuestionario no estandarizado, por su parte, se orientó a indagar las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre las tareas de las que participaron. Las respuestas a este cuestionario fueron expresadas en base a una escala Likert de 5 puntos, siendo 1 Nada de acuerdo, 2 Poco de acuerdo, 3 Algo de acuerdo, 4 Muy de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. Para el análisis de los datos proporcionados por el cuestionario se empleó el SPSS (versión 2.0).

Resultados obtenidos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sistematizados en tres apartados: a) Tareas académicas solicitadas a los estudiantes: en qué consistieron; b) Principales rasgos teóricos que fundamentan las tareas requeridas; c) Valoraciones de los estudiantes sobre las tareas académicas de las que participaron.

Tareas académicas solicitadas a los estudiantes: en qué consistieron

Cinco fueron las tareas académicas consideradas para este estudio, entendidas como innovaciones orientadas a promover una formación profesional integral en los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía y de los Profesorados de Geografía y Filosofía. Específicamente, se trató de tres trabajos prácticos y dos parciales.

El TP N°1. Consistió en la realización de una entrevista a un profesional que se encontrara ejerciendo como docente -o como asesor educativo- en cualquier nivel educativo. Esta tarea podía ser realizada de a pares o individualmente. Los estudiantes podían elegir quién sería el entrevistado y tenían libertad para agregar preguntas inicialmente no consideradas en las pautas previamente acordadas. El tiempo con que contaban para llevar a cabo la actividad fue de 10 días.

El TP N°2. Consistió en solicitar a los estudiantes, dar respuesta a un cuestionario autoadministrado sobre bienestar emocional y competencias transversales ligadas al desempeño del rol docente. Se trató de una tarea individual orientada a que los alumnos pudieran reflexionar sobre sus competencias socio-emocionales vinculadas con contextos de desempeño profesional en el área de educación, mismas competencias integradas como contenido en el programa de la asignatura. La tarea se

llevó a cabo mediante un formulario Google, fue anónima, voluntaria y los datos proporcionados, confidenciales.

TP N°3. Consistió en solicitar a los estudiantes que, en el horario de clases, ‘salir del aula’ y recorrer el campus, observando diferentes situaciones de aprendizaje -formales e informales- e identificando aspectos conceptuales vinculados con la conformación de comunidades de práctica y de aprendizaje integrados como parte de los contenidos del programa de la asignatura. Para esta actividad, se brindaron algunas orientaciones acerca de qué datos sería importante considerar -por ejemplo, herramientas materiales y simbólicas, metas compartidas de los participantes, rasgos de las participaciones, etc.-.

Parcial 1. Esta tarea fue grupal y ponderó la conformación de equipos interdisciplinarios. Estuvo conformada por tres etapas interrelacionadas. En un primer momento, solicitó a los estudiantes que analizaran una propuesta de enseñanza -por ejemplo, planificaciones del nivel básico de escolaridad, del nivel medio, por unidad, anuales, etc.-. La propuesta, podía ser seleccionada por ellos mismos o bien, elegida entre una serie de opciones brindadas por la cátedra. Para el análisis, debían considerar herramientas teóricas integradas como contenidos relevantes dentro del marco conceptual de la asignatura. En un segundo momento, requirió de los estudiantes la elaboración de una propuesta mejoradora respecto de la planificación inicialmente analizada, fundamentada obviamente en autores, ideas y conceptos de la Didáctica. Finalmente, los estudiantes debían compartir oralmente el trabajo realizado, atendiendo a la condición de que todos los integrantes participaran.

Parcial 2. Esta tarea fue grupal y presentaba a los estudiantes dos opciones o alternativas para su resolución. La Alternativa 1, consistía en retomar la entrevista realizada a un docente, seleccionar una de las problemáticas enunciadas por el docente en relación con aspectos concretos ligados a la enseñanza o al aprendizaje y proponer alternativas de solución, de análisis o mejora a los problemas o debilidades señalados. Por otro lado, la Alternativa 2, requería retomar la planificación o propuesta de enseñanza trabajada para el parcial 1 y, a partir de allí, pensar en una tarea académica entendida como oportunidad para promover metas de aprendizaje en los estudiantes a los que esa propuesta estaba dirigida.

Principales rasgos teóricos que fundamentan las tareas requeridas

Desde Didáctica II, hace muchos años que se investiga cómo generar alternativas promisorias para los aprendizajes de los estudiantes mediante las tareas académicas que se les propone. Por nombrar algunos ejemplos, podemos citar los trabajos pioneros de Rinaudo (1999) y Rinaudo et al. (2007), los sucesivos estudios focalizados en tareas académicas de alcances amplios y motivación para el aprendizaje de Paoloni et al. (2005, 2006, 2020), Paoloni (2010; 2011) o las investigaciones en torno a tareas evaluativas y emociones (Paoloni, 2014; Paoloni et al., 2018; Vaja y Paoloni, 2012).

Teniendo en cuenta lo expuesto, en este trabajo nos propusimos complejizar algo más la perspectiva en torno a tareas académicas, considerando aportes teóricos y empíricos enmarcados más decididamente en corrientes socioculturales. De tal modo, diseñamos una propuesta de enseñanza que habilite la puesta en juego de una diversidad de recursos personales e interpersonales por parte de los estudiantes. Así, pensamos en las instancias de trabajo -prácticos y parciales- teniendo en cuenta los aportes propuestos por el grupo CASEL respecto de competencias sociales y emocionales para una formación integral (Weissberg et al. 2015)⁴. Complementamos esta perspectiva, con otros trabajos

⁴ Cabe aclarar que las tareas que propusimos se fundamentan en un enfoque renovado sobre competencias que ha ido ganando terreno en las discusiones y reformas educativas; un enfoque integrador y transformador, enriquecido por aportes provenientes desde enfoques socio-constructivistas, socio-culturales y situados de la educación.

que se ocuparon de hacer revisiones conceptuales y estudios empíricos acerca de las tareas académicas y de su potencial para promover en los estudiantes un mayor compromiso con sus aprendizajes -entre otros, Mitchell y Carbone (2011) o los recientes estudios de Paoloni y Schlegel (2021)-.

La clasificación propuesta por CASEL -organismo de referencia internacional en investigación sobre programas académicos en «educación socioemocional»-, habilita un marco suficientemente amplio e integrador que se alinea con nuestra concepción holística o integral acerca de las competencias socioemocionales. CASEL sistematiza cinco grandes dominios de competencias, cuatro de los cuales tomamos como referente para pensar y analizar las tareas académicas propuestas desde Didáctica (Weissberg, et al., 2015).

1. *Competencia en el dominio de la autoconciencia.* Integran competencias y habilidades que nos permiten conectar y entender nuestras emociones, metas y valores. Supone destreza para reconocer cómo nuestros pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados. Se integran también aquí, las competencias que nos permiten valorar nuestras limitaciones y fortalezas y una mentalidad positiva que nos ayude a ser optimistas y percibirnos como autoeficaces (Weissberg et al., 2015). Con intención de promover el desarrollo de este tipo de competencias, el TP N°2 específicamente se orientó a poner a los estudiantes en situación de ‘pensarse a sí mismos’ en relación con el desarrollo de sus competencias sociales y emocionales y de aquellas valoradas como más relevantes para el ejercicio profesional futuro. Recordemos que, si bien fue una tarea individual, luego se generó un espacio de intercambios que posibilitó compartir perspectivas lo que contribuyó a enriquecer esta instancia de autoconocimiento.

2. *Competencia en el dominio de la autorregulación.* Para Weissberg et al. (2015), este dominio integra el grupo de competencias y habilidades necesarias para regular nuestras emociones y comportamientos; incluye destrezas oportunas para retrasar las gratificaciones, tolerar el estrés, controlar los impulsos y perseverar ante los desafíos y dificultades. Complementamos esta perspectiva, con aportes provenientes de otros estudios y revisiones de investigaciones sobre motivación académica. Así, este dominio de la autorregulación, se vincula estrechamente con el grado de agencia que puede asumir un estudiante, los rasgos de *apertura* de una actividad (Mitchell y Carbone, 2011) y de variedad y diversidad destacados en las revisiones y estudios de Paoloni (2010).

Mitchell y Carbone (2011) proponen ocho dimensiones para analizar las tareas académicas. Una de esas dimensiones refiere al grado de apertura de una tarea (abierta -cerradas). Los autores describen a las tareas cerradas como aquellas que sólo admiten una respuesta correcta. Las tareas abiertas, por el contrario, permiten distintas alternativas de trabajo. El carácter abierto de una respuesta puede definirse según el enfoque adoptado como al resultado logrado. Estos dos criterios son independientes, en tanto una tarea puede admitir un solo resultado o producto, pero varios modos para lograrlos o bien, admitir varios resultados y un solo modo de llegar a cada uno de ellos. En sentido similar, la revisión efectuada por Paoloni (2010) y Paoloni et al. (2018) sobre tareas académicas promotoras de motivación para el aprendizaje, destacan también la relevancia de los rasgos de variedad y diversidad de las tareas que aspiran a comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes. Atendiendo a este gran dominio de competencias, todas las tareas propuestas como instancias de formación en el contexto de Didáctica -parciales y prácticos-, se caracterizaron precisamente por permitir a los estudiantes importantes cuotas de autonomía que les permitieron desplegar diversidad de decisiones y definir cursos de actuación y ritmos de avance respecto de sus procesos de aprendizaje.

3. *Competencia en el dominio de la conciencia social.* Integra todas aquellas competencias que permiten considerar una perspectiva diferente a la propia, pudiendo empatizar tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional con los demás. Incluye también el entendimiento de las normas sociales y el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos. Este

grupo de competencias se relaciona principalmente con cuatro de las ocho dimensiones propuestas por Mitchell y Carbone (2011); esto es: a) conectividad de los contenidos incluidos en la tarea; b) reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea; c) conexiones que los estudiantes establecen entre diferentes aspectos de su trabajo académico y otros aspectos de sus vidas; d) autenticidad de la tarea requeridas. De acuerdo con lo expuesto, desde el espacio de la Didáctica, se intentó promover así, aprendizajes con sentido y el desarrollo de este tipo de competencias transversales en cada trabajo grupal que se propuso realizar; por ejemplo, cuando se ponderó la interdisciplinariedad en los trabajos solicitados, cuando se generaron instancias orales para que cada grupo compartiera sus avances y resultados o cuando se requirió específicamente a los alumnos y alumnas 'salir del aula' y recorrer el campus observando situaciones de aprendizaje -formales e informales- y relacionándolas con aspectos conceptuales integrados como parte de los contenidos del programa de la asignatura.

4. *Competencia en el dominio de la comunicación interpersonal.* Integra habilidades y destrezas necesarias para establecer relaciones sociales gratificantes y saludables, actuando de acuerdo con normas sociales. Se incluyen aquí diversas competencias sociales en la comunicación verbal y no verbal como la habilidad para expresarse con claridad, la escucha activa, comportamientos cooperativos; también habilidad para negociar y manejar los conflictos de manera constructiva y habilidad para buscar ayuda cuando es necesario (Weissberg et al., 2015). Las competencias integradas en este dominio, se vinculan principalmente con el rasgo 'individual-colaborativa' propuesto por Mitchel y Carbone (2011) y Paoloni (2010) respecto de las tareas académicas. Este rasgo atiende al grado de colaboración que permite o requiere una tarea. En términos generales, las tareas grupales serían las que tienen mayores posibilidades de favorecer la colaboración y hay una extensa bibliografía sobre los beneficios del trabajo en grupo, que van desde un desarrollo de pensamiento de orden superior, la evolución de las habilidades interpersonales y la facilitación de las interacciones sociales. Respecto de las tareas académicas que en Didáctica se pensaron con intención de atender a este grupo de competencias, cabe precisar que en cada instancia de intercambio y de *feedback* que se propició, explicitó la importancia de la participación, el respeto y la empatía como pilares para la integración, el trabajo en equipo y la prosocialidad.

Valoraciones de los estudiantes acerca de las tareas académicas de las que participaron

El Cuadro 1 sistematiza la distribución de frecuencias observadas para las respuestas que los estudiantes de Didáctica II y Didáctica dieron a las preguntas del cuestionario que indagaba sus valoraciones acerca del interés, importancia/utilidad y novedad suscitadas por las tareas presentadas como parte de sus procesos de formación profesional.

Cuadro. 1. Valoraciones de tareas académicas. Distribución de frecuencias observadas para 27 respuestas de estudiantes de Didáctica II y Didáctica. UNRC. Año 2022.

Nivel de valoración	Valoración de tareas académicas														
	Interesante					Importante/útil					novedosa				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
TP1	-	-	5	11	11	-	2	4	13	8	1	3	9	8	6
TP2	1	2	9	10	5	1	2	8	12	4	1	2	8	9	7
TP3	-	2	8	12	5	-	3	7	12	5	1	4	6	12	4
Parcial 1	-	1	4	12	10	-	1	4	11	11	-	3	6	12	5
Parcial 2	-	-	8	10	9	-	1	3	12	11	-	4	7	11	5

Referencias: 1= Nada (interesante, importante/útil, novedosa); 2 = muy poco (interesante, importante/útil, novedosa); 3 = Algo (interesante, importante/útil, novedosa); 4 = Muy (interesante, importante/útil, novedosa); 5 = totalmente (interesante, importante/útil, novedosa). Fuente: elaboración propia.

Como se advierte en los datos del Cuadro N°1, la gran mayoría de las respuestas que los estudiantes comunicaron acerca del valor de interés, importancia/utilidad y novedad suscitado por las diferentes tareas propuestas en el contexto de la Didáctica, se concentran en la categoría 4. Esto es, las frecuencias más elevadas de respuesta -que aparecen sombreadas en el Cuadro- sugieren que las tareas fueron percibidas, en general, como muy interesantes, muy importantes/útiles y muy novedosas por los estudiantes que respondieron al cuestionario.

Por último, como dato complementario, se les consultó a los estudiantes por los aspectos que percibieron como facilitadores a la hora de hacer cada una de las tareas solicitadas. Las respuestas compartidas mencionaron, entre otros: la claridad en las consignas de trabajo, en los objetivos planteados para cada tarea, en las explicaciones brindadas y en los textos integrados a cada unidad del programa; también refirieron a oportunidad para trabajar de manera grupal, a la predisposición y ayuda por parte de las docentes y valoraron el hecho de anticipar las fechas de entrega para cada trabajo requerido. Por su parte, respecto de las dificultades percibidas a la hora de hacer cada tarea, 9 de 27 estudiantes, mencionaron haber tenido alguna dificultad; 4 de los 9 estudiantes, coincidieron en afirmar la dificultad estuvo vinculada con el hecho de trabajar en grupos (cómo trabajar de manera equitativa, cómo organizarse, cómo acordar los tiempos de producción, etc.).

Consideraciones finales

Este trabajo presenta los principales rasgos teóricos en los que se fundamentó una propuesta de enseñanza innovadora en el contexto de Didáctica, orientada a promover en estudiantes de Carreras de Educación una formación profesional integral capaz de habilitar la puesta en juego de una diversidad de recursos personales e interpersonales para el logro de metas de aprendizaje. De manera complementaria, además, explora valoraciones de los estudiantes respecto de las tareas académicas que conformaron la propuesta referida.

Entendemos que la propuesta fue innovadora, en el sentido que, partiendo de la experiencia en investigación que forma parte de la historia de este espacio curricular, se intentó ampliar la mirada sobre las tareas académicas propuestas a los estudiantes, integrando en su fundamentación, resultados de investigaciones realizadas en relación con competencias sociales y emocionales en el nivel

superior. Así, tanto para instancias de trabajos prácticos como para parciales, se tuvo en cuenta que las tareas solicitadas a los estudiantes, promovieran el desarrollo de competencias integradas en, al menos, cuatro de los cinco dominios que conforman el modelo CASEL (Weissberg et al., 2015), favoreciendo en los participantes mayor compromiso, motivación y una dinámica emocional saludable.

Los datos obtenidos respecto de las valoraciones de los estudiantes acerca de las tareas académicas de las que participaron, se orientan en la misma dirección de las teorías en las que se fundamentó la propuesta de innovación llevada a cabo. En tal sentido, las tareas fueron percibidas, en general, como muy interesantes, muy importantes/útiles y muy novedosas por los estudiantes que respondieron al cuestionario.

Tres consideraciones principales pueden derivarse del estudio realizado: primero, la importancia de continuar investigando sobre tareas académicas desde perspectivas o enfoques socioculturales amplios y situados, más sensibles al contexto y a los rasgos de las personas que los conforman, enfoques integrales que nos desafíen a pensar las tareas académicas como oportunidades genuinas para la formación integral de los estudiantes; segundo, la relevancia de complejizar los enfoques metodológicos desde donde se estudian las tareas académicas en contextos genuinos de aprendizaje de modo tal que se tornen más congruentes con enfoques o perspectivas culturalistas; tercero, la necesidad de seguir innovando en educación, posicionando nuestras propuestas en avances científicos, en la historia que define al espacio curricular y al equipo de trabajo, en los cambios y transformaciones que se suscitan en la sociedad y en la convicción de que podemos verdaderamente contribuir a un futuro mejor desde la acción pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, Vol. 53, N° 2. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1170383>
- Mitchell, I. y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement, *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6): 257– 270
- Paoloni, P. V. (2010). Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En Paoloni, P. V.; Rinaudo, M. C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Cap. 4, pp: 47 - 57. Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. En A. Vogliotti, N. Mainero y E. Medina (eds) y M. Ferrari y L. Guzmán (comp.). *Producciones en Carreras de Educación Superior*. Cap. 26, pp: 297-312. Córdoba: UNIVERSITAS.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Editorial: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS), Cap. 3, pp: 83-132. Tenerife, Islas Canarias. Recuperado de <https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>

- Paoloni, P. V. (2018). Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. Reseña de Gaeta González, M. L. y Martínez-Otero Pérez, V. (2017). Ciudad de México, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, 137 páginas.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2): 179-183 (2018/08/15). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3157/3973>
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes: encantos, desencantos, esperanzas. En Chiecher, A. (2021). *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp.: 143-158). Río Cuarto, Argentina: UniRío. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (2021). ¿Qué esperan los estudiantes acerca de las tareas académicas? Un punto de partida necesario para el docente, (pp:1-16). En Chiecher, A. (2021). *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*. Ciudad de Río Cuarto: UniRío. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (2022). Competencias socioemocionales en tiempos de la COVID-19. Pensando la enseñanza desde la experiencia percibida por egresados de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería* 17 (34), pp. 1-12, marzo-julio, 2022, Sección Pedagógica. Recuperado de <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/1223/1038>
- Paoloni, P. V., Loser, T. y Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en Carreras de Educación. *Revista Páginas de Educación*, 11(2): 1-23. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasde-educacion/article/view/1638>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1), nº 133, 33-50. ANUIES. México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411915004.pdf>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiecher A. (2006). Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (eds) *Serie Psicología Educativa. Colección Educación*. Río Cuarto: EFUNARC. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto, Argentina: EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo M. C. y González Fernández, A. (comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pág. 163-206). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <http://www.cuaderno-sartanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rinaudo, M. C. (2019). El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa. En Paoloni, P. V.; Rinaudo, M.C. y Martín, R. (2019) *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/libro_yo_tu_ellos_y_nosotros.pdf

- Rinaudo, M. C., Mancini A., Garelo, M. V. y Paoloni, P. V. (2007). *Autonomía, metas de aprendizaje y formación profesional en el Suplemento La U innovadora*. Edición nº 5, correspondiente a los Proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) de *Hoja Aparte*. Publicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año XVI. Número 554. Viernes 23 de noviembre de 2007.
- Tekkumru-Kisa, M., Stein. M. K. y Doyle, W. (2020). Theory and Research on Tasks Revisited: Task as a Context for Students' Thinking in the Era of Ambitious Reforms in Mathematics and Science. *Educational Researcher*, Vol. XX No. X, pp.: 1–12, [DOI: 10.3102/0013189X20932480](https://doi.org/10.3102/0013189X20932480)
- Vaja, A. y Paoloni, P. V. (2012). Emociones en contextos académicos. Un análisis de las emociones de logro en una asignatura del nivel superior. En Bonyuan, M., Peppino, S., Lerchundi, M. y Galetto, N. (Eds.) *Ciudad Moderna: problemas, conflictos, desafíos...* pp: 179-183. Primera edición 2012. Río Cuarto, Argentina: Ediciones Del ICALA.
- Vaja, A., Schlegel, D. y Paoloni, P. V. (2020). Tareas académicas como oportunidades para la construcción del rol profesional. Una experiencia desde la Didáctica con estudiantes de Psicopedagogía. En *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas*. 1a ed., 2020, 954-960 - Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Ense%C3%B1ar-en-el-nivel-superior.pdf>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Winne, P. y Marx, R. (1989). *A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks, Research on Motivation in Education*, Orlando, Academic Press, 1989, pp. 223-257.

Estrategias de lectura y construcción de conocimiento en lengua-cultura inglesa. Una investigación diagnóstica

Daniela Pilar Paruzzo¹

Resumen

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, particularmente en el Profesorado y Licenciatura en Inglés, se advierte crecientemente una práctica lectora débil en los aspirantes a ser profesionales de la lengua extranjera. Con el propósito de afrontar la problemática y vislumbrar alguna respuesta, se plantea la necesidad de una propuesta innovadora. A tal fin, en el Proyecto de Trabajo Final realizado en el marco de la Especialización en Docencia en Educación Superior, UNRC, se diseña una investigación diagnóstica en la asignatura Lengua Inglesa IV, materia cuatrimestral de segundo año, común a las mencionadas carreras del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas. Se propone un diseño descriptivo con un enfoque cualitativo para obtener datos sobre las estrategias de lectura conocidas y usadas por los estudiantes, las presentadas en las actividades de lectura del libro de clase y las propuestas por la cátedra. Los dispositivos de recolección de datos serán un cuestionario de preguntas de elección sobre estrategias de lectura; las bitácoras de clase de cada estudiante y del docente investigador. Para el análisis de los datos, se identificarán y categorizarán las estrategias de lectura desarrolladas por los estudiantes y las promovidas en clase. Para clasificar el tipo de operaciones cognitivas requeridas y utilizadas en las actividades de lectura, se recurrirá a la

¹ Profesora y magister en Lengua Inglesa; Profesora Adjunta Exclusiva en Introducción al Estudio de la Literatura, Literatura Inglesa del Siglo XIX y Lengua Inglesa IV; Universidad Nacional de Río Cuarto; dparuzzo@hum.unrc.edu.ar.

Taxonomía de Bloom y sus revisiones. Interesa determinar la relevancia de la enseñanza sostenida de estrategias de lectura y de la adquisición de las mismas en la construcción de conocimiento de y sobre la lengua-cultura inglesa.

Palabras clave: Lectura - Estrategias – Lengua - Cultura - Inglés – Conocimiento.

Abstract

At the National University of Río Cuarto, particularly in the Profesorado and Licenciatura en Inglés, we have noticed an increasingly weak reading practice among our students. In order to face the problem and propose a solution, we envisage the need for an innovative proposal. To this end, in the Final Work Project submitted for the Especialización en Docencia en Educación Superior, UNRC, a diagnostic investigation is designed to be applied in the subject English Language IV, a subject taught at second year, common to the aforementioned careers of the Department of Languages in the School of Humanities. A descriptive design with a qualitative research approach is proposed to obtain data on the reading strategies known and used by the students, those presented in the class book reading activities, and those proposed by the Professors. The data collection devices will be a questionnaire of choice questions about reading strategies; the class logs of each student and the research teacher. For the analysis of the data, the reading strategies developed by the students and those promoted in class will be identified and categorized. To classify the type of cognitive operations required and used in the reading activities, Bloom's Taxonomy and its revisions will be used. We are interested in determining the relevance of the sustained teaching of reading strategies and their acquisition in the construction of knowledge of and about the English language-culture.

Keywords: Reading - Strategies – Language - Culture - English – knowledge.

Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar el Proyecto de Trabajo Final realizado en el marco de la Especialización en Docencia en Educación Superior, UNRC, titulado “Incidencia de las estrategias de lectura en la construcción de conocimiento de la lengua-cultura inglesa” dirigido por la Dra. Rita Amieva. El mismo propone el desarrollo de un proyecto pedagógico innovador en la modalidad de investigación diagnóstica con la intención de estudiar la problemática de la práctica de lectura particularmente en estudiantes de las carreras de inglés como lengua extranjera.

Ya es casi un lugar común entre docentes de distintas disciplinas, carreras y facultades en la UNRC la observación que nuestros estudiantes presentan dificultades al momento de leer y escribir en las disciplinas hecho que, a su vez, les dificulta reconocer el valor epistémico de cada una de estas habilidades. Esta falencia es recurrente en los distintos años de los planes de estudios, desde el ingreso hasta las instancias de elaboración de los trabajos finales de grado y/o licenciatura. Específicamente la práctica de la lectura es una de las más habituales en la adquisición del conocimiento en el ámbito universitario; lamentablemente, es ésta una práctica a la cual los estudiantes no suelen estar habituados y en muchos casos es una práctica deficiente. Esto, inevitablemente, trae aparejado consecuencias no deseadas. Una competencia lectora débil impide la construcción de significados y sentidos; lentifica la graduación y desmotiva los estudios atentando contra la continuidad y permanencia de los estudiantes universitarios. Esta situación problemática plantea un nuevo desafío al

docente universitario: la enseñanza sistemática de la práctica de lectura. Esto implica enseñar a leer comprensivamente a través del uso sistemático y consciente de estrategias de lectura que redunden en la adquisición del hábito de realizar una lectura profunda, crítica y analítica de textos complejos pertenecientes a diversos géneros y provenientes de distintas fuentes. Afrontar y dar respuesta a este desafío es uno de los pasos indispensables en pos de lograr el fin de llegar a la imagen-objetivo sobre el estudiante universitario y futuro profesional: una persona alfabetizada académicamente para su buen desempeño tanto en la profesión como en la vida misma.

La Universidad Nacional de Río Cuarto no ha estado ajena a la realidad-problema planteado; la lectura como elemento constitutivo del proceso de alfabetización académica es una problemática que se ha venido considerado en distintas convocatorias institucionales como los proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG), los proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI) y los proyectos de escritura y lectura en las disciplinas para los primeros años de las carreras (PELPA). Sin embargo, parece necesario redoblar esfuerzos ya que el problema en la comprensión lectora, entendida ésta como la competencia para “adquirir o atribuir significado a la información que proporciona el texto” (Mateos, 2009 p.107), ha ido en aumento en los últimos tiempos.

Más específicamente, en las carreras de inglés, Profesorado y Licenciatura, se advierte en modo creciente, una práctica lectora poco profunda de los aspirantes a ser profesionales de la lengua extranjera. Para estos estudiantes, la referida problemática puede considerarse como de mayor complejidad comparada a la de sus pares universitarios monolingües debido a que los estudiantes de inglés deben desempeñarse en una segunda lengua, que es su objeto de estudio, al momento de abordar los contenidos a través de la lectura.

Con el propósito de afrontar el desafío y vislumbrar alguna respuesta, se plantea la necesidad de una propuesta innovadora que considere los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en inglés. A tal fin, se propone una investigación diagnóstica en el espacio curricular Lengua Inglesa IV (nivel avanzado), materia cuatrimestral común al Profesorado y Licenciatura en Inglés dictada en segundo año de las mencionadas carreras del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Entre otros aspectos, el estudio en esta asignatura es relevante por ser ésta la última lengua inglesa general del ciclo básico en los planes de estudios de ambas carreras.

Resulta de interés particular indagar tanto los modos en que los estudiantes adquieren y aplican las estrategias de lectura como el andamiaje que los docentes ofrecemos para la adquisición de estrategias de lectura que permitan a los estudiantes realizar una lectura comprensiva, desarrollar la literacidad crítica, lograr un aprendizaje significativo y crear, así, conocimiento. Otro aspecto a considerar en el estudio es el referente al rol de la reflexión, la metacognición en la comprensión lectora y para la adquisición de estrategias de lectura.

La propuesta de investigación referida está movilizadora por la pregunta ¿cuál es la incidencia de las estrategias de lectura en la construcción de conocimiento de la lengua-cultura inglesa en estudiantes universitarios de las carreras del Profesorado y Licenciatura en inglés?

Desarrollo

A partir de los intereses y propósitos mencionados anteriormente, se concibe una investigación diagnóstica de diseño descriptivo con un enfoque cualitativo para obtener y procesar datos relevantes sobre estrategias de lectura. El propósito es estudiar las mismas en tres instancias. Es decir,

se focalizará en las estrategias de lectura conocidas y usadas por los estudiantes de Lengua Inglesa IV; las estrategias de lectura sugeridas en las actividades de lectura del libro de clase y las estrategias de lectura propuestas por la cátedra. Como ya se expresara, todo esto con el fin de determinar la relevancia tanto de la enseñanza sostenida de estrategias de lectura como de la adquisición de las mismas en la construcción de conocimiento de y sobre la lengua-cultura inglesa.

A continuación exponemos aquellos conceptos clave que se asumirán para abordar el diagnóstico de la problemática de la lectura entre estudiantes universitarios de las carreras del Profesorado y Licenciatura en inglés y su incidencia en la construcción de conocimiento de la lengua-cultura inglesa.

Ante todo es necesario explicitar que en la concepción del proyecto subyace la noción de la buena enseñanza (Souto, 1996; Litwin, 1997; Sanjurjo, 2003) desde la cual se entiende que los docentes debemos enseñar a reflexionar, haciendo de la reflexión un “objetivo de la educación”; el lenguaje como “instrumento del pensamiento” lo es también de la reflexión. Creemos que con la buena enseñanza se asume la responsabilidad y el compromiso individual y social con y a partir del saber. Consecuentemente, interesa estudiar no sólo la práctica pedagógica sino también, con especial énfasis, la práctica de enseñanza dado que ésta impacta más directamente en la apropiación de saberes de los estudiantes; esto en consonancia con la definición de Jorge Steiman (2010) sobre la práctica de enseñanza: “es el trabajo docente en la práctica pedagógica que supone una intervención en el mundo personal de los estudiantes proponiendo algún tipo de “actividad” que les facilite la apropiación de un contenido curricular.” Con estas concepciones, en nuestro contexto, se asume que la formación universitaria debe trascender las disciplinas y formar para la vida. De aquí la convicción de que la alfabetización académica es una competencia para la vida.

En cuanto a la concepción de lectura desde la que se parte en este estudio, adherimos, por un lado, a la noción de experiencia lectora desarrollada por Jorge Larrosa (2003) y a la noción de transacción lectora desarrollada por Louise Rosenblatt. En palabras de Larrosa, “Ex-per-iencia significa salir hacia afuera y pasar a través”. Este autor se refiere al saber de experiencia como “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es”; es un saber que “no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo cómo configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).” (Larrosa, 2003a pp.34-35). Entonces, desde estos postulados, se dirá que la lectura es experiencia “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada” (Larrosa, 2003 p.40). Así, cuando la actividad de lectura se constituye en experiencia de lectura—experiencia individual, única, personal, irrepetible—acontece la transformación, acto indispensable para el aprendizaje. Esta mirada da cuenta de la importancia de revalorizar la experiencia como elemento constitutivo del aprendizaje significativo, en nuestro caso, una experiencia mediada por la lectura.

En lo referido a la noción de transacción lectora, ésta es un aporte de la teoría transaccional de la lectura, proveniente del campo de la literatura, desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978. Desde esta teoría se concibe al acto de leer como una acción que implica la participación activa, inseparable y mutua del lector y el texto en un contexto particular. Rosenblatt explica al respecto: “Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un “poema” (Rosenblatt, 1994, p.67). Rosenblatt toma el término transacción del filósofo y educador John Dewey quien lo utiliza “para designar las relaciones entre elementos recíprocamente condicionados” (Rosenblatt,

2002 p.326). En la lectura, los “elementos recíprocamente condicionados” son el texto y el lector, el lector y el texto en contexto.

La lectura, entendida como transacción, implica un dar y recibir. En la lectura el lector (re)crea significados y sentidos con el texto el cual cobra vida en la relación con el lector; sin un lector, “el texto es meramente un objeto de papel y tinta hasta que un lector responde a las marcas sobre el papel como símbolos verbales.” (Rosenblatt, 1994 p.23). Cada lector particular, no “genérico”, aporta a cada texto particular, no “genérico”, “toda su carga de conocimientos, ideas, emociones, valores, prejuicios, es decir su personalidad toda, sus estados anímicos y aun sus estados físicos.” (Dubois, 2011 p.48).

En lo referente a las estrategias de lectura en ámbito de la educación, en términos generales, y en consonancia con diversos autores, diremos que las estrategias son herramientas de trabajo que los estudiantes utilizan independientemente para autorregular su propio aprendizaje y que pueden transferirse a otros contextos y disciplinas (Cohen, 2011; Oxford, 1990-2011). Estas herramientas deben ser ofrecidas a los estudiantes, deben enseñarse explícita y sistemáticamente para que los estudiantes logren un aprendizaje más efectivo, memorable y significativo.

Por su parte, la tarea de leer en particular es en sí una experiencia compleja para cuya práctica se requiere una multiplicidad de habilidades; en palabras de Solé (1992) “Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.” (18)

Un buen lector hace uso de una variedad de estrategias al momento de leer, especialmente aquellas que requieren de habilidades de nivel superior, HOTS (por la sigla en inglés para higher-order thinking skills) siguiendo la taxonomía de Bloom (1956) y revisiones a la misma (Anderson & Krathwohl, 2001; Churches, 2009). Cuando el lector/estudiante no posee el conocimiento lingüístico necesario para realizar una lectura efectiva que requiere esos procesos cognitivos de nivel superior, surge la necesidad de desarrollarlos y esto simultáneamente con el desarrollo de habilidades de nivel inferior, LOTS (por la sigla en inglés para lower-order thinking skills). Es decir que a fin de lograr una buena competencia lectora, las estrategias de lectura que involucren habilidades tanto de nivel superior como de nivel inferior deben enseñarse sistemática y simultáneamente; a su vez, esto tendería a favorecer el desarrollo de la literacidad crítica. Cassany y Castellá (2010) definen este concepto como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, valores provenientes del código escrito que le sirven al lector para recibir y analizar información según el contexto y convertirla en conocimiento.

Al momento de fomentar la literacidad crítica, los procesos cognitivos y metacognitivos juegan un rol importante razón por la cual, necesitan ser andamiados a través de estrategias de aprendizaje, en este caso, estrategias de lectura para favorecer su desarrollo. La lectura en sí activa procesos cognitivos como la atención, el razonamiento, la memoria, el procesamiento del lenguaje y la información. Por su parte, los procesos metacognitivos se relacionan con las habilidades de nivel superior ya mencionadas, siendo análisis, síntesis y evaluación las tres principales. Éstas permiten “autorregular el aprendizaje, el cual tiene que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste: saber lo que sabemos y lo que no”, ayudando a detectar y resolver dificultades cognitivas (Benavides Cáceres y Sierra Villamil, 2013). Es relevante destacar que el desarrollo de la literacidad crítica y de la reflexión se da a través del uso simultáneo de ambos procesos pero no de modo espontáneo necesariamente, motivo por el cual los procesos cognitivos y metacognitivos deben ser favorecidos y fomentados en el aula. Es decir que es necesario enseñar y poner en práctica estrategias

de lectura que activen esos procesos y que permitan a los estudiantes ser conscientes de los mismos para así empoderarse de sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes serían capaces de identificar sus propias dificultades a la hora de interpretar un texto y buscar soluciones para resolver las mismas (Benavides Cáceres y Sierra Villamil, 2013) para entonces lograr una lectura significativa, autorregulada y crítica.

Estos son los conceptos teóricos que se proponen para guiar el diagnóstico de la problemática de la lectura en estudiantes de la lengua-cultura inglesa como lengua extranjera; concretamente la fuente de información primaria serán los estudiantes de Lengua Inglesa IV (nivel avanzado) del Profesorado y Licenciatura en Inglés.

En lo relativo a las herramientas a utilizar en esta investigación diagnóstica, se ha procedido a elaborar un cuestionario para indagar sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes al leer un texto en inglés. El mismo se ha diseñado con preguntas politómicas que consideran los distintos momentos de la práctica de lectura—pre, durante y pos. Para responder, el estudiante debe elegir entre las opciones nunca, rara vez, algunas veces, frecuentemente, siempre. El cuestionario se administra al inicio y al final del cuatrimestre tras el consentimiento informado de los estudiantes.

Otro dispositivo para la recolección de datos sobre la práctica lectora son las bitácoras. Por un lado, la bitácora de aprendizaje de cada estudiante donde se espera que los mismos registren sus experiencias de lectura y hagan cada vez más conscientes las estrategias utilizadas; por otro lado, la bitácora del docente investigador con los registros sobre el desarrollo de las actividades de lectura, su propio actuar y el de los estudiantes en la clase de lectura.

Paralelamente, se trabaja con el libro de estudios utilizado en la asignatura Lengua Inglesa IV a fin de identificar las estrategias de lectura que se fomentan en ciertas actividades de lectura propuestas en el mismo. El libro de clase está dividido en unidades las cuales están subdivididas en cinco secciones (A a E). Para los fines de este estudio, el análisis se focaliza en la sección D de las unidades planificadas para el ciclo lectivo 2022 por ser esa sección la que se centra en la habilidad de lectura más explícitamente y por ende, la más pertinente para trabajar la práctica de lectura. Tras este análisis, se procederá al diseño de otras actividades de lectura, para los textos del libro, que fomenten el uso consciente de estrategias de lectura.

Para la etapa de análisis de datos, se propone la identificación, el análisis y la categorización de las estrategias de lectura, tanto las utilizadas por los estudiantes como las promovidas en clase por la docente y las ofrecidas en el material de estudio. A fin de clasificar el tipo de operaciones cognitivas requeridas y utilizadas en las actividades de lectura, se recurrirá a la Taxonomía de Bloom y sus revisiones. Interesa también identificar la ausencia de operaciones cognitivas como las dificultades que evidenciaren los estudiantes al momento de la práctica de lectura; se espera que los registros en las bitácoras de clase aporten datos en este sentido.

A modo de cierre

Se espera que tras abordar la problemática planteada sobre la lectura y alcanzar el objetivo del estudio diagnóstico, el cual es determinar la relevancia de la enseñanza sostenida de estrategias de lectura y de la adquisición de las mismas en la construcción de conocimiento de y sobre la lengua-cultura inglesa, tanto los profesores como los estudiantes hagan consciente el valor epistémico de la lectura.

Pero además, esperamos que el indagar en la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura en la asignatura seleccionada para esta investigación sea el inicio de un camino que lleve a conoci-

mientos más plenos que contribuyan a la formación no sólo del profesional de una lengua-cultura sino también de un ciudadano crítico.

Creemos que conocer y aplicar adecuadamente las estrategias de lectura favorecería en los estudiantes su crecimiento en autonomía dado que con las estrategias podría regular y controlar su aprendizaje haciéndolo más consciente y por ende, más significativo.

Finalmente, diremos que a fin de aportar a la relación continuidad-ruptura inherente a toda innovación pedagógica se espera que los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica sean un aporte que permita formular una propuesta pedagógica innovadora desde la propia práctica de enseñanza. Tal intervención apela tanto al carácter de proceso instituyente de la innovación educativa como a la formación docente concomitante.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et. al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA. Pearson Education Group.
- Benavides Cáceres, D. R., & Sierra Villamil, G. M. (2013). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 79-109.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Cassany, D., Castellá J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Perspectiva. Florianópolis, v.28, n.2: 353-374. [revista virtual]. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. (2nd ed.). London: Longman.
- Dubois, M. E. (2011). *Una historia personal*. IX Jornadas Nacionales de Historia "Usos y aprendizaje del lenguaje escrito" (Sevilla, 16 al 18 de mayo de 2003). Legenda, ISSN 1315052. Vol. 15 nro. 12.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Piados.
- Mateos, M (2009). *Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva*. En Pozo, J.I y M. del P. Pérez Echevería (Coords.) Psicología del aprendizaje universitario. Ediciones Morata S.L. Madrid. Pp. 106-120.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Applied linguistics in action. Longman.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois, U.S.A.: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración* [1ª. ed., 1938], México: Fondo de Cultura Económica.

*Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora
en el desarrollo de los procesos de formación*

- Sanjurjo, L. (2003). “Volver a pensar la clase” Presentación al 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Souto, M. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, J. (2010). *Las Prácticas de Enseñanza en la Educación Superior: Un Enfoque Teórico-Analítico*. HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2 (2017), pp 115- 153 www.hologramatica.com.ar ISSN 1668-5024.

Lecturas literarias para favorecer la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Daniela Pilar Paruzzo¹, Verónica Alicia Sergi², María Luz Revelli³ y Nuria Virginia Soler Méndez⁴.

Resumen

En el presente trabajo se socializa una propuesta en el campo de la innovación curricular y formación docente enmarcada en el PIIMEG “Lecturas literarias para fomentar la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural”. La misma intenta revertir las falencias en el uso de la lengua-cultura extranjera que evidencian muchos estudiantes del Profesorado y Licenciatura en In-

1 Profesora y Magister en Lengua Inglesa; Profesora Adjunta Exclusiva en Introducción al Estudio de la Literatura, Literatura Inglesa del Siglo XIX y Lengua Inglesa IV; Universidad Nacional de Río Cuarto; dparuzzo@hum.unrc.edu.ar.

2 Profesora y Magister en Lengua Inglesa; Profesora JTP Exclusiva en Lengua Inglesa I y II, Lengua Instrumental y Lengua Académica; Universidad Nacional de Río Cuarto; ysergi@hum.unrc.edu.ar

3 Profesora y Magister en Lengua Inglesa; Diplomada en Educación, Imágenes y Medios y Enseñanza de la Historia y las Cs. Sociales. Ayudante de Primera Exclusiva en Lengua Inglesa I, Literatura Inglesa del Siglo XIX, Historia Social de las Islas Británicas II y Lengua y Literaturas extranjeras (opción inglés); Universidad Nacional de Río Cuarto; mlrevelli@hum.unrc.edu.ar

4 Profesora de Inglés; Ayudante de Primera Exclusiva en Lengua Inglesa IV, Literatura Inglesa del s. XX, Literatura Infantil y Juvenil, Introducción al Estudio de la Literatura, Sem. Taller de Producción de Textos Literarios, y Lengua y Literatura; Universidad Nacional de Río Cuarto; nuryvsm@hum.unrc.edu.ar

glés (UNRC). Focalizamos particularmente en las prácticas de lectura crítica y analítica de textos literarios anglófonos. El proyecto surge con la convicción que aprender una lengua extranjera implica la conciencia tanto de los aspectos formales como de la cultura de referencia. De allí la necesidad de desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) para comprender y reflexionar sobre distintas visiones del mundo. La hipótesis es que la aproximación a artefactos culturales por parte de los estudiantes favorecería el desarrollo de la competencia intercultural y el pensamiento crítico. Se utiliza el texto literario por su valor estético y cultural y por ser material auténtico que evidencia usos reales del lenguaje. La innovación se desarrolla en tres Lenguas Inglesas de los primeros años por docentes de las cátedras, en modalidad taller, en dinámicas de trabajo variadas -individual y colaborativa- con actividades de escritura reflexiva y de producción creativa grupal. Las docentes hacen tanto el seguimiento como la valoración continua de la propuesta en bitácoras y listas de cotejo. Se espera lograr un cambio transformacional que promueva el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.

Palabras clave: Lectura - Literatura - Criticidad - Interculturalismo – Lengua – Cultura.

Abstract

This paper aims at socializing a proposal in the field of curricular innovation and teacher training framed in the PIIMEG “Literary readings to promote critical literacy and intercultural communicative competence”. The intention is to reverse the shortcomings in the use of the foreign language-culture evidenced by many students enrolled in the Profesorado and Licenciatura en Inglés (UNRC). We focus on the critical and analytical reading practices of literary texts in English. The project arises from the conviction that learning a foreign language implies awareness of both formal and cultural aspects. Hence the need to develop Intercultural Communicative Competence (ICC) in order to understand and reflect on different worldviews. The hypothesis is that students’ approach to cultural artifacts would favor the development of intercultural competence and critical thinking. The literary text is chosen for its aesthetic and cultural value and for being authentic material that evidences real uses of the language. The innovation is carried out in three English Language courses in the first years of the programs. It develops as a workshop with a variety of tasks done individually and collaboratively, reflective writing activities, and the elaboration of a group creative product. The teachers monitor and continuously assess the proposal in class journals and checklists. It is expected that the innovation fosters a transformational change aiming at promoting significant learning among our students.

Keywords: Reading - Literature - Criticism - Interculturalism – Language – Culture.

Introducción

El presente trabajo pretende socializar una propuesta didáctica en el vasto campo de la innovación curricular y formación docente enmarcada en el PIIMEG titulado “Lecturas literarias para fomentar la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural” (Res. N° 420/20) dirigido por las profesoras Daniela P. Paruzzo y Verónica A. Sergi. El proyecto surge con la intención de intentar dar respuesta a una problemática de creciente preocupación entre los docentes del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC. En los últimos años recibimos aspirantes a ser profesio-

nales de la lengua extranjera con un nivel elemental de conocimiento de la lengua-cultura extranjera hecho que atenta no sólo contra la calidad del aprendizaje sino también contra la continuidad y permanencia en la carrera elegida. Aún en los cursos de lengua de nivel avanzado, los estudiantes evidencian falencias en el uso de la lengua a nivel formal y pragmático que, consecuentemente, les impide posicionarse críticamente ante distintos textos, tanto en la lectura como en la escritura. Nos ha interesado centrarnos particularmente en la lectura al detectar que nuestros estudiantes tienen poco afianzado el hábito de la lectura en general y de una lectura profunda, crítica y analítica, en particular. Entendemos que es necesario propiciar el desarrollo de la literacidad crítica (Cassany y Castellá, 2010) que trasciende el acceso y la decodificación de un código lingüístico, de por sí desafiante, e implica la posibilidad de posicionarse críticamente frente al texto poniendo en juego habilidades para interpretar, relacionar y reflexionar; implica también ser consciente del contexto socio-cultural que la lengua vehiculiza. Desde estos presupuestos entendemos también la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) y fomentar la concepción de idioma como lengua-cultura. El enfoque intercultural favorece, además, el aprender no solo sobre la cultura de la lengua meta sino también comprender los saberes sobre la cultura propia (Byram y Zarate, 1997). Entendemos que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra mucho más que la adquisición del sistema formal de la lengua meta, abarca también el desarrollo tanto de habilidades y competencias cognitivas, sociales como de actitudes específicas para interactuar con otra cultura, comprender y respetar la alteridad.

A partir de la hipótesis que la aproximación a artefactos culturales por parte de los estudiantes favorecería el desarrollo de la competencia intercultural y el pensamiento crítico, en el proyecto se propone el texto literario como eje. Es así que para afrontar la problemática expuesta, asumimos el desafío de provocar una ruptura en la práctica tradicional del estudio de la lengua que presenta una escisión entre el abordaje de la lengua como sistema formal del estudio de la lengua como manifestación literaria. Planteamos, en cambio, conjugar estas prácticas para enseñar y aprender una lengua y sobre una lengua a partir de textos literarios anglófonos de autores de diversos orígenes culturales trabajándolos desde la temática Cultura e Identidad en modalidad taller. La opción por el texto literario se funda no sólo en su valor estético y cultural sino también en que favorece la adquisición de vocabulario y el desarrollo de habilidades interpretativas; abre al reconocimiento de la experiencia de “otros”, de modos particulares de concebir el mundo, lo que propicia, a su vez, una mirada renovada hacia lo propio. Además, su inclusión para enseñar la lengua-cultura extranjera es altamente pertinente para favorecer el desarrollo de la CCI. En cuanto a la selección del tema, Cultura e Identidad, señalaremos que se basa en la creencia que aprender sobre otras culturas es un factor altamente motivador, especialmente para el futuro profesional en lenguas extranjeras quien debe sensibilizarse para poder poner en diálogo sus propias concepciones culturales con las presentados en los diferentes textos literarios.

Los objetivos inherentes a la aplicación de la propuesta y sus potenciales proyecciones fueron formulados considerando tres niveles de implicancia: estudiantes, docentes y plan de estudios. Entendemos que el trabajo colaborativo y articulado entre docentes de distintas cátedras para favorecer aprendizajes entre los estudiantes puede redundar en el desarrollo y mejora de sus competencias. Concomitantemente, estos espacios de intercambio podrían alentar la revisión de la propia práctica, de ciertas concepciones y quizás también de los diseños curriculares. Con el propósito de lograr un cambio transformacional se trabajó entre algunas asignaturas denominadas lenguas inglesas generales comunes al Profesorado y la Licenciatura en Inglés. Éstas son asignaturas troncales obligatorias del primero y segundo año y en las que enseñan las docentes del equipo de trabajo.

Para la ejecución del proyecto se plantearon cuatro talleres de dos (2) horas de duración cada uno, dos por cuatrimestre, pero se realizaron dos talleres en el primer cuatrimestre y sólo uno en el

segundo. Se decidió no llevar a cabo un cuarto taller debido al escaso tiempo disponible para su desarrollo dado las ajustadas agendas de las asignaturas involucradas. Dado que en el primer taller las dos horas resultaron insuficientes para lograr cerrar el mismo con el producto creativo terminado, se tomó la decisión de extender cada taller una hora más para poder desarrollar efectivamente cada momento—inicio, desarrollo y cierre—del taller.

Desarrollo

Tal lo planteado en el proyecto original⁵, el propósito de las distintas actividades diseñadas para cada encuentro taller ha sido generar un “conflicto cognitivo”, “trabajar sobre interrogantes y no certezas” (Souto, 1999:152). En general, realizamos una lectura transaccional (Rosenblatt, 2002) de los textos, reflexión personal y grupal sobre las temáticas abordadas, intercambio de miradas y una producción creativa a partir del trabajo con los distintos textos literarios. Tal abordaje tiene la intención de priorizar los significados eferentes y los estéticos a fin de, a su vez, valorar factores afectivos y no sólo cognitivos. Cada taller fue diseñado considerando, por un lado, actividades, estrategias y recursos variados para que los procesos de construcción del conocimiento fueran significativos para los distintos estudiantes considerando la diversidad existente en las maneras de acceso y apropiación del conocimiento y por otro lado, los distintos momentos del proceso de lectura. A tal fin, se desarrollaron actividades de sensibilización previo a la lectura de los textos literarios y actividades de interpretación, indagación, discusión durante y después de la lectura. Asimismo, con la intención final de estimular también los procesos de metacognición por su relevancia para el desarrollo de la CCI y el PC, se solicitó a los estudiantes el registro de sus apreciaciones sobre la experiencia vivenciada en cada taller en la bitácora del estudiante. Posteriormente, los estudiantes compartieron sus registros en una carpeta creada a tal fin en el Google Classroom de las asignaturas. Cada taller cierra con una instancia de producción creativa cuyo contenido deriva de la temática abordada en el taller. Las producciones se socializan en distintos formatos y soportes digitales entre los estudiantes y también con la comunidad educativa. Las docentes, como partícipes activas de la experiencia, registraron el devenir de cada encuentro y aspectos relevantes al desarrollo del taller en listas de cotejo y en la bitácora del docente.

El primer taller giró en torno al poema “The Delight Song of Tsoai-Talee” de Scott Momaday, escritor aborígen estadounidense de la comunidad Kiowa. La composición poética y la presentación de la voz poética—“*I am*” (yo soy)—en su relación con la naturaleza sugieren cuestiones identitarias que tensionan las propias al tiempo que propician el desarrollo no sólo del PC de los estudiantes en función de “el otro”, sino también de la CCI, todo en vista a promover el entendimiento intercultural. Tras la etapa de sensibilización, se abordó el poema escuchándolo recitado por una persona angloparlante. Luego se trabajan algunos aspectos lingüísticos/formales del poema y posteriormente se solicita a los asistentes que escriban sus impresiones y pensamientos a partir del texto compartido en su bitácora. Posteriormente, emulando las estructuras del poema, los participantes escribieron su propio poema *I am* en el que debían presentarse en función de todo aquello que son y con lo que se identifican. Una vez escrita la producción creativa, volvieron a reunirse en grupos pequeños para compartir las producciones y elegir una para ilustrar con un collage. Munidos de una variedad de materiales que se pusieron a disposición (cartulinas, papeles de colores, marcadores, crayones, revistas, entre otros) los estudiantes crearon un collage a través del cual realizaron un proceso de resemantización del poema de su propia autoría poniendo en juego construcciones de sentido estre-

5 Es necesario señalar que debido a la situación de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) a causa de la pandemia por COVID-19 que atravesó nuestras realidades en los años 2020 y 2021, el proyecto no fue ejecutado durante dicho periodo. Sin embargo, ante la vuelta a la presencialidad, varios docentes originalmente involucrados en el proyecto manifestaron su intención de llevarlo a cabo en modalidad presencial en el año académico 2022.

chamente ligadas a las formas de comprender la cultura. Finalmente, los estudiantes escribieron una segunda entrada en su bitácora registrando sus impresiones de la experiencia del taller en general.

En el segundo taller, se trabajó con un libro álbum donde imágenes y palabras se combinan para crear una multiplicidad de significados. La obra seleccionada, *The Rabbits* del autor Jon Marsden e ilustrado por Shaun Tan, presenta una crítica sobre el proceso de conquista de Australia por parte de los ingleses de manera simbólica a través de una alegoría. Con el fin de familiarizar a los estudiantes con el tipo de texto literario elegido para el taller, se les explicó brevemente qué es un libro álbum y de qué manera se crean significados en estas obras focalizando particularmente en la relevancia de la imagen. Tras la explicación, se solicitó a los estudiantes que dieran un título a la historia a partir de la ilustración en la tapa. Posteriormente se trabajó con páginas aleatorias del libro para las que los estudiantes debían redactar una oración para las acompañara. Luego visionaron una adaptación del libro álbum en un video musicalizado durante el cual se solicitó la toma de notas respecto al tema de la narrativa, los sentimientos que despertaba la misma y los puntos de divergencia con la historia creada por ellos a partir de las tres imágenes asignadas; las impresiones se socializaron en pequeños grupos. Posteriormente circularon copias del libro en los distintos grupos para que los estudiantes pudieran apreciar la obra en su totalidad. Tras detectar que los personajes principales (los invasores) eran conejos, se realizó una actividad colaborativa donde los estudiantes debían expresar una idea sobre los conejos. Seguidamente, leyeron una entrada de un diccionario sobre los conejos a partir de la cual pudieron deducir la razón por la cual los invasores estaban representados por conejos. Cerramos esta primera parte del taller con un momento de reflexión personal plasmado en las bitácoras. Como actividad colaborativa creativa final, los estudiantes debieron crear un video corto que representara su identidad cultural argentina. Nuevamente se solicitó el registro de sus impresiones sobre la actividad final en sus bitácoras y la socialización de las creaciones mediante la plataforma Google Classroom.

La recolección de datos para el proyecto se realizó mediante distintos instrumentos. La bitácora del estudiante, utilizada en distintos momentos durante el taller y al cierre del mismo para motivar la explicitación y reflexión sobre lo que las distintas lecturas evocan y provocan como producto social. Al finalizar cada taller, se solicitó a los estudiantes que enviaran una foto de su entrada en la bitácora ya que la misma está en soporte papel. La bitácora docente donde se plasman observaciones y reflexiones durante y al finalizar cada taller. Además, para realizar un seguimiento y valoración del taller, las docentes cuentan con una lista de cotejo diseñada a tal fin. Otro instrumento es una encuesta final para los estudiantes con la que se pretende recabar opiniones sobre la implementación de la experiencia. Otra fuente de datos la ofrece la producción creativa de los estudiantes con la que cierra cada taller.

Un análisis preliminar de los registros de los estudiantes sobre los talleres 1 y 2 nos ha permitido identificar algunos emergentes relativos a la experiencia taller. Entre los diversos aspectos señalamos como más relevantes aquellas apreciaciones referidas a la propuesta y desarrollo de las actividades, a la valoración del uso del texto literario, a las dinámicas de trabajo (individual/en pares/grupal). Resultan de particular interés los sentimientos que los estudiantes manifiestan haber tenido en las distintas instancias del taller ante las distintas propuestas que se les presentaron.

Reseñando las observaciones sobre aquellos aspectos del taller que resultaron más relevantes en los registros de los estudiantes en sus bitácoras en cuanto a la valoración de la propuesta, podemos decir que, en términos generales, la propuesta tuvo una valoración positiva. Algunos pocos estudiantes expresaron, en relación al primer taller, que fue “aburrido”, no “interesante”; otros señalaron como negativo el poco tiempo en el que debieron concretar la actividad creativa de cierre. Respecto a las valoraciones positivas, las mismas se evidencian en las expresiones utilizadas por los estudiantes

quienes manifestaron sentir “calma”, estar “relajados”, “en paz”, “felices” durante las propuestas y además que los talleres fueron “útiles”, “entretenidos” y “divertidos”, “diferentes a las clases normales”; manifiestan querer “más talleres” y rescatan el “buen ambiente” que se generó en los encuentros. En relación a la dinámica taller, la mayoría de los estudiantes agradecen las actividades que fomentaron el trabajo colaborativo, las actividades de producción creativa con el uso de materiales diversos y poco convencionales en las clases habituales.

De la lectura de las bitácoras también se desprenden valoraciones que los estudiantes realizan con respecto a los materiales seleccionados para cada taller. En cuanto al primer taller, al referirse concretamente al poema, las apreciaciones oscilan entre valoraciones positivas y negativas. Varios estudiantes valoran positivamente el contacto con el poema comentando que fue “linda experiencia escucharlo leer lentamente”, que “no fue aburrido” como suponían ya que tenían ciertos preconceptos sobre la poesía en particular. Para otros la experiencia resultó menos positiva, expresando que el poema fue “aburrido” y “difícil”. Sin embargo, y a pesar de haber valorado negativamente la experiencia, los mismos estudiantes rescataron como positiva la posibilidad de aprendizaje a partir del poema, especialmente el aprendizaje de vocabulario. Respecto al segundo taller, los comentarios fueron mayormente positivos. Sobre el tipo de texto literario y en especial sobre las ilustraciones del mismo porque inducen a derivar distintos significados y a usar la imaginación para descubrir lo que representan las “sorprendentes” ilustraciones. Algunos comentarios son de corte afectivo; en los mismos, algunos estudiantes expresan sentirse “perturbados” “tristes” al saber lo que las imágenes representan. En términos generales, los estudiantes manifiestan que la experiencia con el libro álbum les hizo “reflexionar” sobre sí mismos, “pensar en quiénes somos”. En síntesis, la experiencia evocada por el texto literario potenció el trabajo con la competencia comunicativa intercultural.

Al referirse específicamente a las actividades diseñadas para las distintas instancias de los talleres, los estudiantes escribieron en relación al taller 1 que fue “interesante escuchar el poema de los compañeros”, que aprendieron muchas “frases y palabras nuevas”, que el poema les ayudó a inferir “significados nuevos”. Además comentaron que las actividades en los talleres fueron “interesantes” porque les ayudaron a “desarrollar conocimiento”, y a “mejorar la comprensión de textos literarios”. Una constante en los registros de los estudiantes es la expresión de la preferencia de las actividades grupales sobre las individuales. En general, valoran las actividades como “entretenidas” en especial las de creación final como el *collage* y el video (tik-tok) porque fue “divertido” y porque “favoreció la conexión con los compañeros”.

En líneas generales podemos decir que los registros en las bitácoras de los estudiantes evidencian una actitud positiva hacia el formato de clase taller, la propuesta del taller y los textos trabajados. Muchos estudiantes comentaron haberse sentido abrumados al principio por las palabras que “no conocían”. Sin embargo, después de algunas actividades de mediación con el texto, confesaron sentirse “más inteligentes” porque podían entender la obra. En la instancia de trabajo con el poema, los estudiantes manifestaron que les asustaba trabajar con ese género ya que, en general, nunca habían trabajado con este tipo de textos, ni siquiera en lengua materna. Destacamos las respuestas muy positivas de varios estudiantes sobre las instancias de producción final especialmente la instancia de escritura creativa donde los estudiantes debían escribir sus propios poemas. Las valoraciones se traducen en expresiones como “nos ayuda a pensar sobre nosotros mismo”, “disfruté investigarme a mí mismo/a”, es “como estar en una clase de psicología” (en el buen sentido); el poema me dio “paz”. Nos parece relevante rescatar lo registrado por un estudiante en particular por el valor metacognitivo de los mismos. Este estudiante comenta sobre el primer taller que el poema es “difícil de leer” pero con él “aprenden nuevas palabras”; en el taller dos escribe que algunas veces es difícil seguir las actividades pero que son divertidas y le hacen pensar; que siente que carece “de estrategias de lectura” y “quizás tenga que leer más”.

En cuanto a los registros en la bitácora del docente, hay coincidencia en que los estudiantes trabajaron con entusiasmo en el primer taller y que varios participaron activamente y compartieron sus puntos de vista abiertamente, mientras que otros, en cambio, mostraron una actitud más introspectiva y no se unieron a la conversación a pesar de haber trabajado en las actividades propuestas. Los registros evidencian también que una de las actividades que más disfrutaron los estudiantes fue la de mostrar, en grupos reducidos, los objetos personales con los que se identificaban y compartir su significancia.

Respecto al momento de trabajo con el poema, las docentes advierten que cuando se les entregó el poema, los estudiantes se dieron cuenta a primera vista de qué tipo de texto literario se trataba. Ellos comentaban que era una canción (por el título) o un poema (por los versos cortos uno abajo del otro). Luego de escuchar un recitado del poema mientras seguían la lectura con la mirada, se quedaron en silencio reflexionando y no fue sencillo lograr que compartieran oralmente su reacción al texto literario. Una estudiante dijo que no le gustaba la poesía, reacción que parecía ser correspondida por varios estudiantes. Sin embargo, al momento de realizar un acercamiento individual al poema, los estudiantes manifestaron una actitud colaborativa y solidaria proveyendo significados de palabras desconocidas para sus pares, contribuyendo así a las construcciones de significado. Lamentablemente, algunos lo hacían en español a pesar de que las talleristas les insistían en que trataran de utilizar el inglés. Probablemente, esto se deba a que muchos estudiantes aún se sienten inseguros al utilizar la lengua inglesa para expresarse más libremente.

Además, las talleristas coinciden en que muchos estudiantes parecían realmente inmersos en la actividad de escribir sus impresiones en sus bitácoras. Sólo algunos pocos estudiantes estaban conversando pero también las profesoras hacían lo propio, por lo que la tallerista que dirigía la actividad tuvo que pedir silencio para que se favoreciera el clima de reflexión.

En relación al momento de la escritura creativa en sí, cuando debían escribir sus propios poemas, las observaciones en las bitácoras docentes discrepan. Algunas consideran que los estudiantes parecían muy involucrados en la actividad y otras que algunos participantes no se sienten totalmente cómodos e incluso lo expresan abiertamente “no me sale”. Sobre esto último se especula que se deba a que los estudiantes no estén habituados a la escritura creativa o bien se sientan cohibidos ante la posibilidad de escribir y compartir poesía personal. En general también se señala que si bien no en todos los casos se lograron producciones demasiado extensas, se valora que todos los participantes hayan podido experimentar y realizar escritura creativa en inglés reflejando algo de su identidad.

En relación a la última actividad en la cual los estudiantes debían trabajar colaborativamente en pequeños grupos e ilustrar uno de los poemas producidos por ellos, las talleristas observan que los estudiantes se mostraron muy comprometidos e involucrados con la tarea. Una tallerista comenta tener la impresión que varios estudiantes estaban abrumados en el primer taller por no estar acostumbrados a trabajar en formato aula-taller, y eso probablemente también los asustó un poco, al no tener experiencia en este tipo de actividades (lecturas literarias, escritura creativa, producciones artísticas, etc.).

Respecto al segundo taller, las talleristas coinciden que el tipo textual, libro álbum, pareció tener mejor recepción por parte de los estudiantes. Esto se evidencia en el interés manifiesto en la apreciación artística del material propuesto como así también en la temática al centro de la lectura, el colonialismo. Los estudiantes lograron establecer vínculos claros entre el proceso colonial en otros lugares del mundo, en el continente americano y el de nuestro propio país. Las talleristas docentes de la asignatura involucrada en el proyecto destacan que algunos estudiantes que rara vez participan en los espacios de clase convencional tomaron la palabra en reiteradas oportunidades dando cuenta del valor que tiene indagar en temáticas que interpelan desde el contenido mismo. Además,

probablemente se sintieron más cómodos ya que sabían qué esperar de un taller. Se subraya la relevancia de haber explicitado oralmente al inicio del nuevo taller los objetivos, propósitos y fin de la propuesta taller.

Todos los registros rescatan que, en líneas generales, si bien no se utilizó la lengua meta en todas las instancias de intercambio, los estudiantes pudieron establecer un diálogo de valor entre la propia cultura y la anglófona. Las talleristas acuerdan que las tareas, en general, resultaron claras, y el tiempo asignado fue adecuado para el tipo de actividades. El taller pareció despertar el interés de los estudiantes y activar su curiosidad y además promover el valor estético en el aprendizaje de una lengua-cultura a través del material literario. Se rescatan frases de los estudiantes como: “hermosas imágenes”, “ilustraciones surrealistas”, “me sentí movido por el texto”, y “mi mente no esperaba esto”. También se subraya la predisposición de los estudiantes para trabajar en grupos y compartir con la clase sus miradas y sus opiniones de un modo más abierto y relajado y con una creciente actitud de escucha atenta.

Para dar cierre a la intervención y socializar las producciones creativas de los estudiantes, el equipo docente realizó un póster con fotografías de las distintas instancias del taller y las producciones de los estudiantes. Luego, las mismas se expusieron en las carteleras del pabellón B aledañas a las oficinas de los docentes del Departamento de Lenguas. Esto tuvo un impacto positivo entre los estudiantes quienes disfrutaron verse y ver sus producciones publicadas.

A modo de cierre

Tras haber llevado a cabo gran parte del proyecto, estamos en condiciones de afirmar que, como equipo docente, hemos podido realizar una labor intercátedra transversal que contempla momentos de discusión y consenso, la selección de textos literarios, el diseño de actividades, el seguimiento y la valoración de la propuesta; todo esto en pos de lograr un cambio transformacional a partir de un proyecto de innovación que como tal propone, en palabras de Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, “la mejora del aprendizaje de nuestros estudiantes” (2012:100); particularmente nos ha interesado mejorar la competencia lectora de nuestros estudiantes y fomentar la alfabetización crítica y la competencia comunicativa intercultural de los futuros profesionales de la lengua-cultura inglesa.

Como ya se expresara, en el proyecto subyace la convicción que estudiar y aprender una lengua-cultura extranjera implica tomar conciencia no sólo de los aspectos formales sino también de la cultura de referencia, por lo tanto, la competencia comunicativa intercultural necesita también ser desarrollada para comprender y reflexionar sobre otras visiones de mundo (Byram, 1997). El texto literario ofrece la posibilidad de entrar en contacto con otros mundos posibles y ponerlos en diálogo con el propio. En términos generales, creemos que el reto para los docentes de inglés como lengua-cultura extranjera es seleccionar materiales, textos que incentiven a los estudiantes a convertirse en lectores inquisitivos, de mente abierta, dispuestos a emitir juicios de valor, a confrontar sus sesgos personales y a valorar la diversidad. Asimismo, el docente tiene el desafío de diseñar propuestas didácticas tendientes a crear conciencia respecto a visiones estereotipadas, monoculturales y a favorecer el diálogo entre la cultura extranjera y la propia, promoviendo así el pensamiento crítico y la adquisición de la lengua-cultura extranjera de un modo más significativo.

Nos interesa cerrar este trabajo comentando sobre las reacciones casi antagónicas que ha producido la misma propuesta. Por un lado, ha generado una cierta incomodidad, la incomodidad que viene aparejada con la ruptura de prácticas habituales, el corrimiento de la zona de confort que muchas veces aletarga. Mientras que por otro lado, es justamente ese mismo corrimiento de lo habitual para dar lugar a nuevas prácticas lo que se pondera como positivo, particularmente en

la esfera emocional. Quizás uno de los impactos más notorios en la propuesta sea el valor asignado a las tareas que han propiciado las relaciones interpersonales. Interesante impacto no previsto al diseñar la propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Alfred, G., y Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (5), 339-352.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge.
- Byram, M.; Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29: 14-18.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva. Florianópolis*, 28 (2), 353-374. [revista virtual]. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Kramsch, C. (2001). Intercultural Communication. En R. Carter y D. Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp 201-206). Cambridge: Cambridge UP.
- Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración [1ª. ed., 1938], México: Fondo de Cultura Económica.
- Souto, M. (1999). “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs.As: Paidós
- Zabalza, M y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Editorial Homo Sapiens. Cap. II, III y Cap. IV. Rosario. Argentina.

Acercamiento al rol profesional del biólogo a través de actividades de alfabetización académica en el área de biología animal

Romina E. Principe¹, Victoria Montilla², Favio E. Pollo³, Javier A. Márquez⁴ y Graciela B. Raffaini⁵

Resumen

En este trabajo presentamos actividades de innovación curricular realizadas con un doble objetivo: i) que los estudiantes de los primeros años de la Licenciatura en Ciencias Biológicas se familiaricen con actividades inherentes a su rol profesional y ii) que desarrollen habilidades de lectura y escritura en la disciplina. Se propuso a los estudiantes de Biología Animal I la realización de una actividad que simulaba una jornada científica. Los estudiantes presentaron, de manera grupal, trabajos referidos a la importancia ecológica, económica y/o social de los organismos estudiados. Cada grupo

1 Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas, Profesora Adjunta Semiexclusiva en Biología Animal I, Biodiversidad Animal I y Biología de Protozoos y Hongos, UNRC, rprincipe@exa.unrc.edu.ar.

2 Licenciada en Ciencias Biológicas, Becaria doctoral CONICET, UNRC, vmontilla@exa.unrc.edu.ar.

3 Licenciado y Doctor en Ciencias Biológicas, Ayudante de Primera Semiexclusivo en Biología Animal I, Biodiversidad Animal I y Biología de Protozoos y Hongos, UNRC, fpollo@exa.unrc.edu.ar.

4 Licenciado y Doctor en Ciencias Biológicas, Ayudante de Primera Exclusivo en Biología Animal I, Biodiversidad Animal I y Biología de Protozoos y Hongos, UNRC, jmarquez@exa.unrc.edu.ar.

5 Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista en Docencia Universitaria, Profesora Adjunta Exclusiva en Biología Animal I, Biodiversidad Animal I, Biología de Protozoos y Hongos y Práctica Docente, UNRC, graffaini@exa.unrc.edu.ar.

seleccionó un tema, realizó una búsqueda bibliográfica, elaboró un resumen y realizó una presentación oral, siguiendo las etapas requeridas para la participación en jornadas científicas. Por otro lado, para andamiar la búsqueda de información de los estudiantes, la elaboración del resumen y la exposición oral se propusieron actividades en tres etapas: una primera centrada en la búsqueda y selección de información, una segunda enfocada en el análisis del contenido de los textos, y una tercera de creación del resumen y del soporte visual. En esta tercera etapa, la enseñanza de la escritura de un resumen de jornada científica se realizó siguiendo una propuesta didáctica que involucra tres pasos: deconstrucción del texto, construcción y edición. En función de las valoraciones proporcionadas por los estudiantes y los resultados obtenidos al final del cursado consideramos que la actividad de simulación de jornada científica resultó efectiva para situar a los estudiantes en su futuro rol profesional y para el aprendizaje de la lecto-escritura disciplinar.

Palabras clave: Lecto-escritura en biología - Deconstrucción - Construcción de textos - Edición con rúbricas - Simulación de jornada científica

Abstract

In this work we present activities of curricular innovation carried out with a double purpose: i) that the students of the first years of the Biological Sciences career become familiar with activities inherent to their professional role and ii) that they develop reading and writing skills in the discipline. Students of the subject Animal Biology I were proposed to carry out an activity that simulated a scientific congress. The students presented, in groups, works related to the ecological, economic and/or social importance of the studied organisms. Each group selected a topic, carried out a bibliographic search, prepared a summary and made an oral presentation, following the steps required for participation in scientific conferences. On the other hand, to help the students with the search for information, the elaboration of the summary and the oral presentation, activities were proposed in three stages: a first stage focused on the search and selection of information, a second one focused on the analysis of text content, and a third stage for the creation of the abstract and the visual support. In this third stage, the teaching of writing a summary for a scientific conference was carried out following a didactic proposal that involves three steps: deconstruction of the text, construction and editing. Based on the opinions provided by the students and the results obtained at the end of the course, we consider that the activity of scientific congress simulation was effective in familiarizing the students with their future professional role and in the learning of reading and writing in their professional area.

Keywords: Reading-writing in biology - Deconstruction - Construction of texts - Edition with rubrics - Simulation of a scientific congress

Introducción

Este trabajo aborda una doble problemática, la primera relacionada con las experiencias que viven los estudiantes de los primeros años de las carreras universitarias, especialmente de aquellas con formación científica. Esta problemática está relacionada con el desconocimiento de los estudiantes que inician la carrera de biología acerca del rol profesional de un biólogo y de los ámbitos en los que puede trabajar y desarrollarse. Sumado a esto, se encuentra el hecho de que el rol del biólogo

no es tan conocido en la sociedad, por lo cual es probable que los estudiantes no conozcan todas las posibles salidas laborales cuando ingresan a la carrera. Además, durante los primeros años cursan materias que, si bien son importantes para su formación, no les resultan tan atractivas, o no encuentran claramente la vinculación con el ejercicio profesional, ocasionando una pérdida de interés en la carrera y aumentando así la deserción estudiantil.

La segunda problemática está en relación de la lectura y la escritura. En diferentes actividades propuestas a los estudiantes hemos detectado algunos problemas tales como la falta de vocabulario adecuado a las disciplinas, dificultades para extraer ideas de diferentes fuentes y elaborar un texto propio, errores de redacción, dificultades en la interpretación de consignas. Además, cuando se les propone una actividad que involucra investigar y exponer oralmente sobre una temática particular, hemos advertido que los estudiantes no realizan una búsqueda consciente de información confiable, ni consiguen identificar los aspectos más importantes de los textos que seleccionan para su investigación, como así tampoco logran presentaciones visuales adecuadas para sustentar el contenido elegido.

Considerando las problemáticas observadas, el abordaje de los contenidos del programa de la asignatura haciendo hincapié en el rol profesional del biólogo, permite a los estudiantes reflexionar sobre el quehacer científico y valorizar la profesión, y a los docentes transmitir la pasión por los objetos de estudio y acompañar a los estudiantes a transitar los primeros pasos de su carrera. Schiefele (1991) advierte que el interés que una persona manifiesta en un tema o en una tarea, se relaciona con sentimientos positivos de disfrute e implicación y con el valor de significatividad atribuido a la tarea y a las estrategias de aprendizaje que facilitan el procesamiento profundo de la información. Entonces es claro pensar que la enseñanza de los contenidos teóricos de las asignaturas en un marco aplicado al ejercicio de la profesión redundará en aprendizajes significativos, permitiendo a los estudiantes hacer explícita la utilidad de esos contenidos en su futuro profesional y reconocer sus potenciales aplicaciones. Además, generar curiosidad en los estudiantes ayuda a mantener un sentido de control en la realización de la tarea y, por ende, contribuye al logro de motivación intrínseca (Pintrich y Schunk 1996, Alonso Tapia, 2000). Así, las tareas o actividades que resultan novedosas e imprevisibles estimularán en los estudiantes curiosidad, interés y conductas de exploración, fomentando una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Paoloni et al. 2010).

El aprendizaje es una construcción de significados y requiere del lenguaje. La relación entre ellos se establece a partir de los procesos de lectura y escritura. Estos procesos son instrumentos distintos del aprendizaje (Carlino 2002) y juntos contribuyen al desarrollo del conocimiento disciplinar (Carlino 2005, 2013, Parodi 2005, Bazerman 2019, Moyano 2019). Así, poner en práctica en el aula el reconocimiento de los recursos lingüísticos propios del discurso, sistematizarlos y aprender a identificarlos en la lectura y a utilizarlos en la escritura y oralidad, permiten no solo el desarrollo de competencias propias de la lectura y escritura sino la deconstrucción y posterior construcción del conocimiento disciplinar.

Los textos científicos tienen un alto grado de abstracción, y usan términos científicos que son el resultado de un largo proceso, palabras que definen un conjunto de relaciones e ideas. Para los científicos son palabras llenas de significado. Estas mismas palabras, tan significativas para la ciencia, pierden parte de su sentido para los lectores no expertos. Lemke (1997) establece que “hacer ciencias” está vinculado con “hablar ciencias”: apropiarse de los recursos discursivos, de la manera de hablar, de argumentar, de debatir, y de legitimar los conocimientos en un área de estudio. Por otra parte, la lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico, sino que es una forma de construir y utilizar el conocimiento (Wellington y Osborne 2001). Asimismo, la escritura es un medio de comunicación, nos permite presentar a otros nuestros conocimientos,

contrastarlos con los suyos, negociarlos y eventualmente, modificarlos. De esta manera, la “alfabetización académica” tiende a favorecer el acceso de los estudiantes a los diferentes géneros discursivos de las disciplinas e involucra todas las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino 2013).

De acuerdo con lo propuesto por Moyano (2017), el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario, no sólo para desarrollar el aprendizaje de estas habilidades en los ámbitos académicos o sociales correspondientes sino también para mejorar los aprendizajes de contenidos en las materias en que se aplique, ya que para aprender contenidos es necesario también aprender el lenguaje mediante los cuales esos contenidos se construyen (Halliday 1993), siendo necesario aprender cómo funciona el lenguaje para poder acceder a los significados que este produce (Vigotsky 1998).

Como parte del objetivo que como docentes tenemos de enseñar a leer y escribir es necesario entender que la relación enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura debe darse a través de un camino conjunto. En donde el docente y los estudiantes transiten desde la heteronomía a la autonomía a partir de un modelaje de los distintos procesos que atraviesan estas actividades (leer, escribir, controlar los procesos cognitivos involucrados, etc.) (Moyano 2018), a través de un proceso de andamiaje gradual y continuo y de una didáctica explícita (Bernstein 1990, Moyano 2007).

Es por todo esto que diseñamos actividades tendientes al abordaje de las problemáticas mencionadas. Estas actividades pretenden acompañar a los estudiantes a lo largo de todo el proceso de alfabetización hasta que adquieran autonomía para abordar el objetivo final. Las mismas están enmarcadas en el proyecto PIIMEG: “¿Qué hacen los biólogos?: estrategias para conocer el rol profesional del biólogo en los primeros años de la carrera” y en el Proyecto PELPA: “Leer y escribir sobre mundos desconocidos: Transitando el camino de la secundaria a la Universidad”. Las actividades fueron realizadas con un doble objetivo, por un lado, pretendíamos que los estudiantes se familiaricen con actividades inherentes al rol profesional del biólogo, y por otro nos propusimos desarrollar habilidades de lectura para la correcta interpretación de los contenidos disciplinares y la adecuada representación de los mismos en producciones escritas.

Desarrollo

Durante el primer cuatrimestre de 2021 se propuso a los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Ciencias Biológicas en la asignatura Biología Animal I, la realización de una actividad que simulaba una jornada científica. Se trabajó con 13 estudiantes, los cuales presentaron, de manera grupal, trabajos referidos a la importancia ecológica, económica y/o social de los organismos estudiados: lombriz de tierra, caracol de jardín y grillo común. Cada grupo seleccionó un tema en particular, realizó una búsqueda bibliográfica, elaboró un resumen y realizó una presentación oral de lo investigado, siguiendo las etapas habituales requeridas para la participación en jornadas científicas. De este modo logramos que los estudiantes se familiarizaran con la dinámica de presentación de trabajos en jornadas, la cual constituye una actividad del ejercicio académico de la profesión y al mismo tiempo visualizaran su rol en emprendimientos profesionales o laborales fuera del ámbito académico. Esta actividad se realizó en conjunto con Botánica I que es una asignatura simultánea de segundo año, de manera de articular contenidos y propiciar un entorno de discusión acerca de la importancia de los contenidos para su formación profesional.

En la encuesta realizada a los estudiantes, éstos expresaron que se sintieron muy motivados y que el ejercicio propuesto los ayudó a situarse en su rol profesional, sin embargo, manifestaron

dificultades para la búsqueda y selección de la información y en la elaboración del resumen. Los docentes observamos tales dificultades, ya que debimos asistirlos en la realización de los resúmenes para lograr una versión final luego de varias versiones preliminares. Considerando las dificultades observadas por los docentes y expresadas por los estudiantes, en 2022 se trabajó la misma actividad de simulación de jornada científica en el marco del Proyecto PELPA con 5 estudiantes, de manera de andamiar el proceso de búsqueda de información, elaboración del resumen y exposición oral.

Las actividades que propusimos para la realización de la consigna en relación a la jornada científica se dividieron en tres partes: una primera centrada en la búsqueda y selección de información confiable, una segunda enfocada en desglosar el contenido de los textos con el fin de que reconozcan sus partes y logren focalizar su análisis en los aspectos relevantes del mismo, y una tercera de creación del resumen y del soporte visual para la presentación oral. En esta tercera etapa, el andamiaje del aprendizaje de la escritura de un resumen de jornada científica se realizó siguiendo la propuesta didáctica de Moyano (2017) que involucra tres pasos: deconstrucción del texto, construcción y edición. Para la deconstrucción se trabajó con resúmenes modelo analizando junto a los estudiantes la estructura esquemática del texto y los recursos del lenguaje. En la etapa de construcción, el docente los guió en clase para la confección del diseño del texto, asistiéndolos en la selección de información, confección de la estructura esquemática y uso de recursos del lenguaje. En la última etapa se editaron los resúmenes en clase con el uso de una guía de edición la cual fue también usada como rúbrica de evaluación para las producciones finales (Anexo 1). Adicionalmente, se proporcionó a los estudiantes una rúbrica para la evaluación de sus presentaciones orales (Anexo 2). La misma fue entregada con 2 semanas de anticipación a la fecha de la exposición, y se analizaron en clase los criterios de evaluación de manera que los estudiantes reconocieran los criterios de importancia para sus presentaciones.

Valoración de la innovación y consideraciones finales

Para valorar las actividades implementadas se analizaron registros de clase y se realizaron encuestas a los estudiantes. Del análisis de las encuestas observamos que el 95 % de los estudiantes, considerando los años 2021 y 2022, manifestó sentirse muy motivado con la actividad de simulación de jornada científica y que la misma lo ayudó significativamente a situarse en su rol profesional.

En relación a las actividades de alfabetización académica, los estudiantes de 2022 manifestaron que se sintieron muy motivados con las etapas de deconstrucción y edición de los escritos (resúmenes de jornadas científicas) pero no lo estuvieron tanto en la etapa de construcción de los mismos. Es probable que esto se relacione con el mayor grado de dificultad que presenta esta etapa, lo que nos alerta a diseñar estrategias adicionales para andamiar la construcción de manuscritos en años subsiguientes. Sin embargo, las valoraciones de las producciones finales de los estudiantes que realizamos con las rúbricas de evaluación, tanto del resumen como de la exposición oral, fueron muy buenas. Asimismo, las producciones mostraron muy buena calidad en la primera instancia de presentación, dado que de manera similar a lo que ocurre en la presentación de un trabajo en un congreso, los resúmenes presentados por los estudiantes fueron revisados y devueltos a sus autores para la realización de correcciones y la consideración de sugerencias y comentarios.

Consideramos que estos resultados son atribuibles a la implementación de las etapas de deconstrucción y principalmente de edición con rúbricas, ya que esto permitió a los estudiantes reconocer los aspectos importantes que debían ser incluidos en el manuscrito final y en sus presentaciones. Asimismo, el análisis de los registros de clases demostró un alto grado de motivación de los estudiantes sobre todo en la etapa de edición conjunta en clase, utilizando rúbricas. En esta actividad

ellos tomaron el rol de revisores o árbitros de resúmenes modelos con la guía del profesor, y lograron hacer consciente los aspectos sobre los que ellos mismos fueron evaluados.

De esta forma, consideramos que la actividad de simulación de jornada científica, no sólo permite a los estudiantes tomar contacto significativo desde los primeros años con prácticas de su futuro profesional, sino que también constituye una muy buena propuesta para la implementación de estrategias tendientes a la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura disciplinar.

ANEXO 1

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE RESUMEN DE JORNADA CIENTÍFICA

INTEGRANTES DE GRUPO:

TEMA:

NOTA:.....

CRITERIO DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES	1MB	2B	3R
TÍTULO	El título es acorde al tema del resumen y es atractivo/creativo.			
	El título es acorde al tema del resumen, pero no es original ni atractivo.			
	El título no es acorde al tema del resumen.			
ESTRUCTURA ESQUEMÁTICA	Incluye todas las partes en el orden correcto (introducción- desarrollo- conclusiones).			
	Incluye todas las partes, pero la delimitación de cada una no está clara (Ej: hay elementos de la introducción en el desarrollo).			
	Falta alguna de las partes o su extensión es insuficiente.			
OBJETIVOS	Plantea objetivos y propósitos claros y coherentes para el tema a desarrollar.			
	Plantea objetivos o propósitos poco claros y coherentes.			
	No plantea objetivos ni propósitos para la clase.			
CONCLUSIONES	Plantea conclusiones claras y en relación a los objetivos.			
	Plantea conclusiones poco claras y coherentes y están parcialmente en relación con los objetivos.			
	Plantea conclusiones poco claras sin relación con los objetivos.			
LENGUAJE Y VOCABULARIO	1. Utiliza un lenguaje correcto y formal, con variedad de vocabulario. Utiliza la terminología específica de la disciplina.			
	2. Utiliza un lenguaje correcto y aceptable.			
	3. Utiliza un lenguaje reducido y coloquial.			
ORDEN Y CLARIDAD	1. Mantiene una secuencia lógica y ordenada entre cada una de las partes del resumen.			
	2. Sigue una secuencia aceptable, si bien faltan algunas ideas o conectores como elementos de ayuda.			
	3. Las ideas están pobremente organizadas. No agrupa contenidos en un orden lógico.			

RECURSOS GRAMATICALES	1. Los verbos se emplean adecuadamente, hay concordancia de tiempo, número y persona gramatical (Ej: los criaderos pueden ser...). Se utilizan adecuadamente los conectores con variantes de cada tipo (Ej. Conector de comparación: de igual forma, análogamente, de manera similar, del mismo modo, etc). Los signos de puntuación se utilizan adecuadamente.			
	2. Solo cumple razonablemente 2 de los siguientes 3 aspectos: 1) concordancia verbal, 2) uso de conectores, 3) uso de signos de puntuación.			
	3. Solo cumple razonablemente 1 de los siguientes 3 aspectos o ninguno de ellos: 1) concordancia verbal, 2) uso de conectores, 3) uso de signos de puntuación.			
ASPECTOS CONCEPTUALES	1. Los conceptos incluidos en el resumen están correctamente explicados			
	2. Los conceptos incluidos en el resumen están explicados de forma incompleta, o algunos están explicados correctamente y otros de manera incorrecta.			
	3. Los conceptos incluidos en el resumen no están correctamente explicados			
FORMATO	1. El resumen cumple las normas de formato establecidas en las pautas de las Jornadas.			
	2. El resumen cumple parcialmente las normas de formato establecidas en las pautas de las Jornadas.			
	3. El resumen no cumple las normas de formato establecidas en las pautas de las Jornadas.			

ANEXO 2.

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL

INTEGRANTES DE GRUPO:

TEMA:

NOTA:.....

CRITERIO DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES	1 MB	2 B	3 R
OBJETIVOS	Plantea objetivos claros y coherentes para el tema a desarrollar.			
	Plantea objetivos poco claros y coherentes.			
	No plantea objetivos para la clase.			
LENGUAJE Y VOCABULARIO	1. Utiliza un lenguaje correcto y formal, con variedad de vocabulario. Utiliza la terminología específica de la disciplina.			
	2. Utiliza un lenguaje correcto y aceptable.			
	3. Utiliza un lenguaje reducido. Emplea muletillas, repite continuamente las mismas palabras y/o cierra la exposición con expresiones tales como “se acabó”, “nada más”, “ya está”.			
ESTILO Y VOLUMEN AL HABLAR	1. Habla con gran claridad y volumen adecuado; el vocabulario es adecuado para la audiencia.			
	2. Solo cumple razonablemente 1 de los siguientes 2 aspectos: habla con claridad y con volumen adecuado; el vocabulario es el adecuado para la audiencia.			
	3. Habla sin claridad y con volumen inadecuado; el vocabulario no es el adecuado para la audiencia.			
ORDEN Y CLARIDAD EN LA PRESENTACIÓN	1. Mantiene una secuencia lógica y ordenada entre cada una de las partes de la exposición. Proporciona a la audiencia un mensaje claro sobre el contenido de la exposición			
	2. Sigue un orden coherente en la exposición. Aceptable, si bien faltan algunos elementos de ayuda.			
	3. Las ideas están pobremente organizadas. No agrupa contenidos en un orden lógico.			
RELACIÓN DEL DISCURSO CON LAS DIAPOSITIVAS	1. El contenido de la diapositiva apoya el discurso, pero no se limita a reproducirlo. Las diapositivas han hecho que el discurso sea más interesante y lo enriquece. El ponente incluye datos, apoyo y/o anécdotas que no están en la diapositiva.			
	2. El contenido de la diapositiva (texto e imágenes) está relacionado con el discurso, aunque a veces, el discurso es igual que la diapositiva.			
	3. El contenido de la diapositiva se limita a ser igual que el discurso. La diapositiva es básicamente el discurso, pero proyectado, lo que significa que el público podría leer la presentación íntegra, sin necesidad de que haya un orador.			

INNOVACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN (Letra, fondo, color)	1. Todas las diapositivas se pueden leer fácilmente y resultan atractivas. El cuerpo de la letra, tamaño y color respecto al fondo son adecuados.			
	2. En algunas diapositivas cuesta leer la información. El fondo de la diapositiva no permite ver con claridad las letras.			
	3. Cuesta leer las diapositivas. El fondo, el color y tamaño de la letra no lo hace posible. Tamaño de letra muy pequeño.			
RELACIÓN TEXTO-IMAGEN EN LAS DIAPOSITIVAS	1. Diapositivas con más imágenes que texto. Los textos presentes contienen frases no superiores a dos líneas.			
	2. Diapositivas con más imágenes que texto. Los textos presentes contienen frases muy largas.			
	3. Las diapositivas presentan mucho más texto que imágenes. Hay muchas frases, tanto cortas como largas.			
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO	1. Respeta el tiempo de exposición, otorgando el tiempo necesario a cada sección y distribuyéndolo de manera equitativa entre los miembros del grupo			
	2. Respeta el tiempo de exposición, pero está mal distribuido (deja muy poco tiempo para algunas partes de la presentación y/o no se distribuye de manera equitativa entre los miembros del grupo).			
	3. No respeta el tiempo de exposición.			
CONCLUSIONES	Plantea conclusiones claras y en relación a los objetivos.			
	Plantea conclusiones poco claras y coherentes y están parcialmente en relación con los objetivos.			
	Plantea conclusiones poco claras sin relación con los objetivos.			
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1. Utiliza bibliografía actualizada y acorde a la asignatura. Especifica claramente las referencias bibliográficas usadas para realizar la presentación.			
	2. Utiliza bibliografía desactualizada. Coloca las referencias pero omite algunas características de la cita.			
	3. Utiliza bibliografía desactualizada o no presenta referencias bibliográficas.			

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Bazerman, Ch. (2019). *Inscribing the World into Knowledge: Data and Evidence in Disciplinary Academic Writing*. In: BAZERMAN, Ch., González-Pinzón, B.Y.; Russell, D.; Rogers, P.; Peña, L.B.; Narváez, E.; Carlino, P; Castelló, M; Tapia Ladino, M. (Eds.). *Conocer la Escritura: Investigación más allá de las Fronteras*. Bogotá/Colorado: Pontificia Universidad Javeriana – The WAC Clearinghouse pp. 277-292.
- Bernstein, Basil. (1990). *Class, Codes and Control, Vol 4. The structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida* 23 (1) 6-14.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización Académica Diez Años Después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México v.18, n.57, pp. 355-381.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Towards a Language-based theory of learning*. *Linguistics and Education* 5: 93- 116.
- Lemke J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Moyano, E. I. (2007). *Enseñanza de Habilidades Discursivas en Español en Contexto Pre-universitario: Una Aproximación desde la LSF*. *Revista Signos* 40(65): 573- 608.
- Moyano, E. I. (2017). *Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias*. *Lenguas Modernas* (50), pág-47.
- Moyano, E. I. (2018). *La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión*. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* v. 34, n. 1, pp. 235-267
- Moyano, E. I. (2019). *Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL*. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam v. 139.
- Paoloni, P., Rinaudo, M.C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Río Cuarto, Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras: Encuentro entre lingüística e informática*. In: Parodi, G. (Ed). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso pp.15-40.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schiefele, U. (1991). *Interés, Aprendizaje y Motivación*. En: *Educational Psychology* nº 26: 299-323.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open University Press.

Formación docente y compromiso agente. Investigaciones desarrolladas en contextos virtuales

Daiana Yamila Rigo¹, Romina Rovere², Mariela Caraballo³, Rosana Squillari⁴ y Antonella Bodo⁵

Resumen

El presente trabajo supone una revisión de diversos estudios desarrollados en el marco del PPI 2020-2023 titulado “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico”, con el objetivo de describir experiencias educativas que, atravesadas por recursos digitales, se propusieran promover el compromiso y la agencia de los futuros formadores. Específicamente, se revisan 6 investigaciones desarrolladas en el marco de distintos profesorados desarrollados en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en el Instituto Superior María Inmaculada, bajo modalidad virtual o mixta, contemplando un enfoque cualitativo de análisis de datos a partir del uso de variadas técnicas de recolección. Los resultados muestran la

1 Dra. en Psicología, Mgter. en Cs. Sociales, Mgter. en Psicología de la Educación y Lic. en Psicopedagogía, JTP semiexclusivo. Investigadora Adjunta, ISTE CONICET UNRC. daiantarigo@hotmail.com

2 Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Lic. en Ciencias de la Comunicación, Prof. Superior en Artes Visuales – Ay. de Primera Simple UNRC. rominarovere@hum.unrc.edu.ar

3 Mgter. en Salud Mental, Licenciada en Psicología, Profesora Polimodal y Superior. Doctoranda en Ciencias Sociales por Universidad Nacional de Río Cuarto. ottasara@yahoo.com.ar

4 Mgter. en Ética Aplicada. Profesora Adjunta Exclusiva en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto. rosanasquillari@gmail.com

5 Estudiante avanzada Lic. en Psicopedagogía. UNRC. antonellasofiabodo@gmail.com

importancia de generar experiencias educativas expandidas para promover la agencia o momentos agénticos para repensar el futuro rol docente, hacer frente a la incertidumbre y los imprevistos propios de la práctica educativa.

Palabras clave: Agencia - Formación docente - Educación en pandemia.

Abstract

This paper involves a review of various studies developed within the framework of the PPI 2020-2023 entitled “Situating educational experiences. The classroom climate as a contextual variable to promote academic commitment”, with the aim of describing educational experiences that, crossed by digital resources, aim to promote the commitment and agency of future trainers. Specifically, 6 research developed within the framework of different professors taught at the National University of Río Cuarto and the Instituto Superior María Inmaculada are reviewed, under virtual or mixed modality, contemplating a qualitative approach to data analysis based on the use of various collection techniques. The results show the importance of generating expanded educational experiences to promote agency or agentic moments to rethink the future teaching role, face the uncertainty and unforeseen events of educational practice.

Keywords: Agency - Teacher training - Education in pandemic.

Introducción

La educación durante y post-pandemia, presenta nuevas y viejas preguntas a la formación docente. En ese marco, Trillo (2020) reflexiona durante la pandemia que:

(...) la educación superior no es un arquetipo que se define de una vez y para siempre. Como espacio de intervención profesional -común a miles de profesores repartidos por el mundo en múltiples titulaciones y especialidades-, se reclama también como un campo de estudio y de investigación permanente que exige repensarla en gerundio (p. contratapa).

Como actividad inacabada, la profesión y formación docente, se acompasa a los tiempos y se mueve contra rutinas e inercias para reflexionar sobre los procesos educativos, los cambios y las transformaciones que tenían lugar antes de la emergencia sanitaria COVID-19 y que generaban tensiones contrapuestas en los planes de estudios de la formación docente en el nivel superior de educación. Este es un desafío que nunca pierde vigencia, aún menos en el contexto actual donde las prácticas de formación se pusieron en jaque tras el paso a la virtualidad. Hoy se ha instalado un debate que excede la mayor o menor presencia de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, definiendo nuevos territorios educativos expandidos y la importancia de indagar en cómo se modifica la formación docente, el compromiso asumido de los futuros formadores y la agencia personal y en red como modo de construir nuevos conocimientos.

El desafío de expandir los contextos educativos lleva una larga tradición en Psicología Educativa. Puntualmente, Vähäsantanen (2015) postula que son varios los países que piensan la formación

profesional con sede exclusiva en las escuelas, lo que significa que las competencias profesionales se han enseñado principalmente a los estudiantes dentro de instituciones formales, sin involucrar tareas por fuera de ellas.

Junto al desafío de expandir la educación de los futuros docentes, la educación en emergencia puso en primer plano la necesidad de una formación docente que ayude a afrontar desafíos inéditos y tomar decisiones sobre la enseñanza de posibles nuevos modos de educar (Hernández y Hernández, 2011). Volviéndose crucial comprender cómo los educadores (y futuros docentes) se convierten en agentes que actúan -creativamente-, negocian e integran recursos pedagógicos y digitales en una práctica docente significativa (Damşa, Langford, Uehara y Scherer, 2021), bajo restricciones severas y limitantes, pero también frente a nuevas aperturas, con posibilidades de volver al territorio, bajo sistemas educativos híbridos, presenciales y virtuales.

Asimismo, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) reflexionan sobre los planteos de disolución de las formas presenciales de cara a reconsiderar la necesidad de que las instituciones educativas incluyan recursos digitales y tecnológicos novedosos, como ventanas al mundo, en diálogo con la realidad, para la transmisión y la recreación de la cultura y el saber. Es decir, empezar a pensar en una educación que desde la virtualidad incorpore al territorio y que desde el territorio se contemple lo digital (Jiménez, 2019).

Sobre esas nuevas modalidades, presenciales, mixtas-expandidas y virtuales, el compromiso agente se comprende como la participación proactiva y constructiva de los estudiantes para moldear el entorno de la clase y las actividades educativas. Acciones que respaldan mejor sus metas personales y académicas, haciendo de la enseñanza y del aprendizaje procesos más interesantes y valiosos. Su importancia en la formación de futuros formadores se vuelve cada vez más imprescindible en contextos de cambios y escenarios educativos inciertos. En tanto, la agencia del docente, refiere a la capacidad situada de percibir en un momento determinado posibilidades más allá de las prácticas uniformes y prescriptas, con el fin de responder a las demandas específicas de la situación inmediata, con autonomía, toma de decisión, pero por sobre todo con prácticas diversas y flexibles (Aspbury-Miyanishi, 2022).

En este marco, el trabajo realiza una revisión de algunos estudios desarrollados en pandemia en el marco del proyecto de investigación PPI “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico”, aprobado por Res. 083/2020 SECyT-UNRC, con el objetivo de describir experiencias educativas que, atravesadas por recursos digitales, se propusieron promover el compromiso y la agencia personal y en red de los futuros formadores.

Metodología

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sobre los estudios que promuevan la agencia o compromiso agente a partir de la puesta en marcha de diversas experiencias educativas situadas y vinculadas a recursos digitales en el marco de asignaturas insertas en los planes de estudios de carreras afines a la formación docente inicial. Los criterios que se usan para reunir los trabajos se delimitan en los siguientes:

1. Cubre los años de educación remota de emergencia y el presente año académico (2020-2021-2022)
2. Tiene como destinatarios estudiantes del nivel superior de educación inscriptos en carreras afines a la formación docente inicial.

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

3. Define alguna experiencia educativa situada mediada por recursos digitales o metodologías híbridas.
4. Se desarrolla en el marco del PPI “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico”, aprobado por Res. 083/2020 SECyT- UNRC.
5. Incluye a la UNRC o algún ISFD de la ciudad de Río Cuarto.

Breve caracterización de los estudios seleccionados

De los trabajos seleccionados por cumplir los criterios establecidos cubren los siguientes 4 estudios publicados durante el 2021-2022 y 2 más que están en desarrollo.

Tabla 1. Trabajos seleccionados

Autoría	Año del estudio	Año de publicación	Formato	DOI	País de publicación
Rigo y Rovere.	2020	2021	Artículo de revista científica	https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6	Ecuador
Rigo y Squillari.	2020	2021	Artículo de revista científica	https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13102	España
Rigo, Llanes, y Rovere.	2021	2022	Artículo de revista científica	https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1483	Perú
Rigo, Guarido, Amaya y Llane.	2021	2022	Artículo de revista científica	https://doi.org/10.37073/puriq.4.361	Perú
Rigo y Squillari.	2022	(en prensa)	Presentación a congreso	-	Costa Rica
Rigo, Caraballo Guarido, Amayay Llanes.	2022	No publicado	Informe de avance. Análisis preliminar. ‘Condicionantes, posibilidades y desafíos de la agencia estudiantil en tres dimensiones temporales’.	-	-

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, en la siguiente tabla se sintetizan las principales características de las investigaciones seleccionadas para contextualizar cada estudio.

Tabla 2. Características generales del proceso de investigación de los estudios seleccionados

Características	Sub-característica	Frecuencia
Diseño de investigación	Cualitativo	6
Técnicas de recolección de datos	Cuestionarios online	5
	Entrevistas semiestructuradas virtuales	1
	Nube de palabras	1
	Narrativas por WhatsApp o en versión papel/lápiz.	2
	Grupos de discusión	1
Destinatarios	Estudiantes de nivel superior matriculados en algún profesorado.	6
Instituciones	UNRC	6
	ISFD	1
Recursos digitales integrados en las experiencias	Aplicaciones online (Kahoot)	1
	Viajes y recorridos virtuales	2
	QR	1
	Redes sociales/Plataformas educativas / YouTube	3
Conceptos centrales	Agencia	6
	Compromiso proactivo	1
	Formación Docente	6
	Emociones	3
	Educación expandida	2
Modalidad	Virtual	2
	Híbrida	4

Fuente. Elaboración propia.

Resultados principales

A continuación, para cada uno de los 6 estudios revisados, se presentan contribuciones principales en torno a los conceptos claves identificados, enfatizando la relación entre formación docente y compromiso agente.

El primer estudio de Rigo y Rovere (2021) tuvo como objetivo describir, desde las percepciones de estudiantes universitarios, el compromiso académico asumido frente a una experiencia educativa expandida mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, conocer las percepciones que tienen como estudiantes y futuros docentes de Nivel Inicial sobre el uso novedoso de recursos educativos digitales. Participaron en el estudio 56 estudiantes del profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, que cursaban tercer año de la carrera y la asignatura Plástica y su Didáctica, durante la educación virtual sucedida en el marco de la emergencia educativa y las restricciones que tuvieron lugar a raíz de la pandemia de COVID-19 en 2020. Para cumplir con los objetivos formulados se planificó, diseñó y desarrolló una experiencia educativa, con la presencia de diversos recursos pedagógicos y saberes para transformar las prácticas educativas convencionales. Una vez realizada la experiencia los estudiantes accedieron a contestar un cuestionario integrado por

preguntas abiertas referidas a tres ejes: promoción del compromiso, TIC y futuras prácticas docentes. La indagación de sus percepciones evidenció que percibieron la experiencia como novedosa y con rasgos asociados a la promoción del compromiso, aprendizajes ubicuos y no planificados con implicaciones relacionadas con la formación docente. Se observó que los estudiantes despliegan una gran variedad de acciones desarrolladas en el plano de lo social (es decir, son colaborativas y construyen redes de trabajo y apoyo) mientras que otras denotan autonomía y responsabilidad en sus aprendizajes (cuando tienen la oportunidad de decidir el contenido y seleccionar los formatos y materiales). Las emociones que genera el aprendizaje colaborativo es remarcado por los estudiantes como clave para avanzar en la tarea y mantener el compromiso asumido. Los alumnos señalan como elementos claves la novedad y la sorpresa, lo que pone en evidencia que ellos se comprometen cuando la experiencia educativa los cautiva, cuando el aprendizaje se alinea con sus intereses. Se concluye que es importante expandir los contextos educativos para potenciar el interés, la participación y la agencia de los alumnos universitarios. De esta manera se logran transformaciones en cuanto al valor que le asignan a las experiencias de educación expandida y a la exploración de otros contextos digitales para repensar la práctica de formación docente y la faceta pedagógica de los recursos digitales.

El segundo estudio de Rigo y Squillari (2021) presentó como objetivo comprender las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes y, cómo la agencia transformadora posibilita repensar el futuro rol docente de cara a incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediados por las TIC. Participaron del estudio 20 estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales matriculados en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Concretamente, se diseñó una clase invertida pensada para fortalecer la toma de decisiones de los estudiantes al tiempo que puedan repensar y transformar su futuro rol profesional como docentes en la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos mediados por TIC. Las respuestas de los participantes fueron analizadas utilizando las categorías desarrolladas en relación con la agencia transformadora, a saber: resistir, criticar, explicar, visualizar, comprometerse con acciones y tomar decisiones. Se rescata, entre las conclusiones principales, la importancia de empezar a pensar a las instituciones educativas más allá de las infraestructuras físicas. Descubrir los espacios relacionales emergentes, que a menudo surgen durante las crisis, tales como los escenarios mediados por las TIC durante la pandemia por COVID-19. Asimismo, se destaca que la formación docente en su fase inicial es fundamental para andamiar, afrontar resistencias, reflexionar y visualizar nuevos horizontes comprometiéndose a generar cambios en los entornos educativos de la mano de diversos recursos digitales. Ser ágenticos, se desliza en los resultados, frente a situaciones educativas desafiantes -como la pandemia-, supone recurrir a recursos digitales relevantes para transformar el problema en un evento constructivo, en el que se pueda enseñar, aprender y formarse. Proceso cíclico que implica acciones proactivas, tales como: colaborar para innovar la práctica educativa, reflexionar sobre el rol docente y accionar en consecuencia, empoderar las TIC y repensar el ser docente frente al avance de las nuevas tecnologías digitales.

El tercer estudio de Rigo, Llanes y Rovere (2022) se propuso como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Participaron 41 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, que estaban cursando el tercer año de la carrera en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina en la asignatura “Plástica y su didáctica”. Bajo un diseño cualitativo interpretativo, se diseñó una experiencia educativa expansiva para que los estudiantes pudieran repensar proactivamente desde sus agencias su rol profesional, a partir de una actividad que proponía ir al territorio, específicamente, caminar la ciudad, en busca de manifestaciones artísticas en

espacios públicos con el objetivo de reconocer la ciudad como un recurso educativo ligado a la enseñanza de las artes y el futuro desempeño profesional. Se recolectaron datos en tres momentos, durante, casi finalizada la investigación y ya concluida. En cada punto se recurrió a herramientas como *Mentimeter*, *Google forms* y *WhatsApp*. Los resultados evidencian que los estudiantes desarrollan acciones y emociones proactivas que motivan re pensar el rol docente, así como el reconocimiento y construcción educativa de nuevos territorios y miradas sobre la enseñanza. Lo hallado señala la importancia de interpelar a los estudiantes con propuestas novedosas y con potencial innovador, ya que es a partir de ellas que los estudiantes disfrutan de los espacios formativos, los re piensan, resignifican sus posibilidades de cambios, sus creencias y se involucran activamente en la transformación de espacios formativos delimitados por nuevos territorios educativos. Esto conduce a la necesidad de pensar la formación docente inicial en pos de promover instancias formativas orientadas a propiciar el compromiso agente, la participación activa y la iniciativa a innovar la práctica profesional.

El cuarto estudio de Rigo, Guarido, Amaya y Llanes (2022) se planteó describir cómo percibe el desarrollo de la agencia un grupo de estudiantes universitarios a lo largo de una experiencia educativa mediada por las TIC en el contexto de un programa de formación docente. De la experiencia educativa participaron 44 estudiantes que cursaban la asignatura Psicología Educacional, inserta en los planes de estudio de diversos profesados de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-, Córdoba, Argentina, a saber: Lengua y Literatura, Historia, Biología, Química, Matemática y Física. La experiencia educativa partió de la formulación de un desafío en tiempos de pandemia. Como actividad, se les propuso incluir a la ciudad como un potencial recurso educativo, planificando un recorrido virtual por ella con el propósito de enseñar algunos contenidos o temática disciplinar como futuros profesores. Los resultados que se presentan muestran que la integración de la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje universitario tiene un gran potencial para crear oportunidades para promover la agencia de los futuros educadores. Asimismo, se concluye que los estudiantes logran ser participantes activos de sus procesos de aprendizaje, establecer objetivos y desarrollar acciones conjuntas para lograr un determinado propósito, aún en contextos signados por una gran incertidumbre. Se destaca entre los resultados alcanzados la posibilidad de trabajo en grupos interdisciplinarios y el desarrollo de una agencia colaborativa para dar respuesta a la tarea presentada. Comprender la importancia del diálogo y los intercambios para crear de manera conjunta una nueva forma de abordar una determinada temática, venciendo barreras o resistencias iniciales al trabajo junto a estudiantes de otras áreas de conocimiento. Específicamente, la investigación, enfatiza que los docentes resignifican las TIC no solo durante la tarea propuesta, sino que además pueden proyectar la agencia hacia futuros escenarios educativos donde tendrán ocasión de desempeñar sus roles como educadores. La inclusión de nuevas tecnologías digitales transforma y moldea el quehacer de los docentes que, a la vez, son interpelados por situaciones conflictivas donde las rutinas preestablecidas se desvanecen y la flexibilidad ante el cambio se hace necesaria para dar respuesta a situaciones críticas. En ese sentido, el estudio pone en evidencia el valor que los estudiantes pueden reconocer en el hecho de aprender a usar las TIC, pero a la vez proyectar su uso más allá del presente con intencionalidad pedagógica. Es decir, entender que la competencia digital en el futuro educativo será imprescindible para elegir qué aplicaciones o plataformas usar con fines didácticos. Y en tal sentido, el desafío es repensar los planes de formación docente de cara a incorporar nuevos espacios curriculares para promover la alfabetización y agencia digital.

El quinto estudio se desarrolló entre finales del 2021 y mediados de 2022, Rigo y Squillari (en prensa) se propusieron conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de

futuros formadores a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de las Ciencias Políticas. La investigación se desarrolló junto a 25 estudiantes, de segundo y cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Los estudiantes trabajaron en parejas temas disciplinares en torno a diversas aristas del poder político, elegidas por ellos, para planificar una clase invertida, metodología activa de aprendizaje, para finalmente, exponer al resto de los compañeros lo realizado. Todos los sujetos ofrecieron su consentimiento para participar del proceso de investigación, en tanto la docente a cargo de la materia involucrada en el proceso de investigación se encargó de comunicar el resguardo de la identidad de los datos recolectados. Entre los principales resultados se destacan tres momentos o situaciones que pueden ser descriptas como agénticas, referidas a la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios como sostén y los imprevistos, que pasamos a detallar. Sobre la construcción del conocimiento las expresiones de los estudiantes dejan entrever que, trabajar en pareja pedagógica, ofrece la oportunidad de involucrarse en una colaboración mutua que invita a explorar múltiples perspectivas, en base al diálogo. Intercambios que, a la vez, ponen en tensión la innovación pedagógica, los paradigmas de las materias, las expectativas institucionales y las realidades del aula. Es decir, que al trabajar junto a otros, los estudiantes en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista. Asimismo, sobre el diálogo y los intercambios como punto de sostén, los estudiantes que participaron del estudio comprenden que el desarrollo de la formación no se basa en un discurso sólido y a largo plazo, sino que la práctica docente, como espacio de diálogo, habilita intercambios de ideas, al igual que, comprometerse con una variedad de puntos de vistas y co-construir saberes de manera colaborativa. Por último, sobre los imprevistos de la práctica docente los estudiantes consideran que es un momento agente en tanto los contratiempos que emergen durante la acción posibilitan preguntarse lo que pasa, lo que se puede o cuál es la mejor estrategia para resolver la situación problema. Contingencias, que pueden derivar en reelaboraciones interesantes e inesperadas, brindando nuevas posibilidades de aprendizaje, es decir, adaptación receptiva situada en contextos pedagógicos que a menudo implican una desviación de la planificación en respuesta local a algún contratiempo que demanda una respuesta desde la agencia discursiva, es decir, siendo reflexivos y críticos del propio accionar, reelaborando lo pautado de antemano en el momento presente en el que se desarrolla el quehacer docente.

Finalmente, el sexto estudio en curso tuvo lugar durante el primer cuatrimestre del 2022, con la participación de Rigo, Caraballo, Guarido, Amaya y Llanes, el cual se encuentra en instancias de análisis. Tuvo como objetivo promover la revisión de la agencia iterativa y reflexionar sobre la agencia proyectiva y práctico-evaluativa a partir de la creación de espacios dialógicos sobre la ciudad y su vínculo con las prácticas educativas en la construcción del conocimiento. Participaron de la investigación estudiantes de diversos profesorados tanto de la UNRC como del ISMI -Instituto Superior María Inmaculada-. Adoptando un enfoque ecológico de la agencia docente, Emirbayer y Mische (1998) identificaron tres dimensiones de la agencia. La iterativa, que abarca los patrones pasados de pensamiento y acción de un sujeto y las historias profesionales de los docentes en ejercicio o en formación. La proyectiva, que expresa la generación imaginativa por parte de los actores de posibles futuras trayectorias de acción, es decir, las aspiraciones del trabajo docente (a corto y largo plazo). Y, la dimensión evaluación- práctica que refiere a la capacidad de los actores para hacer juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias de acción alternativas, en respuesta a las demandas emergentes, dilemas y ambigüedades de las situaciones actuales. En vista de los postulados teóricos y la propuesta de trabajo realizada, se espera encontrar que los estudiantes, futuros formadores puedan repensar prácticas convencionales en pos de los dilemas educativos actuales mediando en las respuestas recursos educativos digitales.

Consideraciones finales

El presente trabajo nace con la finalidad de realizar una revisión de estudios desarrollados en el marco del proyecto PPI 2020-2023 “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico” en torno a la formación docente en el nivel superior de educación.

En vista de los resultados sintetizados de las 6 investigaciones revisadas, es oportuno finalizar este documento realizando unas breves conclusiones acerca de lo más destacado, acompañadas de sugerencias y recomendaciones para diseñar experiencias educativas expandidas, mediadas por TIC para promover la agencia de los futuros formadores.

Los resultados dan cuenta de la importancia de extender los escenarios de aprendizaje, de incluir entornos mediados por las tecnologías digitales para abrir la posibilidad de que los estudiantes, futuros formadores, se conviertan en co-creadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de manera proactiva y reflexiva. Para que se sitúen como parte de las respuestas a situaciones diversas e inesperadas de la práctica docente, aportando información, discutiendo y tomando decisiones relacionadas con la estructura y la definición de la clase, es decir, siendo agentes de sus acciones y de su propia formación. En pos de crear entornos educativos alineados con y hacia el compromiso agente, momentos o situaciones agénticas, entendemos que los siguientes criterios se derivan de la revisión realizada: (a) proporcionar opciones, (b) organizar oportunidades de participación activa, (c) crear un clima de la clase que incite a formular preguntas, (d) establecer momentos constantes de retroalimentación formativa y alentadora, y (f) generar desafíos tendientes a romper con la inercia.

Referencias bibliográficas

- Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. <https://doi.org/10.1016/j.rate.2022.103662>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. y Scherer, R. (2021). Teachers’ agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- Hernández, L. & Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192005>
- Jiménez, C. (2019). *La importancia del concepto de territorio desde la virtualidad, para los jóvenes de colegios públicos y privados en villavicencio- Meta, Colombia*. Panamá: Universidad UMECIT, 2019.
- Rigo, D. Y., Guarido, G., Amaya, S. y Llanes, L. (2022). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *PURIQ*, 4, e361. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>

- Rigo, D. Y., Llanes, L. y Rovere, R. (2022). Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores. *Investigación Valdizana*, 16(3), 121–130. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1483>
- Rigo, D. y Squillari, R. (2021). Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 25, 67-85 <https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13102>
- Rigo, D. y Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina De Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D. y Squillari, R. (en prensa). Pareja pedagógica y agencia para aprender el oficio de ser docente. II Simposio “Educación, formación y profesión docente: Rediseñando el futuro de las carreras de enseñanza”. Octubre de 2022. Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional y se realizará, Costa Rica.
- Trillo, F. (2020). Contratapa. En F, Trillo (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate*. Madrid: Narcea
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers’ professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

Análisis de diferencia significativa en el nivel de comprensión durante el proceso de aprendizaje al utilizar la técnica de simulación en la asignatura Investigación de Mercado

Analía Rodríguez¹ y Martín Uicich²

Resumen

La simulación está inserta en “La metodología de casos”, consiste en la descripción de una situación real, en la que se presenta un problema con toda su complejidad y la riqueza de matices de la situación (Berné, 2000; García y Castellanos, 1994).

Este trabajo se basa en la técnica de simulación, la simulación como herramienta educativa, mejora la perspectiva del aprendizaje, permite un juicio crítico y objetivo, y desarrolla habilidades necesarias como profesional en el futuro egresado, buscando la lógica relación entre saber, hacer y ser.

Se espera que el estudiante logre adquirir competencias para poder afrontar situaciones de su profesión. La competencia que nuclea lo mencionado es la Transversal. Siguiendo a Trujillo, (en Curletto

1 Profesora y Licenciada en Administración; Ayudante de primera simple en Investigación de mercado; Universidad Nacional de Río Cuarto; analiasavorgnano@hotmail.com

2 Licenciado en Administración y Contador Público; Adjunto semiexclusivo en Investigación de mercado; Universidad Nacional Río Cuarto; muicich@gmail.com

et al, 2020), las competencias transversales no van ligada a ninguna disciplina, pueden aplicarse en una variedad de áreas, contextos y situaciones.

Investigación de mercado es una asignatura de quinto año del plan de estudios 2003, de la carrera Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Esta ponencia se centrará en el análisis y comparación del nivel de comprensión de las técnicas de recolección y análisis de datos en investigación de mercados, entre estudiantes que recibieron instrucción mediada por herramientas de simulación e instrucción tradicional, con el fin de diseñar una nueva propuesta pedagógica.

Palabras clave: Simulación - Propuesta pedagógica - Nivel de comprensión - Análisis de datos.

Abstract

The simulation is inserted in “The methodology of cases”, it consists of the description of a real situation, in which a problem is presented with all its complexity and the richness of nuances of the situation. (Berné, 2000; García y Castellanos, 1994).

This work is based on the simulation technique, simulation as an educational tool, improves the learning perspective, allows critical and objective judgment, and develops necessary skills as a professional in the future graduate, seeking the logical relationship between knowing, doing and being.

The student is expected to acquire skills to be able to face situations in their profession. The competence that nucleates the aforementioned is the Transversal. Following Trujillo, (quoted by Curletto et al, 2020), transversal competences are not linked to any discipline, they can be applied in a variety of areas, contexts and situations.

Market research is a fifth-year subject of the 2003 study plan, of the Bachelor of Administration career, of the Faculty of Economic Sciences of the National University of Río Cuarto (UNRC).

This paper will focus on the analysis and comparison of the level of understanding of data collection and analysis techniques in market research, among students who received instruction mediated by simulation tools and traditional instruction, in order to design a new pedagogical proposal.

Keywords: Simulation - Pedagogical proposal - Comprehension level - Data analysis.

Introducción

Estar previamente familiarizado con la situación, disminuye la probabilidad de error. Se denomina simular, técnica que aporta destreza y capacidad de respuesta asertiva.

La simulación está inserta en “La metodología de casos”, consiste en la descripción de una situación real, en la que se presenta un problema con toda su complejidad y la riqueza de matices de la situación (Berné, 2000; García y Castellanos, 1994).

Su efectividad depende de la aproximación a la realidad, y debe derivar en decisiones similares a las que tomaría como profesional (Fernández, 2006).

La simulación como herramienta educativa mejora la perspectiva del aprendizaje, permite un juicio crítico y objetivo, y desarrolla habilidades necesarias como profesional en el futuro egresado, buscando la lógica relación entre saber, hacer y ser.

El trabajo de la Asociación Americana de Psicología en los años 90 del siglo XX es fundamental para comprender el aprendizaje centrado en el estudiante, Paulo Freire (1997) en “Pedagogía de la autonomía” plantea aspectos vinculantes con el “Enseñar”

La educación para Freire parte del estudiante, y exige un proceso creativo de diálogo y construcción. Por ende, las estrategias y técnicas deben modificarse según como resulten en la práctica, y no son algo estático ni apriorístico. El estudiantado genera conocimiento, es participante activo en su aprendizaje, y puede ser co-creador de experiencias de aprendizaje (McCombs, 2001).

Con la técnica se entremezclan los aprendizajes cognitivos y afectivos, y se desarrollan habilidades de colaboración y responsabilidad.

Para Curletto et al, 2020 se considera competencia al conjunto de habilidades, saberes, conocimientos específicos, actitudes y aptitudes que movilizados por la intencionalidad del individuo le permiten actuar y desempeñarse para la resolución de situaciones y ante diferentes requerimientos en contextos que pueden estar en continuo cambio.

Se espera que el estudiante logre adquirir competencias para poder afrontar situaciones de su profesión. La competencia que nuclea lo mencionado es la Transversal. Siguiendo a Trujillo, (citado por Curletto et al, 2020), las competencias transversales no van ligada a ninguna disciplina, pueden aplicarse en una variedad de áreas, contextos y situaciones.

Trujillo (2017) enumera las competencias transversales para cualquier egresado:

- Comprensión e integración: permite asimilar nuevas ideas.
- Aplicación y pensamiento práctico: encontrar soluciones mediante conocimiento previo y adaptación a nuevas situaciones
- Análisis y resolución de problemas: identificar y definir los elementos que forman un problema para encontrar la solución más eficaz
- Innovación, creatividad y emprendimiento: ver y pensar de un modo satisfactorio y original.
- Diseño y proyecto: convertir ideas en proyectos factibles mediante el análisis de la realidad (recursos, objetivos y contratiempos).
- Trabajo en equipo y liderazgo: integrar y liderar grupo para el alcance de una meta común, potenciando el desarrollo personal de los integrantes. Requiere repartir responsabilidades de forma equilibrada.
- Responsabilidad ética, medioambiental y profesional: considerar el impacto de las acciones con los demás y el entorno.
- Comunicación efectiva: utilizar adecuadamente los recursos y adaptarse a las características de la situación y audiencia.
- Pensamiento crítico: poner en cuestión ideas con la intención de mejorar.
- Planificación y gestión del tiempo: establecer prioridades y tiempos para alcanzar objetivos.

- Aprendizaje permanente: evolucionar y aprender los avances de manera estratégica, autónoma y flexible.
- Conocimiento de problemas contemporáneos y necesidades del entorno.
- Instrumental específico: utilizar las técnicas, habilidades y herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.

En esta investigación el objetivo general será:

- Analizar el impacto del proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes, utilizando la técnica de simulación, durante el dictado de la asignatura Investigación de mercado, para diseñar una nueva propuesta pedagógica.

Como objetivos específicos se trabajarán los siguientes:

- Establecer la relación entre la utilización de la técnica de simulación y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura Investigación de mercados mediante el instrumento de Entrevistas en profundidad.
- Determinar si existe diferencia significativa en el nivel de comprensión de las técnicas de recolección y análisis de datos en investigación de mercados, entre estudiantes que recibieron instrucción mediada por herramientas de simulación e instrucción tradicional.

Investigación de mercado es una asignatura de quinto año del plan de estudios 2003, de la carrera Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

La cátedra tiene por finalidad familiarizar al estudiante con las herramientas de investigación de mercado. Así surge la idea de implementar la técnica de simulación en el proceso de enseñanza- aprendizaje ciclo 2022. Al implementarla se espera hacer partícipe al estudiante de su proceso de aprendizaje, con una vivencia fundamental para el desarrollo de aptitudes y habilidades que le permitan desempeñarse como profesional.

Esta ponencia se centrará en el análisis y comparación del nivel de comprensión de las técnicas de recolección y análisis de datos en investigación de mercados, entre estudiantes que recibieron instrucción mediada por herramientas de simulación e instrucción tradicional, con el fin de diseñar una nueva propuesta pedagógica.

Metodología

Se realizó una investigación de tipo concluyente descriptiva. En la primera etapa, se efectuaron recopilaciones bibliográficas y análisis de instrumentos empleados en investigaciones similares y se mantuvieron entrevistas de profundidad con docentes de la materia Investigación de mercados, responsables y colaboradores (Anexo I)

La modalidad del relevamiento consistió en la aplicación de un cuestionario online, semi estructurado, compuesto por preguntas abiertas y cerradas, dirigidos a los estudiantes de dicha materia, en el ciclo 2022 (anexo II). Una versión inicial fue aplicada a modo de prueba en 4 casos.

Para las preguntas cerradas se usó la técnica de escalonamiento no comparativa de Likert. El cuestionario se compartió de forma online a cada estudiante. De los 14 estudiantes población ob-

jetivo, se logró relevar 12 opiniones. Para obtener los resultados se utilizó MS Excel. Se obtuvieron estadísticos descriptivos y se analizaron frecuencias.

Resultados

Los encuestados fueron estudiantes que hayan cursado Investigación de Mercado, a distancia o presencial, durante el ciclo 2022.

	Cursó Investigación de Mercado 2022	No cursó Investigación de Mercado 2022	Modalidad presencial	Modalidad distancia	Total
Estudiante	12	0	10	2	12

La mayor parte ha cursado la materia Investigación de Mercado de manera presencial (10 de 12), mientras que la minoría lo ha hecho a distancia (2 de 12).

En la encuesta, en la pregunta n° 2, se les solicita que respondan sobre el nivel de frecuencia en las clases, de ítems tales como:

- Desarrollo de aspectos teóricos,
- Desarrollo de aspectos prácticos,
- Aplicación de aspectos teóricos al análisis de casos que simulan la realidad profesional,
- Realización de prácticos con respuestas únicas,
- Análisis de situaciones problemáticas puntuales para cada contenido.

Las opciones ofrecidas para la valoración eran las siguientes: Siempre, Casi siempre, Ocasionalmente, Casi nunca, Nunca. Los resultados de esta consulta se exponen en el gráfico a continuación.

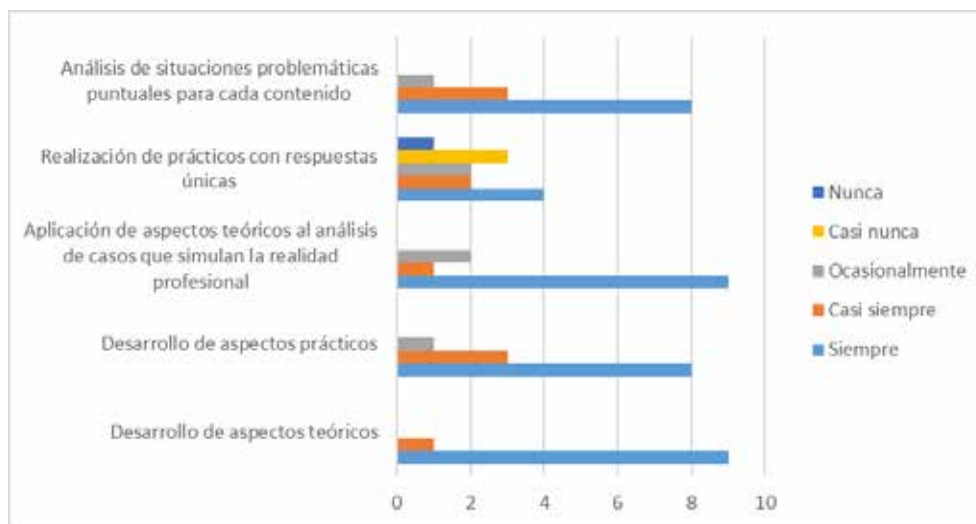


Gráfico N°1. Fuente: Elaboración propia

La mayoría (9 de 12) observó que el contenido teórico se siguió impartiendo de manera constante en cada clase. Los 3 (tres) restantes “Casi siempre”.

En el segundo ítem, 8 (ocho) manifiestan que el desarrollo de aspectos prácticos se daba “Siempre”, mientras 3 (tres) “casi siempre” y 1 (uno) “Ocasionalmente”.

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

Sobre el tercer ítem que habla de la aplicación de aspectos teóricos al análisis de casos que simulan la realidad profesional, la mayoría (9 de 12) respondió “Siempre”, 1 (uno) “Casi siempre” y 2 (dos) “Ocasionalmente”.

Sobre el ítem 4, que se refiere a la realización de prácticos con respuestas únicas, 4 (cuatro) respondieron “siempre”, 2 (dos) “Casi siempre”, 2 (dos) “Ocasionalmente”, 3 (tres) “Casi nunca” y 1 (uno) “Nunca”.

En el ítem 5 (cinco), sobre el análisis de situaciones problemáticas puntuales, la mayoría (8 de 12) dijeron “Siempre”, 3 “Casi siempre” y 1 (uno) “Ocasionalmente”.

A los 12 (doce) estudiantes se les realizó la pregunta n°3, indagando sobre su valoración del fomento de una serie de competencias en los estudiantes, a saber:

- Aplicación y pensamiento práctico.
- Análisis y resolución de problemas.
- Innovación, creatividad y emprendimiento.
- Trabajo en equipo.
- Comunicación efectiva y escucha activa.
- Pensamiento crítico.
- Planificación y gestión del tiempo.
- Instrumental específico.

Las opciones ofrecidas para la valoración eran: Muy valorada, Valorada, Ni valorada ni no valorada, Poco valorada, Nada valorada. Las respuestas obtenidas se muestran en el gráfico siguiente:

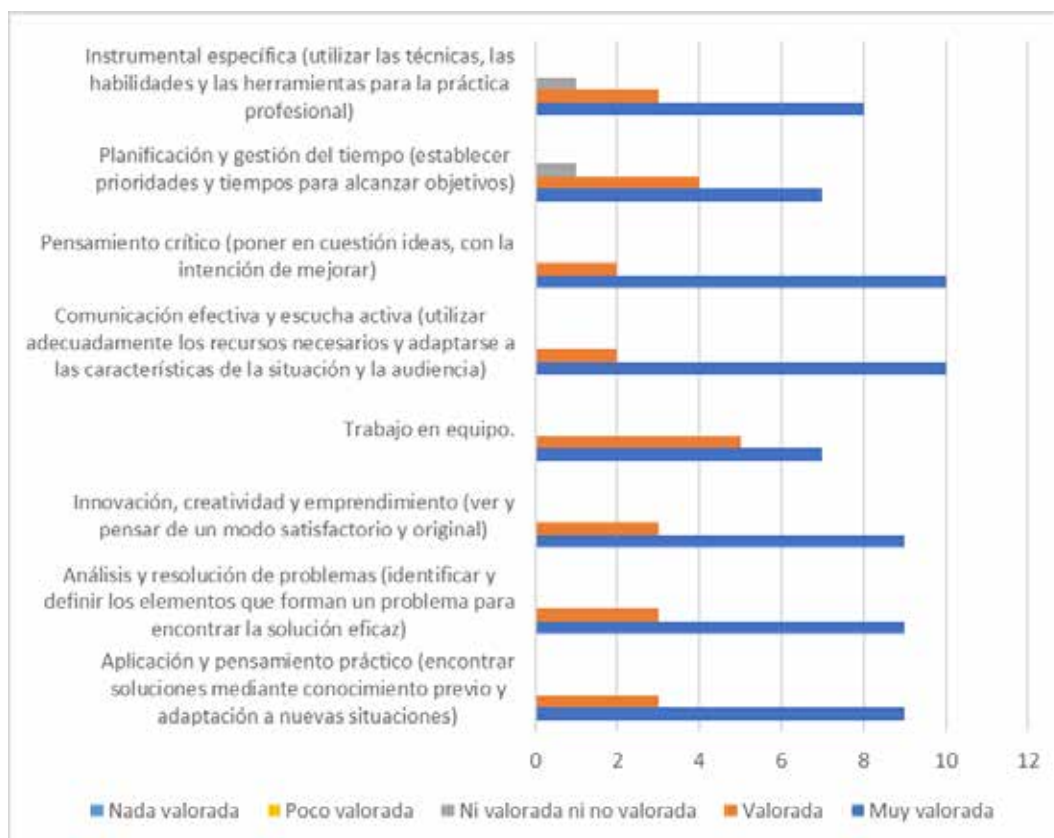


Gráfico N°2. Fuente: Elaboración propia

Respecto a la competencia “Aplicación y pensamiento práctico”, la mayoría (9 de 12) la han computado como “Muy valorada” y 3 como “Valorada”.

En la indagación sobre “Análisis y resolución de problemas”, las respuestas fueron en su mayoría (9 de 12) “Muy valorada” y 3 estudiantes respondieron “Valorada”.

La competencia “Innovación, creatividad y emprendimiento”, ha tenido una valoración alta por la mayoría (9 de 12) cuya respuesta fue “Muy valorada” y 3 “Valorada”.

Sobre la valoración a “Trabajo en equipo”, 7 (siete) la computaron como “Muy valorada” y 5 (cinco) como “Valorada”. La documentación revisada manifiesta excelente capacidad de trabajar en equipo, observando los 4 trabajos en equipos del cuatrimestre.

Sobre “Comunicación efectiva y escucha activa”, la mayoría (10 de 12) manifestó que es “Muy valorada” y 2 (dos) “Valorada”.

Al dar su valoración sobre la competencia “Pensamiento crítico”, la mayoría (10 de 12) marcó “Muy valorada”, mientras 2 encuestados colocaron “Valorada”.

A la competencia “Planificación y gestión del tiempo” 7 (siete) de 12 (doce) tildaron “Muy Valorada”, 4 (cuatro) “Valorada” y 1 (uno) “Ni valorada ni no valorada”.

La última competencia fue “Instrumental específico”, donde 8 (ocho) la computaron como “Muy Valorada”, 3 (tres) “Valorada” y 1 (uno) “Ni valorada ni no valorada”.

La penúltima pregunta solicitaba que comparen el nivel de comprensión de los contenidos con instrucción tradicional por materias anteriores, y el nivel de comprensión de los contenidos con la técnica de simulación. Las opciones ofrecidas eran: Alto, Medio, Ni alto ni bajo, Bajo, Nulo. Las respuestas obtenidas se muestran en el gráfico siguiente:

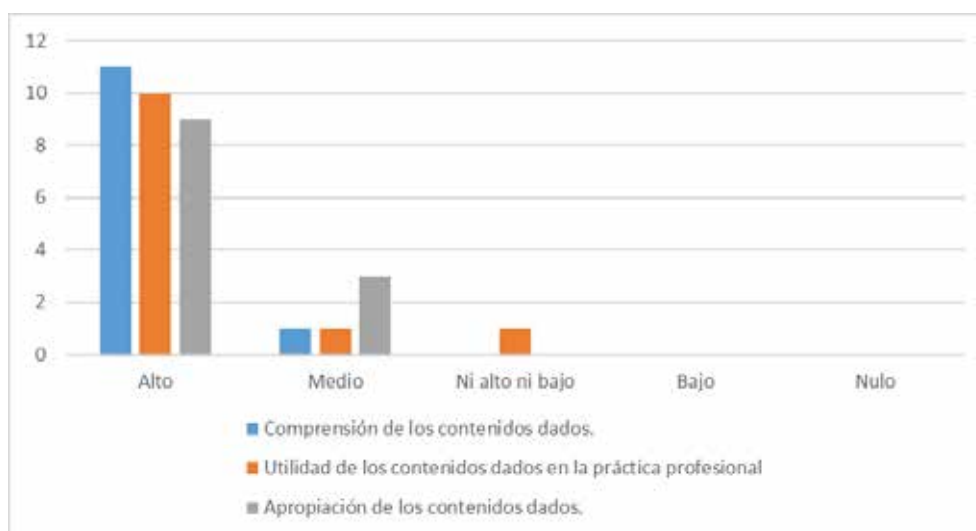


Gráfico N°3. Fuente: Elaboración propia

Resulta notoria la inclinación, cómo se distingue la comprensión de los contenidos comparando la instrucción tradicional con la impartida con la técnica de simulación, ya que casi la totalidad (11 de 12) respondieron “Alto” y 1 (uno) respondió “Medio”.

Al comparar la utilidad de los contenidos en la práctica profesional entre materias con instrucción tradicional y esta materia que aplicó simulación en la estrategia pedagógica, 10 (diez) respondieron “Alto”, 1 (uno) “Medio” y 1 (uno) “Ni alto ni bajo”.

Al comparar la apropiación de los contenidos entre ambas técnicas pedagógicas, 9 (nueve) de 12 (doce) respondieron “Alto” y 4 (cuatro) “Medio” con la técnica de simulación.

La última pregunta fue abierta, y solicitó que comenten cómo ha vivenciado el dictado de la materia con esta técnica. A continuación, una transcripción de lo obtenido:

- Personalmente, teniendo un emprendimiento en marcha, me ha brindado herramientas para hacer investigaciones de mis productos y la conformidad de mis clientes. Por ese motivo, estoy muy satisfecha con lo aprendido en la materia
- Fue muy grato tener esta materia a distancia... Fue muy completo.
- El dictado de la materia ha sido muy provechoso, no solo por el carisma de los profes, sino también por los trabajos realizados, como Focus groups, entrevista en profundidad y el trabajo integrador
- Al simular la realidad o posibles escenarios de trabajo hizo que a la materia la pudiera entender mejor, saber para qué me va a servir y cómo implementarla.
- Dicha técnica me facilitó la incorporación de las herramientas dadas en clases porque lo llevamos a la realidad y no quedó en un simple ejemplo.
- Me pareció muy útil que en cada clase teórica se realicen prácticos porque es la forma que comprendamos con mayor facilidad los conceptos y ver que en la realidad se pueden llevar a cabo tal y como los estudiamos.
- En lo personal el dictado de la materia fue muy interesante. Despertó en mí, una faceta del área de investigación muy atractiva. Todo lo enseñado por los profes tanto en lo teórico como en la aplicación de los prácticos, me sirvió y sirve para entender muchas cosas en lo profesional. Y la manera de dictar la materia fue lo que más resulta atractivo para la comprensión de los temas. ¡¡¡Gracias!!!
- Se pudo lograr tener una mirada más a fin con la realidad, poder vivenciar las situaciones y además aplicar todo el contenido teórico a lo práctico y vida cotidiana, ¡lo cual no es muy común con la mayoría de las materias!
- Muy buena experiencia. Las materias deberían aplicar más esta técnica para poder involucrar más al alumno en cada asignatura. Y destacar el compromiso de los profes para con nosotros en todo el desarrollo de la materia
- Fue una materia muy interesante dónde se pudo ver y llevar a la práctica sobre todo las distintas formas de investigar. Generando con la práctica una mayor comprensión y entendimiento que no olvidaré con el tiempo
- La materia me ha brindado nuevos conocimientos y habilidades “blandas” al trabajar en equipo y aplicar los contenidos teóricos en casos prácticos. Además, hizo que fuera aprendiendo de manera más amena y duradera. Entendiendo cada concepto y su aplicación logré un aprendizaje a mayor plazo que en otras materias.
- De gran utilidad en el escenario que un/una profesional.

- Un mayor entendimiento de los contenidos teóricos, junto con el disfrute del desarrollo de cada clase. Apropiación de los contenidos, necesarios para la vida profesional, gracias al desarrollo de contenidos puestos en práctica.

En el siguiente cuadro se encontrará la frecuencia con la que cada aspecto, a criterio de los investigadores, ha sido nombrado:

Satisfacción	12 de 12
Utilidad	3 de 12
Mejor internalización de contenidos	9 de 12

Se destaca la mejor comprensión e internalización de contenidos, utilizando simulación.

La mayoría de las respuestas se refieren a emociones, habilidades o utilidad, por lo que se puede colegir que valoraron ítems que predisponen a una mejor actitud en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ilustrarlo, se presenta una nube de palabras:



Respecto a la revisión de documentación, los resultados fueron:

- Las planillas de asistencia interna a clase muestran 100% de presencia, a excepción de una ausencia por enfermedad (Covid-19) y otra por operación.
- En la planilla notas de evaluaciones, el curso ha aprobado con nota superior a 7 (siete), y ninguno de los que comenzó, abandonó el cursado.
- Los trabajos prácticos recibidos de simulación, en un 100% está completa, con todos los requisitos para su aprobación, y entregada en tiempo y forma.

En las entrevistas en profundidad, los docentes manifestaron:

- Que hubo gran diferencia en el uso de las herramientas de investigación, al comparar antes y después de aplicar la técnica de simulación, demostrando mayor dominio luego de aplicarla. Al realizar las simulaciones, una de las habilidades blandas demandadas fue la escucha y comunicación efectiva, e indagación.
- Que la curiosidad era una de las características que compartían al momento de aplicar las técnicas de investigación en los casos simulados.

- En los espacios de análisis, la participación era activa en la construcción de su aprendizaje. Está relacionado con la motivación.
- Sobre “Pensamiento práctico”, los estudiantes se vieron en la necesidad de aplicar creatividad e innovación al utilizar cada herramienta.
- Respecto a la responsabilidad, todos comprometidos en los trabajos en equipo y en la asistencia. Se logró un clima empático entre profesores y estudiantes.
- Las presentaciones de las simulaciones, además de ser en tiempo y forma, fueron multimedia, de calidad, apoyadas en uso de TICs.

Conclusión

Respecto al primer objetivo específico se logra establecer una relación causa- efecto positiva para el aprendizaje, dado que la utilización de la técnica de simulación ha generado alto grado de motivación, y favorece el aprendizaje significativo.

El contenido teórico se siguió impartiendo de manera constante, para que la práctica simulada tenga una fundamentación científica- técnica, de otra manera se puede convertir en un componente práctico de imitaciones sin razonamiento crítico.

Cada contenido teórico, tenían su ejemplo práctico. En dichos espacios había participación activa en la construcción del aprendizaje, sin embargo, una vez analizados los casos, los estudiantes seguían sin sentirse preparados. Se necesitó aplicar la creatividad y la innovación, aquí se implementa el aprendizaje activo. De esta forma los llevan a pensar en lo que están haciendo”. La simulación permite desarrollar habilidades cognitivas en la resolución de problemas y los que implican la lógica matemática, por cuanto le permiten emplear sus sentidos para explorar los problemas.

Para el segundo objetivo específico se puede concluir que, la técnica de simulación genera una diferencia significativa en la comprensión de los contenidos, favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De todas maneras, es necesario considerar las limitaciones que tienen estos resultados debido al tamaño reducido de la muestra, por lo cual se aconseja profundizar los estudios a mayor escala de manera de ratificar o ajustar estos primeros resultados. Existe la convicción de parte de los autores que los resultados expresados son valiosos en sí mismos y se potenciarán al ser considerados en conjunto con los que surjan en etapas investigativas posteriores.

Referencias bibliográficas

- Trucco, G.; Curletto, G. y Doffo, C. Competencias requeridas para alumnos y docentes de Administración Adenag Virtual – Jornadas # 1 Aprendizaje, Innovación y Cambio En Las Organizaciones 19 y 20 de noviembre 2020.
- Galindo López, J., & Visbal Spirko, L. (2007). Simulación, herramienta para la educación médica. *Salud Uninorte*, 23(1),79-95. [fecha de Consulta 30 de septiembre de 2022]. ISSN: 0120-5552. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81723109>

Berné Manero., C., Lozano Chavarría, P. y Marzo Navarro, M. Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD, Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 605-619 Fecha de entrada: 06-02-2009 Fecha de aceptación: 18-11-2010

Método de caso, Blog con testimonios para la escritura de un caso Disponible en: <https://www.icesi.edu.co/blogs/metododecaso/files/2008/12/elmetododecasos11.pdf>

Carolina Rojas Madriga, (2015). Apropiación de saberes especializados mediante simulaciones situadas intra-aula. Disponible en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/D015.pdf>

Evaluación y procesos de *feedback*: aportes para pensar propuestas didácticas auténticas

Daiana Schlegel¹, Paola Verónica Paoloni² y Arabela Beatriz Vaja³

Resumen

El concepto de evaluación es uno de los más controvertidos en el área de educación por la disparidad de enfoques desde los que se considera. Nuestra propuesta se erige desde la perspectiva de “evaluación auténtica”, una instancia que propone a los estudiantes desafíos significativos respecto de su futuro rol profesional; evaluaciones complejas, desafiantes, con un propósito claro y definido, cercano a la realidad del campo disciplinar. Entendemos imprescindible propiciar una reflexión crítica sobre las competencias profesionales que necesitan desarrollar los estudiantes en estas instancias de evaluación; para los estudiantes, supone una toma de conciencia de sus propios aprendizajes; para los docentes, una interpretación de las implicancias de sus prácticas de enseñanza en esos aprendizajes. Por esto, decimos que la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas. En el marco de lo referido, con este trabajo pretendemos pro-

1 Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (en formación), Universidad Nacional de Cuyo. daiana-schlegel@hotmail.com

2 Dra. en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Magister en Educación y Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Independiente del CONICET. paopaoloni17@hotmail.com

3 Dra. en Psicología y Lic. en Psicopedagogía. Ayudante de Primera en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Investigadora Asistente en el Centro de Investigaciones y Transferencias Villa María - CONICET. arabelavaja@gmail.com

mover procesos de reflexión acerca de la complejidad que suponen las prácticas de evaluación y de *feedback* implementadas como parte de las propuestas didácticas. Presentamos un análisis teórico de los rasgos que caracterizan a las instancias de evaluación propuestas desde Didáctica a estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorados en Geografía y Filosofía durante 2021 y 2022. Se tiene especialmente en cuenta los aportes logrados en estudios previos sobre evaluaciones auténticas y procesos de *feedback*, compartiendo los principales fundamentos sobre los que se posicionan las innovaciones curriculares generadas.

Palabras clave: Evaluación - *Feedback* - Innovación - Universidad - Didáctica.

Abstract

The concept of evaluation is one of the most controversial in the field of education due to the disparity of approaches from which it is considered. Our proposal is built from the perspective of “authentic evaluation”, an instance that poses significant challenges to students regarding their future professional role; complex, challenging evaluations, with a clear and defined purpose, close to the reality of the disciplinary field. We understand it is essential to encourage critical reflection on the professional skills that students need to develop in these assessment instances; for students, it supposes an awareness of their own learning; for teachers, an interpretation of the implications of their teaching practices in that learning. For this reason, we say that evaluation constitutes a source of knowledge and a place for the gestation of educational improvements. Within the framework of the aforementioned, with this work we intend to promote processes of reflection about the complexity involved in the evaluation and feedback practices implemented as part of the didactic proposals. We present a theoretical analysis of the features that characterize the evaluation instances proposed from Didactics to students of the Degree in Psychopedagogy and Teaching career in Geography and Philosophy during 2021 and 2022. The contributions made in previous studies on authentic evaluations and feedback processes, sharing the main foundations on which the generated curricular innovations are positioned.

Keywords: Evaluation - Feedback - Innovation - University - Didactics.

Introducción

El concepto de evaluación es uno de los conceptos más difíciles de definir en el área de educación, ya que se utiliza en una variedad de modos dispares. Mediante el método de evaluación empleado, el alumno puede percibir el sistema como una ocasión para aprender o simplemente como una ocasión para ser calificado (Álvarez Álvarez, 2005), para acreditar sus aprendizajes (Furman, 2021) para ser promocionado, sancionado o expulsado del sistema. La “evaluación del aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2022) como opuesto a “evaluación para el aprendizaje” (Furman, 2021) o “como aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2022).

Generalmente, se presenta la evaluación formativa como opuesta la evaluación sumativa –aquella que se realiza al final de una secuencia de enseñanza con el fin de calificar y certificar los aprendizajes-, pero en realidad ambas evaluaciones se complementan (Furman, 2021), no se trata de evaluar los procesos o los resultados, sino ambos de manera integrada (Anijovich y Cappelletti,

2022). Es justamente la evaluación, la oportunidad para que no sólo el docente tenga información respecto de sus estudiantes, sino que el propio estudiante pueda mostrar sus logros y haga visible tanto sus avances como sus debilidades y fortalezas, para hacer consciente qué está aprendiendo y cómo. El articular la función formativa y sumativa de la evaluación “implica abordarla con criterios e indicadores transparentes, con prácticas de autoevaluación y de retroalimentación, con reflexiones acerca del proceso y de los avances, estableciendo una ponderación sobre el peso que va a tener en la calificación” (Anijovich y Cappelletti, 2022, pp. 102-103). Son los procesos de *feedback* o retroalimentación una instancia privilegiada de diálogo para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades, tanto desde la enseñanza como del aprendizaje (Paoloni y Rinaudo, 2014).

Nuestra propuesta se erige así, desde un enfoque de lo denominado “evaluación auténtica”, una instancia que propone desafíos representativos de las tareas a desempeñar en el futuro rol profesional; evaluaciones complejas, desafiantes, con un propósito claro y definido, cercano a la realidad del campo disciplinar (Anijovich y Cappelletti, 2022). Entendemos que es imprescindible propiciar una reflexión crítica sobre las competencias profesionales que los estudiantes necesitan desarrollar para poder llevar a cabo una evaluación formativa y auténtica. Es un proceso que implica para los estudiantes una toma de conciencia de sus propios aprendizajes y para nosotros, los docentes, una interpretación de las implicancias de nuestras prácticas de la enseñanza en esos aprendizajes.

El objetivo del presente estudio es promover procesos de reflexión acerca de la complejidad que suponen las prácticas de evaluación y de *feedback* que se implementan como parte de las propuestas didácticas, más específicamente en una asignatura de nivel universitario.

El encuadre teórico conceptual

La forma en que los docentes evalúan a los estudiantes, instituye uno de los factores contextuales que más influencia ejerce sobre el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes (Alonso Tapia, 2000; Paoloni, 2010). Sin embargo, existen múltiples significados vinculados con la palabra evaluación, pero podrían integrarse en dos grandes perspectivas sobre la evaluación, según los planteos de Bertoni et al. (1996): una primera perspectiva donde se concibe el acto de evaluar como la medición con rigurosidad, expresando una cantidad precisa, específicamente cuantificada; y la segunda perspectiva refiere a la evaluación como operaciones con el fin de estimar, valorar, apreciar, entender, es decir, un juicio eminentemente cualitativo, descriptivo.

En consonancia con lo expuesto hasta aquí, Perrenoud (2008) propone la idea de que la evaluación se encuentra entre dos grandes lógicas, una más tradicional, ligada a la perspectiva cuantitativa y donde la evaluación está al servicio de la selección; y otra emergente desde una perspectiva socio-cultural, donde la evaluación está al servicio de los aprendizajes, la denominada “*evaluación formativa*”. Esta última contribuye a la regulación de los aprendizajes de los estudiantes, forma parte del proceso (Perrenoud, 2008). En el presente estudio acordamos con la propuesta de Furman (2021) quien define la evaluación:

(...) como aquella que se lleva a cabo durante la enseñanza con dos propósitos: ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de los alumnos como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes) y que la información recabada sea también usada por los propios alumnos para mejorar su desempeño (p. 260).

Como sinónimo de evaluación formativa se emplea la expresión “*evaluación para el aprendizaje*” (Furman, 2021) o “como aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2022). Desde esta perspectiva, la evaluación es definida como un «factor esencial de aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran» (Fernández, 2017, p. 4). Entre los elementos que la integran se considera la motivación, el establecimiento de objetivos, la regulación del esfuerzo empleado, los intentos realizados, la superación de las dificultades y el análisis de los logros, entre otros (Fernández, 2017).

Como anticipamos, regularmente se presenta la evaluación formativa como opuesta a la evaluación sumativa, aunque por el contrario, se complementan (Furman, 2021). Cada docente, además de evaluar para ayudar al proceso de aprendizaje tiene la responsabilidad de evaluar los logros individuales, ya que debe de garantizar a la sociedad que cada estudiante conoce lo que deben conocer, y más aún en el nivel superior.

Favorecer una evaluación formativa, con sentido, contextualizada, que implique situaciones posibles o probables de presentarse en el futuro desempeño de rol o en situaciones plausibles de presentarse en la vida real puede promover el compromiso de los estudiantes. Resulta importante implementar evaluaciones que reconozcan la heterogeneidad de las aulas, la diversidad de estudiantes que las habitan, “variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 85), ofreciendo opciones, alternativas para que cada estudiante muestre de diversas maneras lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido (Anijovich y Cappelletti, 2022). Son cinco componentes básicos identificados en toda evaluación formativa: clarificar los objetivos de aprendizaje; diseñar modos efectivos de recoger evidencias de esos aprendizajes; posicionar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje al compartir con ellos objetivos y criterios; aprender los unos de los otros; y finalmente, ofrecer *feedback* o devolución efectiva (Furman, 2021).

La evaluación auténtica

Como anticipamos, nuestra propuesta se basa en un enfoque denominado “evaluación auténtica”, definida como la instancia desde la cual se proponen desafíos representativos en las tareas, vinculados con el desempeño en el futuro rol profesional; evaluaciones complejas, desafiantes, con un propósito claro y definido, cercano a la realidad del campo disciplinar (Anijovich y Cappelletti, 2022). El término evaluación auténtica fue acuñado por Grant Wiggins, a fines de la década de los ‘80 y específicamente lo definió como “desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (...) tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad” (Wiggins, 1989 en Revela et al., 2017, p 95).

Precisamente desde las evaluaciones auténticas lo que se pretende es evaluar la puesta en práctica o transferencia de lo aprendido a una situación nueva, lo más realista posible; un escenario donde los estudiantes “ponen en juego sus conocimientos y capacidades en el marco de una tarea que les pide, no que enuncien lo que saben, sino que lo apliquen” (Furman, 2021, p. 274).

Para autores como Revela et al. (2017), para que una evaluación sea auténtica debe de reunir ciertas características:

- *Son realistas y plausibles*: percibidas como relevantes para la vida, para el futuro quehacer profesional.

- *Son complejas e intelectualmente desafiantes*: no alcanza con recordar lo aprendido y aplicarlo directamente, requiere de elaboraciones propias y trabajo en equipo.
- *Tienen un propósito definido*: una finalidad clara, requiere de la búsqueda de posibles soluciones a una situación determinada.
- Tiene *destinatarios o audiencias reales*: va más allá del docente de la asignatura, se piensa para un público determinado.
- Pone al estudiante *en situación de desempeñar determinados roles*.
- *Presentan restricciones e incertidumbres*: situaciones con características reales incluyendo dificultades y obstáculos, donde los estudiantes deben de valorar alternativas y tomar determinadas decisiones, generando diversidad de respuestas ante una misma consigna.
- Requieren el despliegue de varias *estrategias*: por ejemplo investigar, ensayar diversas soluciones, consultar diferentes recursos y fuentes, revisar y realizar ajustes.
- Pensadas para desarrollarse en un *período de tiempo más o menos extenso*.
- Generalmente se desarrollan en *contextos colaborativos*: se trabaja con otros de manera colaborativa. Sin embargo no se descartan las instancias individuales.
- *La autoevaluación y la coevaluación* tienen un lugar importante en las evaluaciones auténticas, para favorecer la autorregulación de los aprendizajes y la retroalimentación.

Por ello, la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y en lugar de gestación de mejoras educativas si la organizamos en una perspectiva de continuidad. Consisten en procesos de construcción de conocimientos, una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento por parte de los estudiantes. El lugar propicio de la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con el lugar de la producción del conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto al mismo proceso de evaluación, de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de feedback

También llamado retroalimentación, son una instancia privilegiada de diálogo para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades, tanto desde la enseñanza como del aprendizaje. Es un espacio potente para el re-aprendizaje y para promover el compromiso. Sin embargo, no debe desplegarse sólo al final de una instancia evaluativa. Desde perspectivas socioculturales los procesos de *feedback* discurren ‘en todo momento’ durante las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, no se reduce a un único momento del proceso, con gran valor para enriquecer la calidad de los aprendizajes construidos (Paoloni y Rinaudo, 2014).

En un comienzo se caracterizaba al *feedback* como “cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de ese desempeño” (Ross y Tronson, 2005, p. 173). Sin embargo, esa definición se ha ido ampliando, Nicol y Macfarlane-Dick (2005) propusieron la noción de *feedback* interno, vinculado con los planteos sobre los planes cognitivos que orientan la ejecución de las tareas. Precisamente el *feedback* interno es entendido como el producto de la comparación que el estudiante realiza entre el progreso logrado y las metas internamente fijadas, comparación que servirá de base para planear las acciones futuras. Es por ello que el *feedback* ya no se circunscribe sólo a ‘un momento’ de la situación de evaluación.

Desde una mirada más integral respecto del *feedback*, Hattie y Timperley (2007; ver también Paoloni y Rinaudo, 2014) proponen concebirlo de un modo multidimensional e integrador en varios sentidos. En primer lugar, considerando aspectos personales de los estudiantes como parte del *feedback* interno y del *feedback* externo, proporcionado por un otro. En segundo lugar, atiende a las interacciones entre los componentes intrapersonales y rasgos del contexto. En tercer lugar, la necesidad del comportamiento comprometido entre docentes y estudiantes. Y por último, diferentes niveles en los que el *feedback* puede operar, identificando fortalezas y debilidades en cada uno.

Las dimensiones en las que el *feedback* puede desenvolverse, según la propuesta de Hattie y Timperley (2007), son cuatro: a nivel de la tarea entendida como producto, a nivel de los procedimientos necesarios para completar la tarea, a nivel metacognitivo relativo a las estrategias de autorregulación puestas en juego y a nivel personal vinculado con las autopercepciones de los estudiantes.

Pero no todo *feedback* es efectivo, dentro de lo que implican las prácticas de *feedback*, se proponen principios con los cuales identifican ‘buenas prácticas’ de *feedback*, aquellas prácticas que se centran en promover la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, auto evaluándose y de esta manera promoviendo un rol activo y el compromiso. Los principios son los siguientes: facilitar el desarrollo de la autoevaluación; estimular el diálogo entre profesores y pares respecto del aprendizaje; ayudar a clarificar en qué consiste un buen desempeño, compartir criterios; proporcionar oportunidades para transformar las producciones; impartir información de alta calidad, con devoluciones concretas y específicas; estimular creencias motivacionales positivas, con un balance entre valoraciones y sugerencias; y proporcionar a los profesores información que pueda ser usada para mejorar la enseñanza (Fernández, 2017; Furman, 2021; Nicol y Macfarlane-Dick, 2005).

Los procesos de *feedback* constituyen uno de los rasgos dentro de lo que es el apoyo a la actuación, y representan una de las influencias claves en la constitución de contextos poderosos para el aprendizaje (Rinaudo, 2014), son claves si buscamos que nuestros estudiantes aprendan en profundidad y se comprometan con sus aprendizajes (Furman, 2021). Dichos procesos discurren en todo momento, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y, fundamentalmente, como diálogo, en diversas direcciones –entre el docente y los estudiantes de manera recíproca, como así también entre pares– brindando información para pensar, reflexionar y promover cambios, tanto a nivel de la tarea como también en los procesos.

Analizando propuestas

En el marco de lo expuesto, este trabajo presenta un análisis teórico de los rasgos que caracterizan a las instancias de evaluación -tanto parciales como finales-, propuestas en Didáctica, a los estudiantes de 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía y a los estudiantes de 3er año de los Profesores en Geografía y en Filosofía -Facultad de Ciencias Humanas, UNRC- durante el ciclo lectivo 2021 y 2022. Para esta propuesta, se tuvo especialmente en cuenta aportes logrados en el marco de estudios previos -tanto propios como de carácter nacional e internacional-, sobre evaluaciones auténticas y procesos de *feedback*. Así, la innovación propuesta se fundamenta en perspectivas teóricas actuales, en hallazgos de investigación específicos y en la historia o trayectoria del espacio curricular respecto del que precisamente se pretende generar una ‘innovación’.

En definitiva, no se trata sólo de reconocer el carácter complejo de estos constructos sino, además, se trata de ampliar nuestra perspectiva sobre esta complejidad atendiendo a aportes provenientes desde perspectivas socio-constructivistas y socioculturales actuales, considerando el carácter in situ de la propuesta respecto del espacio curricular en el que cobra vida.

Descripción de las propuestas

Para las instancias de parciales se estima una elaboración procesual, es una tarea domiciliaria grupal, que los estudiantes van elaborando de manera paralela al cursado. Se presenta tanto la consigna como los plazos al comienzo del dictado de las clases. No hay un protocolo único, ya que se proponen alternativas de trabajos, donde sean los propios estudiantes los que escogen con qué trabajar y de qué manera. Por su parte, los exámenes finales son instancias presenciales e individuales, sin embargo se les presenta la consigna con una semana de anticipación, para que los estudiantes lleguen al momento del examen con su propuesta elaborada.

Tanto en instancias parciales como finales los propósitos planteados son los mismos, se busca que los estudiantes logren:

- Integrar conocimientos de carácter pedagógico, didáctico, social e institucional con el propósito de comprender y analizar de manera integral prácticas de enseñanza en contexto.
- Elaborar alguna/s alternativa/s de mejora a la propuesta de enseñanza analizada de modo de optimizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, fundamentando sus apreciaciones desde los aportes de la Didáctica.
- Específicamente en parciales, donde se promueve el trabajo en grupo se agregan los siguientes propósitos:
- Desarrollar una actitud de cooperación y equipo que promueva el trabajo en equipos interdisciplinarios.
- Desplegar y poner en práctica de habilidades comunicativas -escucha activa, buscar acuerdos, toma de decisiones, debate, exposición- como así también desarrollar valores de respeto, responsabilidad y compromiso con el grupo.

En las consignas de las diferentes instancias se plantea el análisis de caso, específicamente de planificaciones de una propuesta de enseñanza real, de entrevistas a docentes realizadas por los propios estudiantes o de situaciones problemáticas planteadas por el propio equipo docente. Por ejemplo, en uno de los parciales se propuso como una de las opciones, la siguiente consigna:

Parte 1. Análisis de una propuesta de enseñanza. Extensión mínima 2 carillas y máxima 4 carillas. Puntuación máxima 35 puntos.

Se trata del análisis de una propuesta de enseñanza (a seleccionar entre las ofrecidas por la Cátedra o bien propuestas por cada equipo de trabajo). El análisis resultante debe articular y establecer relaciones entre el contenido de la propuesta de enseñanza que fue seleccionada y los contenidos abordados hasta el momento en la asignatura, -contenidos que Uds. piensan que serían pertinentes para el análisis-. Entre las propuestas de enseñanza con las que pueden trabajar podemos mencionar las siguientes: planificaciones de un cuatrimestre, de una unidad didáctica, una secuencia didáctica, un proyecto, planificación anual de una asignatura, etc. Al respecto, cabe aclarar que no recomendamos elegir sólo una tarea académica propuesta por un docente porque al faltar elementos que permitan contextualizarla, será complicado abordar el análisis de modo apropiado. (Fragmento protocolo consigna Parcial 1 - 2022)

Como puede observarse, esta primera parte de la consigna invita a analizar planificaciones y propuestas didácticas a partir de los contenidos trabajados en ciertas unidades del programa. Luego, a partir de este trabajo de análisis y reflexión, se solicitaba -en la segunda parte- que presenten alguna/s alternativa/s de mejora a la propuesta de enseñanza analizada de modo de optimizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, el siguiente fragmento ejemplifica una de las consignas propuestas en el marco de exámenes finales llevados cabo en el año 2021:

La pandemia causada por el COVID-19 originó un cambio radical a nivel mundial; el sistema educativo, no fue la excepción. En las universidades argentinas, es fácil advertir los numerosos ajustes que debieron realizarse en un corto período, pasando desde sistemas de enseñanza pensados exclusivamente para la presencialidad a una formación mediada completamente por TIC. Así, se efectuaron adaptaciones en planes de estudio, planificaciones, actividades y dinámicas de aprendizaje, modalidades de exámenes, requisitos de acreditación, procesos de feedback, entre otros. En el marco de lo referido, le pedimos lo siguiente: imagine que Ud. es convocado por autoridades institucionales de la UNRC como alumna/o avanzado de una Carrera de Educación para participar de un ciclo de capacitación docente en el que deberá: a) elegir tres aspectos de los mencionados arriba y que sufrieron modificaciones importantes en estos tiempos de pandemia (modalidad de las clases, tareas académicas, dinámicas de trabajo, criterios de evaluación, procesos de feedback, recursos o materiales, etc.); b) fundamentar intervenciones que podrían proponerse en cada caso para mejorar las prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia. Por favor, piense muy bien su propuesta, explicita cada aspecto a considerar, la intervención que propondría para cada uno y desde qué autor, concepto o material trabajado desde Didáctica fundamenta sus ideas....
(Fragmento protocolo examen final 2021)

Como puede notarse, en esta situación ‘imaginada’ se da la oportunidad al estudiante que se piense como docente/asesor/profesional capaz de generar propuestas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y que, por supuesto, pueda defender la propuesta y argumentarla debidamente con aportes teóricos trabajados.

En definitiva, tanto en instancia de evaluaciones parciales como finales, se promueve la reflexión y análisis de casos que pueden encontrarse en su futuro profesional, a partir de interpretar la situación a la luz de aportes teóricos trabajados en la asignatura. Y a partir de allí, que se puedan pensar propuestas superadoras que estén sólidamente fundamentadas.

En cada una de las instancias se establecen las pautas de presentación, definición de tiempos y plazos. Entre los criterios de evaluación, se comparten los siguientes:

- Coherencia entre las respuestas brindadas y lo solicitado.
- Originalidad y elaboración personal de las ideas seleccionadas (parafraseo) de modo que el escrito resultante no se constituya en un ‘corte y pegue’ de fragmentos de bibliografía de referencia.
- Claridad en el escrito y selección de conceptos centrales.
- Desarrollo y precisión teórica según los aportes de los autores trabajados desde la cátedra.

- Claridad y variedad de las vinculaciones establecidas entre teoría y documentos o materiales analizados.
- Organización del trabajo, con distinción de las partes constitutivas según opción elegida.
- Aspectos formales de presentación
- Participación activa en el grupo de trabajo, mostrando valores de respeto, responsabilidad y compromiso.

También se planifica para cada una de las instancias de retroalimentación, devolución y comunicación de los resultados. Una vez entregado el escrito final el mismo es evaluado por el equipo docente y se realiza una devolución completa del mismo, destacando las fortalezas del escrito, señalando aquellos aspectos a mejorar y de qué modo lo puede hacer el grupo en instancias futuras. También se destacan los valores demostrados por cada uno de los integrantes del grupo. La comunicación tanto de la devolución como la calificación del trabajo se realiza de manera privada a cada uno de los grupos.

Reflexiones finales

En este escrito reflexionamos acerca de la complejidad que suponen las prácticas de evaluación y de *feedback* que se implementaron como parte de las propuestas didácticas desarrolladas en 2021 y 2022. Presentamos un análisis teórico de los rasgos que caracterizaron las instancias de evaluación, en una asignatura particular: Didáctica -a la cual asisten estudiantes de 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía y de 3er año de los Profesorados en Geografía y en Filosofía -Facultad de Ciencias Humanas, UNRC-.

Para este análisis consideramos aportes de diversos estudios, acerca de diferentes modos de entender la evaluación, para luego posicionarnos en el enfoque de evaluaciones auténticas, ya que en él encontramos los principales fundamentos sobre los que se basan las innovaciones curriculares generadas en relación con las instancias evaluativas.

Consideramos que los ejemplos compartidos, en los cuales mostramos algunas consignas elaboradas en el marco de la asignatura pueden entenderse como parte de evaluaciones auténticas en el sentido que, tal como señalan Anijovich y Cappelletti (2022) se propone a los estudiantes, dar respuestas a desafíos representativos en las tareas vinculados con el futuro desempeño profesional. Al mismo tiempo, reúnen características que este tipo de evaluaciones de acuerdo con Revela et al. (2017), al ser evaluaciones complejas y desafiantes a nivel cognitivo; tienen un propósito claro y definido (el cual es compartido con los estudiantes); e implican la puesta en juego de diversas estrategias, para abordar situaciones cercanas a la realidad del campo disciplinar en que se desenvolverán como profesionales de la educación.

En resumen y a modo de cierre, consideramos que tanto los procesos evaluativos como los procesos de *feedback*, deben ser abordados en toda su complejidad y para ello, diversos estudios y contribuciones nos ofrecen herramientas para repensarlos, tanto en sus fundamentos teóricos como así también en cómo valernos de éstos para diseñar las prácticas.

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.

- Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8911/1/NB.PDF>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23(90), 111-132. [doi:https://doi.org/10.1174/021037000760087991](https://doi.org/10.1174/021037000760087991)
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43. Obtenido de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. [doi:https://doi.org/10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assesment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. [doi:https://doi.org/10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Paoloni, P. V. (2010). Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En Rinaudo, M.C., Donolo, D., Paoloni, P.V., Rosselli, N. y González Fernández, A. *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. (págs. 71-86). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C y González Fernández, A. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 287-323). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social (SLCS).
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (Alternativa Pedagógica. Didáctica ed.). Buenos Aires, Argentina.: Colihue.
- Revela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: INEE - Grupo Magro Editores.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y Fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Vol. Cuadernos de Educación / 01, págs. 163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Obtenido de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Ross, P. M., y Tronson, D. A. (2005). Providing quality feedback- Where to from here? *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings. University of Western Sydney*, 173-176. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.9701yrep=replytype=pdf>

Regulación metacognitiva para promover aprendizajes significativos en “*las Neuro*”

Pamela Travaglia¹, María Laura de la Barrera², Sandra Fenoglio³, Carolina Garello⁴ y Carla Valle⁵

Resumen

Desde hace un largo tiempo, nos preocupa como equipo docente y de investigación, la dificultad que suele aparecer en los estudiantes de segundo año de Psicopedagogía y Educación Especial, respecto de asignaturas vinculadas a lo que dan a llamar *Las Neuro*.

En el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG): “Regulación metacognitiva para promover aprendizajes significativos en Neuro-

1 Master en Neurociencia y biología del comportamiento. Diplomada en neuroeducación para el aprendizaje. Lic en Psicopedagogía. Ayudante de primera simple en Neurofisiología y Psicofisiología y Neuropsicología. Universidad Nacional de Río Cuarto. ptravaglia@hum.unrc.edu.ar.

2 Dra. En Psicología, Prof. Adjunta semiexclusiva, Neurociencias, Psicología Educacional y Psicopedagogía. UNRC-ISTE-CONICET. mbarrera@hum.unrc.edu.ar

3 Magister en Salud Materno Infantil, Licenciada en Fonoaudiología; Profesora Adjunta Semiexclusiva en Estructuración y Patología del Lenguaje - Seminario Deficiencias Sensoriales; Universidad Nacional de Río Cuarto; sfenoglio@hum.unrc.edu.ar

4 Maestranda en Psicogerontología, Esp. En Psicogerontología, Lic. En Psicopedagogía, Acompañante Terapéutico. Ayudante de primera simple en Neurofisiología y Psicofisiología y Neuropsicología. Universidad Nacional de Río Cuarto. Cgarello@ac.unrc.edu.ar

5 Becaria de investigación, Estudiante de la Lic. En Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. carlavalle1996@gmail.com

fisiología y Psicofisiología y Neuropsicología, en carreras de Psicopedagogía y Educación Especial” nos propusimos evaluar si los procesos de aprendizaje y autorregulación de los alumnos en relación con *las neuro* se ven enriquecidos por las innovaciones introducidas al momento de cursar ambas asignaturas y a su vez si esto puede ser recuperado en espacios curriculares de años posteriores.

Una de las actividades propuestas consistió en realizar un trabajo grupal donde los estudiantes pudieran investigar, definir, caracterizar para luego socializar un punto o unidad del Programa de la asignatura.

Luego, se les solicitó realizar un escrito detenido y minucioso, explicando entre otras cuestiones: ¿cómo se organizaron para armar la presentación?, ¿qué aspectos tuvieron en cuenta para la selección de la información?, ¿cómo y para qué creen que los temas vistos se relacionan con su carrera y futura profesión?.

A partir de las respuestas obtenidas de los estudiantes, establecimos categorías en función de los objetivos del proyecto relacionados con hacer consciente los procedimientos, las mismas se sistematizaron de la siguiente manera: organización, planificación, fortalezas y debilidades, monitoreo y evaluación.

Palabras claves: Neuro – Metacognición - Aprendizaje Significativo - Enseñanza remota de emergencia.

Abstract

For a long time, as a teaching and research team, we have been concerned about the difficulty that usually appears for second-year students of Psychopedagogy and Special Education, subjects linked to what are called Neuro.

Within the framework of the Innovation and Research Project for the improvement of Undergraduate Teaching: “Metacognitive regulation to promote significant learning in Neurophysiology and Psychophysiology and Neuropsychology, in Psychopedagogy and Special Education courses” we set out to evaluate whether the processes of learning and self-regulation of students in relation to the neuro are enriched by the innovations introduced at the time of studying both subjects and in turn if this can be recovered in curricular spaces of later years.

One of the proposed activities consisted of carrying out group work where students could investigate, define, characterize and then socialize a point or unit of the subject’s Program.

Then, they were asked to write a detailed and detailed document, explaining, among other questions: how did they organize themselves to put together the presentation?, what aspects did they take into account for the selection of information?, how and why do they think the topics seen relate to your career and future profession?.

Based on the responses obtained from the students, we established categories based on the project’s objectives, which were systematized as follows: organization, planning, strengths and weaknesses, monitoring and evaluation.

Keywords: Neuro – Metacognition - Meaningful Learning - Emergency remote teaching.

Introducción

Desde hace un largo tiempo, nos preocupa como equipo docente y de investigación, la dificultad que suele aparecer para los alumnos de segundo año de ambas carreras, Psicopedagogía y Educación Especial, asignaturas vinculadas a lo que dan a llamar *Las Neuro*.

En la convocatoria PIIMEG 2013-2014, Resol. 1115/2013. UNRC, se aprobó un proyecto con el objetivo de ir abordando esta problemática que veníamos advirtiendo, proponiendo, a partir de conocer los patrones de aprendizaje (ILS) de Vermunt (1998) (ver anexo 1) con los que se manejaban los estudiantes, modalidades de evaluación diferentes, para ver si así se lograba un rendimiento académico óptimo y aprendizajes más significativos. Se siguió esta cohorte de alumnos en la asignatura Estructuración y Patología del Lenguaje, la cual recupera muchos contenidos de las dos *Neuro: Neurofisiología y Psicofisiología y Neuropsicología*. Los parciales en esta instancia ya comprendían una modalidad que llamamos mixta, con ítems más tradicionales de opción múltiple, verdadero-falso y también preguntas a desarrollar brevemente. Lo que se dejó ver fue que, al incorporar pruebas o parciales mixtos, el rendimiento pareció decrecer, al menos en las calificaciones. Aun así, la mayoría siguió indicando la preferencia de esta modalidad mixta. Es la que se mantiene en la actualidad.

En síntesis, se hizo evidente en el transcurso del proyecto PIIMEG 2013-2014 que fueron los alumnos de promedios más bajos los que manifestaban tras el análisis del ILS, Patrones de Aprendizaje, mayor uso de estrategias de memorización y repetición, más motivados a obtener un título y veían el conocimiento en términos de consumo. En los parciales los que mostraban mejores promedios son los que evidenciaban algunos indicadores de regulación del aprendizaje y lo manifestaron también en el primer parcial de Estructuración y Patología del Lenguaje, asignatura del año siguiente. Finalmente, nos llamó la atención que hayan sido los alumnos de promedios más bajos, los que presentaban mayor evidencia en usar estrategias referidas a relacionar y estructurar en el segundo parcial de dicha asignatura de tercer año (de la Barrera, Travaglia, Sigal y Fenoglio, 2014). Los patrones de aprendizaje evidenciados a través del ILS no fueron puros, surgieron combinaciones que quizás no aventurábamos, lo cual indicó que deberíamos seguir indagando.

En los años siguientes se probó sacar la posibilidad de Promocionar las asignaturas, advirtiendo que en las cátedras de años posteriores no eran capaces de recuperar contenidos necesarios para sus propias prácticas. Se intentó dejar de lado la promoción, para que tuvieran que retomar los contenidos de las asignaturas para rendir la evaluación final...en fin, siguen afirmando que les cuesta “las neuro”.

Nuestra preocupación por lograr que aprendan las materias referidas a las neurociencias de una manera significativa nos moviliza a seguir buscando alternativas por ello es que nos encaminamos en la convocatoria PIIMEG 2020-2022.

Al respecto, diversos autores, destacan que tanto las estrategias metacognitivas como una concepción o enfoque profundo de aprendizaje son factores de importancia en el nivel de estudios superiores ya que cada uno de ellos constituye una base importante del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo, reflexivo y autorregulado (de la Barrera, Rigo, Travaglia, Damilano, Fenoglio, Rodríguez, Icardi, Boccardo, Garro, Squillari, Elisondo, Chesta, Siracusa y Melgar, 2019; de la Barrera, Rigo y Riccetti, 2019; Rigo, de la Barrera, y Travaglia, 2017; Elisondo, de la Barrera, Rigo, Fagotti Kucharski, Kowszyk,, Ricetti y Siracusa, 2016; Martínez Fernández y Vermunt, 2015; de la Barrera, Travaglia, Sigal y Fenoglio, 2014).

Por ello, estamos seguros y seguimos postulando que, serán aquellas tareas que requieran el protagonismo y la toma de decisiones, las que favorecerán desempeños autónomos a favor de lograr es-

tudiantes y ambientes de aprendizaje innovadores y creativos, cualidades *sine qua non* en contextos de educación superior.

Generar contextos favorecedores de aprendizajes significativos y enseñanza remota de emergencia ¿compatibles?

Cuando estábamos con las expectativas a punto para comenzar a desarrollar la innovación en “las Neuro” tras la aprobación del Proyecto, en marzo del 2020 se nos presentó la particularidad de la pandemia por COVID-19. ¿Cómo enseñar estas materias que ya tanta dificultad parece presentar a los estudiantes mediados por una pantalla y sin la oportunidad siquiera de habernos conocido?

Queríamos modificar los contextos y ellos nos modificaron en nuestra tarea docente, investigadora, en la vida misma. Lo único que teníamos claro fue que el desafío era inmenso y debíamos ponernos en acción de inmediato...manteniendo el objetivo de que “se aprendiera significativamente” y generar, a pesar de todo, gusto por “las Neuro”.

Lo previsto en el Proyecto tuvo que transformarse conjuntamente con los modos de dictar la materia, en aulas sin muros, con encuentros mediados por las pantallas y las plataformas. Una mezcla de incertidumbre y desafío inmenso de pensar en esta “innovación” que se nos impuso sin tenerlo previsto.

Nuestros comienzos de Vivos por Instagram, tomaron forma en un encuentro semanal via EVELIA o Google MEET en el 2020, con consultas virtuales y aprendiendo el uso de recursos tecnológicos como el grabar las clases por BANDICAM y subirlas a Youtube. Un verdadero despliegue que nos interpeló como docentes investigadoras y como estudiantes también.

Una de las actividades propuestas consistió en realizar un trabajo grupal donde los estudiantes pudieran investigar, definir, caracterizar para luego socializar un punto o unidad del Programa de la asignatura. Tuvimos que poner en juego y favorecer diversas estrategias mediadas por la virtualidad para llevar a cabo la misma.

Se les solicitó a los estudiantes que pudieran plasmar en una presentación digital (elegida por ellos), los conceptos fundamentales (asignados por los profesores a cada grupo) que habían trabajado, estudiado, indagado y profundizado, pensando que sería comunicado a sus compañeros de clase, incluyendo además cualquier actividad práctica o lúdica para llevarlo a cabo. Seguidamente, se les pidió realizar un escrito detenido y minucioso, explicando entre otras cuestiones: ¿cómo se organizaron para armar la presentación?, ¿qué aspectos tuvieron en cuenta para la selección de la información?, ¿cómo y en qué medida creían que los temas vistos se relacionaban con su carrera y futura profesión?

A partir de las respuestas obtenidas de los estudiantes, establecimos categorías en función de los objetivos del proyecto relacionados con hacer consciente los procedimientos, y poder ir dando respuesta en parte a nuestros propios objetivos del PIIMEG, con el propósito de innovar y mejorar nuestras prácticas en el desarrollo de “las Neuros” que tanto parecen inquietar a nuestros estudiantes.

Algunas categorías de análisis a favor de revisar nuestras maneras de hacer, de enseñar y de aprender

A partir del *primer trabajo práctico* solicitado y las producciones de los estudiantes, se pudo lograr una sistematización de sus respuestas en algunas categorías de análisis que nos nutrieron al momen-

to de pensar, revisar y ajustar los procedimientos que estábamos llevando a cabo en un contexto educativo tan peculiar como era el del 2020.

Le dimos nombres a esas categorías en función de los hallazgos: *organización, planificación, fortalezas y debilidades, monitoreo y evaluación.*

En relación con la *organización*, los procedimientos llevados a cabo fueron en torno a: intercambios vía WhatsApp, videollamadas, búsqueda de información individual y luego socializada, exploración de nuevas plataformas y trabajo colaborativo por Drive. Debido al contexto por el cual estaban atravesando, el clásico trabajo grupal o reunión en grupo pasó a configurarse a través de llamadas y escritos en documentos en drive. Los estudiantes manifestaron que esta última herramienta les permitió ir aunando criterios respecto de la información que cada uno, de manera individual, iba buscando, resumiendo y estudiando, para luego volcarlo en el trabajo definitivo. Los estudiantes mostraron además que las videollamadas por WhatsApp o Meet les permitieron dialogar sobre los puntos que debían modificar o profundizar, favoreciendo la construcción de acuerdos entre los miembros del grupo para resolver la consigna planteada.

Respecto a la categoría *planificación*, los estudiantes rescataron la importancia de visualizar los encuentros grabados, lectura del material teórico, búsqueda de información complementaria, escritura de resumen para luego convertir en una presentación. En cuanto a la posibilidad de escuchar una clase teórica, explicativa, grabada y disponible en cualquier momento, fue para los estudiantes una estrategia significativa, ya que según expresaron, les permitió comprender con más claridad los temas que iban leyendo de la bibliografía obligatoria, como así también para estudiar y elaborar el trabajo solicitado. Una vez concretados estos momentos, recurrían a la búsqueda de bibliografía complementaria y la elaboración de resúmenes, que luego les ayudó a confeccionar una presentación dirigida a sus docentes y compañeros. Este momento fue clave para que ellos mismos pudieran retomar los conceptos leídos y revisar qué temas habían comprendido y cuáles eran las dudas que pudieran surgir, generando espacios de intercambio con sus compañeros y docentes desde la plataforma de Evelia.

En *fortalezas*, el acento estuvo puesto en el trabajo en grupo, el utilizar otros recursos además de los que brindaba la cátedra, el “desafío de aprender de otra manera”, poder tomar decisiones sobre recursos bibliográficos extras y el intercambio en foros entre estudiantes y docentes. Tal como manifestamos anteriormente, la posibilidad de realizar intercambios en drive o videollamadas, los desafió a generar nuevas formas de aprender y “estar” con el otro. Si bien no podían hacerlo presencialmente, estas herramientas favorecieron la continuidad del estudio y trabajo, en otros tiempos quizás, de formas diferentes.

En cuanto a las *debilidades* se destaca principalmente el conflicto para unificar los diferentes aportes en la construcción mediada por las nuevas tecnologías, de la presentación y comunicación de los temas que les tocaban desarrollar, puesto que los problemas de conexión, la imposibilidad de reunirse presencialmente, tener que aprender procedimientos de edición, en ocasiones llegó a dificultar la tarea. Sobre todo manifestaron que los tiempos para realizar las actividades se vieron desplazados, necesitaron más horas para aprender primero a utilizar herramientas nuevas que les permitiera avanzar en la construcción del trabajo propuesto. La conectividad fue otro factor que influyó en la posibilidad de visualizar una clase, reunirse vía meet y videollamadas o incluso participar de los intercambios sincrónicos que pudieran generarse desde la cátedra. Estudiantes de muchas partes de nuestro país se vieron interpelados por esta realidad haciendo que se movilizaran en búsqueda de posibles soluciones, como asistir a la casa de un vecino, familiar o amigo en búsqueda de mejor conexión, a riesgo de que el aislamiento no lo permitiera.

En *Monitoreo* se recupera el valor de la guía y mediación docente y del grupo y reconocen el desafío de esta nueva modalidad de trabajo, pero a su vez algunos manifiestan la sobrecarga de actividad y no haber comprendido en profundidad los temas abordados. Los estudiantes manifestaron angustia e incertidumbre, al no poder tener contacto presencial con sus compañeros y docentes, pero rescataron como fundamental el acompañamiento de los mismos a través de las distintas plataformas, encuentros sincrónicos y hasta comunicaciones telefónicas que pudieran ayudarlos. De todos modos para algunos de ellos esto no fue suficiente y se sintieron con falta de tiempo para poder cumplimentar la actividad y comprender de manera más significativa los temas desarrollados.

Por último, en la *evaluación* que pudieron realizar de la actividad desarrollada, se destacó la importancia de trabajar los temas en vinculación a la práctica profesional, poder otorgarles un sentido y el desarrollo integral de los mismos. Esto les permitió poner ejemplos concretos, poder reflexionar los conceptos abordados pensando en su futura actuación como profesionales de la Psicopedagogía y Educación Especial, revisando posibilidades y alternativas de trabajo.

Algunas consideraciones que interpelan lo realizado y abren nuevos caminos

Lo atravesado no fue fácil. Pero dio la oportunidad de descubrir recursos que quizás contribuyan a revisar los *cómo* para hacer que se logre aprender significativamente “las Neuro”.

Hoy hemos logrado rescatar aquellos procedimientos que dieron lugar a ciertos cambios. Tenemos la oportunidad de trabajar en aulas que permiten el trabajo con plataformas, redes y presencialidad, de manera simultánea.

Los estudiantes se atreven a traer a las clases lo que leen o ven desde la plataforma EVELIA. Este formato tiene sustento desde el modelo de *aula invertida* (Rigo, Riccetti, Siracusa y Paoloni, 2019; Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura y Casiano Yanicelli, 2017; Merla González y Yáñez Encizo, 2016) estrategia didáctica apoyada en el uso de recursos tecnológicos (power point, videos, cortos, experiencias, lecturas, entre otros) que el profesor pone a disposición de sus estudiantes y ha de ser recuperado en cada encuentro semanal. Como así también al de *aula extendida* que, al decir de Pacolini y Fernández (2015) constituye un espacio donde enriquecer y ampliar los contenidos y las experiencias del aula presencial, donde dialogan teoría y práctica, donde los recursos didácticos, adquieren significatividad y trascendencia para los aprendizajes.

Sabemos que hay mucho por hacer aún, pero también sabemos que los cambios vinieron para quedarse. En varios aspectos, más en “las Neuro” la mixtura aparece como un buen recurso. Docentes y estudiantes se muestran entusiasmados con estos nuevos modos de enseñar y de aprender esta disciplina. Se han sumado links, videos de Youtube, actividades que abren puertas y extienden aulas. Nuevos modos de “estar conectados” con y entre los estudiantes.

El tiempo dirá, si redunda en los modos de ser profesionales, dedicados a la educación y a la salud. Al menos hoy, encontramos estudiantes sin tanto temor a los conceptos neuro, con más inquietudes, animados a preguntar, a probar y experimentar; más predispuestos a encontrar la vinculación y la importancia fundamental de que dichos contenidos sean aprendidos significativamente para su futuro profesional.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera-Ruiz, C. Casiano Yanicelli, C. , Lozano-Segura, M^a del C. , Martínez-Moreno, I y Manzano-León, A. (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),261-266.[fecha de Consulta 26 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- de la Barrera, M. L.: Rigo, D.; Travaglia, P.; Damilano, G.; Fenoglio, M.; Rodríguez, L.; Icardi, D.; Boccardo, M.; Garro, S.; Squillari, R.; Elisondo, R.; Chesta, R.; Siracusa, M. Y Melgar, F. (2019) Encuentros en las aulas... aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos. En Bono, A. y Aguilera, M. S (comp): *Notas sobre Investigación en Humanidades*. 1ed. Río Cuarto: UniRío Editora. P: 258-271. ISBN: 978-987-688-353-5
- de la Barrera, M.; Rigo, D. Y Riccetti, A. (2019). La investigación sobre patrones de aprendizaje en Argentina: conformación de perfiles en estudiantes de Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, 77, 1-31. doi: 10.17227/rce.num77-9521
- de la Barrera, Travaglia, P., Sigal, D. Y Fenoglio, S. (2014). Patrones de aprendizaje al estudiar Neurociencias: ¿Qué estrategias utilizan los alumnos?. EN Abraham, M. de los A. et al (coord.). VI Congreso Marplatense de Psicología La Psicología como promotora de derechos, hacia la interdiscipliniedad de las prácticas en los escenarios actuales E- Book Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág.: 492-496. ISBN 978-987-544-617-5. Disponible en <http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf>
- Elisondo, R. De La Barrera, M. L, Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Kowszyk, D., Ricetti, A. Y Siracusa, M (2015) Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *Revista EFI, Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N° 2. ISSN 2422-5975 (en línea) ISSN: 2422-5975
- Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40 (2), 278-295
- Merla González, A. y Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(16). <https://bit.ly/39OB8c9>
- Rigo, D. Y., Riccetti, A. E., Siracusa, M., & Paolini, P. (2019). Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios. *Páginas De Educación*, 12 (2), 43–58. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1836>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L Y Travaglia, P. (2017) Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional. *Rev. Psicopedagogía* 2017; 34(105) p. 1-8.

Enseñanza de la gramática en el nivel superior: Innovación curricular desde un abordaje interdisciplinar

Julieta Varela¹, María Leonor Pignedoli² y Silvina Pérez³

Resumen

Durante los últimos años, implementamos un Proyecto de Innovación y Fortalecimiento de la Formación Inicial en el Profesorado de Lengua y Literatura del IFDC-VM para abordar la enseñanza de la gramática en el nivel superior y medio. Las actividades se desarrollaron en el marco de las materias Gramática II y Didáctica de la Lengua y la Literatura (ambas pertenecientes al tercer año de la carrera).

La impronta de estos espacios exige un arduo trabajo por parte de los actores involucrados pero, justamente, esto es lo que le otorga un gran potencial innovador en relación con la currícula de otras instituciones. Por tal motivo, decidimos trabajar desde las dos materias de manera interdis-

1 Prof. en Lengua en Literatura y Especialista en Prácticas Redaccionales en el ámbito académico; Prof. Responsable de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Residencia Pedagógica del área de Letras; IFDC-VM; juvarela7856@gmail.com

2 Prof. en Lengua y Literatura y Especialista en Alfabetización Inicial; Prof. Auxiliar de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Residencia Pedagógica del área de Letras; IFDC-VM; leonorpignedoli@gmail.com

3 Prof. en Lengua y Literatura y Especialista en Escritura y Literatura; Prof. Responsable de Gramática II del área de Letras; IFDC-VM; perezsilvina735@gmail.com

ciplinar con el objetivo de establecer lazos colaborativos y proponer estrategias institucionales que favorezcan la formación docente, utilizando dos dispositivos de trabajo: los foros de debate y las microclases.

En Didáctica de la Lengua y la Literatura, les propusimos a los estudiantes abordar la unidad relativa a la Didáctica de la Gramática a partir de los foros de debate/ lectura. En Gramática II, los estudiantes debieron planificar y organizar una microclase lo que les permitió acceder a una situación áulica simulada que incluyó los distintos momentos característicos de una clase completa pero en un breve período de tiempo. Finalmente, tras la implementación de las microclases y los foros de debate, evaluamos, en forma cualitativa y cuantitativa, las prácticas desarrolladas.

Palabras clave: Proyecto interdisciplinar - Didáctica de la Gramática - Implementación curricular.

Abstract

During the year 2021, an Innovation and Strengthening Project for Initial Training in Language and Literature Professorate of the IFDC-VM was implemented to address the teaching of grammar at the higher and intermediate levels. The activities were developed within the framework of the subjects Grammar II and Didactics of Language and Literature (both belonging to the third year of the degree)

The imprint of these spaces requires hard work on the part of the actors involved, but it is what gives it great innovative potential in relation to the curricula of other institutions. For this reason, the possibility of working from the two subjects in an interdisciplinary manner was considered with the aim of establishing collaborative ties and proposing institutional strategies that favor teacher training, using two work devices: discussion forums and microclasses.

In Didactics of Language and Literature, students were asked to address the unit on Didactics of Grammar from the discussion/reading forums. In Grammar II, the students had to plan and organize a microclass that would allow them to access a simulated situation that added the different characteristic moments of a complete class but in a short space of time. Finally, after the implementation of the microclasses and the discussion forums, the teachers evaluated the practices developed qualitatively and quantitatively.

Keywords: Interdisciplinary Project - Didactics of Grammar - Curriculum implementation.

Contextualización del tema

Este texto tiene por objetivo presentar un proyecto de innovación y fortalecimiento de la formación inicial que desarrollamos en el nivel superior no universitario, en el Instituto de Formación Docente Continua- Villa Mercedes (San Luis). Dicha iniciativa constituye una instancia de trabajo interdisciplinar entre las materias Gramática II y Didáctica de la Lengua y la Literatura (ambas pertenecientes al tercer año de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura).

Resulta bastante común escuchar a los docentes noveles decir que, una vez insertos en el sistema educativo, experimentan la existencia de una brecha entre los conocimientos adquiridos en su formación y los distintos problemas a los que se enfrentan en su desarrollo profesional. Al respecto,

Zoppi, 2001, citado por Bonini, E. (2010, p. 3), aseguran que “La teoría educativa supuestamente científica dada en los profesorados no es percibida como algo que se relaciona con las necesidades sentidas ni con los problemas a ser atendidos por los maestros en la relación con los alumnos”. Las causas de esta situación son múltiples y diversas. Una de las que constatamos es la falta de experiencias sistemáticas a lo largo de la formación inicial que propicien que los estudiantes propongan proyecciones didácticas de los contenidos y aprendizajes construidos durante la carrera para resignificarlos en su práctica futura.

Atendiendo a esta problemática es que, desde los inicios de nuestra carrera, en el año 2001, son cada vez más los espacios curriculares del campo de la formación disciplinar que buscan fortalecer la formación de los estudiantes, en tanto futuros docentes, a partir de la planificación e implementación de diferentes dispositivos de trabajo áulico: microclases, foros de lectura/debate, proyectos interdisciplinarios, etc. A pesar de la diversidad, estas propuestas presentan una característica común: constituirse como desafíos a los estudiantes para que accedan al aprendizaje desde una perspectiva constructivista, ponerlos en la situación de *ser docentes* y de comenzar a construir su rol, con todo lo que ello implica.

A esto se suma el hecho de que nuestros espacios curriculares están regulados por la Resolución Jurisdiccional N° 24/2014 que propone como uno de sus ejes: *el reconocimiento de problemáticas actuales desde abordajes interdisciplinarios* y detalla en ese apartado:

Este eje se refiere a la necesidad de generar procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial, que permitan establecer relaciones interdisciplinarias para trabajar temáticas que emergen como problemáticas que atraviesan la realidad social y que impactan en los diferentes actores y colectivos sociales. (2014, p. 36)

Este lineamiento no prescribe las temáticas que deben abordarse de manera interdisciplinar, sino que son los docentes a cargo de los diferentes espacios curriculares quienes propiciarán el trabajo conjunto, con objetivos comunes, buscando favorecer “el acceso al conocimiento a través de una perspectiva integral, enriquecida por el diálogo entre disciplinas”. (2014, p. 22)

Si tenemos en cuenta que la Didáctica de la Lengua y la Literatura es un espacio de confluencia, ya que es una disciplina cuya esencia y campo está conformado desde su esencia por la multidisciplinariedad, la interdisciplina es una práctica deseada y buscada desde su misma lógica interna. En coincidencia con lo anterior, en la Resolución 24 leemos que “la didáctica debe constituirse en eje integrador que posibilite la articulación entre los conocimientos disciplinares, las condiciones de apropiación de los mismos, las estrategias de enseñanza y las situaciones reales en las que ésta tendrá lugar” (2014, p. 14).

Además, consideramos que:

El proceso dialéctico que promueve la interdisciplinariedad propicia la generación de conocimiento pero no a partir de saberes fragmentados, sino a través de la unidad y unificación de saberes. En la interdisciplinariedad se conserva la especialización de cada ciencia y es esta la que fortalece los procesos de interacción y trabajo colectivo (Borrero, 1991, p. 16)

En relación con lo anterior, la interdisciplinariedad exige un compromiso de trabajo y aprendizaje mutuo entre los participantes involucrados en dicha apuesta. Por eso, es que realizamos esta propuesta, desde ambas cátedras, ya que compartimos la preocupación de “zanjar la brecha” entre

la formación inicial y la práctica docente, con la intención de que los estudiantes vivencien, paulatinamente, el proceso de apropiación del rol docente.

Por su parte, Perrenoud (1995) define al “habitus profesional” como el conjunto de los esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción que se plasma en los “gestos del oficio” como rutinas que movilizan saberes y reglas, la parte menos consciente del habitus y la gestión en la urgencia. Además, considera que en esta dirección es que se hace necesario que en la formación de los formadores se trabaje deliberadamente para la construcción de un habitus profesional reflexivo.

En este sentido, desde 2019, venimos trabajando en experiencias más acotadas de intercambio, que fueron germen y disparadoras de una propuesta más extensa y compleja de trabajo como la que presentamos en esta ponencia. Por otra parte, si consideramos que “cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz, S y Palamidessi, 1998, p. 25), podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que nuestro proyecto -sistemático y sostenido en el tiempo- ha impactado en el currículum real, en lo que efectivamente enseñamos y aprenden los alumnos en nuestros espacios curriculares.

Desarrollo

Los espacios curriculares Didáctica de la Lengua y la Literatura, y Gramática II constituyen dos materias anuales, pertenecen al trayecto de formación disciplinar, sin embargo, tienen características diferentes.

Por una parte, Gramática II, proporciona una base teórica para el estudio, el análisis y la elaboración de textos; con la intención de contribuir en la formación de los lectores y escritores que demanda el nivel superior y ofrecer el marco teórico adecuado para que los futuros docentes cuenten con el andamiaje necesario para formar los alumnos críticos que la escuela y la sociedad necesitan.

Esta unidad curricular tiene carácter integrador, por lo cual propone una articulación, de manera reflexiva, entre el estudio del texto como unidad mayor y las unidades menores trabajadas en Gramática I y Lingüística I. Por lo tanto, en todo el recorrido de enseñanza y de aprendizaje le proporcionamos al alumno las herramientas para analizar los componentes léxico-gramaticales como elementos de una unidad de sentido de mayor relevancia, el texto, y no como entidades fragmentadas y autorreferenciales.

Asimismo, dado que adherimos a una perspectiva constructivista de la enseñanza, proponemos diferentes instancias de análisis de textos literarios y no literarios atendiendo a sus particularidades para que los alumnos puedan recabar información acerca de las regularidades y variaciones que surgen en relación al uso de recursos gramaticales en diferentes textos. Además, los alumnos deben realizar tareas de producción textual que les permiten retomar conceptos aprendidos en Alfabetización Académica, espacio curricular de primer año, para continuar desarrollando su competencia escritora.

Por otra parte, la inclusión de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el trayecto de formación disciplinar evidencia una posición teórica: considerarla como disciplina autónoma de la Didáctica general pero de confluencia entre los marcos epistemológicos que la nutren: disciplinar, pedagógico, sociocultural e individual. De esta manera, la Didáctica es entendida como “la reflexión sistemática y búsqueda de alternativas a los problemas de la práctica pedagógica” (Candau, 1995, p. 14), por ello es una disciplina explicativa y prospectiva que busca indagar en el complejo campo de los procesos educativos para comprenderlo y proponer alternativas ante los conflictos que detecta.

El objeto de estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura son los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y la literatura a los que aborda recuperando las aportaciones de los marcos ya mencionados para poder analizar su objeto desde sus dimensiones individual, técnica y político social.

La impronta interdisciplinar de estos espacios es lo que los hace diferentes y con un potencial innovador en relación con la currícula de otras instituciones. Teniendo en cuenta esta potencialidad y el trabajo en equipo que venimos realizando las tres profesoras implicadas, decidimos implementar el proyecto antes mencionado. El principal objetivo es abordar de manera interdisciplinar la enseñanza de la gramática, eje que atraviesa ambos espacios curriculares, tanto en el nivel medio como en el superior proponiendo dos dispositivos de trabajo que fortalezcan la formación docente de nuestros alumnos: las microclases y los foros de debate.

Incorporamos el dispositivo microclase en Gramática II como una instancia pertinente ya que les permite a los alumnos acceder a una situación de clase simulada que incluye todos los distintos momentos característicos de una clase completa pero en un breve período de tiempo:

La microclase contribuye, en la formación de docentes, a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión, resignificación a partir del ejercicio posactivo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que oficiaron de alumnos ficcionales, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros tanto como modificar errores (Fabbi, Lescano y Palacios, 2013, p. 143)

En Didáctica de la Lengua y la Literatura, durante el segundo cuatrimestre, les proponemos a los estudiantes un dispositivo de trabajo constructivista para abordar las unidades relativas a las didácticas específicas: los foros de debate/ lectura. El objetivo de esta propuesta es que todos los alumnos se impliquen de manera activa en el proceso de lectura, estudio y debate del material y pongan en práctica la preparación, desarrollo y experimentación de un género oral formal, dialógico y pluri-gestionado tanto en el rol de expositores como de participantes.

Actividades desarrolladas en Didáctica de la Lengua y la Literatura

En el mes de octubre, durante aproximadamente cinco clases, desarrollamos en la materia las actividades relativas al proyecto. En primer lugar, las tres docentes llevamos a cabo la selección del material bibliográfico que consideramos más relevante en relación con la enseñanza de la gramática, para favorecer un abordaje integral de los contenidos y para fomentar el desarrollo de la temática en el aula.

El dispositivo utilizado en las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura es, como ya mencionamos, el foro de lectura. A través de este dispositivo, los estudiantes cumplen diferentes roles dado que exponen y explican el material de Didáctica de la Gramática, elegido por las docentes de manera conjunta. La implementación se efectúa de manera dialógica. Sintetizando, analizando críticamente, estableciendo relaciones entre autores y sistematizando y articulando lo propuesto. De esta manera, cuando cada uno cumple el rol de expositor, se implica de manera activa en el proceso de lectura, estudio y debate del material y los demás, como asistentes, colaboran en el desarrollo de dicho género oral, formal y dialógico preguntando, estableciendo relaciones y vinculando la temática con su biografía escolar.

Por su parte, la profesora Silvina Pérez, titular de Gramática II, participa en el rol de moderadora aportando sus conocimientos específicos sobre Gramática y su experiencia docente tanto en el nivel

superior como en el nivel medio. Además, colabora en la evaluación del desempeño de las estudiantes en el desarrollo de cada clase del foro.

Asimismo, durante la última clase, las tres profesoras a cargo del proyecto, abordamos la relación entre la enseñanza de la gramática y los distintos niveles de concreción curricular. Para esto, analizamos los Naps y la Resolución N 40 ME-2020, que postula los lineamientos curriculares del Ciclo Básico de Educación Secundaria para la provincia de San Luis. Además, reflexionamos de manera conjunta acerca de la enseñanza actual de la gramática en las escuelas de la ciudad de Villa Mercedes.

Actividades desarrolladas en Gramática II

Las actividades se desarrollan durante el mes de septiembre. A través del dispositivo micro clase, los alumnos deben abordar diferentes contenidos propuestos por la cátedra. En un primer momento, las profesoras de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Julieta Varela y Leonor Pignedoli, asisten a la clase de Gramática II con el fin de explicarles a los alumnos cómo pensar una microclase, cómo confeccionar la planificación y una *ficha teórico- didáctica* para apoyar su microclase.

Entendemos por ficha teórico- didáctica a aquellos textos expositivo- explicativos que elaboran los estudiantes con el objetivo de hacer un recorrido sobre un tema específico designado. Pueden optar por reformular diversos textos fuente de profesores e investigadores reconocidos en el ámbito académico (en este caso la denominación más adecuada podría ser ficha teórica); realizar una serie de exposiciones y explicaciones personales (en este caso la denominación más adecuada debería ser ficha didáctica) o también articular ambas posibilidades, como en este caso (de ahí el nombre que elegimos: ficha teórico- didáctica). El destinatario de la ficha es un alumno de Nivel Medio de Lengua y Literatura, por esto los estudiantes deben realizar una transposición didáctica del conocimiento a desarrollar, adecuada a esos potenciales alumnos. Según Frigerio, Poggi y Tiramonti ésta es “el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes, por las cuales el conocimiento erudito se convierte en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado” (1992, p. 70)

En un segundo momento, la profesora de Gramática II le asigna a cada uno de los estudiantes un tema para trabajar en su microclase. Las tres profesoras brindamos consultas en forma presencial y a través de Meet para asesorar a los alumnos. Además, nos dedicamos a la corrección y devolución (en reiteradas oportunidades) de las planificaciones y fichas teóricas a través de Drive, hasta que las mismas se encuentran en condición de ser aprobadas.

Finalmente, a las implementaciones de las microclases asisten también los estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura, las tres profesoras y todos hacen devoluciones constructivas de las microclases.

A partir de la implementación de ambos dispositivos en el marco del proyecto ya mencionado pudimos observar que el trabajo interdisciplinar postulado generó múltiples saberes.

Evaluación

Durante el desarrollo e implementación del proyecto de innovación y de fortalecimiento de la formación Inicial realizamos una evaluación procesual. Desde el espacio curricular Gramática II, valoramos el trabajo de los alumnos, por un lado, a partir del proceso de redacción de las planificaciones y fichas teórico- didácticas, por el otro, en relación con la transposición didáctica propuesta. Asimismo, calificamos la implementación de las microclases, teniendo en cuenta aspectos teóricos y prácticos. En esta última instancia, cada uno de ellos fue evaluado tanto por sus pares como por

las tres docentes. Cabe destacar que todas estas etapas derivaron en una calificación consensuada entre las tres profesoras, teniendo en cuenta además las devoluciones parciales realizadas por los estudiantes.

Asimismo, en el espacio Didáctica de la Lengua y la Literatura realizamos una evaluación de tipo formativa en la que calificamos a los alumnos de acuerdo a su desempeño en los foros como expositores y como participantes. Las devoluciones realizadas en cada encuentro estuvieron a cargo de todos los asistentes: los estudiantes, las profesoras y la ayudante alumna.

Finalmente, en relación con el desarrollo del proyecto de fortalecimiento, la evaluación final se lleva a cabo durante la clase de cierre de las dos materias en la que convocamos a los alumnos de ambos espacios curriculares y les solicitamos una devolución sobre la propuesta de innovación. Los aspectos valorados son: el desarrollo del trabajo interdisciplinar, el abordaje de los contenidos seleccionados, la interrelación del equipo docente, la implementación de los dispositivos propuestos y, además, les pedimos sugerencias para las próximas implementaciones del proyecto.

Realizando una evaluación del desarrollo de este proyecto interdisciplinar, consideramos que resulta muy positivo ya que, como mencionamos anteriormente, propicia la generación de nuevos conocimientos, resultado del trabajo conjunto y de la interacción significativa de cada disciplina desde su especificidad. La enseñanza de la gramática vista simultáneamente desde ambas miradas, la disciplinar y la didáctica, renueva nuestros saberes y nos permite profundizar de una manera más significativa y elaborada en la temática abordada.

En otras palabras, el abordaje interdisciplinar nos aporta una construcción de conocimiento compartido tanto a los estudiantes de ambos espacios curriculares como a las docentes. Los estudiantes, por su parte, valoran favorablemente este tipo de trabajo interdisciplinar ya que en su formación inicial se les exige pero no siempre tienen la oportunidad de vivenciar.

Además, consideramos que los dispositivos seleccionados constituyen un método de evaluación innovador dado que permiten establecer mejoras en el proceso de formación de los alumnos en tanto futuros docentes. Asimismo, a través del trabajo interdisciplinar, favorecemos la innovación en las disciplinas como parte del proceso de promoción y acompañamiento durante la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Bonini, E. (2010) Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021.
- Borrero, A. (1991) La interdisciplinariedad: simposio permanente sobre la universidad. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, p.16.
- Candeau, V. M. (1987) "1. La Didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación." En *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Ed. educación Hoy.
- Fabbi, M. V., Lescano, M. y Palacios, A. (2013). Una aproximación a la microclase como dispositivo para la formación de profesores. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Nove-no Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires recuperado de: [Chromeextension://efaidnbm-nnibpcajpgclclefindmkaj/https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4140/6-%20Borgobello%20Uba%202013.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4140/6-%20Borgobello%20Uba%202013.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

- Frigerio, G., Poggi, M. y otros (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca* (1° ed.) Bs As: Troquel.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique. (Cap. 2)
- Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña: Fundacion Paideia & Madrid: Ediciones Morata
- Resolución N° 24 ME- 2014. Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes y San Luis.

Evaluación formativa en Ingeniería en Energías Renovables: experiencias y aprendizajes

Javier H. Zizzias¹, Rita L. Amieva² y Claudio A. Reineri³

Resumen

En la actualidad, las carreras de ingeniería atraviesan cambios sustanciales. Lineamientos nacionales e institucionales confluyen en la recomendación de modelos curriculares y pedagógico-didácticos en los que el centro de interés es el estudiante y su aprendizaje. Este desafío ha sido asumido por *Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables*, primera materia específica del primer cuatrimestre de primer año de la carrera homónima, creada en el 2021 en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En este trabajo se describe la metodología de enseñanza de la asignatura consistente en el análisis y el proyecto tecnológicos, métodos característicos de la profesión; y se focaliza específicamente, en la evaluación adoptada, de tipo procesual y formativa. El objeto y el propósito del presente trabajo giran, entonces, en torno a este enfoque de evaluación,

1 Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Ingeniero Mecánico. Profesor Adjunto Exclusivo en Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables en la Universidad Nacional de Río Cuarto. jzizzias@ing.unrc.edu.ar

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Asesora Pedagógica y Profesora Adjunta Exclusiva en Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables en la Universidad Nacional de Río Cuarto. ramieva@ing.unrc.edu.ar

3 Doctor en Ingeniería Industrial. Ingeniero Electromecánico. Profesor Asociado Exclusivo en Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables en la Universidad Nacional de Río Cuarto. creineri@ing.unrc.edu.ar

para compartir las experiencias y los aprendizajes construidos por los docentes en los dos años de desarrollo de la materia.

Palabras clave: Ingeniería - Evaluación formativa - Primer año de estudios.

Abstract

Currently, engineering careers are going through substantial changes. National and institutional guidelines converge in the recommendation of curricular and pedagogical-didactic models in which the center of interest is the student and their learning. This challenge has been taken on by Introduction to Renewable Energy Engineering, the first specific subject of the first semester of the first year of the homonymous career, created in 2021 at the Faculty of Engineering of the National University of Río Cuarto. This paper describes the teaching methodology of the subject consisting of technological analysis and design, characteristic methods of the profession; and it focuses specifically on the evaluation adopted, of a procedural and formative type. The object and purpose of this work revolve, then, around this evaluation approach, to share the experiences and learning built by teachers in the two years of development of the subject.

Keywords: Engineering - Formative evaluation - First year of studies.

Introducción

En la actualidad, las carreras de ingeniería atraviesan cambios sustanciales. Lineamientos nacionales e institucionales confluyen en la recomendación de modelos curriculares y pedagógico-didácticos en los que el centro de interés es el estudiante y su aprendizaje. Específicamente, en lo que respecta a los *Lineamientos para orientar la innovación curricular* de la UNRC (2017), se recomienda la incorporación de situaciones de la práctica profesional desde el comienzo de la carrera de modo de crear un nuevo contexto de significación para los contenidos de las diversas disciplinas. Situaciones que además de referir a ámbitos, problemas y actividades de la profesión para sostener la motivación inicial de los estudiantes por su carrera, también promuevan entre los mismos, el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica.

Tal desafío intenta ser asumido por *Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables* (IIER) —primera materia específica del primer cuatrimestre de primer año de la carrera homónima creada en el 2021— cuyos objetivos son que los estudiantes tengan una visión general del contenido de la carrera y de las habilidades y destrezas que la misma demanda para su cursado; reconozcan el rol del ingeniero en Energías Renovables (ER) en la sociedad, sus múltiples campos de actuación, los problemas que aborda y soluciona, y las técnicas y herramientas que emplea para resolverlos; asimismo, que comprendan las implicaciones éticas, el respeto por el medio ambiente y el compromiso con el bienestar de la sociedad en la práctica profesional.

Teniendo en cuenta estos objetivos y los lineamientos mencionados, al organizar el programa de la materia los docentes pensamos que la propuesta didáctica debía considerar un conjunto de requisitos:

- contemplar algunos de *los métodos característicos de la ingeniería* de modo que desde el inicio de la formación los estudiantes tomen contacto con ámbitos, problemáticas y formas de razonamiento y trabajos propios de la profesión;
- considerar el comienzo del desarrollo de *algunas competencias genéricas* de carácter tecnológico, como la identificación, formulación y resolución de problemas de la ingeniería; y de carácter social, político y actitudinal, como el desempeñarse en equipos de trabajo, la comunicación efectiva, la actuación ética con responsabilidad profesional y compromiso social, y el aprendizaje continuo y autónomo.

Pensando en la evaluación, el equipo concluyó que un enfoque consistente con los requisitos anteriores era una *evaluación de carácter procesual y formativo*. El objeto y el propósito del presente trabajo giran, precisamente, en torno a este enfoque de evaluación, para compartir con la comunidad de pares de estas jornadas, las experiencias y los aprendizajes construidos en los dos años de desarrollo de la materia.

En la primera parte, nos referimos a la contextualización de la experiencia y a los principales conceptos que nos sirvieron en su diseño y posterior análisis. En la segunda parte, describimos la experiencia y analizamos sus resultados. Finalmente, reflexionamos sobre sus alcances y futuras mejoras.

Introducción a la ingeniería: contexto curricular y conceptual

Desde hace una década, las carreras de ingeniería han incorporado una materia propedéutica —la Introducción a la ingeniería— que, con el tiempo, ha ido revisando sus objetivos y contenidos, modalidades de inclusión en los planes de estudio, metodologías de enseñanza y de evaluación (Rodríguez et al, 2020). Lo cierto es que la incorporación de tal asignatura obedece a los desafiantes propósitos de: aproximar a los estudiantes al conocimiento de la futura profesión y de manera más inmediata, a la carrera; tender puentes desde lo metodológico, entre la formación de la escuela secundaria y el primer año de universidad; ayudar a los estudiantes, por medio de los contenidos y las actividades propuestas, a confirmar o revisar la elección de la carrera.

Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables (IIER) intenta cumplir con tales propósitos; propósitos que se tornan más desafiantes por tratarse de una nueva carrera cuyo perfil académico y profesional, se encuentra en proceso de construcción. La asignatura se ubica en el primer cuatrimestre del primer año. Tiene una carga horaria total de 45 horas distribuidas en dos clases semanales de una hora y media de duración cada una. Su enseñanza está a cargo de tres docentes y en promedio, la cursan 70 estudiantes.

El programa está conformado por cuatro unidades: la primera unidad, presenta a la Ingeniería como disciplina, sus orígenes, desarrollos y tendencias; la segunda unidad, trata las necesidades, contextos y factores posibilitantes del surgimiento de la IER; la tercera unidad aborda las distinciones de la IER como carrera y profesión; y por último, la cuarta unidad, las habilidades blandas en el desarrollo académico y profesional de los ingenieros. Esta última unidad es de carácter transversal, de modo que aunque en el programa figura en cuarto lugar, su desarrollo acontece a lo largo de la materia y en distintos momentos en que se considera oportuna la enseñanza de algunos contenidos para que los estudiantes avancen en la elaboración del trabajo con el que aprobarán la materia.

En términos didácticos, en línea con las actuales tendencias en la enseñanza de la ingeniería, se opera desde un enfoque de Aprendizaje Centrado en el Estudiante (Delgado Martínez, 2019; Cuckierman, 2018) y orientado al desarrollo de competencias genéricas esperadas en el graduado (CONFEDI, 2018); de ahí la opción por metodologías activas de aprendizaje para la promoción

del conjunto de competencias ya mencionadas. Ahora bien, la opción por tal tipo de enfoque y metodología de enseñanza implica la adopción de una evaluación también *centrada en el estudiante* (Clavijo, 2021). Una evaluación que se caracterice por:

- estar *centrada en el aprendizaje*, y por lo tanto, tener un *carácter formativo*. Según Tena y Tricás (2008) y Bretones (2008) este tipo de evaluación tiene, para el estudiante, un componente motivacional más fuerte, pues, desarrolla competencias para su futura práctica profesional y puede realizar acciones correctoras y mejoras oportunas evitando así, el fracaso por la acumulación de errores y dificultades.
- promover un *proceso reflexivo* donde el que aprende toma conciencia de sí mismo (Bordas y Cabrera, 2001) y es conducido a desarrollar *habilidades de autoevaluación y coevaluación* al tener información y comprender cómo va progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesita dar, y cómo darlos (Moreno, 2016).
- el *compromiso y la implicación activa del estudiante* en todo el proceso quien ya no es considerado solo un participante sino responsable de su aprendizaje desarrollando así, su autonomía progresiva.
- el *diseño de tareas adecuadas* que influyen en lo que los estudiantes se plantean como metas y en los temas y los tiempos que dedican al estudio; por lo tanto *no solo son tareas de evaluación sino también tareas de aprendizaje* cuyo desarrollo requiere suficiente tiempo y esfuerzo, comprometen a los estudiantes en tareas de aprendizaje productivas, los ayudan a organizar y distribuir su trabajo a través de los distintos contenidos y semanas, les transmiten expectativas claras y altas (Gibbs y Simpson, 2004).
- tener en cuenta, por parte de los docentes, el *diseño de instrumentos* para la *recogida sistemática de información*, de modo de *orientar a los estudiantes* en la *mejora de sus aprendizajes* (Castillo, 2002) y *retroalimentarlos* en función de las evidencias recogidas y así generar una transformación de la práctica evaluativa en la mejora de los aprendizajes con autonomía y reflexión (Bizarro et al, 2019).

Por lo tanto, como sostienen Hamodi et al. (2015), se trata de un enfoque de evaluación que supone una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados: docentes y estudiantes. En otros trabajos (Zizzias et al, 2021; Amieva et al, 2021) nos hemos referido a los aprendizajes que los estudiantes reconocen haber desarrollado; en este, nos referiremos a nuestros aprendizajes como docentes sobre la evaluación formativa.

La experiencia sobre la evaluación formativa en IIER

En el Cuadro 1 hemos intentado sintetizar de manera gráfica la propuesta. Tal como lo sugieren los lineamientos curriculares institucionales y nacionales, el objetivo de la asignatura es que los estudiantes tomen, desde el inicio de la carrera, contacto con los problemas, métodos y técnicas más característicos de la profesión. También, que comiencen a desarrollar un conjunto de competencias genéricas necesarias no solo para la futura profesión sino para el cursado de la carrera. Ambos tipos de aprendizajes consideramos que pueden lograrse a través de un *trabajo integrador de carácter grupal* consistente en el *análisis* o bien en *la propuesta de una solución tecnológica*.

Análisis tecnológico y proyecto tecnológico son dos de los métodos específicos del campo de la ingeniería con una lógica distinta, aunque complementaria. En el primer caso, se parte de un producto, objeto o sistema tecnológico ya terminado y se lo analiza atendiendo, entre otros aspectos,

la necesidad, problema o propósito con el que fue construido; en el segundo, el punto de partida es la identificación de una necesidad, problema o propósito para el cual se formula una propuesta o proyecto que sea pertinente y factible para su atención o solución. Ambos procedimientos, aunque pueden realizarse de manera individual, son por lo general, desarrollados en grupo, con otros ingenieros u otros profesionales; de ahí la decisión de abordar la tarea en equipo. También implican la búsqueda e integración de información y el registro escrito de los análisis y propuestas a través de textos expositivos como los informes o proyectos⁴. Por lo tanto, son todas tareas complejas que justifican su realización a lo largo del cuatrimestre a medida que los contenidos, en los que análisis y proyectos deben basarse, se desarrollan.



Cuadro 1. Características principales de la propuesta didáctica de IIER

A diferencia de las otras asignaturas del mismo cuatrimestre de la carrera, entonces, IIER no toma los típicos parciales escritos; en su lugar, los grupos deben cumplir, en determinados plazos, con la entrega de cuatro avances parciales de sus análisis o propuestas correspondientes al planteo de: la *carátula*, con el tema del análisis o propuesta; la *introducción* del informe o proyecto; el desarrollo; y las *conclusiones* y las *referencias bibliográficas*. Tal modalidad de trabajo entre docentes y estudiantes fue adoptada tanto en el 2021 de manera virtual, como en el 2022 de modo presencial; aunque con otros cambios que se destacan en el Cuadro 2, productos de una mayor comprensión por parte de los docentes de la materia, sobre el carácter formativo de la evaluación.

En el Cuadro 2, lo destacado con color amarillo refiere a lo realizado en los dos años de edición de la materia; mientras que lo destacado con verde, a las innovaciones introducidas en el segundo año. Como se apreciará, en el 2022 se incrementaron los recursos proporcionados a los estudiantes para que realizaran sus análisis o propuestas. No sólo se abordó la temática de la gestión del tiempo y de los métodos implicados y su explicitación por medio de la escritura, sino también la búsqueda y evaluación de las fuentes de información y contenidos sobre la presentación oral de los trabajos.

⁴ Aprendizajes que también son objetos de un proyecto PELPA institucional en el que el equipo docente participa denominado *Elaboración, gestión, evaluación y difusión de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en Ingeniería*, aprobado por Resolución Rectoral N° 497/22. Director: Ing. Marcelo Alcoba.

Por otra parte, en lo que concierne al objeto de este trabajo, se produjo un avance importante en la evaluación: en primer lugar, explicitamos los *resultados de aprendizaje* (RA), lo que permitió a los estudiantes saber qué debían producir, para qué y cómo; en segundo lugar, también compartimos las respectivas *rúbricas* con las que se valorarían ambos resultados; y por último, ampliamos la evaluación incorporando la perspectiva de los estudiantes a través de la *autoevaluación*.

Características		Ciclo lectivo 2021	Ciclo lectivo 2022
Trabajo Final Integrador		<ul style="list-style-type: none"> - Opción A: Análisis de una solución tecnológica. - Opción B: Formulación de un proyecto tecnológico. 	
Recursos para el estudio https://drive.google.com/drive/folders/1ovXi5VP77T_kR3Cpf_6oprUinct9G-5t		<ul style="list-style-type: none"> - La administración del tiempo para la entrega de tareas. - El análisis de una solución tecnológica. - La formulación de una propuesta de solución tecnológica. 	
			<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y evaluación de fuentes de información con propósitos de estudio. - La presentación oral del trabajo integrador.
		Evaluación formativa	
Evaluación https://drive.google.com/drive/folders/1Ra6v58qrtE4FP5L0aXGbi9dFVPxRVGSe	Enfoque		
	Criterios	Generales	Explicitación de los resultados de aprendizajes (RA)
	Instrumentos	-	Elaboración de rúbrica
	Modalidad	Evaluación realizada por los docentes.	Autoevaluación de los estudiantes. Evaluación docente.

Cuadro 2. La propuesta metodológica en el 2021 y 2022

En ambas ediciones de la experiencia, se gestionó un aula virtual colaborativa (*Google Classroom*) para compartir las presentaciones visuales de cada clase y los materiales de consulta, comunicar las consignas, recibir las producciones de los estudiantes y realizar el seguimiento y las devoluciones parciales a los grupos. Los avances parciales de los informes o proyectos eran revisados por los tres docentes de la asignatura empleando las herramientas de revisión y comentarios privados que proporciona la plataforma, quedando registrado el historial de intercambios.

Los resultados de la experiencia

En los dos años, el carácter formativo de la evaluación giró en torno a su estrecha relación con las actividades de aprendizaje enfatizándose, en consecuencia, su carácter procesual. No obstante, en el segundo año, logramos precisar y ajustar los criterios para la valoración de los resultados, lo que la tornó doblemente formativa porque ofreció más información a los estudiantes y a los docentes.

Al definir criterios explícitos y claros de desempeño relativos a las producciones escritas, a los docentes se nos facilitó el seguimiento de las mismas; ya que prestamos particular atención a aquellos aspectos en los que el año anterior habíamos visto que los estudiantes tenían mayores dificultades y que consistían: en la *Introducción* del informe, la identificación clara del problema o necesidad al que respondía la solución o el proyecto tecnológico; en el *Desarrollo*, la articulación e integración de conocimientos aportados por la materia o las fuentes consultadas; y en las *Conclusiones*, la realización de una reflexión personal y crítica sobre el significado de la tarea y lo aprendido a través de la misma.

Estos mismos criterios fueron propuestos a los estudiantes para que autoevaluaran su propio desempeño y logro, empleando para ello la misma rúbrica que los docentes utilizamos en la evaluación.

Se trató de una tarea planteada al concluir la asignatura y cuya respuesta se dejó librada a la voluntad de los estudiantes. Solo el 50% realizó esta autoevaluación. A partir de las autoevaluaciones se aprecia que: es elevado el porcentaje de satisfacción (más del 70%) que este grupo muestra en los logros relativos a la observación del formato, la claridad, la descripción del contexto, la explicitación del problema y del propósito de su informe o propuesta, aspectos que implican la observación de pautas y estructuras a las que estarían más habituados; y sin embargo, los aspectos de análisis tecnológico, conocimiento de la materia, espíritu crítico y reflexivo se valoran entre un porcentaje de 63%-73% como medianamente satisfactorios, probablemente porque son aspectos menos desarrollados en el nivel educativo anterior que requieren integración, espíritu reflexivo y valoración crítica, etc.

No obstante advertimos: que a los estudiantes, por lo general, les costó entender el carácter procesual de la evaluación unida al aporte de recursos para el aprendizaje puestos a disposición bajo el formato de breves guías o apuntes para el desarrollo de habilidades sobre la lectura y la escritura de los dos tipos de textos que debían producir: informe y proyecto; y un uso de las rúbricas, como un recurso orientador de la elaboración del informe o proyecto antes que como una herramienta metacognitiva para monitorear el trabajo.

Asimismo, si bien había un cronograma establecido para la entrega de tareas y las consultas a los docentes sobre su desarrollo y avances, este no siempre se cumplió. Los grupos que respetaban los tiempos establecidos y asistían regularmente a las consultas, recibieron retroalimentación oportuna y específica que les permitió avanzar con su tarea de escritura y la organización de la presentación oral, de tal modo que al concluir el cursado ya estaban en condiciones de exponer su análisis o proyecto. Se logró así, que la evaluación cumpliera con una función reguladora de los aprendizajes; a diferencia de quienes por distintos motivos se retrasaron.

Conclusiones

Los resultados descritos están deliberadamente centrados en lo observado entre los estudiantes porque tal como nos acontece en la práctica, es a quienes observamos en primer lugar para ver qué acogida ha tenido nuestra propuesta. Pero los análisis y reflexiones finales están centrados en nosotros, los docentes, pues, como diseñadores de la propuesta, muchos de los aspectos mostrados por los resultados y que requieren revisión, dependen de nuestra intervención.

Como en el año anterior, comprobamos el importante componente motivacional que tiene para los estudiantes, este tipo de evaluación⁵; tanto por el tipo de tarea consistente en la elección de un tema (solución o problema tecnológico) de su interés, como por el hecho de no tener que afrontar los temidos parciales en los que está en juego la regularidad de la materia. A través del trabajo integrador logran desarrollar en un nivel inicial o básico, competencias genéricas importantes para un ingeniero: el análisis y solución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación, el autoaprendizaje por medio de la lectura y la escritura.

Pero, también el proceso desarrollado evidencia que la experiencia significa un desafío para los docentes y que estos desafíos se relacionan de manera estrecha con las dificultades y particularidades manifestadas por los estudiantes frente a la propuesta de una evaluación procesual y formativa.

5 En el 2021 implementamos un cuestionario orientado a conocer la valoración de los estudiantes sobre distintos aspectos de la materia (objetivo, clases, consultas, evaluación, trabajo integrador, etc.); en el presente año, en cambio, fuimos recogiendo opiniones de manera incidental en el marco de las consultas y de la presentación oral del trabajo integrador.

Ante la dificultad o renuencia de los estudiantes para aprovechar los recursos para el estudio (programa, consignas, guías, rúbricas, etc.) a su disposición en el aula virtual, consideramos que debemos tener en cuenta una mayor mediación de los mismos en clase para que sepan cómo aprovecharlos. Pensamos también, que este aspecto se vincula con una mayor valoración que los docentes de la materia debemos trabajar en torno al *carácter complementario* de la asignatura⁶. Entender lo “complementario” no como “secundario” sino lo distinto que viene a brindar una perspectiva más amplia de la ingeniería según la cual conocimientos y habilidades sobre lectura, escritura, trabajo en equipo, juicio reflexivo y crítico tienen un lugar destacado como competencias sociales, políticas y actitudinales en la formación de un ingeniero y merecen ser objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien las mejoras introducidas en el 2022 contemplaron otros aspectos de la evaluación formativa, como la explicitación de resultados de aprendizaje y el diseño de rúbricas que orientaron más a los estudiantes y a los docentes, también nos confirma en la necesidad de mantener una vigilancia permanente y crítica sobre la “alineación constructiva” entre metodología de enseñanza y metodología de evaluación. Hacia el final, las dificultades de algunos grupos que se reconfiguraron debido a la falta de comunicación o de recursos para solventar las diferencias personales, nos condujeron a tomar conciencia de la doble dificultad que suponía para los estudiantes, el desarrollo de una producción escrita y en colaboración. Asimismo, que los criterios de la rúbrica referían a la escritura como producto más que como proceso colaborativo, pues, no se contemplaba la comunicación ni el desempeño del grupo. Tampoco terminamos de definir y compartir con los estudiantes, una rúbrica sobre las presentaciones orales, lo que hubiera hecho posible y facilitado la co-evaluación que estuvo ausente.

Por lo tanto, el fortalecimiento de la comunicación y el trabajo grupal, así como las prácticas de lectura y escritura, y las de autoevaluación y co-evaluación en las que está presente el ejercicio del pensamiento crítico y la reflexión, requieren ser objeto de actividades incorporadas y desarrolladas en clase

Coincidimos con Padilla Carmona y Gil Flores (2008) en que la evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior, significa mucho más que cambiar la forma de evaluar, que no se reduce a un mero cambio en los instrumentos y técnicas, sino que supone una forma diferente de entender y trabajar en la universidad que afecta a múltiples esferas de la docencia: la planificación de la enseñanza, el enfoque metodológico, el diseño de las actividades, la atención tutorial, etc. Aspectos sobre los cuales tenemos aún mucho que aprender.

Referencias bibliográficas

Amieva, R. L.; Reineri, C. A. y Zizzias, J. H. (2021). La elaboración de análisis y propuestas tecnológicas: medios de aproximación a la actividad del ingeniero en Energías Renovables, pp.87-93, *VI Encuentro Nacional de Cátedras de Introducción a la Ingeniería. Introducción a la Ingeniería: Diez años pensando el espacio curricular*. Rosario, Argentina, Universidad Nacional de Rosario Editora, <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/23773/INTRODUCCION%20A%20LA%20INGENIERIA%20-%20DIEZ%20A%C3%91OS%20PENSANDO%20EL%20ESPACIO%20CURRICULAR.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

6 En las carreras de Ingeniería, la estructura curricular comprende cuatro tipos de asignaturas: ciencias básicas de la ingeniería, tecnologías básicas, tecnologías aplicadas y ciencias y tecnologías complementarias. Las asignaturas complementarias están orientadas a cubrir aspectos formativos relacionados con las ciencias sociales y humanidades, con el fin de asegurar una formación integral del ingeniero.

- Bizarro, W.; Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Rev. Innova Educ.*, Vol. 1 Núm. 3, pp. 374-390.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Universidad de Barcelona, España. <https://educrea.cl/estrategias-de-evaluacion-de-los-aprendizajes-centrados-en-el-proceso/>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación, *Revista de Educación*, N° 347, pp.181-202.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Clavijo, G. A. (2021). La evaluación del y para el aprendizaje. En *Observatorio del ITM*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje>
- CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina. "Libro Rojo de CONFEDI"*. Mar del Plata, Argentina: Universidad FASTA Ediciones.
- Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. Recuperado el 04 de Junio de 2019 de Academia.edu. https://www.academia.edu/37040716/Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_un_enfoque_imprescindible_para_la_educaci%C3%B3n_en_ingenier%C3%ADa
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Vol. 37, N° 1, pp. 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31. https://eprints.glos.ac.uk/3609/1/LATHE%201.%20Conditions%20Under%20Which%20Assessment%20Supports%20Students%27%20Learning%20Gibbs_Simpson.pdf
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., y Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), pp. 146-161. <https://doi.org/10.1016/J.PE.2015.10.004>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula* (1ª. ed). México. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje.pdf
- Padilla Carmona, M. T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, año LXVI, n° 241, septiembre-diciembre, pp. 467-486. <https://revistadepedagogia.org/>
- Rodríguez, G.; Gallo, A.; Giuliano, G.; Ferrando, K. y Duran, G. (2020). *Introducción a la Ingeniería: aportes para la formación en competencias: IV y V Encuentro Nacional de Cátedras de Introducción a la Ingeniería*. 1a ed. – Rosario, Argentina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Tena León, M. y Tricás Preckler, J. (2008). Un sistema de evaluación de competencias centrado en el estudiante. La implicación del profesor y el rol del estudiante no como participante sino como responsable de su aprendizaje. *UniVest 08. El estudiante, eje del cambio en la Universidad= L'Estudiant, eix del camvi a la Universitat*. Universitat de Girona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=392033>

Subeje 5. Implementación curricular: la innovación, evaluación y mejora en el desarrollo de los procesos de formación

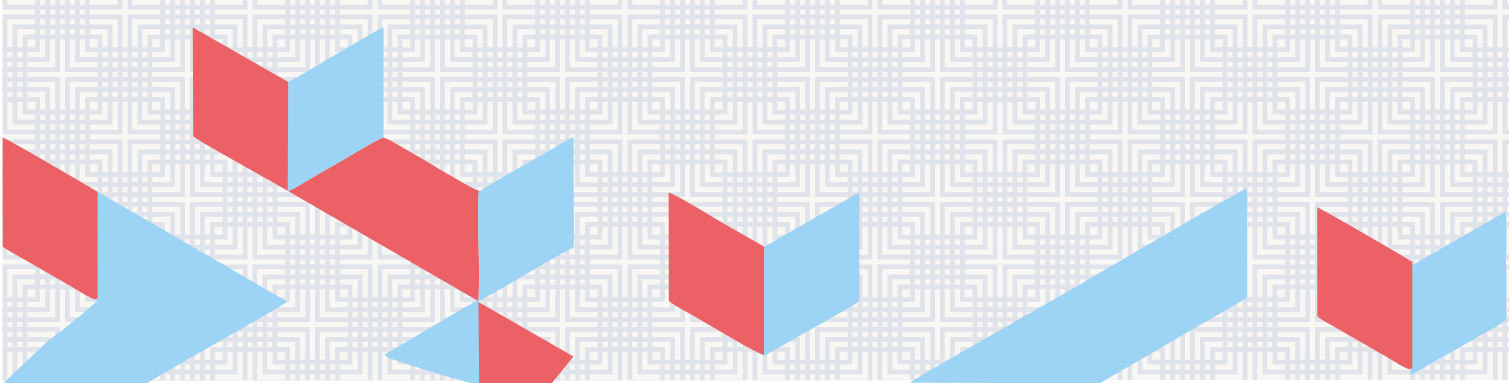
Universidad Nacional de Río Cuarto. (2017). *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular*. Aprobado por Resolución N° 297/17 Consejo Superior.

Zizzias, J. H.; Amieva, R. L. y Reineri, C. A (2021). Introducción a la Ingeniería en Energías Renovables: logros y desafíos para posibilitar el acceso a la carrera. *Actas Congreso Argentino y Latinoamericano de Ingeniería 2021: CADI CLADI CAEDI 2021*. Buenos Aires, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/355339220_Actas_Congreso_Argentino_y_Latinoamericano_de_Ingenieria_2021_CADI_CLADI_CAEDI_2021



Subeje 6

Participación de diferentes actores en el diseño, análisis, implementación y evaluación curricular

- *Profesionales del área disciplinar sustantiva del currículo y del área de educación – ciencias de la educación, educación especial, psicopedagogía, psicología y sociología, entre otros/las-, en las diferentes etapas del currículo universitario y superior.*
 - *Participación de diferentes actores en la configuración, desarrollo y evaluación del currículo.*
 - *Participación estudiantil y de graduados/las y su implicancia en las diferentes etapas (diseño, desarrollo y evaluación) y planos del currículo en la educación superior.*
 - *Participación de distintos actores en los acompañamientos académicos de docentes y estudiantes en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular (asesorías, tutorías, orientaciones vocacionales y comunicacionales, entre otras)*
- 



Mgter. Marcelo Alcoba, Dra. Mónica Re (FCE) y Dra. Alcira Rivasosa, presentando el libro *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional*, de Ana Vogliotti, Daniela Wagner y Silvina Barroso (Coords.)



Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura en el currículo de Tecnicatura en Lenguas: Perspectivas y voces de docentes y estudiantes

Silvana Ponce¹, Verónica Piquer² y Malena Padula³

Resumen

Este trabajo se desprende de una investigación llevada a cabo en el contexto del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) “Enseñanza,

1 Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada), Profesora de Inglés, doctoranda del Doctorado en Lingüística y Lenguas de la UNR. JTP exclusiva en Lengua Inglesa II, Lengua Inglesa III y el Taller de Integración de competencias lingüísticas de la carrera Tecnicatura en lenguas y Lengua Inglesa I del profesorado y la Licenciatura en Inglés. Investigadora en el estudio de estrategias de aprendizaje, autorregulación, factores afectivos, especialmente creencias y emociones, y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Inglés como lengua extranjera. silvanayponce@hum.unrc.edu.ar

2 Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada), Diplomada en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera, Profesora Adjunta Exclusiva en Lengua Inglesa II y III de Tecnicatura en Lenguas y Lengua Española del Prof. y Lic. en Inglés, Investigadora en aspectos interculturales, educación para la paz y justicia social así como en factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. vpiquer@hum.unrc.edu.ar

3 Magíster en Inglés (orientación Lingüística Aplicada), Licenciada en Inglés, Profesora en Inglés; JTP semi-exclusiva en Gramática Inglesa II (Prof. y Lic. en Inglés), Lengua Inglesa I (Tecnicatura en Lenguas) e Idioma extranjero: Inglés I (Lic. en Ed. Física (FCH); Ayudante de primera Semi-exclusiva en Inglés Técnico I e Inglés Técnico II (FI) – Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora en el estudio de la alfabetización académica en nivel superior y la enseñanza del Inglés con Fines Específicos, análisis de corpus, análisis de género y estudio de culturas disciplinares. mpadula@hum.unrc.edu.ar

aprendizaje y evaluación de la escritura en lenguas extranjeras: Explicitación de creencias y emociones de docentes y alumnos” en la carrera Tecnicatura en Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicho proyecto surge de la necesidad de dar respuesta a la dificultad presentada por los estudiantes para producir textos escritos en las distintas lenguas extranjeras de la carrera. Partimos de la hipótesis de que esta problemática podría estar originada por causas tales como aspectos metodológicos vinculados a la enseñanza y la evaluación de la habilidad de escritura; aspectos meta-cognitivos relacionados con el uso de estrategias de aprendizaje; y aspectos afectivos relativos a las creencias pre-establecidas de docentes y estudiantes sobre la escritura y a las emociones que se generan. Nos propusimos indagar acerca de las experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras desde las voces de docentes y estudiantes y del análisis de los materiales utilizados para el desarrollo de dicha habilidad, a través de una investigación de diseño metodológico cualitativo descriptivo, para poder realizar un análisis interpretativo y contextualizado. En este trabajo describiremos el contexto en el que se desarrolló la investigación, aspectos salientes del marco teórico del proyecto y los principales instrumentos diseñados para recoger las voces de docentes y estudiantes en torno al desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras.

Palabras clave: Currículo - Interdisciplinariedad - Escritura - Factores afectivos - Lenguas extranjeras.

Abstract

This work derives from an investigation conducted in the context of the “Project Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)”, titled “Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura en lenguas extranjeras: Explicitación de creencias y emociones de docentes y alumnos”, which was carried out at the programme “Tecnicatura en Lenguas”, of the National University of Río Cuarto. This project emerged in order to find possible solutions to the difficulties presented by students to develop the writing skill in the different foreign languages. Our hypothesis is that this problem could be linked to multiple factors such as methodological aspects related to the approaches adopted to teach and assess the writing skill; metacognitive aspects, connected to the use of teaching and learning strategies; and affective aspects, related to the pre-established beliefs that teachers and students hold about the development of the writing skill and the emerging emotions. We propose to explore teachers’ and students’ experiences about teaching, learning and assessing writing from their own voices and from the analysis of the materials used for the development of this skill. We have framed this research in a descriptive qualitative design that would allow us to carry out an interpretive and contextualized analysis. In this paper, we will describe the context of the investigation, some salient aspects of the theoretical framework, and the main instruments designed to collect the voices of teachers and students regarding the development of the writing skill in the different foreign languages.

Keywords: Curriculum - Interdisciplinary - Writing - Affective factors - Foreign languages.

El trayecto curricular propuesto por la carrera Tecnicatura en Lenguas, perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) tiene como uno de sus objetivos principales que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en las lenguas inglesa y francesa abarcando las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla. Además, este trayecto curricular brinda a los

estudiantes la posibilidad de optar por el aprendizaje de alguna de las siguientes lenguas extranjeras: portugués, italiano y alemán. Acompaña a esta formación, la adquisición, sistematización y profundización de saberes en español como lengua materna. De esta manera, tal como se estipula en el Plan de Estudios de la carrera, esta formación en lenguas intenta brindar a los egresados las herramientas necesarias para “integrar las capacidades discursivas adquiridas en la expresión oral y escrita de textos en varios idiomas extranjeros y gestionar el funcionamiento de los discursos en lengua materna” (Plan de Estudios Tecnicatura en Lenguas, 2001).

Sin embargo, el equipo docente de la carrera ha percibido que muchos de los estudiantes presentan una gran dificultad en el desarrollo de la habilidad de escritura, demostrando un escaso manejo tanto de aspectos lingüísticos y socioculturales como disciplinares. Esta dificultad presenta un desafío para docentes y estudiantes de lenguas extranjeras, ya que, como es sabido, existe una creciente necesidad de desarrollar las habilidades de escritura en el nivel superior, pues representan una herramienta indispensable para que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito tanto en el ámbito académico como en un futuro ámbito profesional.

Tratando de dar respuesta a esta problemática, un equipo de docentes de la carrera nos abocamos a la elaboración e implementación de un proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG⁴), cuyos objetivos principales fueron la realización de un relevamiento acerca de las experiencias, creencias y emociones de estudiantes y docentes de la carrera sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura en lenguas extranjeras. En el presente trabajo presentaremos algunos fundamentos teóricos que sustentan el proyecto, describiremos el contexto en el que se desarrolló la investigación antes mencionada, y presentaremos los principales instrumentos diseñados para recoger las voces de docentes y estudiantes en torno al desarrollo de la habilidad de escritura.

1. Fundamentos teóricos

El presente trabajo se basa en tres ejes teóricos principales: 1) el desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras; 2) la utilización de estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras y 3) la incidencia de los factores afectivos, específicamente de creencias y emociones, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en general y en el desarrollo de la habilidad de escritura en particular.

1.1. *Escritura en lenguas extranjeras*

El contexto actual de desarrollo globalizado y de constantes avances en las áreas de la tecnología y la comunicación hace que las habilidades de escritura y habla en diferentes lenguas extranjeras tomen especial relevancia en el ámbito personal, académico y profesional (Cushing Weigle, 2002). De igual manera, el desarrollo de la escritura es una necesidad indispensable para los estudiantes del nivel superior, especialmente para aquellos abocados al aprendizaje de distintas lenguas extranjeras (Hyland, 2003).

Desde nuestra perspectiva, entendemos a la escritura no como un acto individual, sino como un acto social y cultural contextualizado, con un propósito determinado y dirigido a una audiencia específica (Cushing Weigle, 2002). Hyland (2003) explica que, si bien cada acto de escritura es per-

4 Proyecto PIIMEG “Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura en lenguas extranjeras: Explicitación de creencias y emociones de docentes y alumnos”-2020-2021. Directora Silvana Ponce

sonal e individual, también se lo debe considerar como un acto interaccional y social que expresa un propósito cultural y refleja relaciones específicas en una comunidad determinada.

Por otra parte, es importante destacar que, en el contexto de educación superior, la escritura no es solo un “sistema estandarizado de comunicación, sino también una herramienta para el aprendizaje” (Cushing Weigle, 2002, p. 5). Carlino (2013) afirma que el desarrollo de la escritura es un elemento fundamental de la alfabetización académica, cuyo objetivo principal es que los estudiantes logren participar en los géneros propios de un campo disciplinar de dos maneras diferentes, pero íntimamente relacionadas: aprendiendo a escribir y leer como los especialistas en el área y, por otro lado, a leer y escribir para acercarse al conocimiento producido por dichos especialistas.

Situándonos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza de la escritura ha sido abordada desde diferentes perspectivas o enfoques entre los que se destacan el enfoque de proceso, el enfoque de género y el enfoque funcional (Hyland, 2003; Gordon, 2008, citado por Oxford, 2011). El enfoque de proceso enfatiza principalmente el aspecto cognitivo de la habilidad de escritura y visualiza al escritor como un “productor de textos independiente” ocupado en planificar, bosquejar y revisar sus textos, utilizando estrategias recursivas de resolución de problemas y orientadas a objetivos específicos (Oxford, 2011). Se entiende a la escritura como “un proceso generativo, no-lineal y exploratorio a través del cual los escritores descubren y reformulan sus ideas mientras intentan acercarse al significado” (Zamel, 1983, citado por Hyland, 2003, p. 165). Desde esta perspectiva, generalmente no se tiene en cuenta el contexto sociocultural en el que se produce un texto (Swales, 1990).

Por su parte, el enfoque de género postula que la escritura es “comunicación situada socioculturalmente, y no solo interna y cognitiva” (Oxford, 2011, p. 249) y que los géneros son “procesos sociales por etapas y orientados a objetivos” (Martin y Rose, 2008, p.5). Esto significa que los géneros son “configuraciones recurrentes de significado que se promulgan en las prácticas sociales de una cultura determinada” (Martin y Rose, 2008, p. 5). A diferencia del enfoque de proceso, la perspectiva focalizada en géneros incorpora el discurso y los aspectos contextuales del lenguaje en uso (Hyland, 2003), por lo que el proceso de escritura siempre se orienta a un propósito específico en una situación sociocultural particular (Oxford, 2011).

Finalmente, el enfoque funcional “privilegia el acto comunicativo, el cual se ve marcado por el tipo de texto, con sus funciones y configuración particulares” (Porrás Pulido, 2012, p. 268). Este enfoque nace en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y en el marco de la metodología comunicativa. Su foco principal es “enseñar una lengua para usarla, para comunicarse” y se considera que “la lengua es una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas” (Cassany, 1990, p. 5).

Respecto a la habilidad de la escritura en particular, esta se circunscribe a “situaciones comunicativas específicas, prefiguradas a través de modelos de texto en los que la lengua extranjera se presenta en su estructura y en sus usos” (Porrás Pulido, 2012, p. 270). Se presta especial atención a las variaciones sociolingüísticas, por lo que los estudiantes deben aprender a conocer aspectos relacionados al perfil del lector/destinatario y a sus características psicossociológicas (Cassany, 1990).

Cualquiera sea el enfoque adoptado para la enseñanza de la escritura, no debe perderse de vista que este proceso debe ayudar a los estudiantes a ser partícipes de “prácticas discursivas contextualizadas” (p. 370) con el fin de que logren ser parte de una comunidad científica/profesional determinada (Carlino, 2013). Para lograr tal fin, creemos que es importante que la enseñanza de la escritura en el nivel superior contemple la formación sistematizada en el uso de estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras

El aprendizaje estratégico se define como “un proceso dinámico e interactivo para resolver un problema de aprendizaje, incrementar la velocidad del mismo o hacer que este proceso sea más eficiente, efectivo, probablemente más placentero y contribuya a la autonomía de los estudiantes” (Yongqi Gu, 2019, p. 23). En la literatura, existen numerosas y variadas definiciones para el concepto “estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras (LE)”, probablemente como consecuencia de las numerosas investigaciones llevadas a cabo en torno a este constructo. En este trabajo adherimos a la definición de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (2017), quien, luego de realizar un estudio analítico de contenido de 33 definiciones diferentes, las conceptualiza de la siguiente manera:

Las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras son pensamientos y acciones complejos y dinámicos, seleccionados y utilizados por estudiantes con cierto grado de conciencia en contextos específicos con el fin de regular múltiples aspectos de sí mismos (cognitivos, emocionales y sociales) para a) la realización de tareas lingüísticas; b) mejorar el rendimiento o el uso de la lengua; y/o c) mejorar la competencia a largo plazo. Las estrategias son guiadas mentalmente pero también pueden tener manifestaciones físicas y, por lo tanto, observables. Los estudiantes a menudo usan estrategias de manera flexible y creativamente; las combinan de varias maneras, como grupos de estrategias o cadenas de estrategias; y las orquestan para satisfacer las necesidades de aprendizaje. Los estudiantes en sus contextos deciden qué estrategias usar. La idoneidad de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales (p. 82).

Esta misma autora postula el modelo estratégico de autorregulación del aprendizaje de lenguas, que incluye estrategias orientadas a tres dimensiones estrechamente relacionadas con dicho aprendizaje: la dimensión cognitiva, la afectiva y la sociocultural-interactiva. Las estrategias cognitivas cumplen la función de ayudar a los estudiantes a construir, transformar y aplicar conocimientos en la lengua extranjera; las estrategias afectivas contribuyen a mantener emociones y actitudes positivas que favorezcan la motivación, mientras que las estrategias socioculturales-interactivas intervienen en la comunicación, los contextos socioculturales y la identidad. A su vez, este modelo contempla las llamadas *meta-estrategias* (como planificar, organizar, evaluar) que se encargan de controlar y manejar la aplicación de las estrategias en cada una de las dimensiones mencionadas. De esta manera, “las estrategias meta-cognitivas ayudan a los estudiantes a controlar el uso de estrategias cognitivas, mientras que las estrategias meta-afectivas facilitan a los estudiantes el uso de las estrategias afectivas y las estrategias meta-socioculturales-interactivas permiten a los estudiantes el control de las estrategias socioculturales-interactivas” (pp. 15-16).

Por lo antes expuesto, consideramos que la aplicación de este modelo estratégico de autorregulación del aprendizaje en las clases de lengua extranjera de nivel superior brindaría a los estudiantes las herramientas necesarias para mejorar su desempeño académico y, a la vez, desarrollar su autonomía.

1.3. Factores afectivos: Creencias y emociones

Se ha demostrado que los factores afectivos, especialmente las creencias y las emociones, tienen un rol fundamental en la manera en que docentes y estudiantes abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barcelos, 2015). Sobre este aspecto, Pekrun (2014) advierte que el aula es un ambiente impregnado de emociones al que docentes y estudiantes transfieren sus creencias y emociones del mundo exterior. Por tal motivo, indagar acerca de estos factores afectivos es imprescindible al momento de tratar de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los diversos enfoques empleados para el estudio de estos constructos, adherimos al enfoque contextual. Desde esta perspectiva, entendemos a las creencias como

(...) una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidas según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros (Barcelos, 2014, como se citó en Kalaja y otros, 2015, p. 10).

En cuanto al constructo emociones, en este estudio adoptamos la definición de Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018), basada en So (2005): las emociones son “el resultado de interacciones dinámicas entre diferentes capas de sistemas internos y externos - fisiológicos, cognitivos, conductuales y sociales” (pp. 43-44). Es decir, representan una red compleja que influye en nuestras percepciones e impactan en la manera en que decidimos actuar.

Desde esta perspectiva contextual, entendemos que las creencias y las emociones dependen del contexto en el que están inmersas, son personales, pero a la vez construidas socialmente, ya que derivan de la experiencia y la interacción. También son dinámicas por lo que son susceptibles al cambio, y se relacionan con las acciones de diferentes maneras, determinando las decisiones y comportamientos de docentes y estudiantes en el contexto áulico (Barcelos, 2015).

Finalmente, queremos referirnos a la estrecha relación que existe entre ambos constructos. Las creencias y las emociones se vinculan de manera “interactiva, dinámica y recíproca” (Barcelos, 2015, p. 314), y se ha demostrado que las emociones son capaces de generar y sostener determinadas creencias, las que, a su vez, validan ciertas emociones (Barcelos, 2015). Por lo tanto, al estudiar el impacto de estos factores afectivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario hacerlo desde una mirada abarcativa que contemple esta interrelación y el contexto en la que se inserta.

Para finalizar, consideramos que los tres ejes propuestos en este estudio constituyen un marco teórico-conceptual apropiado para abordar la problemática planteada.

2. Nuestra investigación

2.1. Contexto y diseño de la investigación

Para entender la problemática planteada nos propusimos llevar a cabo una investigación diagnóstica que nos permitiera recabar las voces de todos los actores involucrados. Enmarcamos esta investigación en un diseño metodológico cualitativo descriptivo que nos permitiera realizar un análisis interpretativo y contextualizado (Vasilachis, 2006) de las experiencias y prácticas de los docentes y estudiantes de la carrera en torno al desarrollo de la escritura en lenguas extranjeras. Para llevar a cabo este análisis, formulamos las siguientes preguntas de investigación, basándonos en cuatro dimensiones:

1. Dimensión metodológica

- ¿Cuáles son los enfoques metodológicos en los que se basa la enseñanza de la escritura en las distintas lenguas extranjeras de la carrera?

- ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos en cada una de esas lenguas respecto al desarrollo de la escritura?
2. Dimensión meta-cognitiva
- - ¿Qué estrategias de aprendizaje son utilizadas por los estudiantes de la carrera para favorecer el desarrollo de esta habilidad?
3. Dimensión afectiva
- - ¿Cuáles son las creencias y las emociones de los estudiantes y docentes de la carrera con respecto a la escritura?
 - ¿Cómo impactan dichas creencias en el desempeño académico de los estudiantes?
4. Dimensión interdisciplinar
- - ¿Qué tipo de propuesta pedagógica colaborativa e interdisciplinar podría sugerirse para abordar la problemática planteada y favorecer el desarrollo de la habilidad de escritura en los estudiantes de la carrera?

Los participantes de este estudio fueron seis docentes de las asignaturas Lengua Inglesa I, II y III, Lengua Francesa I, II y III y Lengua Extranjera Portugués, y veintiún estudiantes de primer, segundo y tercer año de la carrera.

2.2. Instrumentos de recolección de datos

En línea con esta propuesta metodológica, diseñamos diferentes instrumentos de recolección de datos ad hoc como cuestionarios semi-estructurados y consignas de reflexión. Además, creamos un corpus de diferentes documentos escritos relevantes a la investigación, tales como programas de las asignaturas, modelos de exámenes parciales y finales, trabajos prácticos, y producciones de estudiantes. Cabe destacar, que debido a las restricciones impuestas por el gobierno de nuestro país con el propósito de frenar la transmisión del virus Covid-19 durante los años 2020 y 2021, tanto el piloteo como la recolección de datos de esta investigación se llevaron a cabo de manera virtual ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos, incluido el universitario, debieron adaptarse a distintos entornos remotos. En este trabajo nos abocaremos a la descripción de los cuestionarios y las consignas de reflexión.

2.2.1. Cuestionario para docentes y estudiantes

Diseñamos dos cuestionarios para docentes y estudiantes con el principal objetivo de recabar información demográfica, así como información referida a los siguientes ejes: contexto de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de escritura, conceptualización e importancia de esta habilidad, experiencias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, incidencia de los factores afectivos (creencias y emociones) y transversalidad.

En lo que respecta al contexto de enseñanza y aprendizaje de la escritura, indagamos acerca de las asignaturas en las que se enseña esta habilidad a lo largo de toda la carrera. Las principales preguntas de este eje fueron las siguientes:

Docentes: ¿En el marco de qué asignatura enseña la habilidad de escritura? ¿En qué año de la carrera?

Estudiantes: ¿En qué asignatura/asignaturas has podido desarrollar la habilidad de escritura?

En cuanto a la conceptualización e importancia de esta habilidad, intentamos conocer las maneras en las que los docentes y estudiantes conciben a la escritura, los marcos teóricos en los que los docentes sustentan la enseñanza, los aspectos más relevantes del desarrollo de la habilidad, como así también la importancia que ambos grupos le asignan en el marco de la carrera y en el del futuro ejercicio de la profesión. Algunas de estas preguntas para docentes y estudiantes fueron:

Docentes: ¿Cómo conceptualiza la habilidad de escritura?

Estudiantes: ¿Cómo explicarías/definirías qué es la escritura?

En lo que respecta a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, nos propusimos conocer las prácticas docentes sobre la enseñanza de esta habilidad, los contenidos y las actividades que utilizan estos docentes. Asimismo, intentamos conocer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y sus apreciaciones sobre el desempeño en torno a esta habilidad. Por ejemplo, incluimos las siguientes preguntas para indagar sobre las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes:

Docentes: ¿Cómo enseña esta habilidad? ¿Qué tipo de actividades utiliza?

Estudiantes: ¿Cómo te han enseñado a escribir en las distintas lenguas extranjeras?
¿Podrías dar ejemplos?

En relación con el proceso evaluativo, buscamos informarnos acerca de la manera en que se lleva a cabo la evaluación, los aspectos evaluados, los criterios de evaluación utilizados, y las apreciaciones docentes sobre el desempeño de los estudiantes:

Docentes: ¿Cómo lleva a cabo la evaluación de esta habilidad? ¿Qué aspectos son evaluados?

Estudiantes: ¿Evalúan la escritura en las asignaturas que desarrollan esta habilidad? Si / No. En caso afirmativo, ¿de qué manera se evalúa?

Otro de los ejes centrales de esta investigación se refiere al impacto de los factores afectivos, específicamente de las creencias y las emociones. En este eje no incluimos preguntas, sino distintas aseveraciones que docentes y estudiantes debían completar (ver Anexo 1).

Finalmente, en el último eje, transversalidad, intentamos conocer si los docentes ya estaban realizando algún tipo de acción propendente a fomentar la integración con otros espacios curriculares de la carrera en términos de contenidos curriculares, marcos teóricos subyacentes a prácticas docentes, y formas de evaluar, entre otras. Además, quisimos conocer si los estudiantes percibían similitudes o diferencias en la enseñanza y la evaluación de la escritura en las distintas asignaturas de la carrera.

2.2.2. Reflexiones de docentes y estudiantes

En lo que respecta a las reflexiones, diseñamos consignas de reflexión con el objetivo principal de recabar información sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de escritura en el contexto de “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020) generado por la pandemia por Covid-19 durante los años 2020 y 2021. Nos vimos en la imperiosa necesidad de adaptar los instrumentos de recolección de datos a este nuevo contexto, para que pudieran captar las experiencias y emociones de estudiantes y docentes en la nueva realidad que estaban atravesando y que se caracterizó por la falta de límites físicos, temporales y/o psicológicos entre lo académico y el hogar (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2020). Consideramos que las reflexiones podrían ser el instrumento más efectivo para este fin (ver Anexo 2).

La totalidad de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron piloteados con docentes y estudiantes de lenguas extranjeras de contextos similares a los de esta investigación. Como resultado de dicho piloteo, se pulieron aspectos técnicos y de diseño de los cuestionarios, se reformularon algunas de las preguntas y se eliminaron otras. Cabe destacar que el diseño en formato digital de los cuestionarios y reflexiones fueron realizados con la colaboración de los estudiantes que participan de este proyecto.

Tanto el piloteo como la administración de los cuestionarios y reflexiones para estudiantes y docentes fueron administrados de manera virtual para respetar las medidas de distanciamiento social, preventivo y obligatorio impuestas como consecuencia de la pandemia por Covid-19.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de análisis de los datos obtenidos para dar respuesta a los interrogantes planteados en esta investigación. Entre las acciones a futuro que nos restan realizar se encuentra el análisis de corpus de los documentos recolectados y la triangulación con los datos obtenidos de los cuestionarios y reflexiones.

3. Conclusiones

Creemos que, a partir del análisis e interpretación de los datos, podremos, en primer lugar, conocer cuáles son los marcos teóricos que subyacen en la enseñanza de la habilidad de escritura en las distintas asignaturas de la carrera, para luego poder establecer puntos de convergencia y divergencia epistemológica en torno a esta habilidad. En segundo lugar, esta evaluación diagnóstica curricular nos permitirá conocer cuáles son las distintas estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes y docentes para el desarrollo de la escritura con el fin de potencializar la transferencia de saberes entre los diferentes espacios curriculares y de fomentar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes. Finalmente, explorar y explicitar las creencias y emociones de docentes y estudiantes nos ayudará a entender de qué manera estos factores afectivos influyen en la forma en que se abordan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto específico de la carrera Técnica-tura en Lenguas. En otras palabras, toda esta información nos permitirá realizar un diagnóstico de la situación actual de las asignaturas intervinientes en este proyecto, para luego proponer diferentes acciones interdisciplinarias que contribuyan a un cambio curricular basado en las necesidades específicas de los actores involucrados.

Referencias Bibliográficas

- Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in second language learning and teaching* (2), 301-325.
- Barcelos, A. y Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. En Martínez Agudo, J. D. (Ed.), *Emotions in second language teaching*, (pp.19-34). Cham, Suiza: Springer.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18), 355-381.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cushing-Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning en *Educause Review*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2008) Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4 (2), 1-20.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- MacIntyre, P; Gregersen, T., y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres, Inglaterra: Equinox.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning en Biblioteca Digital UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Porras Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 263-290.
- So, D. (2005). Emotion processes in second language acquisition. En P. Benson y D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 42-55). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Yongqi Gu, P. (2019). Approaches to learning strategy instruction en Chamot, A. y Harris, V. (Eds.), *Learning strategy instruction in the language classroom. Issues and implementation*, (pp. 22-37). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.

Documentos consultados

Universidad Nacional de Río Cuarto (2001). Plan de estudios Tecnicatura en Lenguas. Versión 2. Nivel Universitario.

Anexo 1

Tabla 1: Sobre factores afectivos- Cuestionario Docentes

<ul style="list-style-type: none">- Creo que la enseñanza de la escritura es importante/ no es importante para mis alumnos porque...- La mayor fortaleza de mis estudiantes con respecto a la escritura es que...- El mayor desafío para mis estudiantes con respecto a la escritura es ...- Enseñar escritura me hace sentir...- Evaluar escritura es...

Tabla 2: Sobre factores afectivos- Cuestionario Estudiantes

<ul style="list-style-type: none">- Creo que aprender a escribir es importante/ no es importante porque...- Mi mayor fortaleza con respecto a la escritura es que...- Mi desafío con respecto a la escritura es ...- Aprender sobre escritura me hace sentir...- Cuando me evalúan sobre escritura me siento... (Explicar)
--

Anexo 2

Tabla 3. Experiencias de enseñanza de escritura en situación de enseñanza remota de emergencia

Reflexión docente
<p>Dedique unos minutos a reflexionar sobre sus propias experiencias en relación con la enseñanza de la habilidad de escritura en el contexto de “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Locke, Trust y Bond, 2020) generada por la pandemia por Covid 19.</p> <p>Describa cómo tuvo que modificar y adaptar sus prácticas docentes sobre la enseñanza de escritura en este nuevo contexto.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles fueron sus desafíos más importantes?• ¿Qué emociones ha experimentado durante la enseñanza de la escritura en el contexto de la virtualidad?• ¿En qué situaciones han emergido esas emociones?• ¿Preferiría continuar con la enseñanza de la habilidad de escritura de manera virtual o presencial? Justifique su elección.

Tabla 4. Experiencias de enseñanza de escritura en situación de enseñanza remota de emergencia.

Reflexión estudiantes
<p>Dedica unos minutos a reflexionar sobre tus propias experiencias en relación con el aprendizaje de la habilidad de escritura en el contexto de “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020) generada por la pandemia por Covid 19.</p> <p>Describe cómo tuviste que modificar y adaptar tu aprendizaje sobre la escritura en este nuevo contexto.</p> <p>¿Cuáles fueron tus desafíos más importantes?</p> <p>¿Qué emociones han surgido en tus experiencias de aprendizaje de escritura en la virtualidad?</p> <p>¿En qué situaciones han emergido esas emociones?</p> <p>¿Preferirías continuar con el desarrollo de la habilidad de escritura de manera virtual o presencial? Justifica tu elección.</p>

Innovación curricular en la facultad de ciencias económicas y su implementación

Guillermo Scapin¹, Cristina Pascual², Silvina Ison³, Sebastián Ruiz⁴ y Daniela Concetti⁵

Resumen

La innovación curricular, su revisión permanente y el objetivo de formar profesionales de acuerdo a las necesidades que demanda la sociedad actual y futura, son uno de los pilares de la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en su gestión académica, concibiendo a los planes de estudio como herramientas activas y dinámicas, planes que han sido renovados recientemente en el marco del Programa de Innovación Curricular y Formación Docente UNRC –RCS N° 298/2017- en el cual se trabajó conjuntamente desde la Facultad con la Secretaría Académica central, sobre todo en los procesos de formación sobre temáticas curriculares específicas

1 Cr.Scapin, Guillermo Profesor Titular Exclusivo de Sistemas de Información guillermoscapin@gmail.com, Facultad de Ciencias Económicas UNRC

2 Cra. Pascual Cristina Profesora Adjunta Semiexclusiva Sistemas de Costos cracristinapascual@gmail.com, Facultad de Ciencias Económicas UNRC

3 Cra. Ison Silvina ayudante de primera Semiexclusiva Derecho y Práctica Laboral silvinaison@hotmail.com, Facultad de Ciencias Económicas UNRC

4 Lic. Ruiz, Sebastián Ayudante de Primera Exclusivo sruiz@fce.unrc.edu.ar, Facultad de Ciencias Económicas UNRC

5 Cra. Concetti Daniela Profesora Adjunta Auditoría dconcetti@yahoo.com.ar, Facultad de Ciencias Económicas UNRC

y que merecen una permanente revisión, a fin de cumplir la meta establecida, como también a procesos de acreditación, que la carrera de Contador Público requiere.

Sin lugar a dudas la evolución y la calidad formativa, implican un desafío permanente, ya que, de la manera sistémica en que se interactúa, no sólo con las estructuras formales, sino también con los distintos actores, académicos, administrativos, comunidad externa, influye en la planificación futura de las Ciencias Económicas y su aplicación, innovando sobre las nuevas formas de relación, pensamiento y participación.

Las herramientas utilizadas, “focus groups” (muy innovadora) y “encuestas”, han posibilitado interactuar con los grupos meta objeto de estudio, brindando información sustancial sobre actitudes, necesidades, intereses y motivaciones de todos los actores del proceso de análisis, construyendo de este modo, indicadores que nutren de información propendiendo a la toma de decisiones para la actualización continua sólida y oportuna

Palabras clave: Innovación - Educación – Currículo.

Abstract

Curricular innovation, its permanent revision and the objective of training professionals according to the needs demanded by current and future society, are one of the pillars of the Faculty of Economic Sciences of the National University of Río Cuarto in its academic management, conceiving to the study plans as active and dynamic tools, plans that have been recently renewed within the framework of the Curricular Innovation and Teacher Training Program UNRC -RCS No. 298/2017- in which the Faculty worked together with the central Academic Secretary and that deserve a permanent review, in order to meet the established goal, as well as accreditation processes, which the Public Accountant career requires.

Undoubtedly, the evolution and quality of training imply a permanent challenge, since the systemic way in which it interacts, not only with the formal structures, but also with the different actors, academic, administrative, external community, influences in the future planning of Economic Sciences and its application, innovating on the new forms of relationship, thought and participation.

The tools used, “focus groups” (very innovative) and “surveys”, have made it possible to interact with the target groups under study, providing substantial information on attitudes, needs, interests and motivations of all the actors in the analysis process, building from In this way, indicators that feed information tending to decision making for solid and timely continuous updating

Keywords: Innovation - Education - Curriculum.

Desarrollo

Revisión curricular del Plan de Estudio, conceptualizaciones

El proceso de revisión curricular lleva a la revisión de al menos, tres conceptualizaciones centrales: currículo; innovación curricular e investigación evaluativa.

De Alba, (1991; 1995), conceptualiza al currículo, como:

[...] la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (...) síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales – prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que actúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1995, p. 59 – 60).

Además, distingue dos planos del currículo: el estructural-formal y el procesual-práctico. El primero hace referencia al currículo prescripto, al proyecto curricular que en el contexto de la universidad sería la tarea de textualizar los planes de estudio; mientras que el segundo refiere al currículo en acción, o sea la posibilidad de llevar a la realidad formativa lo planteado en los diseños.

Todas estas conceptualizaciones son relevantes en tanto ponen en advertencia que los cambios para ser efectivos y profundos, deben abarcar estas dimensiones y planos del currículo. Además, llevan a pensar que la innovación curricular es, por un lado, fuente de contradicciones y por otro, potencial de transformaciones relevantes. Por lo cual cualquier acción que se encamine en ese sentido constituye una dinámica en la que se dirimen los conflictos a través de un proceso de diálogo y reflexión sostenidos con la participación de todos los actores involucrados directa e indirectamente en el currículo. Esos procesos deben integrar los debates institucionales propios de la tarea en el marco de tramos de formación específica que aporte nuevos conocimientos, potencie la discusión fundamentada y permita resolver situaciones a partir de los cambios representacionales y conceptuales necesarios para direccionar las prácticas transformadoras que se pretenden.

Finalmente, estos procesos de cambio curricular deben estar anteceditos y acompañados por una investigación evaluativa que permita valorar tanto las problemáticas como las potencialidades y los aciertos de los planes vigentes.

En este marco, es que la FCE se encuentra en una posición observadora y crítica. Con este fin se sitúa abocada a la evaluación y el mejoramiento curricular. Tarea que comprende poner en relevancia la voz de todos los actores involucrados.

Contando con la intervención de la Dra. en Educación Carina Lion, es que se implementaron reuniones con los actores vinculados al currículo, entre los que se encuentran estudiantes, docentes, graduados, entidades profesionales, instituciones educativas de nivel medio, organismos públicos y privados del medio de influencia de la institución.

En la Facultad se procedió a la revisión del plan de estudios que, como elementos diferenciales con los planes anteriores, contempla la innovación curricular como eje en la consideración de las nuevas demandas de perfiles profesionales, las didácticas de aprendizaje activo por parte del estudiante, la incorporación de espacios graduales e interdisciplinarios de formación práctica, y de espacios optativos y electivos que otorgan flexibilidad curricular concediendo al estudiante la posibilidad de tomar decisiones respecto de su propio recorrido formativo. No obstante, se debe seguir velando para que el plan de estudios siempre cubra las necesidades formativas del perfil de egresado que demanda y demandará la sociedad.

El sistema educativo, al menos en algunos de sus aspectos, ha seguido el esquema estructurador de la revolución industrial, con principios de puntualidad, obediencia, arbitrariedad, planificación

rígida, sincronismo, despersonalización, pasividad y comunicación de uno a varios. Pero esos paradigmas se van desestructurando en el marco de una gradual pero sostenida transición, no tanto promovida desde dentro del sistema, sino simplemente como consecuencia de otras transformaciones sociales propias de la era de la Economía del Conocimiento.

En aras de la valoración, congruencia, viabilidad, continuidad, integración, vigencia, eficiencia y eficacia del currículo, la Facultad está en la permanente búsqueda de contar con las herramientas necesarias para tomar decisiones y en virtud de ello es que consideramos importante generar modelos de gestión académica, instrumentos que permitan medir y conocer la tendencia o desviación de las acciones educativas con respecto a metas esperadas o establecidas, plantear previsiones y planes de acción sobre una futura evolución de los fenómenos educativos y detectar vínculos causa-efecto entre los valores (deseados o no) de determinados indicadores con respecto a las circunstancias que les dan origen.

Así también, emplear como metodología de retroalimentación a focus groups y encuestas, las que pueden nutrir de datos a los modelos que se elaboren.

Ampliando lo expresado precedentemente, los focus groups son una herramienta ampliamente utilizada en la investigación cualitativa. Se implementan mediante preguntas abiertas y semiestructuradas dirigidas a grupos pequeños acerca de un tema específico de indagación (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Esta técnica revela procesos, respuestas culturales, emocionales y cognitivas, así como motivaciones, actitudes y opiniones que normalmente no saldrían a la luz en la recopilación de datos cuantitativos (Elliott, Gruer, Farrow, Henderson y Cowan, 1996; Houghton, Durkin y Carroll, 1995; Kennedy, Kools y Krueger, 2001). En el proceso se da importancia tanto a las respuestas de los participantes como a las interacciones y la dinámica social que existen dentro del grupo (Noaks y Wincup, 2004).

En la primera acción se comenzó a trabajar con la retroalimentación. Con este cometido, se identificaron a los actores relevantes que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje en miras a la revisión curricular que se pretende. De esta identificación surgieron tres focus Group: el primero destinado a las voces de los estudiantes, el segundo de los docentes y luego, terminando con esta rueda metodológica, a los graduados, tanto los que ejercen en entidades profesionales, como en organismos públicos y privados del medio de influencia de la Facultad de Ciencias Económicas.

El Focus Group como herramienta de recolección de información

Focus group estudiantes.

Comenzamos entonces con el primer focus group destinado a escuchar a nuestros estudiantes, ellos fueron llamados a formar parte del mismo a recomendación de distintos profesores de diversas materias que conforman las tres propuestas académicas de grado de la facultad. También pertenecen a distintos años de cursado, y contemplan las dos modalidades de dictado que la facultad ofrece.

Lo que se rescata de las opiniones de los estudiantes:

- Experiencia y permanencia de cursado, mencionaron que no sólo influye el aspecto vocacional sino también el aspecto emocional dado por el apoyo familiar y del grupo de pares con el cual comparten vivencias, asimismo valoran el acompañamiento de los módulos ICI (Introducción a la Cultura Institucional) que tiene implementado la Facultad junto con los tutores pares y el centro de estudiantes.

- Respecto al abandono de la carrera, identifican tres instancias: La primera de ellas se produce en primer año y corresponde mayoritariamente a cuestiones vocacionales y de predisposición. La segunda instancia de abandono se da a mitad de carrera, en lo que pareciera ser un año clave, que es tercer año de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, dada por la dificultad de superar algunas asignaturas que conjuntamente con las correlativas en el plan de estudio presentan desafíos académicos que requieren un mayor esfuerzo y tenacidad. Por último, identifican una tercera instancia de abandono, que son aquellos estudiantes que cursando el último tramo de la carrera comienzan con las primeras experiencias laborales que le insumen gran parte del tiempo, lo que conlleva un retraso y desmotivación en el estudio, acompañado de una postura crítica por la escasez de actividades ligadas a la realidad profesional.
- Respecto al ejercicio de la profesión, destacan también que el primer año es masivo y con poca claridad, y que recién en la mitad de la trayectoria curricular pueden comenzar a percibir la actividad diaria de la vida profesional.
- Respecto a las modalidades de dictado presencial, en virtud de la experiencia vivida durante la pandemia, resaltan.... “le falta flexibilidad a la presencialidad”, identifican a la virtualidad con los beneficios del uso de los tiempos y más eficiencia en cuanto a los aprendizajes. Además, destacan un uso más sustantivo y relevante del contenido elaborado en situación de pandemia, que los ayudó con varias materias.
- Los estudiantes sostienen que el contacto en la modalidad a distancia es más directo y que en la modalidad presencial es más frío, también desde otra perspectiva sostienen que en la presencialidad pueden tener otra profundidad de intercambio y de debate que se pierden con la virtualidad. Visualizan a la modalidad a distancia como democratizadora y la rescatan como una fortaleza.
- Respecto al nuevo plan de estudios se valora como positivo. Rescatan que el anterior plan, aún vigente, era muy exigente con las correlatividades y que los estudiantes tienen una presión extra de regularizar las materias con correlativas dado que, de no ser así, pierden años de cursado.
- Por último y en función a sus opiniones con las instancias evaluativas, manifiestan que los exámenes en los que les exigen pensar, le generan huellas positivas ya que realizan prácticas disruptivas respecto a las evaluaciones que no son otra cosa sino transferencia de conceptos.

Focus group docentes:

El mismo se realizó con un número de docentes acotado, ya que se tenía la necesidad de escucharlos en profundidad y que cada uno de ellos tuviera el tiempo suficiente de expresarse en cada etapa de las conversaciones. El criterio de invitación se realizó tratando de abordar varias perspectivas, entre ellas, rango etario, docentes pertenecientes a toda la oferta académica de la facultad, docentes que estuvieran en el dictado de asignaturas relevantes de la carrera desde los inicios hasta los últimos años de cursado, docentes que tuvieran una práctica laboral activa y que, por supuesto estuvieran representadas ambas modalidades de dictado.

- *Virtualidad:* rescatan que el dictado de las asignaturas durante la pandemia aumento la necesidad de incluir más herramientas tecnológicas, mencionan que hay clases y contenidos que se dieron con mayores beneficios tales como, cuestiones técnicas que pudieron en la sincronía encontrar métodos más adecuados para la explicación y la práctica.

- *Características del estudiante:* hubo consenso en que, cada vez el alumno le dedica menos horas al estudio, no dándole la prioridad suficiente para aprehender los contenidos y abordan la asignatura sólo a la hora de un examen. Reconocen también que hay más facilidades para que finalicen sus asignaturas y más oportunidades de evaluaciones. Finalizando que es vital pensar en un cambio del rol docente e insertar herramientas o didácticas de enseñanzas ayornadas a la realidad actual del proceso de enseñanza aprendizaje.
- *Programas de pasantías:* coincidieron que la inserción profesional temprana del estudiante a través de las articulaciones con la práctica es positiva y en la necesidad de incluir temáticas que no están previstas y que deberían fortalecerse con el desarrollo de nuevas competencias.

Focus group graduados:

Se cursó invitación a graduados de nuestra casa de altos estudios que fueran referentes significativos en pos de conseguir voces de egresados que estuvieran desempeñándose en distintos ámbitos laborales y de diferenciar entre el público y el privado y de diferentes rangos etarios.

Una vez iniciada la reunión la misma se desarrolló de manera muy cordial. Todos los graduados estaban muy entusiasmados de haber vuelto a la Facultad y recordaban con emoción sus vivencias universitarias. Fue la reunión en la que más se destacaron las respuestas emocionales, las interacciones fueron dinámicas y actitudinalmente muy positivas.

En la presentación de cada una de ellos reconocieron su procedencia, advertían de su condición social y los estímulos de la Universidad, rescataron el valor que tuvo en su formación tanto profesional y personal, valorando positivamente la gratuidad de la misma, algunos de ellos son padres de graduados que también formó la Facultad.

Ya en el proceso de preguntas enfocadas al ámbito de la facultad, los graduados:

- Valoraron su formación tecnológica y destacaron que esta herramienta los fortaleció en su desempeño laboral.
- Indicaron como fortaleza el prestigio y buen nombre de la casa, la exigencia durante el transcurso de la vida universitaria pero también ponderaron la calidez de los docentes y del grupo humano, ya que, al ser una facultad chica, el número de alumnos es relevante.
- Como debilidad, advirtieron la falta de articulación entre la formación académica y la práctica profesional, el peso de la formación en lo privado en detrimento del sector público, la falta de una sub área de formación financiera, falta de pasantías de práctica profesional que fortalecerían la inserción profesional desde su formación y por último la falta de articulación con el Consejo Profesional de Ciencias Económicas y el Sector Público.

Cabe destacar que, al ser un grupo de graduados de diferentes rangos etarios, se encontraban profesionales egresados de diferentes planes de estudio.

La encuesta como herramienta de recolección de información.

La segunda acción realizada es la captación de datos a través de la metodología de encuestas. Garcia Ferrando, 1993:141, define a la encuesta como:

[...]una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de muestra de casos representativa de la población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características

Se consideró necesario relevar datos respecto a ingresantes y alumnos de primer año de todas las carreras de la facultad y se priorizó realizarlo en la modalidad a distancia, lo que se replicará en el futuro a toda la población estudiantil en ambas modalidades. Dentro del mencionado universo, se trabajó con una muestra de 240 estudiantes, grupo que será seguido en lo sucesivo, siempre al momento de finalizar cada cuatrimestre.

En esta instancia se instrumentaron preguntas tendientes a abarcar en primer lugar las causas de la elección de la modalidad y con posterioridad, sobre lo académico y para cada una de las asignaturas, la valoración del grado de interés de los estudiantes, la dificultad o facilidad en su aprendizaje, la valoración de los conocimientos previos al dictado de la asignatura, la valoración de la explicación de los docentes, y la calificación de los materiales de estudio.

Adicionalmente a ello se le solicitó indicaran si deseaban ser contactados desde la unidad académica a fin de asesorarlos o guiarlos en el proceso de inserción de vida universitaria u otra necesidad, considerando las características de la carrera y la modalidad elegida.

Análisis de las herramientas aplicadas

De la revisión en la implementación de los nuevos planes de estudio, los resultados de los focus groups y de las encuestas realizadas, las primeras aproximaciones, a fin de construir indicadores, modelos de análisis de datos y recomendaciones o decisiones de gestión, se presentan distintos alcances para la consecución del desafío de la evaluación y mejoramiento de la implementación curricular.

Se identifican tres alcances para ser abordados: fortalecimiento de las articulaciones, trayectorias y gestión del cambio lo que conllevará a la innovación didáctica.

1. Fortalecimiento de las articulaciones curriculares

En la propia Facultad: integrando transversalmente por año con acompañamiento tutorial y de cercanía a la práctica profesional desde el inicio del trayecto universitario. Dentro del sistema educativo: mayor articulación con las escuelas de nivel medio.

Fuera del sistema educativo: articulación con diversas instituciones y el sector productivo para la realización de pasantías, respetando siempre la equidad entre el sector privado y el público.

Fortalecer las articulaciones curriculares epistemológicas, es decir articular entre contenidos y casos prácticos que trasciendan las disciplinas, considerando a la formación profesional como un todo, que requiere de habilidades y conocimientos aptos para un asesoramiento integral.

2. Trayectorias:

Es el del recorrido que realiza el estudiante universitario dentro del sistema educativo, en nuestro caso el recorrido del estudiante dentro de la facultad:

- Como primera recomendación se plantea el fortalecimiento de la comunicación utilizando todas las vías que actualmente existen y por los cuales los estudiantes interactúan.
- Como segunda recomendación es la del acompañamiento de tutores pares o ayudantes de segunda como agentes facilitadores del aprendizaje y acompañamiento del estudiante ingresante a la trayectoria universitaria, documentando el seguimiento que se realice del mismo en un sistema de evidencias de aprendizaje.
- *Como tercera recomendación* que resulta de las dos anteriores es la de visibilizar el acompañamiento que actualmente se realiza del alumno la incorporación de la charla motivacional con graduados de la facultad actuarían como un acompañamiento al estudiante de este recorrido que realiza por la facultad hasta su graduación.

3. Gestión del cambio:

Debe incorporarse como modelo de gestión tomar decisiones en base a modelos de gestión académica permanentes y ágiles que brinden información oportuna y pertinente para la toma de decisiones, ya que no se puede gestionar lo que no se mide.

Se aplica la metodología dimensional de Ralph Kimball, cuyo desarrollo técnico proviene de la gestión general y se adapta para el estudio de la gestión educativa. Posee tres fuentes de datos: 1) Recopilación y organización de la caracterización de cada alumno, la mayoría tomados al momento de su ingreso a la institución y mantenidos actualizados. 2) Hechos derivados del rendimiento estudiantil. 3) Hechos obtenidos por relevamiento de opiniones.

Elementos obtenidos:

- a. Indicadores: Calificaciones medias. Ausentismo medio. Tiempos de permanencia en cada materia y en la institución. Estrellas a cada aspecto de cada materia. Net Promoter Score.
- b. Visualizaciones: Interactivas entre lo dimensional y los indicadores, que permitan vistas 360°, filtros cruzados, drill in y tooltips emergentes.
- c. Algoritmos de Inteligencia Artificial que en base al aprendizaje acumulativo sobre los datos, deduzcan para determinados ratios obtenidos a partir de indicadores primarios cuáles son las dimensiones que más influyen en sus valores buenos o malos. Encuentren leyes de comportamiento detectando la mayor o menor correlación entre cada indicador o ratio. Dadas ciertas condiciones que se produzcan para determinados estudiantes, infieran los probables valores futuros para los indicadores.

Primeras reflexiones

Se deben introducir modelos prácticos desde el primer año de la carrera a través de las simulaciones y los juegos de rol ya que fortalecen al estudiante y lo sitúan en un rol protagónico en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Un factor clave para que estas recomendaciones tomen curso y puedan plasmarse en resultados es la inclusión de las habilidades blandas dentro de la misma facultad y desarrollar reuniones continuas con actores claves que brinden información.

Se deben intensificar orientaciones vinculadas a la salida laboral ya que aplicarían como estímulos necesarios a la hora de la falta de articulación académica con la realidad profesional.

Propiciar la inserción de los estudiantes avanzados en las carreras con proyectos de investigación y de extensión lo que ayudaría al mejoramiento curricular de los mismos.

Fortalecer los Programas de capacitación y formación docente continua para la consecución de las primeras reflexiones con el objetivo de la innovación curricular pretendida.

Objetivos

Objetivo General

Evaluación de la implementación curricular y su permanente mejora a fin de formar profesionales que demanda la sociedad

Objetivo Específico

Valoración de la congruencia, viabilidad, continuidad, integración, vigencia, eficiencia y eficacia del currículo, propendiendo a la toma de decisiones de mejora con solidez y oportunidad.

Metodología

Para la consecución de los objetivos de esta ponencia se utilizaron las herramientas “focus groups” y “encuestas” como una investigación cualitativa, por la posibilidad de interactuar con grupos meta objeto de estudio, por lo que se puede conocer y entender de manera profunda las actitudes, necesidades, intereses y motivaciones de todos los actores del proceso.

Los focus groups son espacios dinámicos y flexibles de exposición e intercambio de ideas, visiones y experiencias se desarrollan diferenciando estamentos o conjuntos homogéneos de actores, sin perjuicio de la concreción de algunos encuentros con variedad de participantes.

Son conducidos por un moderador, acompañado por algunos integrantes del equipo de gestión de la Facultad.

Del estudio analítico de lo ocurrido en los mismos se elaboran informes metódicos cuyo objetivo es servir de base y guía para las acciones de mejoramiento indicadas en los objetivos.

Últimas reflexiones

La retroalimentación de estas reuniones y de los datos obtenidos por las encuestas nos proporcionan elementos cualitativos relevantes, constituyendo un factor clave y formador de indicadores, modelos y algoritmos que les proporcionen a quien gestione la información necesaria para una continua innovación curricular, destacando la pertinencia del plan de estudios como herramienta académica de calidad.

Nuestra Facultad, consciente de los desafíos institucionales que significan tanto el tener bajo su responsabilidad la gestión de la formación en disciplinas tan dinámicas como las Ciencias Económicas, como el especial momento en que se encuentra la enseñanza a las puertas de la era de la Eco-

nomía del Conocimiento y sus consecuencias, es que decide emprender de la mejor manera posible acciones de innovación y mejora. En este marco, se espera que lo aquí descrito se constituya en una herramienta efectiva que coadyuve a la superación satisfactoria de tales desafíos.



Referencias bibliográficas

- Aigner, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (1995). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elliot L., Gruer, L., Farrow, K., Henderson, A. y Cowan, L. (1996). Theatre in AIDS education: A controlled study. *AIDS Care*, 8, 321–340.
- Escobar, M. (2007). Las 10 técnicas más efectivas para obtener información valiosa de un grupo de enfoque. Tomado el 15 de mayo del 2009, <http://www.orquideaescobzar.blogspot.com/>.
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, vol.9 (1), 51-67.
- García Ferrando M. La encuesta. En: García M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p.141.
- Houghton, S., Durkin, K., y Carroll, A. (1995). Children's and adolescents' awareness of the physical and mental health risks associated with tattooing: A focus group study. *Adolescence*, 30, 991–988.
- Kennedy, C., Kools, S., & Krueger, R. (2001). Methodological considerations in children's focus groups. *Nursing Research*, 50(3), 184-187.
- Lachev, Teo (2021). "Applied Microsoft Power BI: bring your data to life! 7º Edición". Prologika Press.
- Ramos, Salvador (2018). "Vea el cubo medio lleno". SolidQ Press.

Los retos del acompañamiento curricular: reflexiones frente a la pandemia

María Fernanda Segovia Chávez¹

Resumen

El presente trabajo, tiene como finalidad abordar el tema de los retos del acompañamiento curricular en el nivel de educación superior, en el contexto de la contingencia por COVID-19, a partir de las construcciones académicas y las reflexiones que han resultado en el Programa de Desarrollo Curricular (PDC) con respecto a los procesos de desarrollo curricular de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

En el contenido de este trabajo en sus distintos momentos, se plantea la importancia del acompañamiento curricular, específicamente, desde la experiencia en el PDC en los procesos educativos de esta institución de educación superior, se intenta recuperar el contexto actual de contingencia, como un ejemplo de determinantes en los procesos de diseño y desarrollo curricular, que definen en gran medida las decisiones en los distintos niveles de concreción curricular, se retoma el discurso de la IBERO, frente a la pandemia, como referente para el trabajo de acompañamiento curricular. Finalmente, se presenta una serie de cuestionamientos, que permita nuevos planteamientos, con respecto al acompañamiento curricular y que se dirijan hacia la co-construcción de espacios y proyectos formativos diversos que se caractericen por propiciar la colaboración, el diálogo, la reflexión.

¹ Maestra en Pedagogía. Académica de tiempo completo del Programa de Desarrollo Curricular, adscrito a la Dirección de Innovación Educativa (DIE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Email: maria.segovia@ibero.mx

Se espera que en este trabajo permita trazar algunas estrategias de acompañamiento en el diseño de planes de estudio de licenciatura en contextos excepcionales (cada caso puede serlo, debido a sus particularidades) y de este modo aportar al enriquecimiento y la mejora de los procesos curriculares, los cuales no son neutrales e implican una expresión de la propia institución.

Palabras clave: Acompañamiento - Desarrollo curricular - *Curriculum* universitario.

Abstract

The purpose of this work is to address the issue of the challenges of curricular accompaniment at the higher education level, in the context of the contingency by COVID-19, based on the academic constructions and the reflections that have resulted in the Programa de Desarrollo Curricular (PDC) with respect to the curricular development processes of the Universidad Iberoamericana (IBERO) Ciudad de México.

In the content of this work in its different moments, the importance of curricular accompaniment is raised, specifically, from the experience in the PDC in the educational processes of this institution of higher education, an attempt is made to recover the context current contingency, as an example of determinants in the design and curricular development processes, which largely define the decisions at the different levels of curricular specification, the discourse of the IBERO is taken up, in the face of the pandemic, as a reference for curricular support work. Finally, a series of questions are presented, which allow new approaches, with respect to curricular accompaniment and that are directed towards the co-construction of spaces and diverse training projects that are characterized by promoting collaboration, dialogue, reflection.

It is expected that in this work it will be possible to trace some accompanying strategies in the design of undergraduate study plans in exceptional contexts (each case can be, due to its particularities) and thus contribute to the enrichment and improvement of curricular processes, which are not neutral and imply an expression of the institution itself.

Keywords: Accompaniment - Curricular development - University curriculum.

Introducción: un acercamiento

El presente trabajo, tiene como finalidad abordar el tema de los retos del acompañamiento curricular en el nivel de educación superior, en el contexto de la contingencia por COVID-19, a partir de las construcciones académicas y las reflexiones que han resultado en el Programa de Desarrollo Curricular (PDC) con respecto a los procesos de desarrollo curricular de la Universidad Iberoamericana (IBERO), Ciudad de México.

En el contenido de este trabajo en sus distintos momentos, se plantea la importancia del acompañamiento curricular, específicamente, desde la experiencia en el PDC en los procesos educativos de esta institución de educación superior, se intenta recuperar el contexto actual de contingencia, como un ejemplo de determinantes en los procesos de diseño y desarrollo curricular, que definen en gran medida las decisiones en los distintos niveles de concreción curricular, se retoma el discurso de la IBERO, frente a la pandemia, como referente para el trabajo de acompañamiento curricular. Finalmente, se presenta una serie de cuestionamientos, que permita nuevos planteamientos, con

respecto al acompañamiento curricular y que se dirijan hacia la co-construcción de espacios y proyectos formativos diversos que se caractericen por propiciar la colaboración, el diálogo, la reflexión.

Se espera que este trabajo aporte con sus reflexiones al enriquecimiento de estrategias de acompañamiento en el diseño de planes de estudio de manera generalizada, en consideración del contexto institucional que determina los procesos curriculares, así como el ejemplo de la pandemia que propició el planteamiento de nuevas interrogantes y prácticas relacionadas con el *currículum*.

El acompañamiento en el desarrollo curricular: el caso del Programa de Desarrollo Curricular (PDC) de la IBERO

Si bien, la invitación para desarrollar este trabajo se intentó plantear de manera general sobre los retos curriculares, a partir del contexto por COVID-19, resulta relevante destacar el papel del acompañamiento en los procesos de diseño y desarrollo curricular, debido a dos inquietudes principales; la primera, con respecto al planteamiento de un proyecto de nivel de concreción meso (los planes de estudio), cuyo proceso tuvo lugar durante el año 2019 y la primera mitad del 2020, que sin duda hace evidente una cualidad del *currículum*, si lo pensamos como una hipótesis de trabajo, dado que depende de las condiciones del ámbito en el que se incorpora; la segunda inquietud, tiene que ver con los procesos de acompañamiento tanto en el diseño, como en el desarrollo curricular, dado que el contexto actual, también nos exige la flexibilidad como una cualidad del *currículum*, de la cual, el acompañante debe partir para establecer estrategias junto con los equipo de diseño, que permitan la construcción de experiencias educativas como respuesta a las condiciones de la realidad y de las necesidades sociales.

El Programa de Desarrollo Curricular está adscrito actualmente a la Dirección de Innovación Educativa (DIE), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, este programa ha atravesado por coyunturas muy importantes desde su fundación y este se ha visto impactado por la toma de decisiones de la IBERO, así como por los cambios en la normativa nacional dirigida a las instituciones educativas de educación superior, dictadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del país.

En los últimos años, ha formado parte de tres direcciones distintas, debido a los cambios macro estructurales de la institución (cambio de rectoría y vicerrectoría), lo cual se ha traducido en momentos de tensión e incertidumbre, aunado a ello, en el año 2020, en el contexto de la pandemia se enfrentaron situaciones excepcionales, como la adaptación al trabajo a distancia en un momento determinante debido a que se encontraban en diseño y actualización 32 planes de estudio de licenciatura, así como los procesos correspondientes de posgrado y del nivel de técnico superior universitario. No se profundizará en la historia de este programa, pero se considera como horizonte para un siguiente análisis, debido a la relevancia que cobra si se mira en retrospectiva cómo el PDC, va de la mano con los procesos de cambio y transformación de esta institución.

El PDC se conforma por 6 académicos y académicas de tiempo completo y una persona con funciones secretariales. Las funciones se establecen del siguiente modo, una persona que se encarga de la coordinación, principalmente y 5 personas acompañantes, consideradas también asesoras, que trabajan directamente con las comisiones asignadas por las coordinaciones de los diferentes programas académicos en el diseño y actualización de planes de estudio y de todas aquellas acciones de los distintos niveles de concreción curricular que surgen de estos procesos. Este programa se consideró por mucho tiempo de servicio, más que académico, pero responde a la naturaleza de su fundación y a la línea de la dirección a la que inicialmente estaba adscrito. Sin embargo, en discusiones internas, esto se ha venido cuestionando en consideración de la concepción del campo y desarrollo curricu-

lar y sus producciones específicas bajo la cual se posiciona el programa. Incluso las percepciones y experiencias que se han generado en la academia a lo largo de la trayectoria del PDC, son variadas y muchas veces nos enfrentamos a la persistencia de ideas sobre su papel: la prescripción más que la orientación o inspiración, la rigidez más que la flexibilidad y la comprensión, el mandato institucional más que de libertad académica, entre otras.

Es por ello que el PDC se enfrenta tanto a los conflictos propios del desarrollo curricular, como de posicionamiento, sin embargo, este trabajo parte de las experiencias de aprendizaje que se han generado en las distintas formas en las que ha sido posible el acompañamiento, pues se puede dar cuenta de diversas experiencias que han dependido de la disposición de las comisiones asignadas para el trabajo, del tiempo de dedicación a las actividades de desarrollo curricular, de la autonomía para el trabajo y de la perspectiva de colaboración que puede o no posibilitar la co-construcción de proyectos formativos.

En este sentido, otro de los aspectos que representa un reto, es la concepción de lo referido a lo curricular, debido a que constantemente, cuando se comienza a trabajar con las comisiones se percibe una inclinación hacia el plan de estudios, pero incluso pensado como el mapa curricular, y no como un ámbito que da cabida a distintos procesos, que implican a diversos agentes y que se encuentra en constante tensión y lucha.

Lo que resulta innegable, es que el PDC trabaja en la consolidación del acompañamiento en estos procesos, así como en la inquietud por transmitir su posicionamiento ante la comunidad universitaria y recuperar aquello de las experiencias excepcionales, que permitan enriquecer los procesos de desarrollo curricular. Incluso, al interior se trabaja en un Seminario Permanente de Innovación del Currículo Universitario (SPICU), en el que se intenta sistematizar la revisión de temas relevantes y actuales sobre el campo curricular para la continua formación y producción del Programa sobre aspectos que se consideran necesarios para fortalecer los procesos propios en los distintos niveles de concreción curricular.

Volviendo a la mención anterior, se hace necesario recuperar la noción de acompañamiento, desde una acepción básica como «una estrategia pedagógica, que además permea los procesos administrativos y de gestión de los establecimientos educativos» (Secretaría Departamental de Educación, 2008, p. 2), que implica:

Un proceso de diálogo en el que ambas partes pueden ayudarse, implica un seguimiento que permite ver qué ha ido pasando en el camino y decidir los pasos a seguir en el futuro, implica evaluación, entendida como un espacio de reflexión para, a partir de allí, soñar, definir metas, y trazar un rumbo para la acción (Cadenas citado por Carvallo, 2007).

Por lo anterior, se considera importante vislumbrar las cualidades y los retos del profesional en el acompañamiento curricular, quien se encuentra en constante tensión, frente a las expectativas de distintos grupos, los proyectos institucionales, y la realidad social. Esta idea reafirma el planteamiento que se ha generado al interior del Programa, de que una de las funciones principales es retomar los corpus reglamentarios internos y externos para lograr empatar y expresar las distintas expectativas y propuestas formativas de las comisiones de diseño en clave reglamentaria. Por lo tanto, las estrategias del PDC, tienden los puentes entre la normativa institucional, los requisitos de la autoridad educativa a nivel nacional y las expectativas de las comisiones de diseño.

La contingencia derivada de la pandemia por COVID-19, nos ha mostrado que las coyunturas son determinantes tanto en los proyectos macro que podamos imaginar, como en los personales y los procesos educativos son una prueba de ello.

En este sentido, Lourdes Chehaibar afirma que «el “Gran Confinamiento” y la globalidad de esta enfermedad, sumada a las condiciones de interconectividad planetaria “(...) han puesto en evidencia una serie de elementos que, quizá, no habían sido reflexionados a profundidad” (2020, p. 84). El ámbito educativo, ha sido el escenario que ha puesto de relieve las desigualdades sociales y económicas; en general, la condición actual, ha exigido replantear las formas de interacción social, de consumo, de trabajo, de movilidad, y en su conjunto, muchas formas de vida. Lo anterior, ha servido en los últimos meses para cuestionar la función de la escuela; al respecto, se han construido diálogos, propuestas, intentos por sentar las bases de una educación que responda a la realidad, y en este camino, los procesos curriculares, también ponen en tela de juicio las formas de traducir planes y programas en nuevas modalidades de educación formal.

Chehaibar (2020) defiende la idea de que en educación superior se debe apuntar a la flexibilización de planes y programas de estudio, puesto que “las condiciones de desarrollo de saberes, haceres, prácticas y empleos, iniciarán transformaciones que van a requerir salidas profesionales abiertas y cambiantes, que se darán en contextos móviles y de inestabilidad” (p. 88).

En este punto, es necesario aludir a una noción de *currículum*, que nos recuerde que no nos referimos sólo a su expresión en planes y programas de estudios, sino al conjunto de decisiones políticas, culturales, económicas, disciplinares que tienen como finalidad, responder a un ideal de persona que tiene su lugar en un espacio y tiempo determinados. Esta toma de decisiones, es resultado de procesos de diálogo, de encuentros y desencuentros, en los que las posiciones de quienes definen propuestas educativas dan sello a las mismas.

El *currículum* es histórico, y como proyecto político se defiende la posibilidad de pensar en *un currículum otro*, replantear sus finalidades, ya que anteponer la prescripción a la traducción que de esa propuesta hacen-rehacen los actores involucrados, mantiene la reproducción de modelos de mundo que dictan los grupos hegemónicos (en los distintos niveles de concreción, de lo micro a lo macro), mientras que pudiera tratarse de una hipótesis -como ya se mencionó- que se va reconstruyendo en comunidad.

En el caso de la Universidad Iberoamericana, el Mtro. David Fernández Dávalos, S. J. (2020), rector de la institución reconoció que la contingencia obligó a las universidades en Latinoamérica a trasladar rápidamente las actividades académicas, administrativas y de servicios de manera tradicional, a distancia y en línea, situación que resultó positiva para iniciar programas en línea, trabajar desde casa y ofrecer servicios educativos a regiones lejanas. Sin embargo, también hace referencia a las situaciones de inestabilidad y desigualdad, por lo que consideran primordiales los principios de: a) flexibilidad, con respecto a las metas de estudio, así como de la evaluación; b) inclusión, con respecto al acceso a los grupos vulnerables, excluidos y los más pobres; c) diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, para lo cual se requiere la continua formación de docentes.

Siguiendo la línea de su discurso, es innegable reconocer, que la Universidad Iberoamericana, busca responder siempre a las cuestiones y crisis del tiempo presente, de modo que puedan solidificarse la relación *currículum* – sociedad. Así lo expresa, en la siguiente frase, que sirve de inspiración en la labor educativa: “Me parece que tendríamos que estar reflexionando con nuestros académicos y con los estudiantes, qué es lo que ha acontecido en el mundo, qué es lo que está aconteciendo con la pandemia y qué alternativas tenemos a futuro”.

Es por ello, que el acompañamiento curricular, se puede plantear como un pilar que integra a los diversos procesos educativos, de acuerdo con el nivel de concreción que se refiera: diseño, desarrollo y evaluación curricular, procesos de formación docente, gestión, entre otros.

Los retos del acompañamiento curricular

El acompañamiento curricular realizado durante el año 2019 y el primer semestre del 2020, en el contexto de la actualización de los planes de estudio de licenciatura de la IBERO, así como otros de reciente creación, permitió reconocer: las diferencias entre distintos grupos de diseño (conformados por colegios de profesores de las distintas licenciaturas de la IBERO), las tensiones derivadas entre el *currículum* prescrito y el *currículum* en acción, las concepciones de las y los docentes y las y los coordinadores, acerca de su construcción, así como las cuestiones disciplinares enfrentadas para la flexibilización del *currículum*.

En la última etapa de construcción de los planes y programas de estudio, nos enfrentamos a una nueva dinámica académica, laboral, profesional y personal, determinada por la contingencia por COVID-19, que en la última fase de diseño de los planes, resultó en diversos cuestionamientos: Frente a planes y programas de estudio de nivel superior, construidos recientemente: ¿Cómo orientar esta expresión del *currículum* universitario a las nuevas modalidades de educación formal (a distancia, en línea, virtual y/o híbrida), en cada nivel de concreción curricular? ¿Cómo entrecruzar las expectativas de los planes de estudio, frente a las nuevas exigencias sociales y educativas? ¿Cómo mejorar las condiciones del trabajo docente y académico, en procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo traducir planes y programas de estudio de reciente creación y/o actualización, a las construcciones actuales de educación formal? ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje sólidos, en estos tiempos de pandemia?

Si bien, hay formulaciones y trabajo al respecto, algunas reflexiones sobre el acompañamiento curricular, nacen precisamente de la experiencia, y si bien, falta camino por recorrer, diálogos que permitan llegar a acuerdos al respecto sobre el diseño y desarrollo curricular, me parece interesante, trazar libremente las cualidades y/o características de la figura del acompañante curricular, que en sí mismos, se consideran retos:

- Respeto, hacia los procesos grupales y personales de quienes se involucran en el desarrollo y diseño curricular, dado que nos enfrentamos a perfiles disciplinares diversos, docentes experimentados, novatos, grupos consolidados y en consolidación.
- Creatividad, para acercar a comisiones o grupos de diseño, a los procesos curriculares, de manera que para ellos resulte en una experiencia que les permita reconocer aspectos de su labor educativa, en procesos formales curriculares.
- Confianza, para obtener información que sirva a la construcción curricular, y rescatar aspectos relevantes que sirvan para el desarrollo curricular. Confiar además en la experiencia de las personas involucradas en el diseño.
- Motivación, por mejorar los procesos curriculares, conocer las nuevas tendencias, aprender de quienes tienen experiencia.
- Paciencia, en cualquier proceso de diseño curricular, se requiere tiempo para lograr la madurez en propuestas, grupos o comisiones.

- Orientar desde la adaptación y la flexibilidad, dado que nos enfrentamos a tiempos de incertidumbre.
- Recordar, que el diseño, es una parte del *currículum* y que, como hipótesis de trabajo, su desarrollo puede llevarnos a otros caminos, lo cual, posibilita innovaciones curriculares. El *currículum* se reconstruye por las personas involucradas, está en constante cambio.
- Escuchar, las inquietudes, miedos, expectativas de comisiones, grupos, docentes, coordinadores(as), entre otros, y traducir en trabajo curricular.
- Apelar por una cultura del *currículum* y evaluación, que permitan una comprensión integral, sobre los procesos educativos.
- Recordar que «la escuela y el currículum pueden aprovechar esta pandemia para cambiar, para trabajar en pro de lo que siempre intentaron hacer: vincular la realidad a la escuela» (Díaz Barriga, 2020, p. 29)

Referencias bibliográficas

- Carvalho, J. (2007). *El acompañamiento como concreción de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, en el Instituto Universitario Jesús Obrero – Catia*. [Tesis de maestría]. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Chehaibar, L. (2020). *Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempo de pandemia*. En: J. Girón. Educación y pandemia. Una visión académica (pp. 83-91)
- Díaz Barriga, Á. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En: J. Girón. Educación y pandemia. Una visión académica (pp. 19-29)
- Fernández, D. (2020). *Los retos pedagógicos e institucionales de las IES latinoamericanas*. UDUAL-ECE-SELI.
- Secretaría Departamental de Educación (2008). *Acompañamiento al desarrollo curricular en las instituciones*.

Procesos de cambio curricular en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial

María A. Vazquez¹, Mariana Gianotti², Carolina Fumarco³, Gisela Dedominici⁴ y Débora Cavallone Marcos⁵

Resumen

En esta presentación y en el marco de la investigación denominada “La formación inicial y las decisiones de los docentes ante el proceso de cambio curricular en las carreras de Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, intentamos focalizar en la participación de los docentes de la carrera Profesorado en Educación Especial en el proceso de cambio curricular, atendiendo particularmente a las acciones direccionadas por los docentes para subsanar esta brecha entre la formación propuesta por el plan de estudio vigente (en proceso de revisión) y las demandas y necesidades planteadas por la práctica profesional.

Presentamos un análisis cualitativo que se organiza en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué necesidades del campo práctico están siendo resueltas y/o abordadas en la formación actual?; ¿Qué fortalezas y debilidades se pueden advertir en la interpretación que los docentes hacen de sus modos de relación con el entorno de las prácticas profesionales? y ¿Qué vacancias se identifican en la formación actual en relación a las necesidades planteadas por la práctica profesional?

1 Prof. Adjunta Interina. Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH. UNRC. mavazquez@hum.unrc.edu.ar

2 Prof. Adjunta. Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH. UNRC. gianotti@hum.unrc.edu.ar

3 Ay. de Primera. Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. UNRC. carolina.fumarco.1980@gmail.com

4 Ay. de Primera. Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. UNRC. gisededominici@gmail.com

5 Ay. de Primera. Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. UNRC. debocavallone@hotmail.com

Consideramos que responder a estas preguntas puede contribuir a las comisiones curriculares ocupadas en tomar decisiones en torno de una nueva propuesta curricular.

Palabras clave: Cambio curricular – Participación – Formación - Educación Especial - Planes de estudios.

Abstract

In this presentation and within the framework of the research called “Initial training and teachers’ decisions in the process of curricular change in special education careers at the National University of Río Cuarto”, we try to focus on the participation of teachers of the Prof. career in Special Education in the process of curricular change, paying particular attention to the actions directed by the teachers to correct this gap between the training proposed by the current study plan (in the process of revision) and the demands and needs raised for professional practice.

We present a qualitative analysis that is organized around the following questions: What practical field needs are being resolved and/or addressed in current training? What strengths and weaknesses can be noted in the interpretation that teachers make of their modes of relationship with the environment of professional practices? And what vacancies are identified in current training in relation to the needs raised by professional practice?

We believe that answering these questions can help curriculum committees busy making decisions about a new curriculum proposal.

Keywords: Curricular change - Participation - Training - Special Education - Study plans.

Introducción

El presente trabajo enmarcado en la investigación: “La formación inicial y las decisiones de los docentes ante el proceso de cambio curricular en las carreras de Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, estudia y analiza el proceso de evaluación e innovación curricular que se está desarrollando en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. Esta área específica de la educación en la actualidad se encuentra interpelada por un momento socio-histórico de construcción y redefinición del campo profesional y la formación inicial no queda fuera de esa realidad que implica a los profesionales de la Educación Especial.

Así mismo, la revisión y transformación de los planes de estudio se constituye en una política institucional que involucra a toda la comunidad universitaria y que promueve la actualización de los perfiles y alcances profesionales. En la actualidad, uno de los problemas más significativos identificados en la etapa de formación inicial es la enorme separación que existe entre la formación tal como está organizada en el plan de estudios vigente (diseño curricular), la formación recibida (a partir del currículum en acción) y los problemas reales que un profesional de la educación debe resolver en su práctica profesional cotidiana. En este sentido, nos encontramos con una importante distancia entre lo establecido en el diseño de los planes de estudio y el desarrollo de los mismos. En relación a esto, en esta presentación el foco estará puesto en el análisis de la participación de los docentes de la carrera Prof. en Educación Especial en el proceso de cambio curricular, atendiendo particularmente a las acciones direccionadas por los docentes para subsanar esta brecha entre la formación propuesta y práctica profesional.

La lógica interpretativa-cualitativa es el marco metodológico desde el cual se trabaja para comprender el cambio curricular como hecho social complejo. El carácter cualitativo se marca desde la naturaleza del problema a investigar, las formas de acceso al conocimiento de lo social, los procesos de análisis de datos y las estrategias previstas para garantizar la calidad del estudio.

Desde este enfoque y como anticipación de sentido se advierte que los profesores transitan el proceso de cambio curricular con diferentes grados de involucramiento al momento del diseño y con posicionamientos distintos en relación a las demandas y necesidades de formación de los profesionales del campo de la educación especial.

Ante ello, resulta importante detenernos para visibilizar estas diferentes formas de implicación de los docentes, con sus estrategias y acciones específicas, para analizar si las mismas son lo suficientemente amplias y transversales para mantener el estado de vigilancia entre la formación y el campo de práctica.

Teniendo en cuenta las diferentes fuentes de información utilizadas como lo son: actas de reuniones de ateneos, publicaciones realizadas desde la comisión curricular, análisis de respuestas a cuestionario y testimonios recuperado de reuniones en las que participan los docentes sobre el análisis de perfil y alcances de la carrera, avanzamos en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué necesidades del campo práctico están siendo resueltas y/o abordadas en la formación actual?, ¿Qué fortalezas y debilidades se pueden advertir en la interpretación que los docentes hacen de sus modos de relación con el entorno de las prácticas profesionales? y ¿Qué vacancias se identifican en la formación actual en relación a las necesidades planteadas por la práctica profesional?

Los docentes, en su actividad cotidiana se encuentran tomando decisiones curriculares que no siempre son coherentes con las demandas y necesidades; pero que impactan en el desarrollo de los procesos de formación de los nuevos profesionales de la educación especial y en la construcción del perfil, por lo que estudiarlas contribuye activamente a re pensar y proyectar propuestas innovadoras con mayor sentido de realidad y en busca de coherencia.

Cambio curricular en el contexto de la UNRC

La revisión y transformación de los planes de estudio se constituye en una política institucional claramente plasmada en el documento “Lineamientos para orientar la innovación curricular. Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado” propuesto desde el Consejo Superior de la UNRC en el año 2017. Estos lineamientos, que se enmarcan en el Plan Estratégico Institucional (PEI), involucran a toda la comunidad universitaria y promueven la actualización y generación de nuevas propuestas de formación ajustadas a las necesidades económicas, sociales y culturales actuales y emergentes, a las transformaciones de las incumbencias profesionales y a nuevos campos de trabajo. En los debates acerca de las necesidades y demandas en torno a cada proceso de formación, se van identificando actores imprescindibles tanto al momento de la evaluación para el diseño, como al momento del desarrollo de las nuevas propuestas que deben ser puestas en acto en cada espacio formativo.

La demanda de cambio de planes de estudios llega y se institucionaliza a partir de los Programas de Innovación e Investigación para la Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI), en un momento en el que el campo de la educación atraviesa fuertes transformaciones de la mano de procesos de atención a la diversidad que reconfiguran el perfil del profesional de la educación especial impactando también en las demandas a la formación inicial de los futuros profesionales. En este contexto, nadie pone en duda la necesidad de revisar los diseños curriculares de nuestras carreras a la vez que

hacer explícitas las modificaciones que se fueron realizando en el desarrollo de distintos espacios curriculares durante los últimos años. En este sentido, tenemos la certeza que la letra del plan ya no habla del campo en el que nos movemos y que el desarrollo del mismo se fue transformando en torno al paradigma que propone un modelo inclusivo, re configurando las prácticas profesionales.

El currículo universitario constituye además un espacio potencialmente privilegiado de elaboración y experimentación que, en el caso de los procesos de flexibilización curricular, exige ser dinamizado y sostenido mediante una gestión académica altamente planificada e incluso tecnificada. Asimismo, demanda un fuerte involucramiento estudiantil y docente para llevar a cabo los procesos de evaluación, ajuste y redireccionamiento continuos requeridos en el desarrollo curricular (Collazo, M. 2014: pp. 40 y 41).

Análisis iniciales de los procesos de participación de los docentes en el proceso de cambio curricular en el Profesorado y Licenciatura en Educación Especial

A efectos de contextualizar los datos obtenidos, es importante aclarar que el Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial se desarrollan en la UNRC, en forma conjunta (paralela) con la Licenciatura en Psicopedagogía. Con los planes vigentes de ambas carreras, alrededor del 70% de las materias son comunes y los docentes a cargo están más identificados con el campo de la Psicopedagogía que además tiene un número de estudiantes mayor (60 a 10). Por pertenencia disciplinar de los docentes, la clase suele estar más dirigida a los Lic. en Psicopedagogía que a los Profesores y Lic. en Educación Especial.

Al momento de proponer el cambio de plan de estudio y ante la enorme emergencia de transformación del campo laboral del Profesor en Educación Especial, se generan procesos de diagnóstico diferenciados para ambas carreras, lo que está dando lugar a recorridos diferenciados tanto en torno a los alcances como a las mallas de asignaturas que darán espacio a la formación con perfiles diferentes.

En este contexto, la comisión curricular organiza reuniones convocando a los docentes en función de las áreas en las que se ubican las asignaturas que actualmente están desarrollando en la carrera. El objetivo de las reuniones (que funcionaron como grupos de discusión) fue la valoración de los nuevos/posibles alcances del título. A partir de las discusiones suscitadas, emergen algunos de los datos analizados en este trabajo, los que se presentan como testimonios a lo largo del desarrollo de este artículo.

En relación a las necesidades del campo práctico que están siendo resueltas y/o abordadas en la formación actual, se identifican categorías vinculadas al “momento socio histórico de construcción”, “el contexto actual de la Educación Especial”; “a las diferencias entre el diseño y el desarrollo del currículum” y “los consecuentes procesos de actualización vinculados al contexto”.

También emergen aspectos centrados en las características de la formación ofrecida y a las vacancias identificadas en la formación para dar respuesta a las necesidades y demandas del campo profesional.

A continuación, profundizaremos en cada uno de estos aspectos a efectos de avanzar en la reflexión respecto del grado de participación e involucramiento de los docentes de las carreras de Educación Especial en el proceso de cambio curricular que estamos transitando.

Momento socio histórico de construcción / Contexto actual

En torno a esta categoría es significativa y muy recurrente la necesidad de identificar aspectos del cambio de contexto que centra la práctica del profesional de la Educación Especial en la generación de estrategias que contribuyan a la inclusión plena de las personas con discapacidad en todas las etapas y aspectos de su vida.

Tal como lo indica la Ley de Educación Nacional (26.606), la Educación Especial se configura actualmente como una modalidad transversal al sistema educativo, responsable de ofrecer posibilidades para el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas de personas con discapacidad.

La Educación Especial como modalidad se rige por el principio de inclusión y exige una clara comprensión de la necesidad de articular creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas. Se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes puedan participar y se beneficien de la educación. La inclusión supone un sistema unificado e implica la exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar ajustes y configurar apoyos en función de las necesidades derivadas de la discapacidad y de las potencialidades del contexto. Implica una reorganización de todo el Sistema Educativo, para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Entonces, la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos.

La Ley de Educación Nacional en el artículo 79 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales.

(...) Dentro de la asignatura, nosotros vamos perfilando el discurso hacia un paradigma social y contextual, entonces siempre vamos haciendo un aporte que vaya de alguna manera irrumpiendo con las miradas que vienen desde un posicionamiento más ligado a la medicina o más tecnicista, a una mirada más reduccionista e intentamos siempre hacer un aporte desde una mirada más integral y que apunte a la singularidad con la subjetividad pero no específicamente hablando de la educación especial sino de una manera más amplia. (R1-D14)⁶

Así, la inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para: La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno, la definición de políticas que protejan el interés superior del niño

⁶ A efectos de preservar el anonimato de las personas que participaron en las reuniones que se analizan se ha codificado R- para indicar reunión (R1 – R2 – R3), D- para indicar docente (D1 – D2 – D3...etc), CC- para indicar integrante de comisión curricular (CC1 – CC2 – CC3...etc.)

y de los sujetos de la educación, el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural, la promoción de las alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes y una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes.

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

(...) Nuestra profesión tiene un rol fuerte y nosotros queremos que se sienta porque lo que estamos visibilizando en el campo tiene que ver con otras formas de intervenir que no solo tienen que ver con la individualidad de la situación diagnóstica si no ayudas a mirar el contexto, el cambio social y demás para la inclusión de la persona. En ese marco era la diversidad de lo que veníamos planteando y también en el perfil esta responsabilidad como equipo de universidad de garantizar estas competencias. (R1-D15)

Diferencias entre diseño y desarrollo del currículum

Para diferenciar los momentos de diseño y desarrollo del currículum tomamos la conceptualización Schon (1983, En Angulo y Blanco, 1994:116) quien identifica al primero como:

(...) una hipótesis que facilita la comprensión de las características de la realidad educativa y que vehicula los intereses educativos del docente conforme a dichas características y las exigencias socio institucionales; pero en la acción, el diseño es reestructurado y transformado a través de sucesivos ensayos y experimentos conforme se desarrollan los acontecimientos.

En este sentido, desarrollar un currículum implica tomar en cuenta los contextos sociales y escolares, las personas que lo viven y que ponen en práctica las ideas que se plasmaron en el documento.

Así, el diseño implica un código curricular que refleja de forma organizada, solo una parte de lo que ocurre en la institución mientras que el desarrollo incorpora el cruce de prácticas.

(...) Habría que cuidar la referencia al objeto o a los sujetos (...) subrayar cuál es el objeto, o los sujetos, o los contextos, para garantizar el qué sea específico de este perfil profesional y no de otros (...) agregarle alguna nota distintiva en relación con los sujetos o contextos con los que se trabaja, con esto se restringe claramente esta profesión (R1-D11).

(...) Comenzamos a diseñar un poco el alcance y el perfil (...) estuvimos mucho tiempo en discusión en torno a la denominación del título (...) hasta que en un momento decidimos a eso dejarlo y seguir avanzando porque nos habíamos empantanado (...) y avanzar con los alcances, entonces por ahí, en diálogo con ustedes, en la revisión, en la construcción de la estructura de contenidos, que es un poco lo que queremos proponerle y de la estructura curricular que pensemos para la carrera, a lo mejor también va

apareciendo y tomando solidez alguna alternativa para con la denominación del título.
(R2- CC1).

Es claro hasta aquí que llegar a una malla curricular que sea significativa y representativa de las necesidades y demandas que en este momento histórico se le hacen a la profesión, es una tarea de mucho debate, reflexión y construcción. El nombre del título que se otorga reconstruye el sentido de las discusiones poniendo de manifiesto un cambio de época, pero no puede perder la esencia de los debates que se hacen en el campo profesional.

Al interior de la construcción de acuerdos y de la puesta en evidencia de los desacuerdos, identificamos la necesidad de poner en acto estrategias que de alguna manera organicen la innovación. Es recurrente la solicitud de construcción de un “glosario”, en el que se acuerden definiciones centrales que nos garanticen que hablamos de lo mismo cuando nos referimos a algunos núcleos problematizadores.

(...) Si quieren lo podemos ver, acá tiene algunas marcas que son cuestiones conceptuales, que un poco las estuvimos discutiendo, avanzamos en algunas cosas si en otras no, las borramos, cambiamos, y bueno tenemos la idea también de acompañar todo esto con un glosario que nos permita ir tomando alguna posición, ir revisando algunas discusiones teóricas e ir tomando posiciones. (R2- CC).

(...) Es que tenemos que jugar entre la flexibilidad sin perder la identidad o no sé si llamarle identidad pero la especificidad, entonces eso es lo que nos lleva a debate casi todas las reuniones, siempre terminamos con un debate de ese tipo, o ponemos las palabras que se usan ahora, porque dentro de cinco años van a cambiar las palabras, entonces ahora decimos que usamos esta palabra, y esta palabra, entonces si no ponemos esta palabra no la actualizamos pero si la ponemos capaz restringimos” (R2-CC2).

En estos debates se identifican algunos actores que, desde diferentes espacios, aportan lecturas y retroalimentan la discusión para la toma de decisiones. En este sentido, los graduados cobran un espacio central para la consulta.

(...) En otro momento terminamos discutiendo también el profesorado, la licenciatura, en eso recibimos un poco de retroalimentación de parte de los graduados, porque al mismo tiempo, la comisión estuvo haciendo el trabajo con el plan cada quince días, y por fuera hicimos subgrupos que intentábamos recuperar distintas voces (R2- CC1).

La responsabilidad de la comisión curricular para plantear un diseño curricular en los tiempos que la institución define para este fin y con la conciencia de la urgencia, les lleva a generar estrategias que recuperen saberes que circulan desde diferentes espacios de trabajo.

(...) Para este trabajo lo que hicimos fue un rastreo por medio del área de investigación de la facultad y por otro lado, por el departamento solicitamos las últimas tesis rendidas y también los últimos proyectos aprobados por el departamento, y en lugar de hacer una reunión más, pedimos unos videitos cortitos, donde pudieran sintetizar por donde estaban encaminados los proyectos y cuáles habían sido los proyectos y resultados de quienes ya habían rendido, entonces como una opción, y así también con el afuera, entonces también retroalimentándonos un poquito de los graduados, recuperando los

ateneos que hicimos en su momento en el 2019, antes de la pandemia, entonces son todos insumos que nos van ayudando, no solo a mirarnos al interior de la formación sino también, seguir mirando para el afuera porque es donde los egresados ejercen después la profesión (R2-CC1)

Mirar el campo profesional y las necesidades de formación desde “el afuera” o contemplando “lo que pasa afuera” de la universidad contribuye a pensar un diseño en el que se articulen los resultados de la investigación con los saberes generados en el quehacer profesional. La necesidad de puesta en diálogo se valora también al momento de analizar lo realizado en espacios curriculares complementarios en el marco del trayecto formativo.

(...) Nosotros trabajamos de manera articulada con otras tres materias, entonces en el seminario nosotros partimos del eje que nos aporta la problemática del trabajo en orientación y capacitación laboral desde ahí miramos toda la cuestión que hace a las organizaciones en relación con el trabajo, entonces es mucho lo que tiene que ver con lo organizacional (R2- CC1).

(...) Lo que sí debería ser articulado con algunos espacios de ustedes específicos porque por ahí en algún momento, suponte, este planteo que hacen desde el trabajo ¿antes lo ven en algún momento, en alguna otra materia? ¿lo refieren o no?” (R2-D6).

La flexibilización como estrategia para pensar el diseño de las carreras de educación especial, se plantea como una posibilidad de retroalimentación y potenciación de recursos con los que la Facultad de Ciencias Humanas y la Universidad ya cuenta y que se valoran en tanto posibilidades de enriquecer la propuesta formativa.

(...) Lo que nosotros queremos hacer con el plan de estudio es potenciar los recursos que tiene nuestra propia universidad y otras universidades (...) empezar a encontrar y ver que se está trabajando en otros departamentos. (R1, CC1)

(...) Tenemos una oportunidad de articular y de pensar distinto la carrera, tenemos la posibilidad de articular vertical y horizontalmente y abrir en esto de trabajar con otros, entonces para mí, eso es la riqueza más grande que tenemos, y escuchar diferentes voces porque por ahí uno se piensa que porque está en la universidad es el que tiene la palabra mayor y a veces no es así, entonces me parece que esa es la riqueza que estamos intentando aportar al plan de estudio. (R2-CC2)

(...) Me parece que cada uno tiene que trabajar con los recursos que tiene disponible, yo no digo que no podemos ajustar o mejorar algunas cuestiones, pero que tampoco que no se puede hacer nada porque no hay recursos porque tampoco es así, hay que trabajar con gente, hay que teorizar, hay que discutir. (R2-D5)

Formación inicial y prácticas profesionales

Se apunta a la formación de un profesional comprometido con la realidad de su tiempo, con sus alumnos, con su comunidad, capaz de realizar reflexiones críticas, tomar decisiones y gestar cambios en sí mismo y en sus prácticas. A su vez debe constituirse como un sujeto social, activo, participante, comprometido con la realidad y capaz de dar respuestas a las demandas sociales.

Este planteamiento nos obliga a considerar el tema de la formación inicial como un aspecto clave que deben abordar los sistemas educativos. Una adecuada formación docente demanda la construcción de saberes y competencias que les permitirá a los futuros docentes comprender acabadamente y comprometerse con los desafíos que presenta su profesión. (Carena, S. 2006).

Uno de los problemas más significativos en la etapa de formación inicial es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación inicial de grado suelen estar muy alejados de los problemas reales que un profesional de la educación debe resolver en su trabajo.

Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Siguiendo a Sanjurjo (1994) se puede afirmar que la formación profesional docente ya no se reduce a aspectos técnico-didácticos y al análisis de las prácticas dentro del aula, sino que la complejidad de la institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas requiere de una sólida formación filosófica, política y social. En este sentido es que cobra importancia el papel del “docente formador” al momento de tomar decisiones curriculares que pueden acompañar o no la dirección de los cambios que se producen en el contexto de la educación.

Lo que define a una práctica como profesional es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión docente. Es contar con un profesional comprometido con la realidad de su tiempo, con sus alumnos, con su comunidad; capaz de realizar reflexiones críticas, tomar decisiones y gestar cambios en sí mismo y en sus prácticas.

En este sentido, documentos nacionales e internacionales, acuerdan en que toda propuesta educativa debe construirse sobre la base de: Aprender a aprender (conocer, hacer y ser), Aprender a convivir (vivir juntos en sociedades multiculturales, competitivas y violentas) y Aprender a emprender (actores activos y conscientes de la transformación del entorno).

En los testimonios de los docentes se identifican algunas vacancias que generan dificultades al momento de incorporar aspectos específicos del campo educación especial en los procesos de formación.

(...) Tenemos muchas dificultades en los espacios de formación en relación a lo poco escrito que hay en el campo de la educación especial, cuando quieres incorporar esos espacios hay poco, no encuentras material. Sí los puedes llevar al campo (a los estudiantes), pueden verlo y demás, pero cuando quieres teorizar sobre eso, no hay demasiado escrito, tampoco de las escuelas y tampoco de las experiencias de inclusión (R1, D1)

Reflexiones y posibles continuidades

La formación docente de los profesores en educación especial se desarrolla en un contexto de transición, con un panorama complejo debido a la coexistencia de paradigmas, que interpelan nuestro quehacer como docentes. Situación que nos invita a seguir investigando, debatiendo y trabajando

para lograr mayores puntos de encuentro entre la formación inicial y el desarrollo de la práctica profesional en un contexto de cambio permanente.

El análisis realizado hasta el momento evidencia que, son diversos los desafíos que se presentan en el campo de la formación inicial en la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, pero resulta importante destacar también las acciones que se desarrollaron durante todos estos años al interior de la UNRC que permitieron construir nuevos espacios de diálogo, nuevos proyectos, programas, modificando contenidos y construyendo propuestas superadoras a través del trabajo articulado entre las diferentes asignaturas, en el compromiso e interés por parte de los diferentes profesores para promover el desarrollo de una innovación curricular situada en un momento de profundos cambios.

La flexibilidad curricular, la construcción de autonomía, la incorporación de espacios en los que la investigación se genere en forma participativa y los problemas del campo profesional ingresen más fluidamente en el aula universitaria, se plantea como un desafío al interior de los equipos docentes que impulsamos la elaboración del mejor diseño posible del Prof. y Lic. en Educación Especial de la UNRC.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. y Blanco, N. (comp.) (1994) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga. España. Aljibe.
- Carena, S. (2006) *Formación docente a debate*. Córdoba. Argentina. Editorial: EDUCC.
- Collazo, M. (2014) *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* [en línea]. v. 1, n.1 pp. 36-43
- Sanjurjo, L. (1994) *La formación práctica de los docentes*. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.



Índice alfabético de autores

Abraham, Daniel	1171	Benegas, María Alejandra	594
Acierno, Ludmila	446	Berardo, Camila Beatriz	345
Acosta, Claudio	472	Berlaffa, Miriam Beatriz	1206
Acosta, David Misael	965	Bersano, Natalia	882
Aguilar Mansilla, Fernando	286	Bersía, Paola	577
.....	620	Bertone, Judith Martina	233
Aguilera, Ma. Soledad	1215	Bettiol, Elliane	620
.....	334	Biancheri, Lidia Lorena	497
.....	898	Bianco, Victoria	1215
Agüero, Daniel	1150	.....	898
Alaniz Zanon, María Silvina	243	Bianconi, Nora María	910
Albelo, Analía Carolina	668	Boatto, Yanina	1215
Alcoba, Marcelo	863	Bodo, Antonella	1482
Aldao, Cecilia	872	Boffelli, Mariana	144
Alija, Azucena	863	.....	1227
Alvarez, María José	1159	Bogino, Bruno Martín	920
Amieva, Rita L.	1528	Bonnet, Marcela	930
.....	23	Bono, Adriana Irma	898
Amor, Sandra Miriam	203	Borghí, Damiana	585
Angelini, Jorge	1099	Bosque, Analía P.	372
Aranda, Verónica	464	Bossio, José María	1235
Arcibia, Luciana	243	Bozzo, Andrea	1081
Ardila, Isabel	548	Bracamonte, Carolina	585
Arena, Guillermo Daniel	203	Bressan, Cecilia	1247
Arfenoni, Verónica	407	.....	577
Argumedo de Lara, Adriana	1171	Bruno, Carla	736
Armas, María Celeste	772	Bruno, Tamara Belen	965
Astudillo, Carola	296	Buffarini, Flavia	939
.....	946	Bustos, Daiana Anahí	192
Astudillo, Mónica	1189	Cabral, Nicolina	316
.....	296	Cabrera, Soledad	736
Bagnis, Guillermo	372	Cagnolo, Elena	1040
Baigorria, Cecilia	472	Calderón, Luciana L.	258
.....	1382	Calderón, Luciana Lorena	388
Baigorria, Silvina	472	.....	512
Balboa, María Marta	1179	Calvo, Gladys Rosa	325
Barbeito, Azul	1359	Canale, Dayana Gisel	1004
Barbero, Daniela	760	Canessa, Mariela	518
Barberón, Ignacio	243	Canter, Claudina	1004
Barrios, Adriana	1189	Cantero, Germán Roberto	103
Barros, Germán	1198	Capaldi, Iván	214
Barroso, Silvina	481	.....	1051
Basualdo, Romina Andrea	1031	Capelari, Julieta	286
Baudino Natalia	714	Capella, Virginia	845
Bedetti, María Belén	307	Caraballo, Mariela	1482
Bellingeri, Romina	585	Caram, Gladys	1262
		Cardetti, Camila Belén	920
		Carena, Daniela	991
		Cassina, Germán	568

Castresana, Violeta	345	de la Barrera, Pablo M.	981
.....	863	de la Barrera, Sonia.....	594
Castro, Macarena	372	.....	362
Castro, Verónica Alejandra	203	De Lellis, Silvina	446
Cavallone, Débora.....	954	.....	518
.....	1571	De Leone, Fernando Patricio.....	558
Cerdá, Ernesto Pedro.....	1235	Delgado, Verónica.....	472
.....	528	De Yong, Adriana.....	1040
Cerezo, Leticia	446	Díaz, Claudia Ivana.....	668
Cerisola, Paulina.....	1262	Di Cola, Gabriel.....	614
Cernusco, Carolina	152	Dieser, Silvana.....	1099
Cervetto, Jimena	783	Di Russo, María Belén	1227
Chesta, Rosana Cecilia	537	Di Russo de Hauque, Leila.....	172
Chiecher, Analía	825	Domínguez, Pamela Jimena	660
.....	1282	Domínguez, Patricio.....	594
Cibils Martina, Luciana	1271	Donolo, Pablo D.	981
Cipagauta Moyano, Marisol Esperanza... 1405		Duarte, Daiana Soledad	1013
Cisterna, Ever.....	620	.....	388
Clerici, Jimena	225	Díaz, Marcela Rosa.....	182
.....	296	Ekerman, Milagros Selene	192
Clerici, Yamila	548	Elisondo, Romina.....	1393
.....	863	.....	675
Coda, José Antonio	436	Escobar, Franco	809
Concetti, Daniela	1553	Fagotti Kucharski, Erica	1393
Concha, Leticia	1282	Faletti, Paula Mariana.....	605
.....	162	Fenoglio, Mariana	1215
Coria, Noelia Jazmín	1116	Fenoglio, Sandra.....	1513
.....	1291	Fernandez, Miriam Liliana	355
Corradi, María de los Ángeles.....	334	Fernández, Luciana	1106
Correa, Ana Laura.....	296	.....	1423
.....	946	Fernández, María Soledad	568
Cortese, Marhild	954	Fernández, Miriam Liliana	380
Corvalán, Facundo	853	Ferrando, Tatiana Macarena	920
Cots, Tomás Díaz.....	1081	Ferrari, Marcela.....	594
Cristóbal, Julia Edith.....	965	.....	203
Curetti, Silvina Andrea.....	380	Ferreira Szpiniak, Ariel	396
Curti, Marcelo R.	981	Ferreiro, Claudia	1262
Cúrtolo, Mónica Lucía	1031	.....	1313
.....	345	Ferreira, Emilse.....	605
Damilano, Gabriela	1299	Ferro, María Virginia.....	991
Daniele, Analía.....	1382	.....	1322
.....	930	Ferrocchio, María Eugenia.....	1004
Davicino, Noelia A.	258	.....	939
De Dominici, Cecilia	316	Fessia, Aluminé	243
Dedominici, Gisela	1571	.....	1332
De Filpo, Ornella.....	362	Ficco, Cecilia.....	577
Dehaes, Fernando.....	316	Filippi, María de los Ángeles.....	760
de la Barrera, María Laura	1405	Fioretti, Rita Cecilia	1342
.....	1513	Flesia, Mariela	214

Florena, Edgardo	790	Jaureguiberry, Natacha	620
Flores Cots, Agustina	585	Jofré, Consuelo	628
Foresto, Aldo N.	258	Juarez, María Paula.....	362
Frías, Marina	214	Kehoe, Eugenia	548
Fumarco, Carolina D	1571	Kowszyk, Daniela Ivana.....	872
Galetto, Maria Noelia.....	362	Kuhn, Yamila	1123
.....	1405	Kuppe, Ignacio Martín	558
.....	594	Larrieu, Mariana	640
Gallardo, Juan Manuel	388	Laría, Patricia Inés.....	1089
Galliano, María Renata	703	Lasheras, Daniel	1040
Gallo, Mario Nicolas	783	Lecumberry, Graciela.....	1423
García, Daiana	809	.....	407
García, Gabriela	548	.....	1332
García, Leticia	1024	Lederhos, María Laura	1051
García, Mariana.....	1123	.....	214
García González Ruzo, María Dolores.....	605	Ledesma, María Luisa.....	225
Garello, Carolina.....	1513	Leguizamón Muiño, Cielo.....	650
Garofolo, Andrea	714	Liaudat, Ana Cecilia	845
.....	863	Libaak, Silvia Beatriz	660
Gasparri, Mercedes.....	853	Liboá, Rosendo Aníbal	1116
Gastaldello, Alejandra	772	.....	1291
Giacobone, Cristina Andrea	1013	Licera, Mabel	939
.....	1071	Llanes, Lucía	1349
Gianotti, Mariana.....	1062	Lobo, Rubén.....	182
.....	1571	Lombardelli, Joaquín Andrés	614
Gigena, Soledad	1342	Lopez, María Eugenia	152
Gnesutta, Leandro	1271	Lucarelli, Elisa Ángela	325
Gomez, María Daniela	1024	Lucena, Claudia Beatriz.....	380
González, Gabriela Inés.....	380	Lucero, Julieta	1271
González, Roberto Luis Gustavo	388	Lucero Sosa, María José.....	703
González Torres, Lucía	316	Luján, Silvia	668
Graciela Tumini.....	274	.....	783
Gregori, Stefani	585	Luna, Karina Rita.....	182
Gualtieri, Isabel Maria	1031	Lépori, Fernanda.....	991
Guarido, Guadalupe.....	1349	López, Linda	650
Guazzone, Jorge O.	396	López, Miriam Gladys.....	528
Guezamburo, Karina	803	López Sosa, María Florencia	954
Gutierrez Iriat, Valeria	614	Macchiarola, Viviana.....	745
Gómez, Cintia V.	372	.....	90
Heguiabehere, Amparo.....	1359	Magallanes, Adriana	939
.....	736	Magnoli, Carina	1198
Hernández, Fabián	1171	Magnoli, Facundo	686
Hetzer, Lisa J.	396	Magnoli, Pamela	675
Illanes, Natalia.....	614	Mancini, Alicia Ana	25
.....	233	Marescalchi, Marcelo.....	1040
Isaguirre, Gisela Noelia.....	703	Marina Frías	1051
Ison, Silvina	1553	Martellotto, Romina	548
Jakob, Ivone	1370	Martini, Celina.....	1062

Martínez, Eduardo.....	1159	Otero, Manuel	1106
Martínez, Julia <i>Inés</i>	264	Padula, Malena.....	1540
.....	696	.....	714
Martínez, Rodrigo.....	1150	Palacios, Cecilia	518
Mateos, Maricel.....	316	Palacios, Sofía.....	1198
Maurutto, María Cecilia.....	1382	Paoloni, Paola Verónica	1443
.....	1434	.....	1503
Medina, Mariela Beatriz	419	Paoloni, Paola Verónica Rita	162
.....	703	Paruzzo, Daniela Pilar	1454
Medina, Soledad.....	650	.....	1462
Melgar, María Fernanda	1393	Pascual, Cristina	1553
.....	1405	Passone, Alejandra	1198
Meloni, Haydée Esther.....	528	Pastorino, Isabel	296
Mercado, M. Paulina.....	286	Pellegrino, Matías.....	729
Moine, Rosana s	1342	.....	838
Moiso, Nicolas	614	Perassi, Zulma	122
Molina, María Paz.....	991	Pereyra, Clarisa Verónica	455
Montano, Andrea	307	Pereyra, Enzo Valentín	1271
Montero, Marcela Cristina	920	Perrone, María Juliana.....	872
Montilla, Victoria	1471	Peña, Lorena	407
Morelli, Ivana Soledad	144	Picco, Natalia Débora.....	1081
Moreno, Jacqueline Elizabet	825	Pignedoli, María Leonor	1520
Mosquera, Jazmín.....	1206	Pintos, Esteban.....	558
Motta, Carlos Eugenio	233	Piquer, Verónica	1540
Mouguelar, Horacio	1342	Piretro, Marta	772
Moyetta, Adriana	1247	Pizzi, Pablo Santiago.....	29
.....	528	Pizzolitto, Ana Lucía	745
Muñoz, Verónica	714	Pollo, Favio E.	1471
Márquez, Javier A.....	1471	Ponce, Silvana	1540
Natali, Osvaldo	1412	Porporato, Andrea	1359
Navarro, Neftalí Daiana	419	.....	736
Nesci, Andrea.....	243	Posse, Juan José Teodoro.....	1116
Nicolau, Beatriz.....	853	.....	1291
Nieto, Santiago	568	Prado, Mariana del Valle.....	1313
Nieva, María Eugenia	783	Principe, Romina E.	1471
Ochoa, María Eugenia.....	1206	Provensal, María Cecilia	1024
Olivero, Betiana	954	Príncipe, Analía.....	729
.....	1071	.....	838
Olivieri, Alfredo	152	Pugliese Solivellas, Verónica Lucía	745
Oregoni, María Soledad	110	Pérez, Silvina	1520
Orlando, Silvia	1423	Quiroga, César	1393
.....	407	Rached, Soraya B.	258
Ortiz, María Isabel	729	.....	512
.....	838	Racichi, Ivana Cecilia	1116
Ortiz, Sandra.....	250	.....	1291
.....	1382	Raffaini, Graciela.....	946
.....	1434	.....	1471
Oste, Silvina Claudia	1031	Rainero, Daniela	760

Rama, Verónica	1089	Segovia Chávez, María Fernanda	1171
Rauch, Nery Pamela.....	686	.....	1564
Reineri, Claudio A.	1528	Seoane, Griselda	650
Reinoso, Elina	1099	Sequeira, Betiana.....	991
.....	1412	Serafin, Vanesa Natalia	436
Remondino, Luciana	714	.....	946
Revelli, María Luz	1462	Sergi, Verónica Alicia.....	1462
Reviglio, Ana Lucía	1106	Sigal, Esteban	1106
Reynoso, María Marta.....	1198	Simone, Ivana.....	729
Riccetti, Ana Elisa	772	.....	838
Ricci, Sergio	577	Sobre Casas, Bernardo Luis	1116
Richardet, Melina.....	372	.....	1291
Rigo, Daiana	1299	Soler Méndez, Nuria Virginia.....	1462
.....	1482	Sommaro, Andrés David	845
.....	772	Sordo, Sandra.....	144
Rillo, María Concepción	803	Sosa, Marianela	1004
Rillo, María Luján.....	803	Squillari, Rosana.....	1482
Ripoll Alessandroni, Paola	1370	Stefanini, Sofía	1123
Rivarosa, Alcira	1189	Strieder, María Silvina	628
Roccia, Valentina	714	Temporetti, Félix.....	853
Rodríguez, Analía	1492	Testa, Ana	1412
Rodríguez, Bárbara	518	Thiery, Marina.....	446
Rodríguez, Nancy.....	845	.....	518
Rojas, Jonatan	1159	Tonelli, María Laura.....	1099
Rojo, Natalia Vanina	605	Torres, Cristina.....	1123
.....	628	.....	809
Roldan, Carolina.....	225	Tortone, Noelia	464
.....	1332	Travaglia, Pamela.....	1513
Romano, María Elisa.....	264	.....	809
Rosales Pablo.....	1370	Tumini, Graciela	1040
Rossi, Paola	427	Uicich, Martín	1492
Rovere, Romina.....	1482	Vaja, Arabela Beatriz	1443
Ruiz, Sebastián	1553	.....	1503
Salvadori, Andrea Pía	558	Valle, Carla.....	1513
Sanchez, Leonardo	790	Valsecchi, María Inés	1031
Sanchez Malo, Araceli	783	Varela, Juan Pablo.....	1159
Sanna, Verónica.....	803	Varela, Julieta	1520
Santo, Marisa	1106	.....	345
Santos, Cristian	481	Varela, Matías	1342
Sarmiento, Claudio	736	Vaschetto, Agustina.....	1123
Sartori, Melina	809	Vazquez, María A.	1571
Saucod, Marili Elizabeth	816	.....	954
Scapin, Guillermo	1553	Velázquez, Yanina de los Ángeles	464
Schefer, Rocio Belen.....	965	Verhaeghe, Anabel.....	362
Schlegel, Daiana	1443	Vettorazzi, Catalina	427
.....	1503	Videla, María Emilia	345
.....	825	Villasuso, Ana Laura.....	1099
Scoponi, Milagros	620	Vogliotti, Ana	1133
Scorsetti, Matías.....	1423	.....	31

Vota, Paula	250
Vuletich, Laura Gonzalez.....	696
Vázquez, Eva Inés	558
Weht, Gabriela	882
Zamanillo, Germán.....	790
Zapata, Laura	233
Zizzias, Javier H.	1528
Zárate, Dídimo R.	981
Álvarez, Juan Manuel	920
Álvarez, María Eugenia.....	455



Coordinadora y compiladoras del libro

Ana Vogliotti



Profesora en Educación Inicial, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Epistemología y Metodología Científica (Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC), Diploma de Estudios Avanzados en Educación (Universidad Autónoma de Madrid).

Docente-Investigadora efectiva, Categoría I en el Programa Nacional de Incentivos (CONEAU), se desempeñó como docente de grado y de posgrado en el área pedagógica por 40 años en el Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC); autora y co-autora de varios libros, capítulos y artículos publicados en revistas especializadas sobre temas vinculados a la pedagogía y sus problemáticas actuales, formación docente y currículo universitario; temas que ha abordado desde una perspectiva socio-crítica y latinoamericana. Ha participado como expositora sobre temas de su especialidad en múltiples eventos científico-académicos nacionales e internacionales.

Acredita larga trayectoria en formación de docentes-investigadores, estudiantes, pasantes, becarios, tesis de grado y de posgrado, entre otros.

Durante toda su carrera participó en proyectos institucionales, como directora, organizadora, coordinadora y evaluadora en la UNRC y en varias universidades nacionales del país y ha desempeñado numerosos cargos de gestión en diferentes instancias de gobierno universitario, entre ellos como Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y en los últimos años como Secretaria Académica de la UNRC.

Últimamente se desempeñó como Coordinadora de Programas y Proyectos Institucionales sobre innovaciones pedagógicas y curriculares y su publicación en la Secretaría Académica, desde donde coordinó la organización del *I Congreso Nacional sobre Innovación curricular en educación superior* y se gestionó y efectivizó la convocatoria de trabajos incluidos en esta publicación: *Innovaciones curriculares en Educación Superior (2023)* que forma parte de la Colección Innovaciones Pedagógicas y Curriculares, además de los *50 años de la UNRC: huellas de historicidad en el devenir y cultura institucional (2021)* que continúa al libro *45 años no es nada para tanta historia (2016)*, que integran la Colección 45/50 años de UniRio Editora de la UNRC, en los cuales la Prof. participó como coordinadora.

Contacto: avogliotti2017@gmail.com

Mariana Gianotti



Profesora de Enseñanza Especial (UNRC). Magister en Educación y Universidad, con orientación en Enseñanza y Aprendizaje (UNRC).

Actualmente: Profesora Adjunta en Práctica de la Educación Especial, Seminario de Investigación Psicopedagógica y Seminario de Investigación en el área de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos en Metodología de la Investigación del Departamento de Trabajo Social.

Docente- Investigadora en el Programa de incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, en temáticas vinculadas a la formación docente, el cambio curricular y la educación especial.

Actualmente directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Defensora de la Educación Pública como derecho humano universal y de la Universidad Pública como institución generadora de conocimientos y formadora de profesionales comprometidos con la comunidad.

Ha participado en eventos científico- académicos como organizadora, modeladora, coordinadora y expositora de ponencias sobre temas de su especialidad. Acredita publicaciones de artículos, capítulos y libros sobre temas de sus investigaciones en medios reconocidos.

Es co-organizadora del I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y III Congreso Nacional sobre Educación en representación del Departamento de Ciencias de la Educación que dirige, en cuyo rol ha movilizadado de manera sostenida la participación de sus integrantes.

Contacto: marigianotti@hotmail.com

Yanina Elizabet Boatto



Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Doctora en Cs. de la Educación (UnCuyo). Magister en Lectura y Escritura (UnCuyo). Diplomada en Constructivismo y Educación (FLACSO).

Actualmente: Jefe de Trabajos Prácticos en Estrategias para el Trabajo Intelectual, Psicología Educacional y Psicología del Aprendizaje, en el Departamento de Ciencias de la Educación; colaboradora en Psicología Educativa; Ayudante de Primera en Teorías Psicológicas y Seminario Procesos de Subjetivación, en el Departamento de Educación Inicial (FCH – UNRC).

Docente-Investigadora en temáticas vinculadas al aprendizaje, la enseñanza, la lectura y la escritura en la educación superior. Acredita numerosas publicaciones sobre temas que investiga, en medios nacionales e internacionales reconocidos.

Vicedirectora del Departamento de Ciencias de la Educación (FCH - UNRC). Integrante de la *Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES)* y del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE UNRC - CONICET).

Defensora de la Educación Pública como derecho humano universal.

Ha participado en diferentes eventos científico-académicos nacionales e internacionales en calidad de: organizadora, coordinadora, expositora y como integrante de Comités Académicos y Evaluadores.

Es Co-Organizadora del I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y III Congreso Nacional sobre Educación en representación del Departamento de Ciencias de la Educación que dirige, en cuyo rol ha movilizadado de manera sostenida la participación de sus integrantes y del cual se desprende esta publicación.

Contacto: yboatto@hum.unrc.edu.ar

María Luisa Ledesma



Licenciada en Psicopedagogía, recibida en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En dicha institución, además, cursó la Especialización en Docencia en Educación Superior, encontrándose finalizando el correspondiente trabajo final, cuyo tema se vincula con la evaluación de proyectos pedagógicos innovadores.

Se desempeña laboralmente en el área encargada del asesoramiento y formación en innovaciones educativas dependiente de Secretaría Académica de la UNRC, espacio a partir del cual participa en propuestas, proyectos y programas de innovación pedagógica y curricular y formación docente. También es Asesora Pedagógica en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC, en las que realiza tareas de investigación, formación docente y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

Participa en Programas y Proyectos de Investigación (PPI) impulsados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. En ese marco, es integrante de un Programa interdisciplinar, conformando un equipo de trabajo que abordan como tema de investigación, reflexión y análisis las prácticas de lectura, escritura y evaluación en la educación superior.

Contacto: marialuisaledesma89@gmail.com

Marhild Liliana Cortese



Profesora en Educación Especial (1988), Licenciada en Psicopedagogía (1999), Magister en Educación y Universidad (2014) (Facultad de Cs. Humanas – UNRC). Docente de grado del Departamento de Ciencias de la Educación durante más de 35 años. Se desempeñó también como docente de posgrado coordinando en dos oportunidades la Diplomatura Superior en Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Inclusivos (Años 2013 y 2015).

Docente-Investigadora efectiva Categoría II en el Programa Nacional de Incentivos (Ministerio de Educación de la Nación). Directora de diversos Proyectos de investigación (2004-2023) sobre la temática de Educación y Discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Participó en numerosos programas de Innovación Curricular y de Extensión Universitaria. Autora de artículos de publicaciones en revistas y capítulos de libros referidos tanto a las temáticas investigadas como a las diversas tareas propias del quehacer del docente universitario.

Acredita tareas en diferentes espacios de gestión: Vice Directora del Dpto de Cs. de la Educación (2002-2004/2008-2010), Consejera del Dpto. de Cs. de la Educación (1996-1998/1998-2000/2000-2002/2010-2012), Consejera Directiva de la Facultad de Ciencias Humanas (2014-2016/2018-2020). Subsecretaria Académica de la UNRC (2015-2023).

También se desempeñó como integrante del Comité Editor de la Revista Contextos de Educación (Dpto. Cs. de la Educación) (2010-2023), Evaluadora de originales de la Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial. Miembro del Comité Editor de la Revista Voces, dependiente del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis (2020-2023).

Contacto: mcortese@hum.unrc.edu.ar

Gabriela Analía García



Contadora Pública, Universidad Nacional de Córdoba (2001). Doctoranda en Contabilidad por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Cursante de la Especialización en Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Docente de grado desde 2004 en las Universidades Nacionales de Río Cuarto y Villa María. Cargo actual: JTP en áreas de contabilidad financiera y sistemas de información.

Gestión universitaria: Sub-secretaria Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2022-2023). Coordinadora Académica del SIED UNRC (2022-2023). Representante institucional por la UNRC (suplente) ante RUEDA- CIN. Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas UNRC (2014-2020). Secretaria de Extensión y Asistencia Técnica de la misma facultad (2012-2014).

Miembro de la Comisión de Autoevaluación de la Carrera de Contador Público FCE UNRC. Responsable académica del proceso de Acreditación Carrera de CP (presencial y distancia) (2017-2020). Participación en proyectos de Cooperación Internacional entre universidades argentinas y extranjeras, aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina (SPU).

Investigadora categorizada III en el Programa Nacional de Incentivos. Directora (actual), Co-directora (2020-2023) e Investigadora en Proyectos de Investigación en el área contable (desde 2005), en temáticas referidas a normalización contable, y la valoración y gestión del capital intelectual. Directora becarios de Investigación en esas temáticas (2013- actualidad). Directora, Co-directora e Investigadora en Proyectos de Investigación Educativa para el mejoramiento de la enseñanza de grado desde 2006 hasta la fecha.

Evaluadora de proyectos de Investigación y de Extensión Universitarias (UNRC). Arbitro internacional en revistas científicas: Revista Visión Contable (Colombia, UNAULA), Revista Científica 'Apuntes Contables' (Colombia); en el ámbito nacional de la Revista Fundamentos (Argentina, UNRC) y evaluadora de artículos científicos y académicos en diversos eventos. Jurado de Trabajos Finales de Grado y Posgrado.

Participación en actividades científico-académicas (eventos), como integrante de Comités Académicos, como Organizadora, Moderadora, Panelista y Comentarista.

Publicación como autora o co-autora de Artículos en Revistas Nacionales e Internacionales, y en diversos eventos nacionales e internacionales. Premio como Mejor Artículo en la Categoría de Ensayo en la XXXII de la Conferencia Académica Permanente de Investigación Contable CAPIC (Chile), y en 2 artículos Distinguidos en las JUC (Jornadas Universitarias de Contabilidad).

Contacto: ggarcia@fce.unrc.edu.ar

Los autores/las y participantes de los diferentes trabajos escritos incluidos en este libro, pertenecen a las siguientes instituciones:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC):

- Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV)
- Facultad de Ciencias Económicas (FCE)
- Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN)
- Facultad de Ciencias Humanas (FCH)
- Facultad de Ingeniería (FI)

- Secretaría Académica (SA)
- Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT)
- Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional (SPyCI)
- Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales (SPyRI)
- Secretaría de Extensión y Desarrollo (SEyD)
- Secretaría de Bienestar (SB)

- Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE)

- **Universidades:**
- Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)
- Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET)
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)
- Universidad Nacional del Comahue (UNCo)
- Universidad Provincial de Córdoba (UPC)
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
- Universidad Nacional de Cuyo (UNCu)
- Universidad del Gran Rosario (UNGR)
- Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
- Universidad Nacional de Formosa (UNF)
- Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)
- Universidad Nacional de Jujuy (UNJ)
- Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)
- Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
- Universidad Nacional del Litoral (UNL)
- Universidad Nacional de Luján (UNLu)
- Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP)
- Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA)
- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)
- Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)
- Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAA)

- Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
- Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)
- Universidad Nacional del Sur (UNS)
- Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNDTF)
- Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)
- Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
- Universidad Nacional Villa María (UNVM)

- Universidad de Costa Rica (UCR)
- Universidad Iberoamericana de México (UIM)

- CONICET- Argentina-

Direcciones e Institutos

- Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
- Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos- Provincia de Córdoba.

- Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones;
- Instituto Superior N° 24, Héroes de Malvinas
- Localidad de Villa Gobernador Gálvez, Pcia. de Santa Fe
- Coordinación General de Educación Superior – Dirección General de Escuelas. Universidad Nacional de Cuyo.
- ISFD Ramón Menéndez Pidal. Río Cuarto
- ISFD Escuela Normal Superior J.J de Urquiza- Río Cuarto.
- ISFD Clelia Fany Castagnino.
- IFD- Instituto de Formación Docente de San Luis.
- Conservatorio de Música Aldo A. Quadraccia. Lincoln
- Escuela Normal Superior José Manuel Estrada.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Río Cuarto, Provincia de Córdoba,
REPÚBLICA ARGENTINA

- Jueves 26 de Octubre de 2023 -

Innovación curricular en Educación Superior

Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo

Ana Vogliotti (Coord.)

Mariana Gianotti, Yanina E. Boatto, María Luisa Ledesma,

Marhild L. Cortese y Gabriela A. García (Comps.)

Durante el periodo comprendido entre 2015 y 2023, un conjunto de políticas académicas centradas en la innovación educativa —entendidas a partir de criterios de inclusión y mejora permanente de la formación universitaria— fue impulsado por la conducción Rovere – González, junto a su equipo. La Secretaría Académica coordinó el Programa de Innovación curricular y formación docente (CS N° 298/2017), que integró a todas las facultades, las que elaboraron sus proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento institucional (PIIMEI-2018/23). En este contexto, vieron la posibilidad, de manera interdisciplinaria, conjunta y colaborativa, de revisar, modificar, cambiar planes de estudio y generar carreras nuevas.

El *Congreso sobre Innovación Curricular en Educación Superior*, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto los días 26, 27 y 28 de octubre de 2022, invitó a la comunidad y a instituciones locales, regionales y nacionales a participar de la presentación y discusión de los trabajos realizados. Estuvieron presentes representantes de 32 universidades y de más de 10 institutos de formación superior, entre otras instituciones. Esta instancia no solo permitió la circulación de conocimientos, sino que además posibilitó un debate amplio y profundo a partir de una diversidad de voces: docentes, nodocentes, estudiantes, graduados/as, autoridades, otros/as profesionales e integrantes de la comunidad.

Este libro plasma en su interior muchos de esos trabajos expuestos por autores/as de distintos lugares del país y del extranjero. Da cuenta, desde distintos paradigmas, del alcance de la innovación curricular como construcción social y política, en tanto implica no solo a los diseños, sino también a los procesos condicionados de implementación en los diversos contextos de enseñanza y de aprendizaje, y a los involucrados/as en ello.

Para interesados/as en acceder a una dimensión laberíntica y actualizada del currículo universitario, con una visión prospectiva, alentamos su lectura.

colección **iPyC**

En consonancia con su condición pública, en la UNRC la publicación de innovaciones constituye una práctica frecuente. Hay una disposición institucional para dar a conocer de manera abierta y generalizada las diversas producciones, tanto en el plano académico de la formación como en el ámbito de la investigación y la vinculación con los diversos contextos socioculturales y comunitarios. Se manifiesta permanentemente el interés por compartir, por hacer conocer, por visibilizar al trabajo, sus procesos y resultados; hacerlos públicos no solo para ser conocidos, sino también para que aporten al pensamiento y a la mejora y recepten las contribuciones del contexto.

ISBN 978-987-688-554-6



9 789876 885546

UniRío
editora



**Universidad Nacional
de Río Cuarto**
Secretaría Académica